



con textro to



EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN IBEROAMÉRICA: DESAROLLO Y DESAFÍOS

Editores: Julio-César Mateus y Pablo Andrada



con textura to

Contratexto

Revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima

N.º 32, diciembre, 2019

Lima, Perú

Directora: Lilian Kanashiro

Editores adjuntos: Julio-César Mateus / Pablo Andrada

Asistente de procesos editoriales: Emiliano Fernández Fernandez

Comité editorial:

Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Perú)

Peter Busse (Universidad de Lima, Perú)

Nohemí Lugo (Tecnológico de Monterrey, México)

María-José Masanet (Universitat Pompeu Fabra, España)

Adriana Amado (Universidad Argentina de la Empresa, Argentina)

Omar Rincón (Universidad de los Andes, Colombia)

Raquel Paiva (Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil)

Carmen Caffarel (Universidad Rey Juan Carlos, España)

Manuel Alejandro Guerrero (Universidad Iberoamericana, México)

Matías Ponce (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)

Jessica Retis, (California State University Northridge, Estados Unidos)

Claudio Avendaño, (Universidad de Santiago de Chile, Chile)

© Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600

Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33

Apartado postal 852, Lima 100, Perú

Teléfono: 437-6767, anexo 30131

fondoeditorial@ulima.edu.pe

www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima

Imagen de portada: composición de imágenes utilizadas

conforme a la licencia de Shutterstock.com

Fotografías de las portadillas de secciones: Shutterstock

Correspondencia:

Facultad de Comunicación

contratexto@ulima.edu.pe

Impreso en el Perú

Contratexto se encuentra registrada bajo la licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0

ISSN 1025-9945

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 99-2016

EVALUADORES

Doctora Agustina Romero / Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Doctor Alejandro Ruidrejo / Universidad Nacional de Salta, Argentina

Doctora Alicia García Dalmás / Universidad de la República, Uruguay

Doctora Amparo Marroquín / Universidad Centroamericana, El Salvador

Doctoranda Ana Celina Puebla / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Magíster Ana Inés Echenique / Universidad Nacional de Salta, Argentina

Doctora Ana Laura Rivoir / Universidad de la República, Uruguay

Doctora Ana Silva / Universidad Nacional del Centro, Argentina

Doctora Antonia Ramírez García / Universidad de Córdoba, España

Doctor Antonio Míguez Santa Cruz / Universidad de Córdoba, España

Magíster Armando Ojeda Arredondo / Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Doutor Bruno Pompeu / Instituto Europeo di Design, Brasil

Doctor Cristian Cabalín / Universidad de Chile, Chile

Doctor Cristóbal Suárez Guerrero / Universidad de Valencia, España

Doctor Daniel Jesús Catalán-Matamoros / Universidad Carlos III de Madrid, España

Doctora Daniela Lazcano / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Magíster Dineyis Arias Mendoza / Universidad del Norte, Colombia

Magíster Emilio Bustamante Quiroz / Universidad de Lima, Perú

Doctora Eliana Gallardo / Universidad Rovira i Virgili, España

Doctor Ernesto Antonio Zumelzu Scheel / Universidad Austral de Chile, Chile

Doctora Fernanda Omelczuk Walter / Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Doctora Franahid Josefina D'Silva Signe / Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Doctor Francesc Esteve / Universitat Jaume I, España

Doctor Francisco Ramallo / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Doctor Gonzalo Zubia / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Magíster Irene Ancin Adell / Universidad Espíritu Santo, Ecuador

Doctora Irene Raya Bravo / Universidad de Sevilla, España

Doctora Isabel Iniesta Alemán / Universidad de Zaragoza, España

Doctora Isabel Pérez Ortega / Universidad de Cantabria, España

Doctor Isidro Marín Gutiérrez / Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Doctor Jairo Faria / Universidad de Brasilia, Brasil

Doctor Joan Ferrés / Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España

Doctorando John Jairo Uribe Sarmiento / Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctor José Luis Serrano Sánchez / Universidad de Murcia, España

Doctor José Manuel Corona / Universidad de Guadalajara, México

Magíster José Reyes González Flores / Universidad de Guadalajara, México

Magíster Juan Carlos Vela / Universidad de Lima, Perú

Doctor Juan José Trillos Pacheco / Universidad de la Costa, Colombia

Magíster Karina Olarte Quiroz / Universidad Católica de Tarija, Bolivia

Doctora Katarini Miguel / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PhD Kris Hartley / Education University of Hong Kong, China

Doctora Laura Golovanevsky / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Doctora Lea Sulmont / Consejo Nacional de la Educación del Perú, Perú

Magíster Leticia Arias Gómez / Universidad Autónoma del Carmen, México

Doctora Liliana Bergesio / Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Doctora Lina M. Gómez / The Tampa University, Estados Unidos

Doctora Lorena Antezana / Universidad de Chile

Doctora Luz María Garay Cruz / Universidad Autónoma de México

Doctora María Belén Espoz Dalmasso / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Doctora María del Pilar Roque Hernández / Universidad Nacional Autónoma de México

Doctora María Dolores Cabrera Carreón / Universität Bremen, Alemania

Doctora María Eduarda Mirande / Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Doctora María Eugenia Boito / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Doctora María Pura Moreno Moreno / Universidad Politécnica de Madrid, España

Doctora María Reyes González Ramírez / Universidad de Alicante, España

Doctora María Teresa Quiroz Velasco / Universidad de Lima, Perú

Doctora Mariela Vargas / Universidad Nacional de Salta, Argentina

Doctora Marina Requena i Mora / Universidad de Valencia, España

Doctora Marlen Martínez Domínguez / Infotec/Conacyt, México

Doctora Melina Gaona / Universidad Nacional de La Matanza, Argentina
Magíster Melissa Hernández-Ríos / Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Doctora Mercedes Herrero-De-la-Fuente / Universidad Nebrija, España
Doctora Morella Alvarado / Universidad Central de Venezuela
Doctora Nohemí Lugo / Tecnológico de Monterrey, México
Doutor Otacílio Amaral Filho / Universidade Federal do Pará, Brasil
Doutor Paulo Celso Silva / Universidade de Sorocaba, Brasil
Magíster Pedro Fierro Zamora / Universidad Adolfo Ibáñez, Chile
Doctor Rafael Marfil-Carmona / Universidad de Granada, España
Doctor Ramón Burgos / Universidad Nacional de Salta, Argentina
Doctora Raquel Rodríguez / Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España
Doctora Rocío Rueda Ortiz / Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Doctora Rosana Sosa / Universidad Nacional del Centro, Argentina
Doctora Susana Miquel Segarra / Universitat Jaume I, España
Magíster Susana Morales / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Doctora Virginia Cánavea / Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Doctora Ximena Póo / Universidad de Chile, Chile

COMITÉ ASESOR

Desiderio Blanco (Universidad de Lima, Perú)
Raúl Fuentes (Universidad Jesuita de Guadalajara –Iteso-, México)
Martin Hopenhayn (Cepal, Chile)
Armand Mattelart (Universidad de París VIII, Francia)
Miquel de Moragas / Universidad Autónoma de Barcelona, España
Herman Parret / Universidad de Lovaina, Bélgica
Alejandro Piscitelli / Universidad de Buenos Aires, Argentina
Germán Rey / Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia
Giuseppe Richeri / Universidad de Lugano, Suiza
Muniz Sodré / Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- Educación mediática en Iberoamérica: desarrollo y desafíos 11
Julio César Mateus, Pablo Andrada

DOSIER

- La educación mediática y el uso de los recursos tecnológicos en el aula
en el contexto iberoamericano 19
Mitzzy Arciniega Cáceres, Mónica Figueras-Maz
- Comparativa de la competencia mediática en comunicación política
vía Twitter durante las campañas electorales de candidatos presidenciales
en España, Ecuador y Colombia 41
*Manuel Antonio Conde, Kevin Paúl Pullaguari-Zaruma,
Oscar Andrés Prada-Espinel*
- Programación y robótica: cómo y para qué. Análisis de las políticas educativas
en Argentina 71
Francisco Albarello, Amalia Hafner Táboas
- Diferencias en el nivel de competencia mediática por tipo de sistema educativo 95
Catalina González-Cabrera, Cecilia Ugalde Sánchez, Lorena Piedra, Jaime Loja
- Relações entre o Teatro do Oprimido e a mídia-educação na escola 111
Mônica Fantin, Bárbara Malcut
- Hora libre*, una experiencia televisiva hacia la educomunicación 133
Silvana Cristina Iovanna Caissón
- La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza:
propuestas para un abordaje crítico del diseño curricular 157
Nora Llaver, Bettina Martino

Educación mediática en México: de la vulnerabilidad y riesgos entre usuarios de redes sociales	181
<i>Genaro Aguirre Aguilar</i>	
Educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver	205
<i>Rodrigo Zárate Moedano, Angélica Hernández, Károly Méndez Tello</i>	
Las TIC en la educación: análisis en una universidad argentina	229
<i>Sebastián Novomisky, Gladys Manccini, Gisela Assinnato, Adriana Coscarelli</i>	
Aproximaciones a la cultura digital de las familias venezolanas en torno al proyecto Canaima Educativo	259
<i>Yaimar del Valle Montoya González, María Helena Bonilla</i>	
Infraestructura y acceso a tecnologías digitales como condicionantes de las prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara, Honduras	279
<i>Cynthia Margarita Sabillón Jiménez, María Helena Bonilla</i>	
ENTREVISTA	
“La TV debe exhibir la imagen de un niño activo, curioso y competente” Entrevista a Valerio Fuenzalida	303
<i>Pablo Andrada</i>	
TENDENCIAS	
La adaptación del periodismo especializado en salud al entorno digital. Análisis de las prácticas periodísticas en cybermedios mexicanos	319
<i>José Israel Rivera Terrazas</i>	
RESEÑAS	
Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos	345
<i>Marta Lopera</i>	
APPS4CAV Creación audiovisual con dispositivos móviles	351
<i>Vanessa Perales Linares</i>	
Media Education in Latin America	355
<i>Diana Rivera-Rogel</i>	
CÓDIGO DE ÉTICA	361
POLÍTICA EDITORIAL, NORMAS PARA AUTORES E INDEXACIÓN	367

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN IBEROAMÉRICA: DESARROLLO Y DESAFÍOS

El número 32 de *Contratexto* es publicado casi a la par que el libro *Media Education in Latin America* (Mateus, Andrada y Quiroz, 2019), pensado como un estado de la cuestión regional y publicado en inglés para promover el diálogo con la comunidad anglosajona. Para nosotros, como editores, es un gran honor contribuir a la reflexión sobre las relaciones que se dan entre la educación y la comunicación con dos publicaciones emparentadas por su concepción y propósitos. En ambos casos, la idea es profundizar en un campo de estudio cuya historia en nuestra región podemos rastrear desde hace unos 50 años (Soares, 2019).

A pesar de su longevidad, la educación mediática, educomunicación o *media education* mantiene una deuda importante en nuestros países al no haber tomado forma de proyectos y políticas educativas sostenidas en el tiempo. Las más de las veces, el enlace entre educación y tecnologías se ha limitado a la finalidad instrumental expresada en la compra de dispositivos, sin considerar la lógica del acceso a un derecho fundamental. La educación mediática es un sistema que desarrolla capacidades críticas y creativas de interacción entre ciudadanos y medios de comunicación, que incluyen de modo convergente los llamados masivos o tradicionales y los nuevos medios digitales o tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Más allá de sus denominaciones, se trata de un campo interdisciplinar que ha recuperado vigencia en los últimos años en el contexto de una excesiva oferta informativa y el tráfico de noticias falsas que afecta abiertamente la convivencia democrática. En este contexto, el mundo ha vuelto su mirada sobre la educación mediática como una posible salida al problema (Bulger y Davison, 2018).

Pero es justo recordar que esta demanda no es reciente. El famoso informe de Unesco *Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo*, señalaba en 1980 que las relaciones entre la educación y la comunicación venían multiplicándose como producto de la extensión de los medios, especialmente del audiovisual (International Commission for the Study of Communication Problems, 1980, pp. 56-57). Por otro lado, la Declaración de Grünwald de 1982, hito fundacional

del movimiento de educación mediática a nivel global, advirtió que los sistemas político y educativo debían comprometerse a reconocer como una obligación la promoción de proyectos que apunten al desarrollo de una actitud más crítica frente a los medios (Unesco, 1982). Más recientemente, la Unesco (2016) ha vuelto a la carga proponiendo a sus estados miembros hacerse cargo de programas y políticas de alfabetización mediática e informacional (AMI) bajo un nuevo enfoque integrador.

La finalidad es cualificar la participación cívica en la vida democrática en un entorno cada vez más mediatizado. En este sentido, la Comisión y el Parlamento Europeo promueven la educación mediática y discuten en el ámbito educativo su escolarización formal y, en el ámbito mediático, su incorporación como tarea de los organismos regulatorios (Frau-Meigs, Velez y Flores-Michel, 2017). Sin embargo, la sensación de algunos expertos, a pesar de los esfuerzos, es de estancamiento y desencanto (Buckingham, 2018).

En América Latina cada país constituye un universo propio, por lo que ha sido difícil promover un desarrollo más orgánico de la educación mediática en el ámbito regional. Esto no significa que las tecnologías hayan estado al margen de las escuelas. Todo lo contrario: Latinoamérica es una de las regiones más dinámicas en términos de compra de tecnología y son notables los esfuerzos por superar las brechas de acceso (Lugo, Kelly y Schurmann, 2015). Sin embargo, estas acciones rara vez son sustentadas bajo el enfoque de la educación mediática al que nos referimos.

Este número de *Contratexto* recibió propuestas de autores y autoras de países iberoamericanos (Argentina, Ecuador, México, Brasil, España, Honduras, Perú y Venezuela), las cuales fueron revisadas por expertos de distintas partes del mundo. Finalmente, fueron aceptados 13 trabajos del número temático, a los que se suma un texto en la sección Tendencias.

Iniciamos con dos estudios multinacionales. En el primero de ellos, Mittzy Arciniega y Mónica Figueras-Maz realizan una reflexión sobre el uso de los recursos digitales en el aula y su relación con la educación mediática en los sistemas educativos iberoamericanos. Luego, Manuel Antonio Conde, Kevin Paúl Pullaguari-Zaruma y Oscar Andrés Prada-Espinel analizan las competencias mediáticas de doce candidatos a presidentes en España, Ecuador y Colombia.

Un segundo grupo de contribuciones explora los ámbitos nacionales de Argentina y Ecuador. En el caso argentino, Francisco Albarello y Amalia Hafner analizan documentos oficiales sobre la inclusión de la programación y la robótica en la educación formal como una variante de la educación sobre medios y tecnologías. En el caso de Ecuador, Catalina González-Cabrera, Cecilia Ugalde, Lorena Piedra y Jaime Loja comparan las diferencias en las competencias mediáticas de establecimientos de zonas urbanas, rurales, educación flexible y a distancia.

Esta edición refleja el hecho histórico de que las experiencias locales son las más abundantes en nuestro continente. Mônica Fantin y Bárbara Malcut dan cuenta de la intervención didáctica a partir del teatro con la metodología de los episodios de aprendizaje situado con jóvenes estudiantes de una clase del octavo año de una escuela pública de Florianópolis, Brasil.

Continuamos con dos investigaciones argentinas. Silvana Iovanna Caissón analiza un programa de televisión realizado por niños, niñas y jóvenes en canales de televisión comunitarios. Nora Llaver y Bettina Martino construyen las representaciones de profesores de la asignatura de Comunicación Social de escuelas secundarias en la provincia de Mendoza, y analizan y resignifican los contenidos del Diseño Curricular Provincial de la misma asignatura.

Concluimos esta parte dedicada a lo local con dos estudios provenientes de México. Genaro Aguirre Aguilar reflexiona sobre una experiencia en el estado de Veracruz, México, en la que se muestra la vulnerabilidad en el consumo y uso de las TIC que tienen sus ciudadanos. Rodrigo Zárate-Moedano, Angélica Hernández y Károly Méndez Tello describen una experiencia educativa innovadora realizada en el curso de Gramática del Cine Sonoro, en la especialización de Estudios Cinematográficos de la Universidad Veracruzana.

La quinta parte la hemos dedicado a las tecnologías de la información y de la comunicación y la comunicación digital. Sebastián Novomisky, Gladys Mancini, Gisela Assinato y Adriana Coscarelli visibilizan las posiciones de 45 profesores de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, ante la innovación digital y las confrontan con propuestas de actualización profesional. Yaimar Del Valle Montoya González y María Helena Bonilla, a través de un enfoque hermenéutico y de inspiración etnográfica, exploran los usos que las familias atribuyen a la computadora portátil Canaimita, incorporada en los espacios educativos públicos de Venezuela.

Finalizamos la sección Dossier con el texto de Cinthia Margarita Sabillón Jiménez y María Helena Bonilla, quienes analizan y discuten los resultados de una investigación de maestría en educación, en la que se estudiaron las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales.

Para concluir con el estudio monográfico, incluimos la entrevista de Pablo Andrada a Valerio Fuenzalida, uno de los investigadores más importantes de la educación sobre medios de comunicación en Latinoamérica, quien realiza un recorrido desde sus primeros estudios en televisión en la década de 1970 hasta sus investigaciones y propuestas actuales sobre la televisión infantil.

Asimismo, presentamos las reseñas de los libros *Media Education in Latin America* (Mateus, Andrada y Quiroz, 2019), por Diana Rivera-Rogel; *Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos* (Cappello, 2018), por Marta Lopera, y *APPS4CAV*

Creación audiovisual con dispositivos móviles (Suárez, Grané y Tarragó, 2019), por Vanessa Perales Linares.

Por último, en la sección Tendencias, José Rivera analiza cómo se adapta el periodismo especializado en salud a la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez del ciberperiodismo a través de entrevistas en profundidad a diez periodistas de cuatro cibermedios mexicanos.

Esperamos que este número contribuya a visualizar la relevancia de la educación mediática y permita un mayor diálogo entre los investigadores de nuestra región. Estamos seguros de que este aporte sumará para impulsar el campo de la educomunicación y establecer diálogos complementarios, simétricos y fecundos con otras realidades.

Julio-César Mateus
Editor adjunto (sección Dossier)
Universidad de Lima

Pablo Andrada
Editor adjunto (sección Dossier)
Universidad Central de Chile

REFERENCIAS

- Buckingham, D. (2018). *Media literacy policy in Europe: Where are we going?* Recuperado de <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>
- Bulger, M. y Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21.
- Cappello, G. (Ed.) (2018). *Ficciones cercanas: Televisión, narración y espíritu de los tiempos*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Frau-Meigs, D., Velez, I. y Flores-Michel, J. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe*. Cross-country comparisons. Nueva York: Routledge.

- International Commission for the Study of Communication Problems [Unesco] (1980). *Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000040066_spa
- Lugo, M. T., Kelly, V. E. y Schurmann, S. (2015). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31–42.
- Mateus, J. C., Andrada, P. y Quiroz, M. T. (Eds.) (2019). *Media Education in Latin America*. Londres: Routledge.
- Soares, I. (2019). Educommunication landmarks in Latin America: what should be considered in the last 50 years. En J. C. Mateus, P. Andrada y M. T. Quiroz (Eds.), *Media Education in Latin America* (pp. 185-199). Londres: Routledge.
- Suárez, R., Grané, M. y Tarragó, A. (Eds.) (2019). *APPS4CAV Creación audiovisual con dispositivos móviles*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Learning, Media and social Interaction. Universitat de Barcelona.
- Unesco (1982). *The Grünwald Declaration on Media Education*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- Unesco (2016). *Riga recommendations on media and information literacy in a shifting media and information landscape*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf

DOSIER



LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL AULA EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

MITTZY ARCINIEGA CÁCERES¹

Universitat Pompeu Fabra, España / mittzy.arciniega@upf.edu

MÓNICA FIGUERAS-MAZ²

Universitat Pompeu Fabra, España / monica.figueras@upf.edu

Recibido: 24/4/2019 / Aceptado: 22/7/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4604

Resumen. El presente artículo tiene por objetivo presentar una reflexión en el contexto iberoamericano sobre el uso de los recursos digitales en el aula y su relación con la educación mediática para evidenciar puntos en común y estrategias diversas en el abordaje de ambos aspectos en los sistemas educativos, así como establecer los principales retos para una verdadera educación mediática en las aulas que aproveche las nuevas tecnologías. La metodología utilizada para dicho propósito se basa principalmente en una revisión sistematizada de la bibliografía sobre el tema entre los años 2012 y 2018. Además, el artículo aborda algunos resultados del proyecto “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios” (2016-2019), del Plan Nacional de I+D+I del Gobierno español, e introduce las reflexiones al respecto de expertos en competencia mediática de la red interuniversitaria euroamericana Alfamed. Entre las principales conclusiones encontramos que existen iniciativas concretas y experiencias puntuales, pero no suponen un uso integral e innovador de las tecnologías de la información y de la comunicación. Más allá de la desigualdad en las oportunidades de acceso, los países iberoamericanos hacen un uso instrumental de los recursos tecnológicos en el aula y no se aprovecha su potencial para una verdadera educación mediática basada en la innovación en metodologías que pueda abordar los retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual. El artículo, más que aportar

¹ Doctora en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra, España. <https://orcid.org/0000-0003-3720-048X>

² Doctora en Periodismo por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. <http://orcid.org/0000-0003-4912-4509>

nuevos resultados, supone una sistematización y un marco comparativo sobre la evolución, las experiencias innovadoras y la situación actual del uso de las tecnologías en la educación en distintos países iberoamericanos.

Palabras clave: educación mediática / dispositivos móviles / TIC en el aula / universidad / innovación

MEDIA EDUCATION AND USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN IBERO-AMERICAN CLASSROOMS

Abstract. The present article aims to present a reflection, within the Ibero-American context, on the use of digital resources in the classroom and its relationship with media education to highlight common points and diverse strategies in addressing both aspects in education systems, as well as to establish the main challenges for a real media education that could take advantage of new technologies in the classroom. The methodology used for this purpose is mainly based on a systematic review of the literature on the subject performed between the years 2012 and 2018. Moreover, the article addresses some of the results of the "Citizen's media competencies in emerging digital media in university environments" project (2016-2019) from the National Research, Development and Innovation (I+D+I) Plan of the Spanish Government. Additionally, it presents reflections from experts in media competency of the Euro-American inter-university research network Alfamed. The main conclusions include specific initiatives and particular experiences, but they do not imply an integral and innovative use of information and communication technologies. Beyond the inequality in access opportunities, Ibero-American countries make instrumental use of technological resources in the classroom and their potential is not used for a real media education based on innovation in methodologies that could address the challenges that current education system is facing. This article, more than providing new results, entails a systematization and a comparative framework on the evolution, innovative experiences and current situation of the use of technologies in education in different Ibero-American countries.

Keywords: Media education / mobile devices / ICT in the classroom / university / innovation

A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO

Resumo. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão no contexto ibero-americano sobre o uso de recursos digitais em sala de aula e sua relação com a educação midiática para destacar pontos em comum e diversas estratégias para abordar ambos os aspectos nos sistemas de ensino, bem como estabelecer os principais desafios para uma verdadeira educação em mídia nas salas de aula e que aproveitam as novas tecnologias. A metodologia utilizada para este fim baseia-se principalmente em uma revisão sistemática da literatura sobre o assunto entre 2012 e 2018. Além desta revisão da situação, o artigo está baseado em alguns dos resultados do projeto “Competências de mídia da cidadania em mídias digitais emergentes em ambientes universitários” (2016-2019) do Plano Nacional de P & D do Governo Espanhol. Por fim, são apresentadas as reflexões, geradas a partir dos resultados obtidos neste projeto, de especialistas em competência midiática da rede interuniversitária euro-americana Alfamed. Entre as principais conclusões encontramos iniciativas específicas e experiências específicas, mas elas não implicam um uso integral e inovador das tecnologias de informação e comunicação. Além da desigualdade nas oportunidades de acesso, os países ibero-americanos fazem uso instrumental de recursos tecnológicos em sala de aula e seu potencial não é utilizado para uma verdadeira educação midiática baseada na inovação em metodologias que possam enfrentar os desafios aos que o atual sistema educacional está se enfrentando. O artigo, mais do que fornecer novos resultados, supõe uma sistematização e um quadro comparativo sobre evolução, experiências inovadoras e situação atual do uso de tecnologias em educação em diferentes países ibero-americanos.

Palavras chave: Alfabetização midiática / dispositivos móveis / TIC na sala de aula / universidade / inovação

INTRODUCCIÓN

La comunicación mediática es el resultado de una serie de interacciones entre personas y tecnologías en un contexto social, económico y cultural determinado. Las personas crean mensajes que reciben otras personas, y lo hacen a través de unas tecnologías usando unos códigos compartidos en contextos determinados. En la actualidad, y gracias a las nuevas tecnologías, las personas que acceden a ellas están en disposición no solo de consumir sino también de producir mensajes, de manera que es necesario que la ciudadanía sea competente en el ámbito mediático; el fenómeno actual de las *fake news* es un buen ejemplo de esta necesidad. Ahora bien, diversos estudios muestran carencias significativas en la formación mediática de la ciudadanía española (Ferrés, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012) y es por ello que surgió el proyecto “La enseñanza universitaria ante la competencia mediática en un entorno digital”, llevado a cabo entre el 2011 y el 2014 y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del plan estatal español de I+D+I. El objetivo fue analizar la formación en educación mediática que ofrecían las universidades españolas en los estudios de comunicación y educación por ser estos los que más trascendencia tienen después en la formación de la ciudadanía. Los resultados de esta investigación evidenciaron también graves carencias en la formación en educación mediática ofrecida en el contexto universitario (Tucho, Fernández-Planells, Lozano y Figueras-Maz, 2015; López y Aguaded, 2015; Ferrés y Masanet, 2015; Masanet, Contreras y Ferrés, 2013; Marta-Lazo, Grandío y Gabelas, 2014).

El presente artículo se enmarca en un nuevo proyecto titulado “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios” (2016-2019) del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Industria, Economía y Competitividad de España. El proyecto tiene por objetivo general analizar la situación de uso y consumo de medios digitales (teléfonos inteligentes y dispositivos móviles) y sus potencialidades para dinamizar la apropiación activa, crítica e inteligente de los ciudadanos en contextos democráticos de la sociedad digital. Específicamente, el proyecto pretende diagnosticar carencias, necesidades y prácticas innovadoras en la universidad para el fomento de la competencia mediática en medios emergentes digitales interactivos y potenciar estrategias educativas en este nivel superior de enseñanza.

El debate sobre la introducción de las tecnologías de la información en el aula viene de lejos, desde la aparición y generalización de los equipos informáticos en la sociedad. No obstante, con la emergencia de los dispositivos móviles (teléfonos inteligentes y tabletas) ha resurgido. Pese a no estar resuelto el primer debate, debido en buena parte a las dificultades de acceso aún en muchos lugares, la aparición masiva de estos nuevos dispositivos obliga a plantearlo de nuevo y en otros términos. Tal como pone de manifiesto el documento “Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe” (Unesco, 2014), el sistema educativo de hoy requiere una reconversión

estructural de los procesos y las prácticas de aprendizaje, con la consecuente actualización de contenidos, que se adapten a las nuevas formas de ser y aprender, ya no solo enfocados en los cambios tecnológicos que han supuesto las herramientas digitales, sino orientados a una reforma integral de la manera como los niños, las niñas y los jóvenes perciben el mundo, receptionan, producen y gestionan la información y el conocimiento, y el rol que la educación debe tener. El mismo informe señala, además, que la introducción de las TIC en el aula implica, primeramente, un desafío pedagógico, ya que la literatura existente evidencia que, hasta el momento, las experiencias en América Latina y el Caribe no han sido del todo efectivas en relación con la calidad de educación. Los datos plasmados en este informe de la Unesco (2014) coinciden con los obtenidos en el contexto español en la investigación “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios”, antes citada, en que se enmarca el presente artículo.

Así, según se desprende de ambos documentos, el modelo sigue una lógica de importación, es decir, basado en la incorporación de dispositivos y *softwares* en el aula, sin tener claros los objetivos pedagógicos ni, mucho menos, la manera de alcanzarlos. Como consecuencia, muchas veces las tecnologías, lejos de ser protagonistas del proceso de aprendizaje, han pasado a tener un rol secundario en un contexto de prácticas educativas tradicionales. De esta manera se ha focalizado el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito tecnológico, lo que ha supuesto, por un lado, la consecuente pérdida de potencial que podrían ofrecer estas herramientas y, por otro, en algunos casos, las dificultades y “analfabetismo tecnológico” de los docentes, que se ven superados por sus estudiantes, los que Prensky (2001) definió como nativos digitales.

Según este autor, los nativos digitales son menores de 30 años, por tanto, han nacido y crecido con la tecnología a su alcance y eso significa que se desenvuelven de forma natural y casi innata en este entorno digital. Sin embargo, esta destreza tecnológica no garantiza automáticamente que sean personas competentes en el uso de las TIC. En el mejor de los casos podríamos decir que lo son en una de las dimensiones de la competencia mediática, el uso instrumental de las tecnologías. Los jóvenes suelen obtener puntuaciones muy bajas en todas las dimensiones de la educación mediática excepto en la tecnológica, lo que evidencia la necesidad de una educación mediática integral (Masanet, Contreras y Ferrés, 2013). Así, en España, los jóvenes disponen de habilidades técnicas y de producción, pero carecen de otras igualmente importantes, como las estéticas o la actitud crítica frente a los medios, según la clasificación de dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012).

El presente artículo tiene por objetivo una reflexión en el contexto iberoamericano sobre el uso de los recursos digitales en el aula y su relación con la educación mediática para evidenciar puntos en común y estrategias diversas en el abordaje de ambos

aspectos en los sistemas educativos, así como establecer los principales retos para una verdadera educación mediática en las aulas que aproveche las nuevas tecnologías.

METODOLOGÍA

Los datos utilizados para el presente artículo se han obtenido a partir de la revisión de literatura científica; los resultados de la investigación “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios” (2016-2019) del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Industria, Economía y Competitividad de España, en concreto, los grupos de discusión realizados con estudiantes y profesores, así como los cuestionarios aplicados a responsables de innovación docente y a expertos euroamericanos de la red interuniversitaria Alfamed.

En cuanto a la revisión de literatura, esta se ha llevado a cabo como método exploratorio que nos ha permitido identificar las investigaciones más relevantes en relación con el tema de estudio a partir del año 2012. Para ello, se han utilizado bases de datos de Scopus, Web of Science y Google Scholar a partir del criterio de búsqueda definido por las palabras claves (educación mediática, dispositivos móviles, TIC en el aula, universidad, innovación) y por filtros, como fecha de publicación, lengua (inglés, español y catalán) y calidad (priorización de publicaciones indexadas).

Respecto a los grupos de discusión, se realizaron cuatro con estudiantes universitarios de 19 a 23 años de las ciudades de Barcelona, Madrid, Sevilla y Huelva en el periodo mayo-junio del 2018.

Finalmente, se incluyen los resultados parciales del cuestionario de cuarenta y cinco preguntas aplicado a ocho expertos euroamericanos de la red interuniversitaria Alfamed (<https://www.redalfamed.org/>) con el objetivo de conocer sus percepciones, preocupaciones, motivaciones y retos.

LA EDUCACIÓN EN MEDIOS VERSUS EDUCACIÓN CON MEDIOS

Existe una extensa literatura científica sobre el concepto de educación mediática o términos similares como “educación en medios”, “educación en comunicación audiovisual”, o bien, “alfabetización mediática”, “alfabetización informacional”, “alfabetización audiovisual”. Se habla también de “alfabetización en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)” o “alfabetización digital”. Tanto la Unesco como la Alianza de Civilizaciones hablan de “alfabetización mediática e informacional” y la Comisión Europea utiliza el concepto *media literacy*.

Podríamos decir que lo informacional se refiere al acceso, tratamiento y conversión en conocimiento de la información mientras que lo audiovisual pone más el acento

en los medios audiovisuales y, finalmente, lo digital hace referencia a la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión de informaciones a través de las tecnologías. En algunos casos, digital se ha referido solo a la introducción de tecnologías en la educación, es decir, a la educación “con” tecnologías y no “en” tecnologías. Lo mediático, en cambio, se usa como integración de estos tres conceptos y entendemos que incluye tanto los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio, televisión) como los nuevos medios (ordenadores y dispositivos digitales con acceso a internet). En muchos casos también desde esta premisa se ha confundido la educación en medios con la educación con medios. En los últimos años ha aparecido un nuevo término, “alfabetización o educación transmedia” (Frau-Meigs, 2012; Scolari, 2016). Estos autores proponen usar “transmedia” en lugar de “mediática” ante la realidad actual del ecosistema mediático y del contexto de cultura participativa.

En cualquier caso, lo importante es el contenido que reflejan estos conceptos. La educación mediática, o como se defina, debe referirse al conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a la ciudadanía desenvolverse eficazmente en el contexto mediático actual y adaptarse adecuadamente a los cambios rápidos y a entornos distintos. En este sentido, defendemos la propuesta de dimensiones sobre competencia mediática desarrollada por Ferrés y Piscitelli (2012), que nació de las observaciones y sugerencias de más de cuarenta expertos en educación mediática del ámbito iberoamericano. Esta propuesta estructura la educación mediática en seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, ideología y valores, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, y estética. En definitiva, la dimensión tecnológica de la competencia mediática es solo una de la seis que entendemos que comprende el concepto. Otra cosa distinta es que se aprovechen las tecnologías para la educación mediática en todas sus dimensiones.

LOS NUEVOS ROLES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Según el documento “Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe” (Unesco, 2014), la Unesco tiene un claro encargo de los estados miembros para “abordar los temas clave, las tensiones y las posibilidades al alcance de las políticas públicas que permitan aprovechar el potencial de las TIC a favor de la educación y el desarrollo” (Unesco, 2014, p. 13) y es justamente aquí donde la educación mediática podría ser una de las bases.

En este mismo documento, la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe —OREALC/Unesco Santiago— señala que existen dos ejes de desarrollo prioritario en el camino para que estas tecnologías realmente aporten una mejora sistémica al sistema educativo, sobre todo en relación con la inclusión y el acceso igualitario (Unesco, 2014). Como primer eje hace hincapié en las nuevas prácticas

educativas y, como segundo eje, en la medición de aprendizajes. Y es justamente en relación con las nuevas prácticas que hacemos alusión a la educación mediática.

La finalidad es potenciar el desarrollo de prácticas de reciprocidad, cooperación y participación, lo que significa incentivar el aprendizaje activo y, al mismo tiempo, respetar la diversidad de formas de ser y aprender. Sin embargo, tanto en Latinoamérica como en España se evidencian importantes críticas, tanto de estudiantes como del profesorado, respecto al diseño pedagógico actual y al planteamiento de contenidos, puesto que no responden a las necesidades de la sociedad actual en la que los roles se intercambian y las maneras de enseñar y aprender se actualizan constantemente (Cuban, 2003; Lugo, 2010 y Andrada, 2018).

Así, se pone sobre la mesa la necesidad de redefinir los roles de alumnado y profesorado. Las TIC dotan a los estudiantes de mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al profesorado a salir de su rol como único e incuestionable proveedor de conocimiento; es el fin de una transmisión lineal y jerárquica del saber. Tal como afirma Lugo (2010), esto genera una serie de sentimientos en los docentes, desde incertidumbres, hasta temor y presión por responder a las expectativas del alumnado, lo que obliga a repensar y reinventar creativamente el rol del docente como facilitador. El aprendizaje deja de ser unidireccional para adquirir una multidireccionalidad, el saber deja de estar en unos pocos y se descentraliza en muchos. Hoy, estamos ante un fenómeno educativo que trasciende el saber individual. Según Pierre Lévy (2004), en una sociedad en red nadie posee el saber absoluto, sino que todas las personas saben algo y construyen el conocimiento de manera colectiva en tanto que todo ese saber es compartido y alimentado por la propia comunidad.

De esta manera es necesario abordar los recursos digitales más allá del ámbito tecnológico y entenderlos como nuevos escenarios, formas de expresión, socialización y acción. Ello significa entender las nuevas narrativas, las diferentes formas de construir la identidad y percibir el mundo desde las mediaciones. Pero este entendimiento no es posible sin un trabajo de educación mediática que permita tender puentes entre unos modos de enseñar y aprender homogéneos a un nuevo modelo de aprendizaje colectivo basado en la diversidad y con especial foco en lo personal y lo social.

LA POCA IMPLEMENTACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Tal como se reflexiona en el informe “Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe” (Unesco, 2014), después de más de veinte años centrando los esfuerzos en Latinoamérica en habilitar las escuelas tecnológicamente, con equipamientos y posibilidades de conexión, y una gran inversión económica, la decepcionante realidad es que menos de dos de cada diez docentes afirman que utilizan con frecuencia

los ordenadores en el aula; solo tres o cuatro los usan ocasionalmente y el resto, cuatro o cinco de cada diez, declaran que no los emplean nunca para enseñar.

Sin embargo, la decepción va más allá. Cuando a los docentes que afirman que utilizan las TIC se les pregunta sobre el uso que les dan, en muchos casos responden que aprovechan los ordenadores para procesar textos u otras aplicaciones básicas sin explotar su potencial para transformar las formas tradicionales de enseñanza. Así, a pesar de todos los recursos económicos destinados, parece que estos no han dado los frutos esperados (Cuban, 2003).

Los dispositivos móviles, como los teléfonos inteligentes, no escapan de esta situación. Pese a ser más atractivos e integrados a la vida de personas adultas, por tanto, de muchos profesores, su uso en el aula sigue siendo puramente instrumental. Un informe que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) publicó en el 2015, *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA*, determina que, a pesar de lo esperado, la tecnología móvil no ha contribuido de manera significativa a reducir la brecha existente al día de hoy, lo que supone una afirmación poco alentadora. "Si los estudiantes utilizan un teléfono inteligente para copiar y pegar información, es muy difícil que puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico" (OCDE, 2015, p. 3), cita el informe.

Aunque parezca paradójico, dado que lo digital es el entorno natural de muchas personas jóvenes, investigaciones como la que enmarca este artículo ponen de manifiesto una cierta negatividad por parte de los estudiantes de universidades españolas con respecto a la "escolarización de la tecnología" tal como se plantea en la actualidad. Así lo manifestaron algunos de los estudiantes de segundo curso en adelante (de 19 a 23 años) participantes en los cuatro grupos de discusión que se realizaron en Barcelona, Madrid, Sevilla y Huelva en el periodo mayo-junio del 2018: "En una clase nos hacían ver un video y comentar por WhatsApp y nadie respondía. Los estudiantes responden 'qué bien' o con emoticones" (Estudiante mujer, Publicidad y Relaciones Públicas, Universitat Ramon Llull, 2.º, Barcelona, grupo de discusión realizado el 3 de mayo del 2018).

Hubo un intento de hacer una clase por Twitter en la asignatura de Sociología. Usaba hashtag. Al principio eran varios conectados, luego fue fracasando. Se te olvida y eran temas aburridos como democratización del consumo. Todos los martes de 6 a 8. Al principio éramos 30, pero al final se te olvidaba la hora. (Estudiante hombre, Publicidad y Relaciones Públicas, Universitat Pompeu Fabra, 4.º, Barcelona, grupo de discusión realizado el 3 de mayo del 2018)

En la publicación "Experiencias evaluativas de tecnologías digitales en la educación", de Fundación Telefónica y Unesco (Fundación Telefónica Vivo, 2016), se pone de manifiesto que la población en general, y la joven en particular, tiene una alta predisposición al uso de las TIC en la esfera personal. Sin embargo, ello no siempre significa

que las personas jóvenes estén totalmente de acuerdo con su uso en entornos educativos. Cuestionan, sobre todo, el uso de estas herramientas en entornos tradicionales, en donde, lejos de sacarles provecho, las TIC se convierten en una extensión de la metodología clásica.

Durante las últimas décadas se han realizado esfuerzos por parte de España y muchos países de Latinoamérica para incorporar las TIC a los procesos educativos y, en casos puntuales, incorporar la perspectiva de la educación mediática. Estas iniciativas han mostrado importantes logros en relación con la reducción de la brecha digital, pero en la mayoría de los casos los resultados actuales distan mucho de los imaginados hace veinte años, cuando las TIC irrumpieron en el aula.

Aunque la gran mayoría de retos son compartidos en toda Iberoamérica, el IV Estudio sobre el Uso de la Tecnología en la Educación (Blink Learning, 2018) señala que en el caso de Latinoamérica, especialmente Perú y Chile, los docentes manifiestan la necesidad de dotar de un sentido inclusivo a las tecnologías de la información y de la comunicación con iguales oportunidades de acceso, de lo contrario, la presencia de las TIC como un elemento de élite no hará más que ampliar la brecha entre los más y los menos favorecidos. Obviamente, la principal distancia para adquirir la competencia mediática es la que existe entre los que pueden acceder a las tecnologías y los que no.

Esta situación se corrobora si hacemos un breve repaso por algunas de las iniciativas desarrolladas en las últimas décadas en el contexto latinoamericano, por ejemplo las de los años noventa en Costa Rica y Chile, a través del Plan de Informática Educativa, y más recientemente, el Plan Ceibal en Uruguay, el programa Conectar Igualdad en Argentina, el proyecto Una Laptop por Niño de Perú, la iniciativa Colombia Aprende y el programa Habilidades Digitales para Todos del Gobierno de México, entre otras.

Resulta interesante destacar el caso de Brasil, en que las iniciativas de educación mediática están casi siempre lideradas por entidades de educación no formal, tal como afirman Pegurer y Martínez-Cerdá (2016). Los proyectos llevados a cabo con jóvenes desde las ONG y entidades de educación no formal parecen cubrir los vacíos existentes en las actuales políticas públicas orientadas a la educación mediática. Para los autores, la situación ideal para el país sería unificar y complementar iniciativas de las políticas públicas con las de educación no formal, todo ello considerando las grandes diferencias sociales existentes en el país.

En el caso de Chile, aunque se enmarque fuera de las aulas, podemos destacar el rol que jugaron las TIC en las movilizaciones estudiantiles del 2006, en la llamada revolución de los pingüinos, lo que permite entender el uso que brindan los jóvenes chilenos a las nuevas formas de comunicación. En la misma línea de la participación ciudadana y la educación mediática, Argentina está orientada a fortalecer el sentido democrático de los jóvenes. Este país, además, se focaliza en la generación de debates y análisis de

los medios, que han estado fuera de las escuelas durante muchos años. Los docentes argentinos que formaron parte de la resistencia en 1984, cuando la democracia volvió al país, son ahora docentes abiertos y preparados para incorporar la educación mediática en sus aulas (Unesco, 2014).

Colombia es quizás la región de Latinoamérica que más ha centrado sus esfuerzos en la educación mediática, más allá de alfabetización TIC. Muchos de los proyectos nacionales en esta materia incluyen dentro de sus objetivos o metodología la reflexión crítica de contenidos de medios de comunicación, como por ejemplo el trabajo de Barón, Acevedo y Luque (2002), quienes desarrollan la investigación "Internet, guerra y paz en Colombia", centrada en los nuevos medios de comunicación y su incidencia en la cultura de niñez. Este trabajo tiene como antecedente directo, en el año 1998, la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (Seduca), que diseña una encuesta para determinar la pertinencia del medio como herramienta pedagógica en el aula (Martín-Barbero y Téllez, 2006). En este contexto se encuentra el proyecto *Mirando cómo Miramos*, desarrollado por Sandoval-Romero y Arenas (2010), que propone un modelo de formación en recepción crítica para diferentes públicos. Finalmente, desde una propuesta de intervención en investigación en Colombia, Vega y Lafaurie (2013) presentan los resultados del proyecto desarrollado en el año 2008 con niños de 7 a 11 años, en el que incorporan un taller de educación mediática.

LA OPINIÓN DE INVESTIGADORES DE LA RED ALFAMED

La mayoría de expertos de la red Alfamed considera que los dispositivos móviles son más bien elementos de dispersión, distracción y ansiedad y declaran que no utilizan las TIC para trabajar el consumo crítico de los estudiantes y mucho menos como productores responsables, éticos y creativos. Son críticos con el empleo por los estudiantes de los dispositivos móviles, sin embargo, parecen no considerar que sea parte de su función potenciar un uso integral que explote sus posibilidades.

Con el uso de dispositivos móviles, [los estudiantes] se ubican con respecto al tema, pero no profundizan en la misma [sic]. Se quedan con lo básico o primero que consultan. (Experto y docente UniMinuto, Colombia, respuesta del cuestionario online, 19 de noviembre del 2018)

En términos generales, los profesores son conscientes de la necesidad de prepararse con respecto al uso de las nuevas tecnologías en el aula y específicamente sobre los dispositivos móviles, sin embargo, al ser preguntados sobre el tipo de formación que desean recibir la gran mayoría afirma que requiere formación técnica y raramente se hace mención al aprendizaje de un nuevo enfoque pedagógico motivado por las TIC. A continuación, ilustramos una de las pocas declaraciones que hace alusión a los procesos pedagógicos:

La medida más urgente es la implementación de procesos pedagógicos y didácticos, como una alfabetización en lo digital, pues conozco muchos compañeros que no lo hacen por desconocimiento o también porque no les gusta. (Docente e investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, respuesta del cuestionario online, 19 de noviembre del 2018)

Aunque reconocen la necesidad de formación, sobre todo desde el punto de vista técnico, al preguntárseles si precisan ayuda de sus estudiantes para utilizar los dispositivos móviles en las actividades de sus asignaturas, la respuesta es rotundamente negativa, lo que evidencia la dificultad actual para asumir un cambio en los roles de docentes y estudiantes. Ello va en la línea del uso que actualmente realizan de estos dispositivos en clase, puesto que manifiestan, en términos generales, que aplican una metodología de trabajo individual, contraria al aprendizaje colectivo promovido por las TIC. Por otra parte, se evidencia un uso superficial y utilitario de los recursos tecnológicos en clase, como, por ejemplo, redactar y editar textos y gráficos.

Respecto a las ventajas de utilizar dispositivos móviles en el aula, se hace alusión mayoritariamente a la diversidad de fuentes, la inmediatez, el acceso a la información, entre otros, pero se mencionan poco las posibilidades de trabajo colectivo, participación democrática, intercambio de roles alumno/docente o la posibilidad de adaptar contenidos y personalizar la educación. Sin embargo, cabe destacar algunas opiniones que sí tienen una visión integral e innovadora:

...el uso del dispositivo no puede ser para fines mecánicos y cumplir con el uso, sino para lograr un mejor aprendizaje. (Experta del Área Sociohumanística, Universidad Técnica Particular de Loja, respuesta del cuestionario online, 22 de junio del 2018)

El trabajo con dispositivos móviles debe ser útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje; que resulte interesante para los estudiantes; que colaboren con el desarrollo de nuevas competencias. (Investigador Universidad de Salamanca, respuesta del cuestionario online, 22 de junio del 2018)

La enseñanza debe ser interactiva y colaborativa y que permita interaccionar entre estudiantes, profesorado y profesionales externos/as. (Investigador Universidad de Oviedo, respuesta del cuestionario online, 22 de junio del 2018)

Debe permitir que cada uno avance a su ritmo y solucione las necesidades que se le presenten. (Investigador Universitat Politècnica de Catalunya, respuesta del cuestionario online, 24 de enero del 2019)

Como pasa entre los conceptos de educación con medios y en medios, es importante no confundir el concepto de innovación a través de la tecnología con el de la introducción de la tecnología en el aula y que, *per se*, sea innovador. Como señalan Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Linares, "la transformación de las prácticas pedagógicas es una tarea que no se puede reducir de forma exclusiva a la utilización de dispositivos tecnológicos en las

aulas, sino que ha de suponer una modificación que ha de afectar, necesariamente, a otros elementos curriculares: la selección de contenidos, la evaluación, las estrategias metodológicas empleadas, etcétera” (2015, p. 33).

ESTRATEGIAS UTILIZADAS Y RETOS EN EL USO DE LAS TIC

Introducir tecnologías en el aula no supone automáticamente una mejora en la calidad de la enseñanza ni en los resultados de aprendizaje. Más aún, no es necesaria la tecnología para conseguir esa mejora. Así, según el informe español OCDE 2012, en su volumen I sobre resultados y contexto, se evidencia que los países con mejores resultados tienen perfiles muy variados e incluso opuestos. Por ejemplo, Finlandia, Corea del Sur y Japón, países donde el uso de la tecnología en las aulas es bajo, obtienen muy buenos resultados educativos; sin embargo, resultados igual de buenos son observados en Singapur, Países Bajos o Estonia, donde el uso de la tecnología en los centros educativos es elevado (OCDE, 2015).

En la misma línea, el “Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos en aulas Fundación Telefónica” (Organización de Estados Americanos y Fundación Telefónica, 2018), señala que Singapur, por ejemplo, está cambiando el enfoque aplicado en su sistema educativo por un sistema más flexible “basado en habilidades”, otorgando especial importancia al trabajo por proyectos con la tecnología en el aula como protagonista del cambio. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el modelo de la Escuela Nueva de Colombia, basado en la solución de problemas, que permite que participen cinco millones de alumnos de dieciséis países. En ambos casos, tanto en Singapur como en Colombia, estos cambios estructurales del modelo educativo han requerido modificar los procesos y las prácticas pedagógicas, pero, sobre todo, ha sido indispensable un cambio en las maneras de hacer de los docentes con respecto al alumnado.

En algunos países de Latinoamérica la estrategia de promoción de la educación mediática ha sido selectiva, es decir, descentralizar los esfuerzos a dimensiones o ámbitos concretos y no a todos los que confiere la competencia mediática. Por ejemplo, según Pegurer y Martínez-Cerdá (2016), en Brasil la educación mediática se ha focalizado principalmente en la producción de contenido mientras que, según Morduchowicz (2017), en Argentina se ha centrado más en la participación democrática y la libertad de expresión. Sin embargo, de acuerdo con ambos trabajos, se evidencia en los dos países la necesidad de promover y fortalecer una cultura política democrática en los jóvenes, de manera que entiendan los principios esenciales de la democracia. Tanto el trabajo de Pegurer y Martínez-Cerdá (2016) como el de Morduchowicz (2017) ponen de manifiesto que, en ambos países, los estudiantes necesitan aprender y valorar el derecho a expresarse libremente y el libre derecho al acceso de información verídica, lo que implica contar con destrezas suficientes para contrastar la veracidad de las fuentes. Además,

estas investigaciones hacen énfasis en la importancia de explorar las posibilidades de las TIC más allá del ocio y, por otra parte, hacer un uso crítico y responsable de ellas.

En el caso de México, según Hernández y Bautista (2017), las políticas sobre el uso de la tecnología educativa no están bien definidas y son realmente los organismos independientes los que están desarrollando un rol vital en la divulgación sobre investigación del uso de las TIC en los ámbitos nacional e internacional. Estos autores hacen hincapié en la necesidad de formar a los docentes en materia de educación y TIC.

En esta misma línea, el IV Estudio sobre el Uso de la Tecnología en la Educación (Blink Learning, 2018) indica que la estrategia principal tanto en México como en España ha sido centrar la atención en la formación docente. La formación del profesorado en todos los niveles educativos y, especialmente, de los futuros docentes en educación, desde preescolar hasta la universidad, es clave para el futuro de la competencia mediática entre la ciudadanía. Hoy la comunicación es un componente clave en los procesos de socialización y de aprendizaje. Por tanto, la formación universitaria en las titulaciones de educación es una estrategia prioritaria, especialmente en educación infantil (Andrada, 2018).

Según el IV Estudio sobre el Uso de la Tecnología en la Educación (Blink Learning, 2018), España hace especial hincapié en la necesidad de motivar a los estudiantes. Lo que sucede hoy es que los estudiantes manifiestan que el uso que se da a las TIC en el aula no genera un impacto real, que su utilización es irrelevante y que, sin embargo, sí supone un esfuerzo extra ante el cual no encuentran la recompensa. En este mismo sentido coinciden los resultados obtenidos en los grupos de discusión con estudiantes universitarios españoles en el proyecto “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios”:

No se puede transmitir lo que no se siente. Hay una viñeta diciendo soy innovador y utiliza el libro digital y la pizarra, pero igual que tradicionalmente. Cambia el soporte, pero no la metodología, no las técnicas. (Estudiante mujer, educación primaria, 3.º, Universidad de Huelva, grupo de discusión realizado el 5 de junio del 2018)

Forzar a un profesor a hacer una cosa que domina, que no le agrada termina desmotivándonos. Nos dicen que nos animemos, que “qué nos pasa”. Nosotros valoramos que hagas eso, pero hay otras maneras. No sé si se les obliga desde la facultad o es para tener un mejor prestigio. Pareciera que los profesores han de ser modernos. Cuando intentan usar la tecnología y no les funciona, el profesor pierde el control. Cada profesor debe sentirse cómodo en lo que se hace. (Estudiante hombre, Publicidad y Relaciones Públicas, Universitat Pompeu Fabra, 3.º, Barcelona, grupo de discusión realizado el 3 de mayo del 2018)

Si el profesor quiere, que use la tecnología, pero que no se siente forzado. No se debe sentir presionado porque todo el mundo lo hace porque a lo mejor su método es igual de bueno o mejor solo hablando que otro que tiene mil videos, mil PowerPoint e historias. (Estudiante mujer, Publicidad y Relaciones Públicas,

Universitat Ramon Llull, 2.º, Barcelona, grupo de discusión realizado el 3 de mayo del 2018)

Pese a ciertos matices en uno u otro país, la tendencia generalizada de la educación mediática en Iberoamérica se basa casi exclusivamente en los saberes, en la comprensión, en los conocimientos y no atiende las actitudes o todo aquello relacionado con lo afectivo. La educación mediática alcanzaría su esplendor si se vinculara con el conocimiento de los mecanismos mediante los que funciona el cerebro emocional. Una estrategia educativa innovadora creemos que requiere de la comprensión de las mentes de las personas que interaccionan para ser efectiva. “Si queremos formar ciudadanos autónomos y comprometidos, hay que lograr su implicación personal a través de un cambio de actitudes, no solo a través de la acumulación de conocimientos” (Figueras-Maz, Masanet y Ferrés, 2017, p. 142).

Pero el verdadero reto que compartimos los países iberoamericanos es la capacidad de integrar y valorar el conocimiento y la cultura de los estudiantes como ciudadanos, consumidores y productores audiovisuales explotando sus intereses y potenciales en clase, aprendiendo de ellos. El estudiante como centro del proceso de aprendizaje.

En esta línea, el aprendizaje colaborativo resulta clave; para García-Valcárcel, Basilotta y López Salamanca (2014), es imprescindible la transformación de las prácticas educativas a través del desarrollo de proyectos colaborativos en los que las TIC sean protagonistas. Es necesario garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, interactivos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumnado, centrados en el desarrollo de competencias y adaptados a los diferentes intereses y capacidades.

La educación informal es también clave. Las TIC han abierto un espacio de intercambio que fomenta la cultura participativa y se convierten en potentes entornos educativos, en donde la curiosidad, el interés y la motivación son esenciales para construir un aprendizaje colectivo basado en compartir todo aquello que se aprende con el consecuente sentimiento de solidaridad y comunidad que ello genera. Tal como afirma Henry Jenkins (2012) en una entrevista publicada en el Portal de Comunicación de la Universidad de Alcalá, en estos contextos mediados por las plataformas digitales “aprender no es el objetivo explícito de la actividad; aprender es un efecto colateral de la producción creativa, de la colaboración y la organización comunitaria” (Jenkins, el gurú de la Cultura Participativa, en la UAH, 2012). En relación con el aprendizaje informal motivado por las nuevas tecnologías, Jenkins asegura que los jóvenes difícilmente hubieran aprendido tanto dentro de un aula formal buscando sacar una buena nota.

En esta línea, y respecto al enfoque exclusivo en formar consumidores críticos de los medios, se pone de manifiesto la necesidad de comprender cómo circula la información

y no solo tener destrezas para transmitir las ideas en diferentes formatos. Eso significa ir más allá de lo que tradicionalmente se entiende como alfabetización en los medios, enfocada al consumo crítico. Tal como reflexiona Jenkins en la misma entrevista, “una persona no está alfabetizada si solo sabe leer, pero no escribe” (Jenkins, 2012, p. 2). De la misma manera, tampoco se puede considerar que una persona está alfabetizada desde el punto de vista de los medios si sabe consumir críticamente pero no sabe producir ética ni responsablemente. Por ello, otro de los retos del sistema educativo es formar a los jóvenes para que sean usuarios creativos, eficaces y responsables de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Es necesario que desde la escuela se reconozcan las posibilidades asociadas al uso de las TIC, no tanto desde el punto de vista técnico, sino en relación con nuevas formas de expresión que generan estos medios. Henry Jenkins en esa entrevista afirma que “las escuelas necesitan preparar a los estudiantes... para construir conocimientos individuales y también resolver problemas complejos que requieran esfuerzos colectivos... han de enseñar la ética que implica trabajar en este contexto...” (Jenkins, el gurú de la Cultura Participativa, en la UAH, 2012). Para ello los educadores muy posiblemente tendrán que familiarizarse con los nuevos medios y aprender de ellos tal como lo han hecho sus estudiantes, participando activa y colaborativamente para solo así entender las maneras de ser y hacer de este nuevo contexto.

La verdadera transformación se dará cuando los profesores reconozcan el potencial y conocimiento de sus alumnos en este contexto y recurran a ellos en busca de su ayuda para lograr su propia inmersión en las nuevas formas de comunicar, aprender y enseñar. Es entonces, cuando cambien los roles de estudiantes y docentes, que el aprendizaje será mutuo.

DISCUSIÓN

Tal como afirma Francesc Pedró en el informe *Tecnologías para la Transformación de la Educación*, de la Unesco y Fundación Santillana (Pedró, 2017), podemos decir que existen cambios de primer y segundo orden, y que la categorización en uno u otro grupo depende de su nivel de profundidad. Por ejemplo, se pueden entender como cambios de primer orden aquellos en los que las herramientas tecnológicas no implican un cambio estructural, es decir, continúan aplicando el modelo de educación existente, pero con el soporte de las TIC. Un ejemplo de ello sería utilizar los procesadores de texto para elaborar resúmenes u otros documentos. Los de segundo orden sí que constituyen un cambio de enfoque y procedimientos del modelo educativo, una transformación integral basada en el uso de las TIC, como por ejemplo el uso de recursos transmedia para el trabajo en relación con la producción y el consumo crítico (selección de fuentes, derechos de autoría, entre otros). A la vista de lo analizado, nos encontramos todavía en un momento

de cambios de primer orden en el conjunto de países iberoamericanos, que puntualmente pueden coexistir con iniciativas de centros educativos, docentes individuales o experiencias concretas que se podrían categorizar como cambios de segundo orden.

Todo lo expuesto en este artículo reafirma la idea de que, más allá de la frecuencia de uso de las TIC, lo verdaderamente importante es el empleo que se les da, el cómo y el para qué de estas herramientas. En suma, podríamos afirmar que la calidad educativa no tiene relación directa con la utilización de las TIC en el aula con propósitos meramente instrumentales, sino como herramientas tecnológicas integradas a un proyecto global, flexible y con capacidad de adaptarse a las nuevas formas de entender el mundo. Por eso, integrar en los currículos escolares una nueva forma de aprender, no solo en lo técnico sino, sobre todo, en lo conceptual, supondría pasar de las iniciativas de éxito docente individuales a una transformación global e integral. La educación mediática a través de las TIC debe ser parte sustancial de las políticas públicas en materia de educación.

Solo con un cambio en los paradigmas tradicionales y el entendimiento de la tecnología como una herramienta transformadora de procesos educativos se podrán lograr mejores resultados y cambiar la práctica habitual basada en utilizar la tecnología de manera instrumental. Todo ello nos llevaría a entender la necesidad de la educación mediática con y para los docentes; sin embargo, en la mayoría de los países iberoamericanos, las políticas públicas en educación mediática muchas veces se han reducido a formación técnica del profesorado y, por tanto, al igual que con la incorporación de tecnologías en el aula, no han funcionado, puesto que no comportan un cambio de paradigma.

En el caso de España se ha puesto de manifiesto no solo la falta de asignaturas centradas en la educación mediática en el sistema universitario y sus carencias (Ferrés y Masanet, 2015), sino también la necesidad de que en estas materias se apliquen nuevos mecanismos de enseñanza/aprendizaje basados en la innovación (Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Linares, 2015). La reivindicación de una asignatura sobre educación mediática sigue siendo necesaria. La simple mención como eje transversal en los contenidos curriculares no es suficiente. En una situación de cambio de segundo orden sería una buena opción, pero en la fase inicial en la que nos encontramos son necesarias asignaturas específicas en los planes de estudio de todos los niveles educativos.

Tal como afirman Figueras-Maz, Masanet y Ferrés, “la integración de los dispositivos móviles en el aula será innovadora y eficaz si saca partido de las mejores prestaciones de las nuevas tecnologías y de las nuevas prácticas comunicativas: la creatividad y la participación, el trabajo en equipo, el aprendizaje permanente y la colaboración abierta y en red, la comunicación multimedial y multimodal, la interacción, la búsqueda de la implicación y de la motivación” (2017, p. 139).

Gracias a las nuevas tecnologías y formas de comunicar, los jóvenes hoy han dejado de ser meros consumidores para convertirse en prosumidores. Tal como señala Scolari,

“las nuevas formas de narración digital, los videojuegos masivos en línea y la producción de machinima a cargo de los usuarios o el uso de plataformas como YouTube para difundir, comentar y redistribuir videos son solo algunos de los rasgos emergentes de esta nueva cultura colaborativa” (Scolari, 2016, p. 4).

En esta nueva realidad, se evidencia la necesidad de generar un aprendizaje colectivo, en el que todos comparten lo que saben con la comunidad; emerge, además, el sentido crítico, la capacidad creativa y el respeto a la diversidad, como ejes de la generación de conocimiento colectivo. El resultado deberá ser una nueva ética de la comunicación. En este contexto el sistema educativo tiene el reto de potenciar la cultura participativa y romper, o por lo menos diluir, las barreras entre el aula y la vida cotidiana de los jóvenes, sacando partido a sus motivaciones y destrezas, e integrando sus vivencias personales y colectivas, la razón con la emoción y el aprendizaje con el ocio.

Así, tras todo lo expuesto y como resultado de la revisión de literatura y el análisis de los resultados parciales de la investigación, se presenta el reto de trabajar para que las experiencias innovadoras con dispositivos móviles en el sistema educativo iberoamericano dejen de ser limitadas y puntuales. Para ello, los resultados de la investigación apuntan a la necesidad de formar a los docentes no solo en lo instruccional sino en cuanto a metodologías innovadoras y trabajar en conjunto con los responsables de innovación docente en el diseño de políticas públicas.

De este modo se reafirma que, si bien las herramientas TIC son una oportunidad para innovar y crear espacios colaborativos de trabajo, su uso sigue siendo, en términos generales, meramente instruccional. Por ello, resulta indispensable un cambio de paradigma que involucre y motive primero a docentes y responsables de innovación, para que ellos, con una visión centrada en las diversas competencias del alumnado, sean capaces de trasladar esta motivación a los estudiantes y explorar conjuntamente las posibilidades que pueden ofrecer las TIC dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS

- Andrada, P. (2018). La educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile. Evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la competencia mediática. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra (inédita).
- Barón, L., Acevedo, F. y Luque, G. (2002). Internet, guerra y paz en Colombia. Bogotá: Antropos.
- Blink Learning (2018). IV Estudio sobre el uso de la tecnología en la educación: España, Colombia, México, Perú y Chile. *Blink Learning*, (6), 34-52. Recuperado

de <https://www.realinfluencers.es/2018/11/13/iv-estudio-sobre-el-uso-de-la-tecnologia-en-la-educacion/>

- Cuban, L. (2003). *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press
- Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J. y Masanet, M.J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(3), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- Figueras-Maz, M., Masanet, M.J. y Ferrés, J. (2017). Mobile devices in higher education: A pending issue in multidimensional media literacy. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 1(9), 125-144, https://doi.org/10.1386/cjcs.9.1.135_1
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-26. Recuperado de https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=141821&show=clanak
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Linares, C. (2015). La formación en educación mediática de los profesionales de la educación. En Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Tornero, J. M. (Editores). *Los territorios de la Educación Mediática: experiencias en contextos educativos*. Barcelona: UOC Press.
- Fundación Telefónica Vivo (2016). *Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales en la Educación*. Sao Paulo. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5288/Experiencias%20evaluativas%20de%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López Salamanca, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Hernández, H. y Bautista, S. (2017). Las TIC en el sistema educativo mexicano. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 1-13. Recuperado de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/656>

- Jenkins, el gurú de la Cultura Participativa, en la UAH. (23 de mayo del 2012). *Portal de Comunicación de la Universidad de Alcalá*. Recuperado de <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/archivo/24-archivo-entrevistas-reportajes/6181-jenkins-el-guru-de-la-cultura-participativa-en-la-uah.html>
- Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Washington. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- López, L. y Aguaded, M. C. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication, *Comunicar*, 22(44), 187–95. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>.
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.
- Marta-Lazo, C., Grandío, M. M. y Gabelas, J. A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia*, 126, 63–78. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/554>
- Martín-Barbero, J. y Téllez, P. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, 73, 57-69. Recuperado de <http://goo.gl/J1Xa5e>
- Masanet, M. J., Contreras, P. y Ferrés, J. (2013), High qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth, *Communication and Society*, 26(4), 217–34. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35569/1/20131028165913.pdf>
- Morduchowicz, R. (2017). Media Literacy in Latin America. En De Abreu, B. *International Handbook of Media Literacy Education*. New York: Routledge. Recuperado de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315628110.ch3>
- OCDE (2012). Resultados de PISA 2012 en foco. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- OCDE (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Recuperado de <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Telefónica (2018). Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos de aulas de Fundación Telefónica. Recuperado de: https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/635/

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2014). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Pedró, F. (2017). Tecnologías para la transformación de la educación. España: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Tecnologias%20para%20la%20transformacion%20de%20la%20educacion.pdf>
- Pegurer, M. y Martínez-Cerdá, J.F. (2016). Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-Formal Education. *Comunicar*, 24(49), 39-48. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Prensky, M. (2001) Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6. Recuperado de <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Sandoval-Romero, Y. y Arenas, H. (2010). Mirando cómo miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas. Cali: USC.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismos transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 193, 13-23. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788?locale-attribute=es>
- Tucho, F., Fernández-Planells, A., Lozano, M. y Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702, <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066>.
- Vega, J. y Lafaurie, A. (2013). A Children's Observatory of Television: "Observar TV", a Space for Dialogue between Children. *Comunicar*, 40, 145-153 <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-05>

COMPARATIVA DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN COMUNICACIÓN POLÍTICA VÍA TWITTER DURANTE LAS CAMPAÑAS ELECTORALES DE CANDIDATOS PRESIDENCIALES EN ESPAÑA, ECUADOR Y COLOMBIA

Manuel Antonio Conde del Río¹

Universidad de Huelva, España / manuelantonioconde@gmail.com

Kevin Paúl Pullaguari-Zaruma²

Universidad Internacional de Andalucía, España / kpullaguari@hotmail.com

Oscar Andrés Prada-Espinel³

Universidad Internacional de Andalucía, España / oprada9@gmail.com

Recibido: 19/2/2019 / Aceptado: 24/6/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4606

Resumen. En la actualidad, es habitual la comunicación política desde las redes sociales, en especial vía Twitter. Con esta investigación hemos puesto de manifiesto las competencias mediáticas de 12 candidatos a la presidencia en España, Ecuador y Colombia, para lo cual escogimos a los cuatro principales líderes de cada país. Hemos realizado, con la herramienta de búsqueda avanzada de Twitter, la minería de datos, que arrojó un total de 3707 tuits enviados por dichos candidatos en sus campañas electorales, de los cuales 590 llevaban algún elemento audiovisual, 1743 incorporaban fotografías y 1174 contenían *hashtags*. Se eligió una investigación cuantitativa por su importancia para el análisis de los datos con un método flexible y de alcance exploratorio, ya que el tema no ha sido estudiado en profundidad anteriormente.

Palabras clave: competencia mediática / comunicación política / elecciones / redes sociales / Twitter

1 Máster en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva, España. <https://orcid.org/0000-0002-7382-2166>

2 Maestrando en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva, España. <https://orcid.org/0000-0001-6546-2618>

3 Máster en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía, España <https://orcid.org/0000-0002-2974-9504>

A COMPARISON OF MEDIA COMPETENCY IN POLITICAL COMMUNICATION ON TWITTER AMONG PRESIDENTIAL CANDIDATES DURING THEIR ELECTION CAMPAIGNS IN SPAIN, ECUADOR AND COLOMBIA

Abstract. Currently, political communication is usual on social networks, especially on Twitter. This research has highlighted the media competencies of 12 presidential candidates in Spain, Ecuador and Colombia. To that end, the four main leaders of each country were chosen. Using Twitter's advanced search tool, data mining yielded a total of 3,707 tweets sent by these candidates during their election campaigns, out of which 590 had an audiovisual element, 1,743 had photographs and 1,174 used hashtags. A quantitative research was chosen due to its significance for data analysis with a flexible and exploratory method, since this subject has not been studied in depth before.

Keywords: Media competency / political communication / elections / social networks / Twitter

UMA COMPARAÇÃO DA COMPETÊNCIA MIDIÁTICA NA COMUNICAÇÃO POLÍTICA NO TWITTER DE CANDIDATOS DURANTE AS CAMPANHAS ELEITORAIS PRESIDENCIAIS NA ESPANHA, NO EQUADOR E NA COLÔMBIA

Resumo. Atualmente a comunicação política nas redes sociais é comum, principalmente no Twitter. Com esta pesquisa, revelamos as competências midiáticas de 12 candidatos à presidência em três países, Espanha, Equador e Colômbia e, para isso, foram escolhidos os quatro principais líderes de cada país. Com a ferramenta de pesquisa avançada do Twitter, realizamos a pesquisa de dados, a qual apresentou um total de 3707 tweets enviados pelos candidatos durante as campanhas eleitorais. Deles, 590 continham algum elemento audiovisual, 1743 inseriam fotografias e 1174 continham algum hashtags. Foi adotada uma pesquisa de caráter quantitativo devido à sua importância para a análise dos dados com um método flexível e de alcance exploratório, uma vez que esse tópico ainda não foi estudado a profundidade.

Palavras-chave: Competência midiática / comunicação política / eleições / redes sociais / Twitter

INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios que se evidencia en la coyuntura política es que el debate se ha trasladado de la plaza pública a las redes sociales, se pasó de la argumentación política estructurada y racional al enfoque en los sentimientos, por ello se considera pertinente comprender las nuevas dinámicas que permean la coyuntura política asociada con los nuevos canales de comunicación que ostenta la web 2.0 y 3.0.

Para la presente investigación se escogió a Colombia, Ecuador y España, porque, además de que son los países de origen de los investigadores y de que los precede una estrecha relación histórica, no hay un balance de poderes equitativo y el Ejecutivo prima sobre los demás. También se tuvo en cuenta que en estos países existe un cambio en las dinámicas de las corrientes político-ideológicas y ha habido corrupción político-electoral, que llevó a una polarización y al decaimiento de partidos políticos "fuertes", en gran medida por la cantidad de información que es expuesta diariamente en las redes sociales.

Se estableció como intervalo de estudio los 15 días previos a los comicios, ya que durante este periodo la contienda electoral se vuelve más agresiva y, por consiguiente, tiene más impacto para conseguir los resultados deseados dentro de este tipo de investigaciones sociopolíticas, teniendo en cuenta que el objetivo principal de este artículo es diagnosticar la comunicación política desde la perspectiva de la competencia mediática de los procesos comunicativos de las campañas electorales de España 2016, Ecuador 2017 y Colombia 2018.

LA COMUNICACIÓN POLÍTICA

La comunicación política es el espacio donde interactúan los discursos contradictorios de los tres actores legítimos que se expresan en público sobre política: los políticos, los periodistas y la opinión pública (Wolton, 1998). De igual manera, relaciona un conjunto de fenómenos comunicativos como la propaganda, el *marketing* político, el *marketing* electoral, relaciones públicas, políticas o comunicación institucional política, que implica un intercambio de mensajes y símbolos entre los participantes, lo que genera efectos en la política y lo político (Canel, 1999).

Según Norris (2004), las investigaciones referentes a la comunicación política la dividen en tres categorías principales, la producción, el contenido y los efectos. El proceso de producción se fundamenta en cómo los actores políticos generan el mensaje para transmitirlo a través de los canales directos, anuncios políticos, y canales indirectos, periódicos, radio, televisión y las herramientas que ofrece internet como las redes sociales. El contenido se refiere a los mensajes resultantes del proceso de producción. Y los efectos, son las consecuencias de la asimilación de los mensajes por parte de

los receptores. Dichos efectos no solo se determinan por el contenido del mensaje, sino también por el contexto histórico en el que aparecen y, especialmente, el entorno político que prevalece en un momento dado (Mcnaair, 2015).

En la comunicación política el contenido del mensaje se basa en la interpretación subjetiva que un ente político le atribuye a una problemática social, en lo que también juega un papel importante la cultura, en determinado contexto, así como el planteamiento de su posible solución, siempre y cuando dicha exégesis sea plausible.

Es pertinente afirmar que la comunicación política es un proceso cíclico en el que juega un papel determinante la opinión pública, generada por el debate de argumentos ciudadanos racionales que tienen como eje principal los intereses generales, el bien común y los problemas colectivos (Sartori, 1998). Por ello, los políticos generan mensajes vinculantes a los procesos identificatorios de ciertos grupos sociales, para identificar quiénes asimilan el contenido político-ideológico adherido a los mensajes de manera positiva y quiénes de manera negativa.

El papel fundamental de la comunicación política es convencer al mayor número de personas, para que legitimen el accionar político de ciertos grupos que son intrínsecos a esta disciplina. Sin embargo, en muchos casos el contenido discursivo está atiborrado de prejuicios y desinformación para apelar a los sentimientos de los receptores inconformes de diferentes situaciones propias de su contexto social y cultural, lo que convierte el discurso en un entramado demagógico que busca únicamente el empoderamiento del individuo o de determinados conglomerados económicos a los que representa, a través del control y la manipulación.

LA COMUNICACIÓN POLÍTICA EN TWITTER

Con el surgimiento y evolución de las TIC se generaron espacios digitales como las redes sociales, en las que los tres discursos planteados por Wolton, expuestos en el apartado anterior, participan e interactúan en igualdad de condiciones. Esto generó que los medios tradicionales, que presentaban la información únicamente de manera unidireccional, fueran desplazados gradualmente a un segundo plano como generadores de opinión pública; especialmente porque las generaciones más jóvenes demandan un mayor protagonismo a sus opiniones y nuevas formas de consumir y producir contenidos, dinámica bimodal que se conoce como *prosumo*. Esto obligó a los medios tradicionales, en muchos casos, a hibridarse con las prácticas, los géneros, las tecnologías y la temporalidad de los medios digitales, en los que las relaciones de poder entre los actores noticiosos están sometidas a continuas tensiones y cambios (Serrano-Puche, Fernández y Rodríguez-Virgili, 2018) que “impactaron fuertemente en el desarrollo de nuevas formas de expresión de la política” (Santander, Elórtegui, Ginzales, Allende-Cid y Palma, 2017, p. 43).

A nivel macro, tres de los aspectos fundamentales y ventajas que las redes sociales han otorgado a la comunicación política, son: 1) no existe limitación en la temporalidad de emplazar un determinado contenido, se puede emitir a cualquier hora y en cualquier lugar, siempre y cuando exista conectividad a internet; 2) la conversación política en los medios digitales se inicia y sostiene más fácilmente que la conversación política cara a cara (Vaccari y Valeriani, 2018, p. 3); 3) la interacción es subsecuente al proceso de retroalimentación.

Twitter, al ser la más usada en el ámbito político-social, “se ha convertido en una moderna ágora de deliberación y confrontación de ideas y opiniones” (Cansino, Calles y Echeverría, 2016, p. 11), ya que reúne a ciudadanos dispuestos a discutir asuntos públicos y esto favorece la formación de la opinión pública sin necesidad de intermediarios y sin discriminación previa de los participantes (Moya y Herrera, 2015). Por ello, la estructura y la funcionalidad que posee Twitter lo convierten en un medio útil, ya que “pasó de ser un medio para informar a un medio que facilitó la conversación” (Moya y Herrera, 2015, p. 3). En consecuencia, la prensa, la radio y la televisión utilizan Twitter como un mecanismo para generar una mayor interacción y difusión de sus contenidos.

Lo mencionado permitió a la plataforma inducir una reconfiguración de la estructura de los discursos políticos hacia una ampliación del debate público mediante la facilitación de la conectividad social (Weller, Bruns, Burgess, Mahrt y Puschmann, 2014), porque “sirve como espacio para ejercer control, supervisión y crítica de las relaciones y constantes luchas en las que intervienen las instituciones gubernamentales, los actores políticos, las fuerzas de seguridad, la prensa y la ciudadanía, generando así un proceso sinérgico-retroalimentativo” (Prada-Espinel y Romero-Rodríguez, 2019), por lo que en muchos casos permite empoderamiento de los grupos de la sociedad civil y los activistas en comparación con las élites políticas y los medios tradicionales (Schünemann y Steiger, 2015).

Twitter se considera un medio idóneo para hacer proselitismo y acercarse al poder político, pues proporciona una plataforma tecnológica para que múltiples individuos crezcan como tendencias (Castells, 2015). Twitter puede intensificar el debate político pero igualmente entorpecerlo, a razón de la información fugaz e imprecisa, en ocasiones, resultante del bombardeo permanente de contenido al que está expuesto el usuario (Prada-Espinel y Romero-Rodríguez, 2019), lo que genera un mal uso de la plataforma, como expresar violencia verbal y difundir información falsa y rumores (Schreiner, 2018), y crea polarización o la acrecienta en caso de existir.

El alcance del poder político de Twitter es *sui generis*, pues permite crear redes porque es un instrumento de la web 2.0 y 3.0, y estas tienen características como la sindicación, la capacidad de crear hipervínculos y expandirse viralmente (Sala, 2016). Adicionalmente, la plataforma ejerce el papel de sonda que permite seguir y medir

opiniones de manera continua durante extensos periodos (Santander *et al.*, 2017), lo que la convierte en un almacenador de *big data* que se nutre de información sobre los sentimientos que los usuarios asocian a cierto tipo de contenidos (Martínez-Martínez y Lara-Navarra, 2014).

LA ESTRATEGIA DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA EN TWITTER

En muchos países el uso de Twitter ha sido adoptado por candidatos presidenciales como parte de la estrategia de su campaña política, para de esa manera llegar persuasivamente a los adultos jóvenes que dependen de los nuevos medios para socializar y participar políticamente (Towner y Munoz, 2016). En ese sentido, Twitter se está utilizando cada vez más dentro del dominio sociopolítico como un canal de circulación de información y opiniones, que ha contribuido a la edificación y masificación de las campañas electorales, cuyos triunfos han visto quienes han sacado provecho de ello (Ross y Rivers, 2018).

Twitter, por su naturaleza de comunicación directa en tiempo real, se ha vuelto implacable en este tipo de eventos ante las demás redes, indica Conway, Kenski y Wang (2015): “Hoy en día, Twitter se está adoptando como un nuevo podio político para difundir información a una audiencia cada vez mayor” (p. 365) e incluso puede llegar a predecir las elecciones presidenciales (Budiharto y Meiliana, 2018). Twitter, por su estructura narrativa e interactiva, facilita la comunicación entre sus usuarios, pues es una red social abierta que se caracteriza por lo simple en la creación de contenidos multimedia y sirve para simpatizar con partidos políticos y ciudadanía (Pérez-Martínez, Rodríguez González y Tobajas Gracia, 2017).

La estrategia de comunicación política electoral en Twitter es en doble escala; en primer lugar, mediante su funcionalidad dentro de los 280 caracteres, más una imagen multimedia o link, produciendo comentarios, retuits e incluso campañas a favor y, por supuesto, dirigiéndose a una audiencia más amplia y heterogénea; en segundo lugar, los medios tradicionales se ocupan de llevar la noticia publicada a sus pantallas (Rodríguez-Andrés, 2018), lo que permite ahorro de tiempo y dinero. Algunos candidatos explotan sus funciones interactivas, pero muchos optan por utilizar Twitter como un medio de transmisión en lugar de un espacio de debate con los votantes (Hemsley, Stromer-Galley, Semaan, y Tanupabrungsun, 2018), y por ello la funcionalidad de comunicación política que brinda Twitter es diferente en el mundo de las redes sociales por el hecho de que la mayoría de sus mensajes son públicos, cortos y gran parte de ellos son abiertos al examen de cualquier persona conectada diariamente, a diferencia de Facebook o Google+, por ejemplo, en que el contenido es generalmente más restringido a audiencias específicas (Ituassu, Lifschitz, Capone, Vaz, y Mannheimer, 2018).

GENERACIÓN DE CONTENIDO: TRÁFICO, SEGUIDORES Y POSIBLES VOTANTES

La tecnología evoluciona constantemente, por lo que las redes se han convertido hoy en elementos fundamentales para las campañas políticas (Towner y Dulio, 2012), por su don de producir contenido en tiempo real. En ese sentido, Twitter juega un rol preponderante en la concatenación de los candidatos presidenciales con los posibles votantes. Estos medios permiten a los usuarios publicar información dirigida (Oselio y Hero, 2016) e interactuar con los demás, ya sea de uno a uno o en grupos (Baumgartner y Morris, 2010). En esa tónica, estos sitios crean vínculos directos entre el público, gobierno y medios tradicionales (Johnson y Kaye, 2015), que se convierten en el tráfico y los seguidores que los candidatos buscan.

La generación de contenido repercute en la creación de tráfico; quien crea contenido obtiene seguidores, que se convertirán en posibles votantes; en otras palabras, el alcance de los mensajes difundidos por Twitter promueve el éxito de las campañas en dicha red (El Tantawi, Al-Ansari, AlSubaie, Fathy, Aly y Mohamed, 2018), ya que los contenidos tienden a influir en el conocimiento de los ciudadanos sobre cuestiones políticas (Dimitrova, Shehata, Strömbäck y Nord, 2014) al reconfigurar aspectos de la organización política, el discurso y el compromiso, que van desde me gusta, retuits, acciones, interacciones, memes, entre otros. Asimismo, los usuarios tienen una voz amplificadas en la esfera pública y política en línea (Eddington, 2018).

La generación de contenido se puede utilizar para comprender cómo los diferentes actores de los partidos políticos se involucran en el juego electoral en Twitter para acarrear tráfico, ganar seguidores y así posibles votantes (Sun, Ch'ng y See, 2018). Para ello, Fung, Jackson, Mullican, Blankenship, Golf, Guinn y Tse (2018) realizaron un estudio de caso en el cual comprobaron que adjuntar pistas visuales a los tuits aumentará su frecuencia de retuiteo y esta práctica puede mejorar el compromiso de los usuarios de Twitter con los mensajes para una mejor comunicación política mediante la generación de contenido.

La generación de contenido de los políticos ha hecho que la premisa de todos los resultados beneficiosos sea una gran cantidad de seguidores digitales que reaccionan activamente a los mensajes públicos de los políticos, "los tuits publicados por los candidatos presidenciales revelan sus posiciones políticas en varias dimensiones y que los partidarios revelan su preferencia política al decidir si les 'gustan' los tuits o no" (Wang, Feng, Zhang y Luo, 2017 p. 5). Asimismo, el éxito de la comunicación de los actores políticos en las redes debe definirse como su capacidad para construir una gran cantidad de tráfico-seguidores y desencadenar tantas reacciones de sus seguidores como sea posible, a tal punto de afianzar votos a su favor (Keller y Kleinen-von Königslöw, 2018).

REGULACIÓN DE LOS PROCESOS ELECTORALES EN ESPAÑA, ECUADOR Y COLOMBIA

En las constituciones de los tres países se regula por parte del Legislativo las formas de elegir a los presidentes de Gobierno; en España en la Constitución de 1978 (BOE, 1978), en Ecuador en la Constitución del 2008 (Asamblea Constituyente, 2008) y en Colombia en la Constitución Política de 1991 (Corte Constitucional, 1991). Aunque de una forma más detallada estos procesos se regulan en los textos legislativos que provienen de las distintas constituciones, en España, la Ley Orgánica 5/1985, del 19 de junio, del Régimen Electoral General (BOE, 1985); en Ecuador, en la Ley Orgánica Electoral. Código de la Democracia de 2009 (Asamblea Constituyente, 2009); y en Colombia, en el Decreto 2241 de 15 de julio de 1986. Código Electoral Colombiano (Registraduría Nacional del Estado Civil, 1986).

En cuanto al derecho de participación, el artículo 23 de la Constitución española dice textualmente: “Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal”. Es importante destacar este artículo de la Constitución pues de él emana un derecho fundamental para toda la ciudadanía y que es el inicio de todos los procesos electorales que se desarrollen bajo este marco constitucional (BOE, 1978).

La elección del presidente del Gobierno en España no es por elección directa como en Ecuador y Colombia; en España la elección es a propuesta del rey. Una vez consultados los representantes designados por los grupos políticos que han obtenido representación parlamentaria en las elecciones generales, el rey propone al candidato a la presidencia, a través del presidente del Congreso. El candidato propuesto expone ante el Congreso de los Diputados su programa político de gobierno y solicita la confianza de la cámara. Si este obtiene la mayoría absoluta en la primera votación o la mayoría simple en una segunda votación, según el artículo 99 de la Constitución española, recae en la figura del rey su nombramiento, como se establece en el artículo 62. Una vez elegido y nombrado por el Parlamento y el rey, el presidente dirigirá la acción del Gobierno y coordinará las funciones de los demás miembros del mismo (BOE, 1978).

En España el Ministerio del Interior es el que gestiona todos los datos de los procesos electorales en la red. Se publican en su sitio web de forma pública las candidaturas que se presentan, las mesas de votaciones y finalmente los resultados finales de los procesos electorales (Ministerio del Interior. Gobierno de España, 2016).

Los derechos de participación en la Constitución de Ecuador son recogidos en el Capítulo Quinto: Derechos de Participación. En su artículo 61.1, sobre el derecho de elegir y ser elegidos, ya establece de forma general uno de los derechos fundamentales para la participación de la ciudadanía en la construcción política del país.

El presidente de la República en Ecuador ejerce las funciones de jefe del Estado y de Gobierno, según el artículo 141 de la Constitución. Es elegido, junto con el vicepresidente de la República, mediante elecciones presidenciales, en las que debe obtener la mayoría absoluta de los votos. Si no fuese así, se realizaría una segunda vuelta electoral dentro de los 45 días en la que participarían los dos candidatos con mejores resultados en la primera vuelta. Esta elección será para un periodo de cuatro años, según los artículos 143-144 de la Constitución (Asamblea Constituyente, 2008).

El desarrollo de los procesos electorales lo norma la Ley 2, Registro Oficial Suplemento 578 del 17 de abril del 2009 (Asamblea Constituyente, 2009), que emana del artículo 217 de la Constitución, el cual establece que la función electoral estará conformada por el Consejo Nacional Electoral y el Tribunal Contencioso Electoral, en la sección primera del Capítulo Sexto. Es decir, la elección de presidente, como ya indicamos anteriormente, es distinta que en España, pues en Ecuador es por votación directa.

Todo el proceso de elecciones es publicado por el Consejo Nacional Electoral en su sitio web: normas electorales, plan de seguimiento, organizaciones políticas que concurren, circunscripciones electorales, hasta llegar a los resultados electorales finales (Consejo Nacional Electoral. Ecuador, 2017).

En la Constitución de Colombia, su artículo 40 establece el derecho de participación de la ciudadanía para el ejercicio y control del poder político en el país. Para ello desarrolla, mediante la redacción de siete puntos, todo lo que representa ese derecho para la ciudadanía colombiana (Corte Constitucional. Gobierno de Colombia, 1991). Destaca el punto 2, "Tomar parte en las elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otra forma de participación democrática", que, en definitiva, supone la base del sufragio universal para todos los colombianos.

De acuerdo con la Constitución de Colombia, el presidente de la República es el jefe de Estado y de Gobierno y suprema autoridad administrativa, según el artículo 115. Es elegido mediante sufragio directo para un periodo de cuatro años junto con el vicepresidente, para lo cual tiene que obtener, en una primera votación, la mayoría de los votos. En el caso de no lograr dicha mayoría, se celebraría una segunda votación en la que solo participarían los dos candidatos con mayor número de votos. De esa votación será declarado presidente quien obtenga el mayor número de votos, conforme lo establece el artículo 190 de la Constitución (Corte Constitucional. Gobierno de Colombia, 1991).

Según establece el artículo 120 de la Constitución, "La organización electoral está formada por el Consejo Nacional Electoral, por la Registraduría Nacional del Estado Civil y por los demás organismos que establezca la Ley". Los resultados de los procesos electorales en Colombia son tramitados por el Consejo Nacional Electoral y, con el objeto de asumir conceptos de transparencia política, publicados en su sitio web (Consejo Nacional Electoral, Colombia, 2018).

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Para Manrique-Grisales, Romero y Fernández (2017), la competencia mediática no debe entenderse únicamente como el desarrollo de la capacidad humana de recibir y producir información, más bien como un armazón en el que convergen la comunicación, la educación y la cultura. De igual modo, se puede decir que es aquella que permite al ciudadano ser activo, crítico y responsable en el entorno complejo: digital, multimediático y en constante cambio. Esto no solo permitirá entender la evolución y el impacto de la competencia mediática en sí, sino también al Estado en el ecosistema mediático que es donde se gestan las relaciones del mundo contemporáneo. Gracias a ello se podrá lograr un empoderamiento ciudadano, una mejora en sus vidas y “minimizar la brecha digital existente en diversos colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión” (García-Ruiz, Gozávez y Aguaded, 2014, p. 16)

En la competencia mediática existe un trinomio que es su base y su fin último, este es educación-comunicación-cultura, ligado a los avances tecnológicos. Esta relación, para los autores Narváez-Montoya y Romero-Peña (2017), desemboca en al menos dos versiones, una llamada convencional o institucional, en la que se establece una diferencia entre comunicación y medios; y la versión tecnológica o comunicación educativa que, *grosso modo*, pretende que la institución mediática cumpla el papel de las otras instituciones. En otras palabras, que los medios sean los transmisores de los saberes disciplinares, estéticos y culturales.

En Colombia existen tres órganos para cada parte que compone el trinomio (educación-comunicación-cultura): el Ministerio de Educación, el Ministerio de las TIC y el Ministerio de Cultura. Cada uno regula una institución social que desempeña funciones en nombre de la sociedad: la escuela, los medios y tecnologías, y las instituciones artísticas y patrimoniales (Narváez-Montoya y Romero-Peña, 2017). En Ecuador, la Constitución del 2008 propone en el apartado Buen Vivir, artículo 347, numeral 8, que es responsabilidad del Estado “incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (Asamblea Constituyente, 2008). Así también, en el artículo 35 de la Ley Orgánica de Comunicación, sobre el derecho al acceso universal a las tecnologías de la información y de la comunicación, precisa: “Todas las personas tienen derecho a acceder, capacitarse y usar las tecnologías de información y comunicación para potenciar el disfrute de sus derechos y oportunidades de desarrollo” (Asamblea Constituyente, 2013). En este contexto, en el 2002 empieza la iniciativa de incorporar las TIC y es a partir de ahí que desarrollan programas para fortalecer el aprendizaje en el uso de estas (Peñaherrera León, 2012). Por tanto, podemos constatar que Ecuador también se encuentra inmerso en el desarrollo mediático de su sociedad y, como consecuencia, sus escuelas buscan estar dotadas para acoplarse al uso de las TIC (Marín-Gutiérrez, Díaz-Pareja y Aguaded, 2013).

Solo será posible alcanzar una óptima competencia mediática a través de la alfabetización mediática, que, para la European Commission (2019), es la capacidad de acceso, consulta, comprensión, creación y la evaluación crítica de los diferentes medios de comunicación como también de sus contenidos. Por ello, desde una perspectiva de cambio social, la alfabetización mediática tiene por foco los medios participativos, lo que resulta ser una respuesta activa a las luchas que el poder económico y político no han resuelto en el marco de la esfera mediática, y brinda la posibilidad de que los jóvenes tengan voz ante situaciones y puedan configurar el contexto en que viven (Rheingold, 2008).

De los tres países, España encabeza la lista en materia de competencias y alfabetización mediática, le siguen Ecuador y Colombia. Autores como Marín-Gutiérrez *et al.* (2013) destacan la participación del Estado ecuatoriano en la integración de las TIC en la educación y sociedad, ya que existe un número importante de proyectos con respecto a la competencia mediática, aunque para otros investigadores esto va más en función y ánimo de los docentes-académicos. Indican que las TIC están generando un enorme interés en el país, pero también admiten que los continuos cambios de gobierno han complicado la continuidad del proceso de implementación. Otros académicos argumentan que no existen políticas claras o definidas a pesar de que en los últimos años en los estados americanos se ha visto la necesidad de formular políticas públicas para reducir este déficit y promover así la creación de sociedades de la información (Guerra y Jordán, 2010). En el caso de Colombia, la falencia de la competencia mediática está permeada por los constantes recortes y desviación de recursos para la educación, la polarización extremista presente en la sociedad, los partidos políticos y algunos medios de comunicación, y la poca investigación en territorio colombiano sobre estos temas.

METODOLOGÍA

Inicialmente identificado el problema por investigar, se consideró como metodología para este trabajo un diseño cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el enfoque cuantitativo parte de que el mundo social es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social” (p. 6). Además, plantean que los datos observados y medidos por medio de este enfoque no deben ser manipulados por los autores. De igual forma se pretende generalizar, constatar, confirmar y predecir los resultados de un intervalo, mediante pruebas, para acotar la información. Asimismo se utilizó la técnica de análisis de contenido para estudiar la competencia mediática en la comunicación política, ya que es idónea para “estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera ‘objetiva’ y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico” (Hernández *et al.*, 2014, p. 251).

Al respecto, Ferrés y Piscitelli (2012) también hacen eco del análisis de la competencia mediática de los candidatos y agregan que existen seis dimensiones que la conforman: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Estas dimensiones y sus ámbitos son los indicativos que nos ayudan a comprender cómo los usuarios de Twitter reciben los mensajes y cómo interaccionan con ellos, y cómo los candidatos que producen los mensajes hacen un uso adecuado de sus competencias mediáticas.

Con el objeto de recopilar datos objetivos y suficientes para realizar la investigación, utilizamos un muestreo no probabilístico que permitió seleccionar una muestra de la población accesible y centrada en el tema de estudio. Se seleccionaron 4 candidatos a las elecciones presidenciales de cada uno de los países escogidos (España, Ecuador y Colombia), para contar con un total de 12. La franja del estudio se estableció en los 15 días previos a los comicios. Cabe acotar que dichos datos fueron recopilados manualmente, pues no se encontró ningún software confiable para su recolección, ya que presentaban desfases en la información en los tuits de un día a otro. Posteriormente, se diseñaron unas rejillas de análisis de los mensajes para cada uno de los candidatos.

RESULTADOS

Para el análisis de los datos obtenidos a través de la búsqueda avanzada de Twitter, establecimos una serie de tablas con los datos totales y los datos desagregados de cada uno de los países. Se estudiaron los cuatro líderes de los tres países establecidos con mayores opciones para llegar a la presidencia y, por consiguiente, los más votados en los procesos electorales.

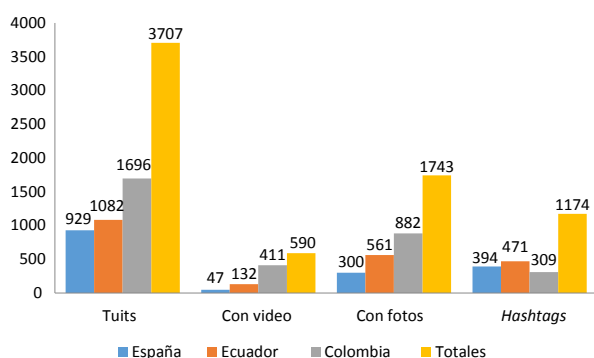


Figura 1. Tuits analizados para cada país

Elaboración propia

Para la selección de los tuits de la muestra, se realizaron diversos filtros de búsqueda avanzada de Twitter correspondientes a la franja de tiempo analizada en cada uno de los procesos, que acordamos que fuesen los 15 días anteriores a la fecha de la celebración de los comicios. Esto arrojó un total de 3707 tuits para analizar (590 tenían video; 1743, elementos gráficos; y del total, 1174 contenían *hashtags*). Salvo el caso de los candidatos colombianos, cuyo número de tuits se sitúa en 1696, las cifras de los candidatos españoles y ecuatorianos son muy similares. El uso de videos está mucho más extendido entre los candidatos colombianos, que los han utilizado de forma masiva. Sin embargo, son los candidatos ecuatorianos los que hicieron un uso más significativo de los *hashtags* en sus publicaciones.

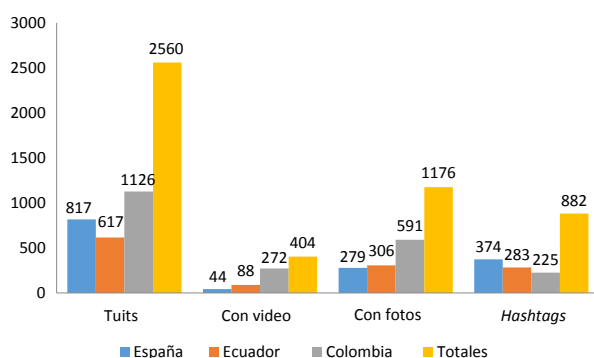


Figura 2. Tuits publicados antes de la primera vuelta

Elaboración propia

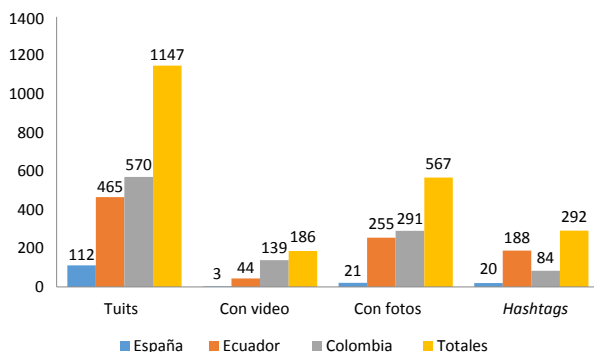


Figura 3. Tuits publicados durante la segunda vuelta

Elaboración propia

Durante la campaña electoral previa a la primera vuelta, como se denomina el día de los comicios en Ecuador y Colombia, los candidatos colombianos son los más activos en Twitter y los que hacen un uso mayor de medios audiovisuales y gráficos. Sin embargo, durante el intervalo escogido los candidatos españoles son los que más utilizan *hashtags* para enlazar sus publicaciones en la red social.

Antes de la segunda vuelta en Ecuador y Colombia, y en el proceso electoral en España, observamos cómo los candidatos colombianos se mantienen como los más activos en Twitter.

DATOS Y ANÁLISIS DE LOS CANDIDATOS ESPAÑOLES

Comenzando con la desagregación de datos por países y candidatos, vemos en primer lugar los del proceso electoral en España del 26 de junio del 2016.

Hemos elegido las cuentas de los cuatro principales candidatos a la Presidencia del Gobierno: la del expresidente Mariano Rajoy, con un total de 1,62 millones de seguidores; la del líder de la oposición Pedro Sánchez, con 981 mil seguidores; la de Albert Rivera, con un total de 1,1 millones de seguidores; y por último, Pablo Iglesias, con 2,25 millones de seguidores, el cual es uno de los políticos con más seguidores en la red social.

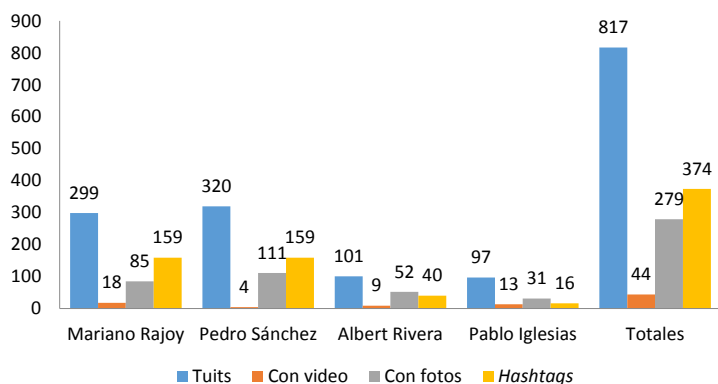


Figura 4. Tuits publicados durante las elecciones generales del 2016 en España (del 10 al 26 de junio)

Elaboración propia

El periodo analizado fue del 10 al 26 de junio, establecido según la normativa electoral como campaña. En la figura 4 se observan los candidatos estudiados de las cuatro fuerzas políticas con más votos al finalizar el proceso electoral, con un total de 817

publicaciones, que contaban con 44 videos, 279 fotografías y 374 *hashtags*. Se evidencia que los dos candidatos que obtuvieron la mayoría de votos son quienes tuvieron una acción más intensa en Twitter. Cabe destacar el poco uso de elementos audiovisuales por casi todos los candidatos, especialmente el candidato @sanchezcastejon, que tan solo utiliza 4 durante el intervalo escogido de la campaña electoral. El número de *hashtags* entre los dos primeros candidatos es igual. Nuevamente vemos cómo los otros dos candidatos hicieron un uso mucho más bajo de todos los elementos de acompañamiento de sus publicaciones en la red social.

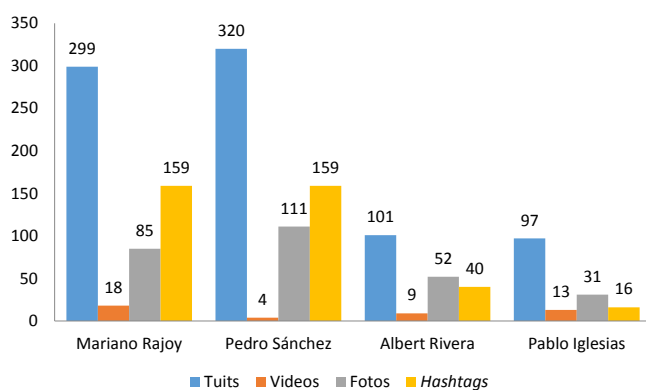


Figura 5. Actividad total en Twitter de los candidatos españoles en las elecciones generales del 2016

Elaboración propia

La tabla 1 refleja la actividad diaria de los candidatos y destaca la regularidad de sus publicaciones. Los dos primeros son los que más tuits poseen, pero guardan una media normalizada en sus publicaciones sin que tengan ningún día destacable que salga de la línea de publicación. Podemos destacar que para todos los candidatos los dos primeros días son cuando menos publicaciones tienen y los días oficiales de campaña cuando más activos están en la red. En España existe un día de reflexión antes de las votaciones y se aprecia cómo baja de forma importante el número de publicaciones ese día y el de los comicios.

Como hemos indicado anteriormente, no hay elección directa del presidente de España, sino que esa prerrogativa legal pertenece al Congreso de los Diputados a propuesta del rey del Reino de España, por lo que no existe una segunda vuelta, sino que interviene el Parlamento. En este proceso electoral, demoró el nombramiento del presidente por la falta de acuerdos de los grupos políticos. El 30 de octubre Mariano Rajoy fue nombrado presidente.

Tabla 1
Actividad diaria en Twitter de los candidatos españoles durante las elecciones generales del 2016

	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10
Tuits	1	2	35	23	20	30	30	23	19	22	21	15	25	14	4	13	12
Videos	0	0	4	3	0	3	1	1	0	2	0	2	0	1	1	0	0
Fotos	1	1	8	8	6	6	9	4	6	5	6	8	6	2	0	3	6
Hashtags	2	2	20	14	9	15	16	9	6	12	7	10	14	7	6	4	6
Tuits	2	1	33	36	42	30	18	10	24	23	32	25	16	6	3	13	6
Videos	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Fotos	1	1	1	6	8	15	5	4	11	12	10	11	10	2	1	7	6
Hashtags	4	1	9	14	13	12	9	6	14	12	13	10	13	6	1	6	5
Tuits	3	0	8	3	12	5	4	5	3	8	8	1	11	4	6	9	9
Videos	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0
Fotos	3	0	2	2	5	3	1	3	2	5	4	1	7	0	4	4	7
Hashtags	3	0	5	0	4	3	2	2	1	1	0	0	6	3	5	2	3
Tuits	6	3	5	2	9	6	9	2	4	5	9	4	2	8	6	6	11
Videos	0	0	1	0	2	1	3	1	1	0	1	0	2	0	1	0	3
Fotos	1	1	3	2	2	3	2	0	1	2	3	3	0	2	1	4	1
Hashtags	1	0	1	0	2	0	2	0	1	2	1	0	0	3	0	1	2

Elaboración propia

Tabla 2

Actividad en Twitter del candidato Mariano Rajoy y desglose por día del 15 al 30 de octubre

Mariano Rajoy	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	TOTAL
Tuits	0	17	2	22	33	6	11	0	0	5	1	1	1	10	2	1	112
Vídeos	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Fotos	0	7	1	2	5	0	1	0	0	0	0	1	0	3	1	0	21
Hashtags	0	3	2	2	1	0	5	0	0	2	0	1	1	2	0	1	20

Elaboración propia

Se evidencia que la actividad del candidato a asumir la Presidencia del Gobierno en España decae mucho en comparación con la campaña electoral y nuevamente se colige el poco uso de medios audiovisuales y gráficos en sus publicaciones. Aquí se añade un nuevo elemento para tener presente, que es la poca regularidad en la publicación de tuit. Se observa que hubo días con pocas o nulas publicaciones.

DATOS Y ANÁLISIS DE LOS CANDIDATOS ECUATORIANOS

En el caso de Ecuador también seleccionamos a los cuatro principales candidatos a la Presidencia del Gobierno de la República: la cuenta de Lenín Moreno, con un total de 667 mil seguidores; la de Guillermo Lasso, con 518 mil seguidores; la de Cynthia Viteri, con 262 mil seguidores; y por último la de Paco Moncayo, con 1817 seguidores.

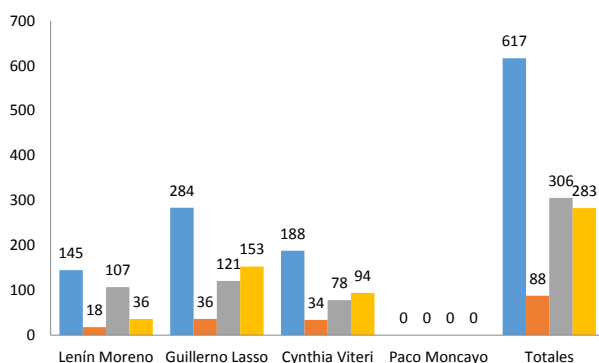


Figura 6. Tuits publicados durante las elecciones presidenciales del 2017 en Ecuador (primera vuelta). Del 4 al 19 de febrero del 2017

Elaboración propia

El periodo analizado fue del 4 al 19 de febrero del 2017, intervalo establecido de la campaña previa al proceso electoral. En la figura 6 observamos que entre los tres primeros candidatos las cifras son similares y que todos guardan mucha similitud en su forma de uso de Twitter. Llama la atención que el cuarto candidato no hizo en ningún momento uso de Twitter a pesar de tener más de 1817 seguidores. El candidato más activo de todos fue @LassoGuillermo.

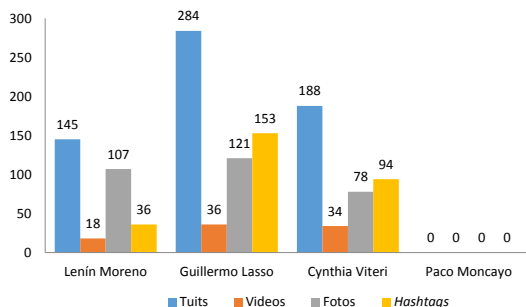


Figura 7. Actividad total en Twitter de los candidatos ecuatorianos durante las elecciones presidenciales del 2017 (primera vuelta)

Elaboración propia

Tabla 3

Actividad diaria en Twitter de los candidatos ecuatorianos durante las elecciones presidenciales del 2017 (primera vuelta)

		19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4
Lenín Moreno	Tuits	3	4	18	8	14	7	11	1	9	14	5	12	12	1	19	7
	Videos	0	0	1	2	2	1	2	1	0	3	0	5	0	1	0	0
	Fotos	3	4	17	6	12	6	10	0	9	11	5	6	10	0	1	7
	Hashtags	0	0	0	3	2	1	1	0	0	2	0	8	0	1	16	2
Guillermo Lasso	Tuits	38	1	4	37	29	18	16	10	5	14	7	28	31	7	32	7
	Videos	3	1	4	1	2	2	2	2	1	3	0	4	2	2	2	5
	Fotos	6	0	0	22	16	6	13	2	4	9	7	17	6	4	7	2
	Hashtags	20	0	2	22	11	11	12	3	4	8	6	6	8	4	22	6
Cynthia Viteri	Tuits	17	0	4	13	4	10	5	7	3	7	9	17	37	17	31	7
	Videos	7	0	3	6	1	2	1	1	1	1	3	1	3	2	0	2
	Fotos	6	0	1	7	3	7	4	5	1	5	5	8	3	8	12	3
	Hashtags	10	0	2	13	3	5	2	4	2	5	7	9	9	4	15	4
Paco Moncayo	Tuits	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fotos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Hashtags	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Elaboración propia

La tabla 3 evidencia la actividad diaria de los cuatro candidatos. En los tres primeros destaca la regularidad en sus publicaciones durante el intervalo establecido, aunque se observa que @Lenin tiene algunos días en que baja su número de publicaciones drásticamente.

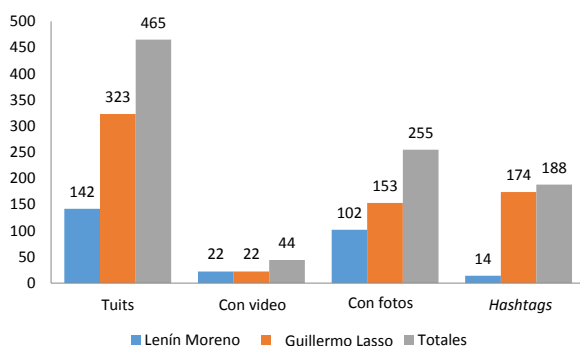


Figura 8. Tuits publicados durante las elecciones presidenciales del 2017 en Ecuador (segunda vuelta). Del 18 de marzo al 2 de abril del 2017

Elaboración propia

Ninguno de los candidatos obtuvo una mayoría simple, por lo cual se estableció una segunda vuelta electoral con los dos mejor situados. Para la minería se estableció el periodo comprendido entre el 18 de marzo y el 2 de abril del 2017, con un total de 465 tuits entre los dos candidatos, que incluían 44 videos y 255 fotografías. Nuevamente utilizaron *hashtags*, aunque el uso fue desigual.

Tabla 4

Actividad en Twitter de los candidatos ecuatorianos durante las elecciones presidenciales del 2017 (segunda vuelta)

		2	1	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	Total
Lenín Moreno	Tuits	9	8	6	13	5	14	9	3	3	10	15	12	13	6	4	12	142
	Videos	0	2	1	1	0	4	0	2	1	4	1	4	2	0	0	0	22
	Fotos	8	5	5	8	5	9	9	3	2	4	11	7	7	6	4	9	102
	Hashtags	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1	0
Guillermo Lasso	Tuits	36	2	2	35	20	4	24	33	46	16	24	18	24	19	9	11	323
	Videos	3	2	1	1	1	1	3	1	2	2	3	0	1	0	1	0	22
	Fotos	14	0	1	21	11	1	9	7	15	11	11	9	16	12	5	10	153
	Hashtags	16	1	2	26	7	1	17	19	10	11	20	8	12	10	6	8	174

Elaboración propia

Ambos candidatos tuvieron regularidad en sus publicaciones diarias, aunque el segundo, @LassoGuillermo, casi duplicó su presencia en Twitter durante este periodo. Destacó el número de *hashtags* que utilizó para enlazar contenidos. Esta actividad mucho más frenética en las redes no le dio lugar a vencer en las elecciones y fue @Lenin el que obtuvo la Presidencia de la República de Ecuador.

DATOS Y ANÁLISIS DE LOS CANDIDATOS COLOMBIANOS

Para el análisis, también hemos elegido a los cuatro candidatos mejor situados para ocupar la Presidencia de la República de Colombia. En primer lugar, analizamos la cuenta de Iván Duque, quien tenía un total de 758 mil seguidores; la de Germán Vargas, con 809 mil seguidores; la de Gustavo Petro, con 3,37 millones de seguidores, una de las cuentas de comunicación política con más seguidores en toda Colombia; y finalmente la de Sergio Fajardo, con 1,4 millones de seguidores.

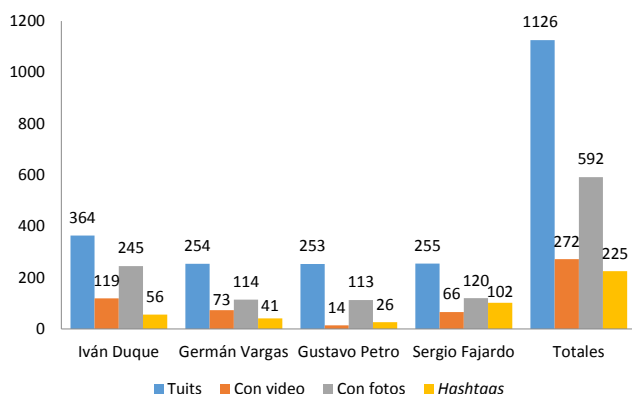


Figura 9. Tuits publicados durante las elecciones presidenciales del 2018 en Colombia (primera vuelta). Del 12 al 27 mayo del 2018
Elaboración propia

El periodo analizado para la minería de los datos comprende del 12 al 27 de mayo del 2018, intervalo de la etapa previa al proceso electoral. En la figura 9 observamos cómo los candidatos hacen un uso muy parecido de la red, incluso en el número de videos y fotografías. Destaca a @IvanDuque quien tiene una cantidad levemente superior de tuits y hace un mayor uso de audiovisuales y gráficos en sus publicaciones, aunque es @sergio_Fajardo quien utiliza más *hashtags*.

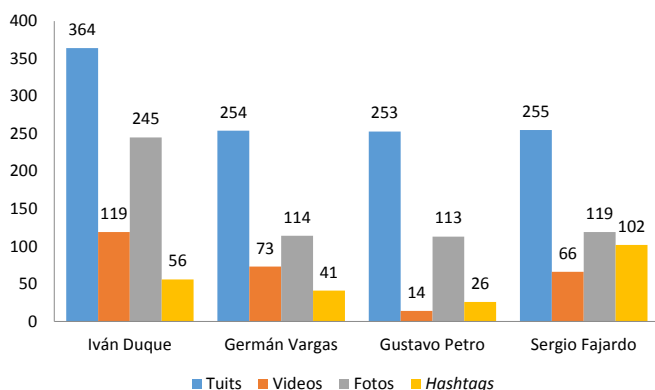


Figura 10. Actividad total en Twitter de los candidatos colombianos durante las elecciones presidenciales del 2018 (primera vuelta)

Elaboración propia

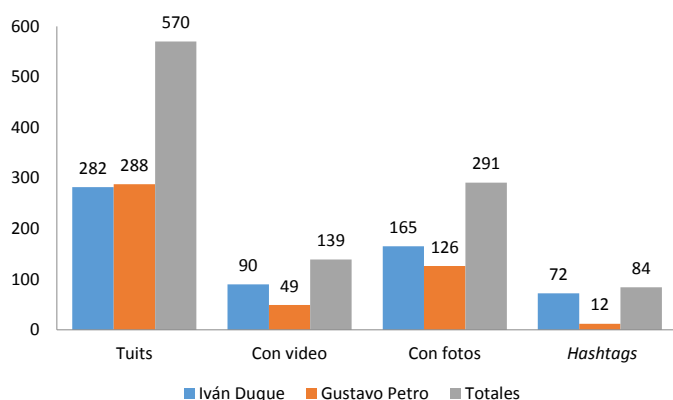


Figura 11. Tuits publicados durante las elecciones presidenciales del 2018 en Colombia (segunda vuelta). Del 2 al 17 de junio del 2018

Elaboración propia

La tabla 5 evidencia cómo el uso de Twitter en el periodo establecido fue regular para todos y se hizo más intensivo durante la última semana de la campaña electoral, en que subió el número de publicaciones. El uso de videos y fotografías también fue similar por parte de los participantes.

Tabla 5
Actividad diaria en Twitter de los candidatos colombianos durante las elecciones presidenciales del 2018 (primera vuelta)

	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12
Tuits	1	12	27	44	33	19	34	17	27	16	24	30	24	19	11	26
Videos	1	2	12	19	19	11	5	4	6	2	6	2	10	6	4	10
Fotos	0	14	5	18	22	18	20	14	24	10	18	26	8	21	6	21
Hashtags	1	2	3	3	3	2	5	2	4	5	4	5	4	6	2	5
Tuits	3	5	8	29	19	20	5	9	8	11	21	12	33	23	17	31
Videos	2	4	4	3	1	4	1	6	5	7	4	3	5	7	1	16
Fotos	1	1	1	7	4	2	1	5	3	6	19	7	14	14	4	25
Hashtags	1	4	2	4	3	3	1	3	2	3	2	1	3	4	1	4
Tuits	23	23	19	14	15	7	11	30	34	12	14	14	2	14	7	14
Videos	0	3	1	0	2	0	2	1	0	2	0	2	0	0	0	1
Fotos	10	10	6	1	3	4	5	11	21	4	4	9	2	6	7	10
Hashtags	1	2	5	5	1	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0	7
Tuits	8	18	29	28	20	20	21	18	17	15	11	13	16	12	3	6
Videos	0	5	7	10	7	3	3	7	8	6	1	3	1	3	0	2
Fotos	5	11	9	8	5	9	12	8	13	2	11	9	7	3	3	4
Hashtags	2	3	11	9	11	12	10	4	7	7	6	4	6	3	3	4

Elaboración propia

Tabla 6
Actividad en Twitter de los candidatos colombianos durante las elecciones presidenciales del 2018 (segunda vuelta)

	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	Total
Tuits	20	4	13	24	17	9	14	22	24	25	18	17	18	26	18	13	282
Videos	4	1	8	1	3	2	3	5	10	6	4	8	6	12	10	7	90
Fotos	10	0	14	18	7	5	8	18	11	16	15	12	10	9	11	1	165
Hashtags	5	2	3	7	4	3	6	4	9	4	5	4	3	5	6	2	72
Tuits	20	20	13	8	14	17	22	23	27	25	13	19	13	13	17	24	288
Videos	1	9	7	0	8	4	3	1	2	6	4	1	2	1	0	0	49
Fotos	14	4	6	4	3	9	16	10	16	9	6	2	2	1	7	17	126
Hashtags	0	0	3	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	12

Elaboración propia

Al igual que ocurrió en Ecuador, en Colombia tampoco hubo un candidato que sumara la mayoría de los votos, por lo que, según establece la legislación colombiana, se tuvo que pasar a una segunda vuelta con los dos candidatos que más votos obtuvieron en la primera vuelta de las presidenciales. Se colige que los dos candidatos tuitearon un número similar de mensajes, aunque @IvanDuque fue el que más utilizó elementos complementarios en sus publicaciones. Durante el intervalo escogido previo a la segunda vuelta, desde el 2 al 17 de junio del 2018, se publicaron 570 tuits entre los dos candidatos, que incluyeron 139 videos y 291 fotografías.

Ambos candidatos tuvieron gran regularidad durante el proceso previo a la segunda vuelta. Se le atribuye nuevamente el uso más intenso en cuanto a medios audiovisuales y fotográficos a Duque, quien finalmente se convirtió en el presidente de la República de Colombia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio sobre el uso de las redes sociales para la comunicación política se ha realizado en la mayoría de las ocasiones desde la perspectiva del uso tecnológico o abordando cuestiones de cantidad de información transmitida en los canales; pero creemos que también era importante analizar la comunicación política desde la perspectiva de la competencia mediática de los candidatos que utilizan dichas cuentas sociales para su comunicación política, cómo la usan y si tienen las competencias adecuadas para ello.

En cuanto a la dimensión de lenguajes, los candidatos analizados hacen un uso de forma correcta, con excepción de Paco Moncayo, de Ecuador, quien no utilizó la plataforma durante los tiempos estudiados. Pese a que en el caso de algunos candidatos colombianos se detectaron tuits con aseveraciones demonizantes hacia otros candidatos, se observa que todos tienen capacidad de interpretar y de valorar los distintos códigos de representación en los mensajes publicados durante los periodos analizados. También observamos que tienen la capacidad de expresarse mediante una amplia gama del sistema de representación y son capaces de crear y modificar mensajes ya existentes.

Respecto a la dimensión tecnológica, los candidatos comprenden el papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y hacen uso de ellas, adecuándolas a sus objetivos comunicativos e integrando imágenes y videos desde los cuales han querido ir construyendo una conciencia de la representación de sus mensajes de captación de votantes.

Con relación a la dimensión de los procesos de interacción, se observa cómo los candidatos tuvieron durante la campaña una actitud activa en la interacción con sus posibles votantes, medios de comunicación y adversarios políticos, y eso se puede

comprobar en la cantidad de retuits de otras cuentas que han ido integrando a la suya. Muchos han ido retuiteando sus propias publicaciones directamente o con textos que matizaban los mensajes.

En cuanto a la dimensión de los procesos de producción y difusión, por la forma en la que están diseñadas las publicaciones periódicas y constantes de todos los candidatos durante el proceso, se entiende que tenían conocimiento sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Se da por hecho que los candidatos tienen la capacidad de seleccionar mensajes significativos, especialmente cuando algunos de ellos llegan a una gran cantidad de personas, son capaces de transformarlos posteriormente y difundirlos en la red.

En cuanto a la dimensión de la ideología y valores, se aprecia que tienen la habilidad de buscar, organizar, priorizar y sintetizar las informaciones que quieren transmitir a los posibles votantes, y aprovechan las capacidades de Twitter para comunicar y transmitir los valores e ideologías en sus mensajes. También se observa que aprovecharon de forma adecuada el poder de Twitter para lanzar mensajes de compromiso con la ciudadanía lo que generó un acercamiento de los usuarios.

Finalmente, en cuanto a la dimensión estética, se observa cómo todos los mensajes están muy elaborados no solamente en el texto, sino en los elementos que los acompañaron (videos y fotografías), y se incrementaron los niveles de creatividad, originalidad y sensibilidad en los mismos.

Como se indicó anteriormente, no se observó una diferencia importante en las competencias mediáticas de los candidatos de los tres países. Es posible afirmar que los candidatos, excepto Moncayo, hicieron un uso muy parecido en su comunicación con sus seguidores, posibles votantes y medios de comunicación. Lo único que podemos destacar es el mayor uso que hacen los candidatos de Colombia de la herramienta Twitter en sus comunicaciones y el uso de elementos audiovisuales para mejorar sus publicaciones.

La Unesco indicaba en 1982 que "el sistema político y el sistema educativo han de reconocer la obligación de promover entre sus ciudadanos una comprensión crítica del fenómeno de la comunicación" (Unesco, 1982), y hemos podido comprobar que los candidatos analizados comprenden dicho fenómeno. Sin embargo, respecto a los cambios que está sufriendo la comunicación, tal como indica Aguaded et al. (2011), son necesarios programas educativos para la población en general, para que pueda seguir y comprender los mensajes que se transmiten, en este caso por los candidatos a las presidencias de sus gobiernos.

REFERENCIAS

- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Díaz-Cruz, M. d. R., Pérez-Rodríguez, M. A., Sánchez-Carrero, J. y Delgado-Ponce, Á. (2011). In Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva (Ed.), *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza* (Universidad de Huelva. Grupo Ágora ed.). Huelva: Grupo Comunicar.
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/2FFdsH9>
- Asamblea Constituyente (2009). Ley orgánica electoral. Código de la democracia. Ecuador. Recuperado de <https://goo.gl/zPGKY9>
- Asamblea Constituyente (2013). Ley orgánica de comunicación. Recuperado de <https://bit.ly/1NNTLae>
- Baumgartner, J. C. y Morris, J. S. (2010). Myfacetube politics: Social networking web sites and political engagement of young adults. *Social Science Computer Review*, 28(1), 24-44. doi:<https://doi.org/10.1177/0894439309334325>
- BOE. (1978). Constitución española. Recuperado de <https://goo.gl/KPjuuP>
- BOE. (1985). Ley orgánica 5/1985, de 19 de junio, del régimen electoral general. Recuperado de <https://goo.gl/CpAXyJ>
- Budiharto, W. y Meiliana, M. (2018). Prediction and analysis of indonesia presidential election from twitter using sentiment analysis. *Journal of Big Data*, 5(1). doi:<https://doi.org/10.1186/s40537-018-0164-1>
- Canel, M. (1999). Comunicación política: Técnicas y estrategias para la sociedad de la información (segunda ed.). Madrid: Tecnos.
- Cansino, C., Calles, J. y Echeverría, M. (2016). *Del Homo Videns al Homo Twitter: democracia y redes sociales*. En C. Cansino, J. Calles y M. Echeverría (Eds.). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* John Wiley y Sons.
- Consejo Nacional Electoral. Colombia. (2018). Elecciones presidenciales 2018. Recuperado de <https://bit.ly/2x6pWB1>
- Consejo Nacional Electoral. Ecuador. (2017). Elecciones generales 2017. Recuperado de <https://goo.gl/kJV4Be>
- Conway, B. A., Kenski, K. y Wang, D. (2015). The rise of twitter in the political campaign: Searching for intermedia agenda-setting effects in the presidential primary.

- Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(4), 363-380. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12124>
- Corte Constitucional. Gobierno de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/ASqRvr>
- Dimitrova, D. V., Shehata, A., Strömbäck, J. y Nord, L. W. (2014). The effects of digital media on political knowledge and participation in election campaigns: Evidence from panel data. *Communication Research*, 41(1), 95-118. <https://doi.org/10.1177/0093650211426004>
- Eddington, S. M. (2018). The communicative constitution of hate organizations online: A semantic network analysis of "Make America great again". *Social Media and Society*, 4(3) <https://doi.org/10.1177/2056305118790763>
- El Tantawi, M., Al-Ansari, A., AlSubaie, A., Fathy, A., Aly, N. M. y Mohamed, A. S. (2018). Reach of messages in a dental twitter network: Cohort study examining user popularity, communication pattern, and network structure. *Journal of Medical Internet Research*, 20(9). <https://doi.org/10.2196/10781>
- European Commission. (2019). Alfabetización mediática. Recuperado de <https://bit.ly/2G2QNQz>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38). <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fung, I. C., Jackson, A. M., Mullican, L. A., Blankenship, E. B., Goff, M. E., Guinn, A. J., ... Tse, Z. T. H. (2018). Contents, followers, and retweets of the centers for disease control and prevention's office of advanced molecular detection (@CDC_AMD) twitter profile: Cross-sectional study. *JMIR Public Health and Surveillance*, 4(2), e33-e33. <https://doi.org/10.2196/publichealth.8737>
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. y Agueda, J. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, (35), 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Guerra, M. y Jordán, V. (2010). *Políticas públicas de la sociedad de la información en América Latina: ¿Una misma visión?*. Recuperado de <https://bit.ly/2lvemWC>
- Hemsley, J., Stromer-Galley, J., Semaan, B. y Tanupabrungsun, S. (2018). Tweeting to the target: Candidates' use of strategic messages and @Mentions on twitter. *Journal of Information Technology and Politics*, 15(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/19331681.2017.1338634>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ituassu, A., Lifschitz, S., Capone, L., Vaz, M. B. y Mannheimer, V. (2018). Compartilhamento de mídia e preferência eleitoral no Twitter: Uma análise de opinião pública durante as eleições de 2014 no Brasil. *Palavra Clave*, 21(3), 860-884. <https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.3.9>
- Johnson, T. J. y Kaye, B. K. (2015). Site effects: How reliance on social media influences confidence in the government and news media. *Social Science Computer Review*, 33(2), 127-144. <https://doi.org/10.1177/0894439314537029>
- Keller, T. R. y Kleinen-von Königslöw, K. (2018). Followers, spread the message! Predicting the success of swiss politicians on Facebook and Twitter. *Social Media and Society*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2056305118765733>
- Manrique-Grisales, J., Romero, Y. S. y Fernández, A. A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Revista Nexus Comunicación*. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904>
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E. y Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui Revista Latinoamericana De Comunicación*, (124), 41-47. Recuperado de <https://bit.ly/2Xp5KsW>
- Martínez-Martínez, S. y Lara-Navarra, P. (2014). El big data transforma la interpretación de los medios sociales. *El profesional de la información*, 23(6), 575-581. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.03>
- Mcnaair, B. (2015). *An introduction to political communication* (5th ed.). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511623806>
- Ministerio del Interior. Gobierno de España. (2016). Resultados electorales. Congreso. Junio 2016. Recuperado de <https://goo.gl/6EXg6k>
- Moya, M. y Herrera, S. (2015). ¿Cómo puede contribuir Twitter a una comunicación política más avanzada? *Arbor*, 191(774). <https://doi.org/10.3989/arbor.2015.774n4012>
- Narváz Montoya, A. y Romero Peña, A. C. (2017). Educación mediática y nación en Colombia: Entre el púlpito e internet. *Cátedra UNESCO de Comunicación*, 1-7. Recuperado de <https://bit.ly/31Jgi5D>
- Norris, P. (2004). *Political communications* Harvard University. Recuperado de <https://bit.ly/2M9Xa7V>
- Oselio, B. y Hero, A. (2016). En Osgood N., Xu K.S., Reitter D. y Lee D.(Eds.), *Dynamic directed influence networks: A study of campaigns on Twitter*. Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39931-7_15

- Peñaherrera León, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: Análisis, reflexiones y valoraciones. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), a201-a201. Recuperado de <https://bit.ly/2lwcNrE>
- Pérez-Martínez, V. M., Rodríguez González, M. D. y Tobajas Gracia, M. (2017). Movilización y participación en Twitter. Estudio de caso del hashtag #SuperTuesday en las primarias presidenciales de EEUU 2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 679-703. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1186>
- Prada-Espinel, O. y Romero-Rodríguez, L. (2019). Polarización y demonización en la campaña presidencial de Colombia de 2018: Análisis del comportamiento comunicacional en el Twitter de Gustavo Petro e Iván Duque. *Humanidades*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/h.v9i1.35343>
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (1986). Decreto 2241 de 15 de julio de 1986. Código electoral colombiano. Recuperado de <https://goo.gl/ca2tLG>
- Rheingold, H. (2008). Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. En W. Lance Bennett (Ed.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press. Recuperado de <https://bit.ly/2ZBRGcU>
- Rodríguez-Andrés, R. (2018). Trump 2016: Trump 2016: ¿presidente gracias a las redes sociales? *Palabra Clave*, 21(3), 831-859. <https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.3.8>
- Ross, A. S. y Rivers, D. J. (2018). Discursive deflection: Accusation of "Fake news" and the spread of mis- and disinformation in the tweets of president trump. *Social Media and Society*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2056305118776010>
- Sala, J. (2016). Transformando la nación por Twitter en el modelo de la democracia líquida. *Revista Transparencia & Sociedad* (4), 13-38. Recuperado de <https://bit.ly/2ITmz60>
- Santander, P., Elórtegui, C., Ginzales, C., Allende-Cid, H. y Palma, W. (2017). Redes sociales, inteligencia computacional y predicción electoral: El caso de las primarias presidenciales de Chile 2017. *Cuadernos.Info*, 41, 41-46. <https://doi.org/10.7764/cdi.41.1218>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Madrid: Taurus. <https://doi.org/10.2307/40184167>
- Schreiner, T. (2018). Information, opinion, or rumor? The role of Twitter during the post-electoral crisis in Côte d'Ivoire. *Social Media and Society*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2056305118765736>

- Schünemann, W. J. y Steiger, S. (2015). The net neutrality debate on Twitter. *Internet Policy Review* 4(4), 1-13. <https://doi.org/10.14763/2015.4.394>
- Serrano-Puche, J., Fernández, C. y Rodríguez-Virgili, J. (2018). Información política y exposición incidental en las redes sociales: Un análisis de Argentina, Chile, España y México. *Doxa Comunicación*, 27, 19-42. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a1>
- Sun, H., Ch'ng, E. y See, S. (2018). Influential spreaders in the political twitter sphere of the 2013 Malaysian general election. *Industrial Management and Data Systems*. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2017-0409>
- Towner, T. y Munoz, C. L. (2016). Boomers versus millennials: Online media influence on media performance and candidate evaluations. *Social Sciences*, 5(4). <https://doi.org/10.3390/socsci5040056>
- Towner, T. L. y Dulio, D. A. (2012). New media and political marketing in the United States: 2012 and beyond. *Journal of Political Marketing*, 11(1-2), 95-119. <https://doi.org/10.1080/15377857.2012.642748>
- Unesco. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Recuperado de <https://goo.gl/g5x5jB>
- Vaccari, C. y Valeriani, A. (2018). Digital political talk and political participation: Comparing established and third wave democracies. *SAGE Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2158244018784986>
- Wang, Y., Feng, Y., Zhang, X. y Luo, J. (2017). En Osgood N., Lee D., Thomson R. y Lin Y.-R. (Eds.). *Inferring follower preferences in the 2016 U.S. presidential primaries with sparse learning*. Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60240-0_1
- Weller, K., Bruns, A., Burgess, J., Mahrt, M. y Puschmann, C. (2014). *Twitter and society*. Nueva York: Peter Lang. Recuperado de <https://bit.ly/2a8GWdG>
- Wolton, D. (1998). La comunicación política: Construcción de un modelo. En J. M. Ferry (Ed.), *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.

PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA: CÓMO Y PARA QUÉ. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA*

FRANCISCO ALBARELLO¹

Universidad Austral, Argentina / albarello@austral.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

AMALIA HAFNER TÁBOAS²

Universitat Pompeu Fabra, España / amaliaelisabeth.hafner01@estudiant.upf.edu

Recibido: 29/3/2019 / Aceptado: 3/7/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4607

Resumen. Si bien la relación entre la programación, la robótica y la educación tiene una larga historia, estos saberes y habilidades específicos no fueron incluidos de forma explícita en los documentos oficiales de la política educativa de América Latina hasta épocas recientes. Argentina es el primer país de América del Sur en el que la programación y la robótica se incluyen entre los contenidos básicos de la educación obligatoria. En este artículo, a partir de un análisis cualitativo de un conjunto de documentos oficiales, proponemos explorar la forma en la que se argumenta a favor de la inclusión de la programación y la robótica en la educación formal y el modo en el que se propone incorporarlas en el aula.

Palabras clave: programación / robótica / educación mediática / alfabetización digital / política educativa

* El presente artículo es producto del PAI 2018 (trienal) "Innovación en políticas educativas: discursos y estrategias en torno a la alfabetización digital en el marco de la inclusión", 1/1/2019 a 31/12/2021, Programa de Incentivos, Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de San Martín, dirigido por la doctora Mónica Pini.

1 Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-6623-916X>

2 Doctora en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra, España. <https://orcid.org/0000-0001-5425-0660>

PROGRAMMING AND ROBOTICS: HOW AND WHAT FOR. ANALYSIS OF EDUCATION POLICIES IN ARGENTINA

Abstract. Although the relationship between programming, robotics and education has a long history, these specific knowledge and skills were not explicitly included in the official documents of the Latin American education policy until recently. Argentina is the first South American country in which programming and robotics are included in the basic contents of compulsory education. In this article, based on a qualitative analysis of a set of official documents, we propose to explore the arguments favoring the inclusion of programming and robotics in formal education, and the way in which they are suggested to be incorporated in classrooms.

Keywords: Programming / robotics / media education / digital literacy / education policy

PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA: COMO E PARA QUÊ. ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA

Resumo. Embora a relação entre programação, robótica e educação tenha uma longa história, estes conhecimentos e habilidades específicos não foram inseridos explicitamente nos documentos oficiais da política educacional da América Latina até tempos recentes. A Argentina é o primeiro país da América do Sul no qual a programação e a robótica estão incluídas entre os conteúdos básicos da escolaridade obrigatória. Neste artigo, com base em uma análise qualitativa de um conjunto de documentos oficiais, propomo-nos a explorar o modo pelo qual se argumenta em favor da inclusão da programação e da robótica na educação formal e a maneira pela qual se propõe inclui-los na escola.

Palavras-chave: Programação / Robótica / Educação midiática / Alfabetização digital / Política educacional

INTRODUCCIÓN

La relación entre la programación, la robótica y la educación tiene una larga historia. Desde la década de 1980 surgieron propuestas que trabajan específicamente en la didáctica y la enseñanza de tecnología haciendo foco en la enseñanza de la programación y la robótica en un sentido creativo y crítico. Los textos que recogen las experiencias de Seymour Papert (1980) y las de Mitchel Resnick (2001) son ilustrativos de esta línea.

Sin embargo, la programación y la robótica no fueron incluidas de forma explícita en los documentos oficiales de la política educativa de la región hasta épocas muy recientes. Si bien han existido iniciativas de enseñanza de competencias digitales a gran escala en la región, –por ejemplo, el Plan Ceibal, en la República Oriental del Uruguay– Argentina es el primer país de América del Sur en el que la programación y la robótica se incluyen entre los contenidos básicos de la educación obligatoria. El 12 de septiembre del 2018, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó el proyecto de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica mediante la resolución del CFE 343-18. La directora nacional de Innovación Educativa, Florencia Ripani, expresó en aquella oportunidad que “esto significa un aporte a la calidad educativa y al futuro de nuestros estudiantes, ya que les da la oportunidad de ser creadores y usuarios críticos, en una sociedad cada vez más mediada por tecnología digital. Esto nos pone en una situación de liderazgo regional” (Dirección General de Escuelas, 2018).

La resolución del CFE 343-18 (2018) continúa la línea de la política educativa en materia de educación digital desarrollada en documentos anteriores:

- La Ley de Educación Nacional 26.206, aprobada en el 2006, en cuyo artículo 11 se establece como objetivo de la educación obligatoria el desarrollo de las competencias necesarias para manejar los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- El Decreto 386-18, que creó el plan Aprender Conectados, y que, de algún modo, cerró la etapa del plan Conectar Igualdad, creado mediante el Decreto 459-10.
- La Resolución 263-15 del CFE, que estableció que la enseñanza y el aprendizaje de la programación es considerado de importancia estratégica en el Sistema Educativo Nacional durante la escolaridad obligatoria.

La política educativa argentina estableció, mediante estos documentos oficiales y otras acciones específicas desarrolladas en las diversas jurisdicciones del país, la importancia del aprendizaje sobre lo digital dentro de la educación obligatoria. En este campo, los conocimientos y habilidades específicos relativos a la programación y la robótica ocupan un lugar de creciente relevancia.

En este artículo intentamos dar respuesta a dos preguntas que guían nuestro análisis de un corpus de documentos oficiales de la política educativa argentina. En primer lugar, exploramos de qué manera se plantea incorporar la programación y la robótica en las escuelas del país. En segundo lugar, procuramos identificar qué objetivos se persiguen con ello.

NEGOCIACIONES SEMÁNTICAS

La incorporación de contenidos y habilidades relacionados con las tecnologías digitales está muy presente en la política educativa actual, tanto en Argentina como en otros países. En este contexto, los debates terminológicos sobre la relación entre educación y TIC no dejan de ser problemáticos. Los expertos en la materia hablan de educación mediática (Buckingham, 2003, 2008; Ferrés, 2008, 2014), alfabetización digital (Lankshear y Knobel, 2008), educación digital (Comisión Europea, 2018), *media and information literacy* (Unesco, 2013), digital competence (Comisión Europea, 2012) y un amplio abanico de conceptos vinculados. Podemos afirmar que el abordaje de la relación entre educación y TIC atraviesa una etapa de negociación semántica en la cual intervienen diversos actores (organismos nacionales e internacionales, instituciones educativas, empresas proveedoras de tecnología, investigadores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil, docentes, alumnos y padres) con distintos tipos de injerencia, intereses y expectativas.

En el reporte de la Comisión Europea *Developing Computational Thinking in Compulsory Education* (Bocconi, Chiocciariello, Dettori, Ferrari, Engelhardt, Kampylis y Punie, 2016) los autores identifican dos grandes tendencias al analizar cómo se justifica el abordaje del pensamiento computacional en la educación obligatoria. Una de las tendencias vincula el manejo competente de conocimientos y habilidades ligados a la programación con las necesidades del mercado de trabajo, mientras que la otra hace foco en el desarrollo de una actitud creativa y crítica en los estudiantes, que los habilita a resolver problemas del mundo actual y a expresarse utilizando una variedad de medios. Revisaremos ambas tendencias a continuación.

El avance de la incorporación de contenidos y habilidades ligados al uso de tecnologías digitales en las agendas de los organismos que regulan los currículos educativos viene siendo traccionado por un interés en formar profesionales para el mercado de trabajo (Urien, 2015).

Uno de los pilares que destaca la Comisión Europea en el marco de la estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2019a) es fortalecer las competencias digitales (*digital skills, digital competences* o *eSkills*). Entre las iniciativas de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2019b), las competencias digitales se presentan estrechamente relacionadas con el mercado de trabajo: los empleadores necesitan empleados con competencias

digitales y las instituciones educativas deberían proveerlos. Asimismo, la reciente iniciativa del gobierno de EE. UU. Computer Science for All destaca la importancia de estas competencias frente a la búsqueda de empleo y la movilidad social ascendente (Smith, 2016). Estos anuncios se dan en el contexto de una creciente demanda de profesionales que manejan eficientemente las TIC, que no puede ser cubierta por los egresados universitarios, tanto en Europa como en Estados Unidos (Empirica, 2013).

Compañías tecnológicas, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales comenzaron a ofrecer diferentes cursos, programas y recursos por fuera de la enseñanza formal para cubrir esta falta de conocimientos específicos, centrándose fundamentalmente en la enseñanza de la programación. En este tipo de experiencias, los participantes pueden aprender las bases de un lenguaje de programación específico durante un periodo de horas o días, con el fin de desarrollar un producto o solucionar un problema. Autores como Orsini (2014) alertan sobre el énfasis que actualmente se está poniendo sobre la enseñanza del código —énfasis que antes compartieron la introducción de la radio, la TV y el video en la escuela— y sugieren que podría convertirse en una simple moda pasajera y no producir cambios sustantivos en los currículos de los distintos niveles educativos.

En este contexto, se ha sumado una nueva tensión al abordaje del vínculo entre educación y TIC: el debate entre el abordaje de contenidos y habilidades ligados a las tecnologías digitales concretas, por un lado, y la enseñanza de la informática como disciplina, por otro (Informatics Europe & ACM, 2013). El reporte *Searching for computer science: access and barriers in US K-12 Education* estableció una diferencia entre programar —coding— y la educación informática propiamente dicha: “Improved awareness about the importance of programming/coding as an essential element of computer science is needed so educators can integrate the full breadth of computer science into the classroom” (Google, 2015, p. 3).

Algunos expertos sostienen que la programación debería ser parte de una nueva alfabetización y la relacionan con los métodos y contenidos de las ciencias de la computación. Así, resaltan la importancia del pensamiento computacional (Wing, 2006) y su impacto en aspectos más profundos de la educación, que trascienden a las necesidades del mercado de trabajo (Papert, 1980; Resnick, 2001; Resnick y Siegel, 2015). De acuerdo con Wing (2006), el pensamiento computacional “involves solving problems, designing systems, and understanding human behavior, by drawing on the concepts fundamental to computer science” (p. 33) y, por ello, va más allá de la capacidad de programar. Cabe destacar, en este punto, que la caracterización de Wing ha recibido críticas por la vaguedad de sus promesas (Adell, Llopis, Esteve y Valdeolivas, 2019).

Para los investigadores de esta línea es indispensable tener en cuenta estos objetivos para trascender las actividades que tradicionalmente se desarrollaban en los

laboratorios de ciencias y de informática de las escuelas, ya que estas no son las más apropiadas para estimular la actitud crítica, la capacidad de resolver problemas, la creatividad y el trabajo colaborativo; elementos fundamentales de las denominadas habilidades del siglo XXI (Alimisis, 2013).

Siguiendo los desarrollos en la línea del pensamiento computacional, surgió el campo de la robótica educativa, con antecedentes directos en el *Media Lab* del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) donde —en los años ochenta del pasado siglo— Seymour Papert había desarrollado el primer lenguaje de programación para niños —Logo— y estaba experimentando con productos de la marca Lego (*Mindstorms*). La base teórica de la robótica educativa es el construccionismo (Papert, 1980), que implica la construcción de conocimiento a partir de la resolución de problemas reales por parte de los estudiantes.

Investigaciones recientes sostienen que el trabajo sobre robótica colabora con el desarrollo del pensamiento computacional entre los niños de edad preescolar (Alsina y Acosta-Inchaustegui, 2018; García Valcárcel y Caballero González, 2019; y Sánchez Tendero, Cózar Gutiérrez y González-Calero Somoza, 2019) y adolescentes (Atmatzidou y Demetriadis, 2016). Otros trabajos señalan que el uso de robótica en la enseñanza produce efectos positivos en cuanto a la motivación de los estudiantes (Chin, Hong y Chen, 2014; Karim, Lemaignan y Mondada, 2015; Merino, Villena, González-Calero y Cózar, 2018). Además, el uso de robots en contextos educativos no se remite únicamente a las áreas STEM (*science, technology, engineering, math*) sino que puede abordar otros contenidos y servir para el trabajo de otras competencias (Benitti, 2012). Algunos autores (Gaudiello y Zibetti, 2016; Sánchez Tendero, Cózar Gutiérrez y González-Calero Somoza, 2019) describen tres paradigmas sobre el aprendizaje de robótica educativa: *learning robotics*, cuando los estudiantes aprenden conceptos técnicos o ingenieriles utilizando robots; *learning with robotics*, los robots son utilizados como asistentes o ayudantes del proceso educativo; y *learning by robotics*, que tiene lugar cuando los estudiantes aprenden los contenidos de diferentes disciplinas y desarrollan competencias transversales mediante la robótica. Este último enfoque es también conocido como *robotic-based instruction*: “El robot se convierte en una herramienta activa para profesores y estudiantes que media entre todas las dimensiones del proceso educativo” (Sánchez Tendero, Cózar Gutiérrez y González-Calero Somoza, 2019, p. 13).

En las últimas dos décadas se popularizaron diversos kits para aprender con robots (*Lego Mindstorms, Arduino, Crickets*, entre otros) y sentar las bases de conocimientos de programación (*Logo, Scratch*). Además, se desarrollaron variadas iniciativas públicas y privadas de incorporación de estos recursos en instituciones educativas. Sin embargo, la programación y la robótica —como contenidos específicos— no fueron incluidas en los documentos de política educativa hasta épocas muy recientes. Los documentos oficiales

de política educativa de Argentina que analizamos en este artículo dan cuenta de la primera experiencia en esta línea de la región.

METODOLOGÍA

Los debates terminológicos que hemos planteado, lejos de limitarse a las discusiones académicas, influyen en otros discursos, como el de la política educativa que proponemos explorar aquí. Las políticas de incorporación en las escuelas de los saberes y habilidades relativos al ámbito de lo digital, en general, y de la programación y la robótica en particular, dialogan con estos debates. Quienes definen las políticas educativas priorizan algunos argumentos sobre otros y ponen de relieve una forma particular de entender el rol de lo digital en la educación obligatoria. A la luz de estos debates, creemos que es relevante explorar cómo y para qué se propone incluir estos saberes en las escuelas: las dos preguntas de investigación que proponemos en este análisis.

Los objetivos que guían esta exploración de los documentos de política educativa relativa a la educación digital en Argentina son los siguientes:

- A. Describir las condiciones y estrategias presentadas por los documentos oficiales de política educativa para la inclusión de la programación y la robótica en la educación obligatoria argentina.
- B. Identificar los argumentos a favor de la inclusión de la programación y la robótica en la educación obligatoria, atendiendo a los objetivos que se persiguen.

A partir de un análisis de contenido cualitativo de documentos oficiales proponemos explorar la forma en la que se argumenta a favor de la inclusión de la programación y la robótica en la educación obligatoria y el modo en el que se propone incluirlas en el aula. Los documentos analizados son los siguientes:

- La Ley Nacional de Educación 26.206.
- La Resolución del Consejo Federal de Educación 263-15.
- La Resolución del Consejo Federal de Educación 343-18.
- Los núcleos de aprendizajes prioritarios de educación digital, programación y robótica, aprobados por la resolución del CFE 343-18.

La metodología utilizada para analizar el corpus de documentos sigue las etapas propuestas por la *grounded theory* (Strauss y Corbin, 1994). En una primera etapa, construimos categorías de forma inductiva, a partir de la lectura de los documentos estudiados. Luego, utilizamos esas categorías para vincular los documentos entre sí y establecer relaciones con conceptos y enfoques más amplios (la educación mediática, la alfabetización digital). En la presentación de resultados, finalmente, procuramos

interpretar y poner en tensión estos argumentos con el objeto de analizar el modo en que estos documentos conciben la enseñanza y el aprendizaje de la programación y la robótica, dentro de la educación digital.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de la lectura de los documentos, construimos de forma inductiva las categorías mediante las cuales buscamos cumplir con los objetivos propuestos. Para abordar el primer objetivo identificamos las condiciones y estrategias presentadas por los documentos analizados para la eficaz inclusión de la programación y la robótica. Las categorías que construimos para intentar responder a la pregunta sobre cómo incorporar la programación y la robótica en la educación obligatoria argentina son las siguientes:

- A. Inclusión de tecnologías: se promueve la incorporación de la programación y la robótica en la educación obligatoria atendiendo a las condiciones técnicas necesarias, como las cuestiones de la infraestructura, la capacitación docente y la integración curricular.
- B. Comunidad: se impulsa la creación de redes de maestros para compartir aprendizajes con sus pares, con los científicos y con la universidad.
- C. Reflexión y actitud crítica: hereda la tradición de la educación mediática (Buckingham, 2003, 2008; Ferrés, 2008, 2014) y de la *media and information literacy* (Unesco, 2013), pero ahora enfocada en la tecnología digital.
- D. Las tecnologías como objeto de estudio: se propone trascender la concepción de las tecnologías como mera herramienta para analizarlas en relación con procesos sociales, económicos y políticos más amplios.

En cuanto a la pregunta por el para qué de la incorporación de la programación y la robótica en la educación obligatoria —nuestro segundo objetivo— el análisis se centró en las siguientes categorías:

- E. Mundo del trabajo: la programación y la robótica son consideradas competencias necesarias para una eficaz incorporación en el mercado de trabajo y para contribuir al desarrollo económico.
- F. Mundo de la ciencia, la investigación y la universidad: mediante la incorporación de la programación y la robótica en el currículo, se prepara a los alumnos para ser estudiantes universitarios o científicos. Además, los expertos recomiendan la incorporación de la programación y la robótica.
- G. Mejora del aprendizaje: el trabajo sobre contenidos y habilidades de la programación y la robótica es altamente motivador para los estudiantes y los atrae hacia disciplinas científicas vinculadas. Además, es útil para mejorar los

aprendizajes de otras áreas del conocimiento, más allá de las tradicionalmente relacionadas con la informática.

- H. Resolución de problemas: la incorporación de la programación y la robótica en la educación obligatoria colabora en la resolución de problemas en dos sentidos: como capacidad cognitiva desarrollada por los estudiantes y como herramienta para solucionar problemas reales de sus propias comunidades.

Antes de comenzar con el análisis de las resoluciones que forman parte del corpus de esta investigación, vale la pena hacer algunas aclaraciones sobre el funcionamiento del sistema educativo argentino. Tratándose de un país federal, la forma en la que se diseñan y se ponen en práctica las políticas públicas tiene que contar con el acuerdo de las distintas jurisdicciones, que, a la hora de implementarlas, les otorgan sus propias imprints locales o regionales.

Esos acuerdos se establecen a través del Consejo Federal de Educación (CFE), que emitió las resoluciones que estamos analizando. En el artículo 2 de la Resolución 343-18 se establece:

[...] las jurisdicciones llevarán adelante la implementación de los NAP y su inclusión en sus documentos curriculares conforme lo establecido en el artículo 88 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, adoptando diferentes estrategias y considerando las particularidades de sus contextos, necesidades, realidades y políticas educativas. (Resolución del CFE 343-18, 2018, art. 2)

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) de educación digital, programación y robótica forman parte de un proceso que se inició en el 2004, y constituyen “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales” de los estudiantes (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 6).

¿CÓMO INCORPORAR LA PROGRAMACIÓN Y LA ROBÓTICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA?

En esta primera serie de categorías consideramos relevantes los argumentos acerca de la inclusión de tecnología —en aspectos tales como las condiciones de infraestructura, la integración curricular y la formación docente—, la promoción de comunidades en torno a la programación —conectando las escuelas entre sí y con el mundo universitario—, la concepción de la tecnología como objeto de estudio en sí mismo y la reflexión o actitud crítica respecto de estos tópicos.

A. Inclusión de tecnología

Las resoluciones del CFE 263-15 y 343-18 toman como punto de partida el artículo 88 de la Ley de Educación Nacional, que establece que “las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Ley 26.206, 2006, art. 88). El carácter “indispensable” de estos contenidos es reafirmado por la resolución del CFE 343-18, cuando se afirma: “En el marco de la cultura digital, en la cual prácticamente todas las dimensiones sociales están mediadas progresivamente por sistemas digitales, se hace indispensable incluir saberes relevantes en las propuestas de enseñanza-aprendizaje” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 2).

Podemos observar aquí un desplazamiento del concepto de las tecnologías de la información y de la comunicación a una idea más amplia de “cultura digital”, que vuelve aún más imperativo incluir estos contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se propone como una continuidad con las políticas de inclusión establecidas en documentos anteriores (Resolución del CFE 285-16 y Decreto 386-18, por mencionar los más recientes).

Siguiendo a Landau (2013) es importante analizar los supuestos en torno al concepto de cultura, que tienden a oponer la cultura digital a la cultura escolar como dos ámbitos con poca conexión. De la interpretación de las resoluciones analizadas se desprende cierta distancia entre la escuela y la cultura digital, que ocupa todas las dimensiones de la vida y no tanto aquello que sucede en las aulas. Esta distancia que mencionamos aparece confirmada en otro fragmento de la resolución del CFE 343-18, en la que se define la alfabetización digital como “el desarrollo del conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente en la cultura digital, incluyendo su participación activa en el entramado de los medios digitales” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 3). La alfabetización digital se propone, entonces, como un requisito para la inclusión de los estudiantes en la cultura digital, salvando esa distancia que venimos mencionando. No se trata de manipular meras herramientas, sino de entender el lenguaje digital para formar parte de un entorno social más amplio.

En segundo lugar, entre las consideraciones sobre la inclusión de tecnología, otro prerrequisito que aquí aparece con fuerza es el de la formación docente. En la resolución del CFE 263-15 se afirma la necesidad de “capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje”, y en otro fragmento se habla de propuestas de “formación docente continua, situada y en servicio” (Resolución del CFE 263-15, 2015, art. 3). Asimismo, en la resolución del CFE 343-18 se establece que el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, junto con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires “coordinarán políticas de formación, y

elaborarán materiales de apoyo al desarrollo curricular, para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los NAP”. Con estas medidas se trata de “generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Ley 26.206, 2006, art. 27, inc. d). La formación docente es considerada, entonces, un eslabón fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la programación y la robótica como parte de las competencias de educación digital (Resolución del CFE 343-18) que se deben incluir en los currículos en las escuelas del país.

B. Comunidad

En la resolución 263-15, en la que se establece la enseñanza y aprendizaje de la programación en las escuelas argentinas, hay un énfasis marcado en lo relativo a la creación de comunidades que exceden el ámbito de las escuelas. La resolución menciona la iniciativa ProgramAR, que cuenta con una red de diversas universidades nacionales con las que viene desarrollando un trabajo conjunto en relación con la difusión y enseñanza de la programación. Además, se hace mención a una “comunidad internacional de conocimiento sobre enseñanza de la programación”, en la cual participan docentes e investigadores del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y de varias universidades argentinas. Más allá de esta comunidad ampliada de la que participa el nivel superior de la enseñanza, la resolución del CFE 263-15 establece en su artículo 2 la creación de la Red de Escuelas que Programan y también del Repositorio Nacional de Producciones Informáticas dentro del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, con el objetivo de que las escuelas que la conforman compartan sus producciones y se encuentren a disposición de todas las escuelas, docentes y alumnos del país (Resolución del CFE 263-15, 2015, art. 5).

Este aspecto es tal vez uno de los más interesantes en la resolución del CFE 263-15, dado que, a nuestro entender, da cuenta del rasgo colaborativo que asume la cultura digital en la actualidad. La creación de repositorios de experiencias y de comunidades de aprendizaje que exceden las fronteras de las aulas permite integrar estos procesos a la comunidad global, en la cual las universidades cumplen un rol fundamental, y a las dinámicas participativas que tienen lugar, por ejemplo en la web. Resultará imperiosa la continuidad en el tiempo de estos repositorios y del trabajo en red de escuelas y universidades, dado que es una práctica novedosa y desafiante para las instituciones escolares.

C. Reflexión y actitud crítica

La reflexión y la actitud crítica ante las TIC son palabras clave muy presentes en la resolución del CFE 343-18, y no así en la 263-15. Basándose en el Decreto 386-18, que establece la creación del Plan Aprender Conectados, la resolución 343 sostiene la necesidad de contar con “ciudadanos activos, capaces de entender y hacer un uso crítico de

las tecnologías digitales, que son cada vez más indispensables en todos los aspectos de la vida"; y siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en su artículo 11, propone "desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las TIC" (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 2).

Por otra parte, la reflexión crítica se propone también como una mirada hacia los mismos NAP por parte de las jurisdicciones y las escuelas a la hora de integrarlos a sus currículos. La resolución del CFE 343-18 dice textualmente:

[...] las acciones que se orienten al trabajo con un Núcleo de Aprendizajes Prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular. (Resolución del CFE 343-18, 2018, p.1)

Asimismo, en las escuelas la misma resolución insta a los docentes a deconstruir y resignificar los NAP "en función de atender a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes" (Resolución del CFE 343-18, 2018, p.1).

En tercer lugar, los NAP parten del reconocimiento de la influencia que tiene el *software* sobre la actualidad (Manovich, 2013), puesto que entre sus argumentos se lee:

Resulta central entender cómo funcionan los sistemas digitales, cuál es la lógica de su programación y el modo en que actúan sus algoritmos, sobre cuya lógica descansa el funcionamiento de gran parte de nuestra sociedad, incluyendo el acceso a la información para la construcción de conocimiento y oportunidades de participación ciudadana e interacción social (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 3).

Esta idea se hace presente nuevamente en los propios NAP anexos a la resolución 343-18. Por ejemplo, en los que corresponden al ciclo básico de la educación secundaria se propone "el análisis crítico de las perspectivas futuras y el impacto sobre la interacción entre el hombre y los entornos digitales", y en el ciclo orientado, de "la exploración criteriosa en el ciberespacio, realizando búsquedas avanzadas, y el análisis crítico de las fuentes digitales" y también de "el desarrollo de una actitud crítica y toma de conciencia sobre la emergencia de tecnologías digitales disruptivas".

En suma, como sostuvimos más arriba cuando presentamos las categorías de análisis, la actitud crítica y reflexiva ante el *software* y la programación parecen continuar la tradición de la educación mediática y el pensamiento crítico sobre los medios, ahora enfocado hacia la tecnología digital. En lo relacionado con la búsqueda de información en internet, por ejemplo, se puede observar una progresión creciente de este sentido crítico conforme se avanza en el nivel educativo, lo cual permite a los estudiantes salirse del consumo acrítico de información y comprender las lógicas que sustentan los algoritmos

cuando ofrecen esa información a quienes la buscan. Además, en los NAP aparecen cuestiones relativas a la navegación segura, respetuosa y responsable, promoviendo la protección de datos personales (primer y segundo ciclo de educación primaria), a los que se suman el respeto a la diversidad y los aspectos éticos vinculados al acceso a información de usuarios, el impacto de la inteligencia artificial en la relación entre el hombre y los entornos digitales (primer ciclo educación secundaria) y el uso de los lenguajes específicos de cada medio de acuerdo con las características del destinatario (ciclo orientado de escuela secundaria).

D. Las tecnologías como objeto de estudio

Como veremos más adelante, en las resoluciones analizadas se habla de la programación y la robótica como medios para mejorar los aprendizajes o para preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo o los estudios superiores. Sin embargo, otro aspecto importante de los NAP, que abordaremos aquí, es el relativo a la tecnología como objeto de estudio.

La resolución del CFE 343-18 afirma que “resulta fundamental promover la construcción de un conjunto de saberes relativos a una diversidad de lenguajes y recursos narrativos”. Los lenguajes y recursos narrativos que aquí se mencionan dan cuenta de la especificidad de la programación y la robótica y su aprovechamiento educativo. En otro tramo de la resolución se lee:

Para que los estudiantes se constituyan en verdaderos sujetos activos, capaces de construir el mundo, también es necesario promover saberes que les permitan intervenir y construir los sistemas digitales, para lo cual, resultan centrales tanto ciertos aspectos éticos vinculados a la tecnología digital, como los conocimientos de programación y robótica. (Resolución del CFE 343-18, 2018)

La intervención y la construcción de los sistemas digitales constituyen, precisamente, la diferencia sustancial entre la computadora y los medios tradicionales de comunicación, ya que, como sostiene Manovich (2013), son las adiciones que harán los usuarios las que expandirán las posibilidades del lenguaje digital.

La resolución del CFE 343-18 incluye también consideraciones referidas a la relación entre la programación, la robótica y las ciencias de la computación:

El aprendizaje de la robótica, sustentado en la programación, es necesario para introducir a los estudiantes en la comprensión de las interacciones entre el mundo físico y el virtual. Asimismo, resulta apropiado para entender tanto la relación entre códigos y comandos como otros principios de las ciencias de la computación. Además de ser un campo de la tecnología digital de creciente importancia en procesos de automatización y, por ende, un objeto de estudio en sí mismo. (Resolución del CFE 343-18, 2018)

En esta última oración se explicita la tecnología digital como objeto de estudio, principalmente en lo referido a los procesos de automatización, que caracterizan en forma inextricable el panorama actual en que el *software* adquiere un lugar central.

¿PARA QUÉ INCORPORAR LA PROGRAMACIÓN Y LA ROBÓTICA EN LAS ESCUELAS?

Hemos identificado cuatro categorías que dan cuenta de argumentos a favor de la inclusión de la programación y la robótica en la educación obligatoria: la incorporación de los estudiantes a un mercado laboral que demanda este tipo de conocimientos y habilidades, el acceso de los estudiantes a estudios superiores vinculados con la materia, la mejora del aprendizaje de otras disciplinas en la educación formal y la contribución de la programación y la robótica en la resolución de problemas.

E. El mundo del trabajo

La Ley de Educación Nacional, en su artículo 11, garantiza “una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores”. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación que estamos analizando aquí toman este artículo de la ley en sus considerandos y, luego, vinculan el aprendizaje sobre la programación y la robótica con ambos objetivos: el desempeño laboral y el acceso a estudios superiores.

Por un lado, en una dimensión micro, centrada en los estudiantes como individuos, aprender programación y robótica los vincularía “con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología” (Resolución del CFE 263-15, 2015, p. 1) y los ayudaría a desarrollar habilidades para “prepararse para su integración en el mundo del trabajo” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 4).

Por otro lado, en una dimensión macro, los documentos oficiales señalan la importancia estratégica del aprendizaje de la programación “para fortalecer el desarrollo económico-social de la nación” (Resolución del CFE 263-15, 2015, art. 1 y Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 4). De forma más específica, los documentos plantean que, mediante los aprendizajes de programación y robótica, los estudiantes podrían diseñar proyectos que aborden “problemáticas [...] de las economías regionales” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 4) e incluso, tendrían la posibilidad de construir “soluciones originales a problemas de su entorno social, económico, ambiental y cultural” (NAP secundaria, ciclo orientado).

Si bien habíamos señalado antes que el vínculo entre el aprendizaje de la programación y las demandas del mercado de trabajo parece ser muy estrecho en diversas iniciativas, como las impulsadas por la Comisión Europea y por el gobierno de Estados Unidos que mencionamos antes, no vemos un énfasis semejante en los documentos aquí estudiados.

La función de los conocimientos y habilidades relacionados con la programación se acerca al campo de lo económico —en el nivel micro del futuro laboral del estudiante y en el macro, centrado en el desarrollo económico de la nación— pero sin hacer foco en él. Las menciones al mundo del trabajo aparecen en pocas oportunidades. Cuando lo hacen, es en el marco de un contexto que excede lo laboral y que apunta a una educación integral que busca desarrollar todas las dimensiones de las personas, en tanto ciudadanos activos y responsables.

F. El mundo de la ciencia y la universidad

Además de mencionar el vínculo entre los conocimientos y habilidades ligados a la programación y la robótica y la inserción laboral futura de los estudiantes, los documentos destacan su rol frente al acceso a estudios superiores (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006, art. 11, inc. b).

En esa línea, se vincula a los estudiantes con el mundo de la “ciencia y la tecnología” (Resolución del CFE 263-15, 2015, p. 1) y se da cuenta de la inserción de los conocimientos de la programación en una disciplina científica más amplia, la de ciencias de la computación “que incluye saberes necesarios para poder formular soluciones efectivas y sistemáticas a diversos tipos de problemas lógicos” (Resolución del CFE 263-15, 2015, p. 3). En esa misma línea, se ofrecen argumentos para incluir la robótica en la educación obligatoria, ya que esta sirve “para entender tanto la relación entre códigos y comandos como otros principios de las ciencias de la computación” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 3).

Los documentos analizados se decantan por la incorporación de la enseñanza de la programación y la robótica en el marco más amplio y profundo de la educación digital, acercándose a las ciencias de la computación. A pesar de que los NAP no imponen a las jurisdicciones la creación de espacios curriculares específicos para estos saberes —como podría ser una asignatura dedicada a la informática, por ejemplo—, es importante destacar que reconocen su inclusión en una disciplina científica con contenidos y métodos propios. De este modo, los NAP se alejan de iniciativas que promueven un abordaje limitado de la informática, meramente basado en el manejo de herramientas concretas. Sin embargo, es importante atender las interpretaciones que cada jurisdicción hará de los NAP con miras a su tratamiento en los diseños curriculares.

Por último, la relación entre la enseñanza de la programación y la robótica, y el mundo de la ciencia no se agota en el futuro académico o científico de los estudiantes. Las resoluciones que analizamos aluden a vínculos con científicos y expertos en la materia para argumentar a favor de la incorporación de estos contenidos en la educación obligatoria. En este sentido, se cita la “evidencia científica que indica que los niños/as y adolescentes que aprenden programación mejoran su desempeño en otras áreas

disciplinares” (Resolución del CFE 263-15, 2015, p. 2) y se menciona la participación de expertos y universidades (Resolución del CFE 343-18) en la redacción de los documentos.

G. La mejora de los aprendizajes

Como hemos explicado antes, los documentos analizados promueven un trabajo con medios digitales considerándolos un objeto de estudio en sí mismos y se impulsa un “aprendizaje significativo de la programación” (Resolución del CFE 263-15, 2015, p. 3). Se parte de la base de que las competencias para el manejo de los nuevos lenguajes y el aprendizaje de saberes científicos fundamentales son indispensables “para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 1). A su vez, en los NAP, se argumenta a favor de la necesidad de “incluir saberes relevantes [sobre los sistemas digitales] en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, ya que todas las dimensiones sociales están mediadas progresivamente por [ellos]” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 6).

Sin embargo, la política educativa argentina considera el aprendizaje de la programación y la robótica desde una segunda perspectiva: como una herramienta para mejorar el aprendizaje en general. El Plan Aprender Conectados (Decreto 386-18, 2018) se presenta como una propuesta integral de innovación, pedagógica y tecnológica, que busca desarrollar tanto las competencias de educación digital de los estudiantes como la mejora del aprendizaje de capacidades y saberes fundamentales.

La resolución del CFE 343-18, en su artículo 4.º, hace explícita esta relación al “promover e integrar el uso de los distintos recursos digitales y tecnológicos para fortalecer el aprendizaje en todas las áreas de conocimiento”. Los NAP, en una línea similar, plantean que estos saberes “son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente”.

Los NAP señalan que la robótica, al generar “en los estudiantes un alto nivel de motivación”, se constituye “en un recurso pedagógico sumamente potente”. De este modo, las propuestas didácticas que incluyan contenidos y habilidades ligadas a la programación y la robótica lograrían motivar a los estudiantes para aprender sobre otras disciplinas, consideradas menos atractivas.

H. Resolución de problemas

En las resoluciones del CFE 263-15 y 343-18 no aparecen menciones explícitas a la función de la programación y la robótica como recursos para la resolución de problemas. Sin embargo, esta función tiene un lugar destacado en los NAP de todos los niveles de la educación obligatoria.

Atendiendo al carácter de la disciplina científica en la que la programación y la robótica se enmarcan —las ciencias de la computación—, la resolución de problemas lógicos cumple un rol importante. El planteo de problemas y el diseño de una serie de instrucciones para lograr su resolución es clave para desarrollar el pensamiento computacional (Wing, 2006). Los NAP se hacen eco de ello desde sus propuestas para el nivel inicial: “el desarrollo de diferentes hipótesis para resolver un problema del mundo real, identificando los pasos a seguir y su organización, y experimentando con el error como parte del proceso, a fin de construir una secuencia ordenada de acciones” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 12) hasta el nivel secundario: “la resolución de problemas a partir de su descomposición en partes pequeñas, aplicando diferentes estrategias, utilizando entornos de programación tanto textuales como icónicos, con distintos propósitos, incluyendo el control, la automatización y la simulación de sistemas físicos” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 16).

Los NAP, sin embargo, incluyen otra concepción de la resolución de problemas. Nuevamente identificamos la coexistencia de dos formas de abordar lo digital —como objeto de estudio en sí mismo y como herramienta para perseguir otros objetivos—. Además de entender la resolución de problemas como una forma de desarrollar el pensamiento lógico, los NAP apuntan hacia la posibilidad de resolver problemas más amplios y complejos mediante la programación y la robótica, acercándose de este modo al enfoque *robotic based instruction* (Sánchez Tendero, Cózar Gutiérrez y González-Calero Somoza, 2019, p. 13) descrito anteriormente.

Los NAP del ciclo orientado de educación secundaria, por ejemplo, impulsan a los estudiantes a aplicar “sus habilidades analíticas, de resolución de problemas y de diseño para desarrollar proyectos de robótica o programación física, de modo autónomo, crítico y responsable, construyendo soluciones originales a problemas de su entorno social, económico, ambiental y cultural” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 18). De este modo, la programación y la robótica se presentan como herramientas útiles para resolver problemas complejos del contexto situacional de los estudiantes.

Esta concepción de lo digital en tanto herramienta implica la idea de neutralidad de las tecnologías criticada por Winner (1980) y recuerda el concepto de *solucionismo* descrito por Morozov (2013). Al pensar la programación y la robótica como recursos para resolver problemas, se dificulta reflexionar sobre el carácter político de las tecnologías. Se pone así de relieve su carácter eficaz para resolver problemas, dando por sentado que sus resultados serán universalmente positivos.

Cabe destacar, de todos modos, que los NAP para la educación secundaria —tanto en su ciclo básico como orientado— incorporan un componente de análisis crítico en el desarrollo de soluciones a problemas mediante herramientas digitales. Se alude explícitamente al “análisis crítico de las perspectivas futuras y el impacto sobre la

interacción entre el hombre y los entornos digitales, incluyendo los usos de la inteligencia artificial para la resolución de distintos problemas sociales” (Resolución del CFE 343-18, 2018, p. 17).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como vimos al mencionar iniciativas que vinculan la educación y las TIC en otros contextos, las diferentes formas de abordar la enseñanza sobre y con tecnologías digitales han estado fuertemente vinculadas con el mundo del trabajo, enfatizando el manejo competente de los aparatos. En esa línea, durante unas dos décadas —años 90 y 2000—, se privilegió la enseñanza del paquete ofimático, ligada a las necesidades del mercado de trabajo: se necesitaban trabajadores de oficina cualificados como usuarios competentes de tecnología. En Argentina, por ejemplo, la enseñanza de la informática estuvo limitada, la mayor parte de las veces, a la enseñanza para el uso de *software* propietario de aplicaciones de ofimática, circunscritas a un espacio curricular y geográfico bien delimitado —la “sala de informática”— y con poca conexión curricular con otras áreas (Albarello, 2014).

En iniciativas más actuales, como las desarrolladas por la Comisión Europea y por el gobierno de Estados Unidos, los conocimientos y habilidades ligados a la programación también enfatizan las necesidades del mercado de trabajo. Como destacamos más arriba, frente a procesos de creciente flexibilización laboral y fragmentación del trabajo, se generalizan discursos que privilegian el emprendedurismo, especialmente en el campo tecnológico. Enseñar programación de forma descontextualizada y rápida alimenta las expectativas de un mercado que busca desarrollar productos de éxito a partir del uso de las herramientas disponibles.

De nuestra exploración se desprende que este vínculo con el mercado laboral no es mostrado como un objetivo central de la educación digital en la política educativa de la Argentina. Por el contrario, su tratamiento se acerca a la enseñanza de las ciencias de la computación como disciplina científica específica. Hermanada con una definición más amplia de educación mediática (Buckingham, 2003, 2008) y alfabetización digital (Lankshear y Knobel, 2008), que apunta hacia una comprensión crítica de las interfaces con las que convivimos, recupera los objetivos de las tradiciones pedagógicas que pensaron en la alfabetización más allá de las herramientas y se acerca a la perspectiva de enseñanza de la programación iniciada por Papert en 1980. En esta línea, los argumentos presentados en los documentos analizados ponen de relieve el trabajo sobre la programación y la robótica en las aulas como la forma de desarrollar el pensamiento computacional (Wing, 2006) de los estudiantes.

La política educativa de Argentina ha incorporado recientemente la educación digital, la programación y la robótica entre sus núcleos de aprendizajes prioritarios. De este modo, el sistema educativo ha construido definiciones y objetivos concretos en relación con estos saberes. Como vimos al analizar los documentos, los debates sobre cómo y para qué incorporar la programación y la robótica en la educación obligatoria dejan sus huellas en las políticas educativas. Podemos concluir que, de las dos tendencias identificadas por Bocconi et al. (2016) prima la influencia de aquella que apunta a desarrollar en los estudiantes una nueva forma de pensar.

Los documentos analizados dan por sentado que las habilidades vinculadas con estos ámbitos son necesarias para todos los ciudadanos en la actualidad. No hay huellas, en este sentido, de los matices sobre el imperativo del pensamiento computacional. Siguiendo a Adell, Llopis, Esteve y Valdeolivas (2019), cabe preguntarse: “¿Es necesario que todo el mundo posea la habilidad y la actitud de pensar computacionalmente en la era digital?”.

Por otro lado, los núcleos de aprendizajes prioritarios centran su atención en la capacidad del pensamiento computacional —mediante el trabajo sobre la programación y robótica— para resolver problemas. Parten, de este modo, de la premisa de que cualquier problema puede ser resuelto desde la lógica del pensamiento computacional, acercándose así al solucionismo tecnológico que define Morozov (2013).

Asimismo, es posible identificar algunas tensiones en los documentos relevados como, por ejemplo, si priorizar el uso de las tecnologías digitales como herramientas para alcanzar objetivos que las exceden o, en un sentido diferente, entenderlas como un objeto de estudio en sí mismas. Por otro lado, cabe destacar que lo digital es entendido como un recurso para resolver problemas —otorgándole así un rol necesariamente positivo— pero, al mismo tiempo, es pensado como un fenómeno sobre el cual reflexionar críticamente.

Serán las jurisdicciones, encargadas de llevar a la práctica estos lineamientos, las responsables de interpretar estas tensiones y darle forma a la inclusión de la programación y la robótica en las aulas del país. Por ello creemos que será interesante, como futura línea de investigación, analizar de qué forma se materializa el contenido de los documentos sobre programación y robótica en las aulas de la Argentina, evaluando no solo los diseños curriculares de las diferentes jurisdicciones sino también el modo en que se utilizan el *hardware* y el *software* en las aulas. Además, sería útil conocer cómo se abordan en las aulas los aprendizajes prioritarios en materia de educación digital, considerando que no hay aún estudios que den cuenta de las expectativas de maestros y estudiantes respecto de ello.

REFERENCIAS

- Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M. y Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 171-186. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Albarello, F. (2014). Acceso y uso de las pantallas en la escuela media: hacia una reformulación del acto de lectura. En M. Pini, S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprella, *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?* (pp. 223-244). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Alsina, A. y Acosta Inchaustegui, Y. (2018). Iniciación al álgebra en educación infantil a través del pensamiento computacional: una experiencia sobre patrones con robots educativos programables. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 52, 218-235.
- Atmatzidou, S. y Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K., Kampylis, P. y Punie, Y. (2016). Developing computational thinking in compulsory education. *European Commission, JRC Science for Policy Report*.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Chin, K.-Y., Hong, Z.-W. y Chen, Y.-L. (2014). Impact of Using an Educational Robot-Based Learning System on Students' Motivation in Elementary Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(4), 333-345. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2346756>
- Comisión Europea (2018). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>

- Comisión Europea. JRC Technical Reports. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Recuperado de http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSRReport_PDFPARAWEB.pdf
- Comisión Europea (2019a). Europe 2020 Strategy. Recuperado de <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/our-goals>
- Comisión Europea (2019b). Digital Skills Initiatives. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-skills-initiatives>
- Decreto 386-18, Plan Aprender Conectados. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 2 de mayo del 2018.
- Decreto 459-10, Créase el Programa Conectar Igualdad. Com. Ar de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 7 de abril del 2010.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. NAP de Educación Digital, Programación y Robótica. Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.mendoza.edu.ar/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/>
- Empirica (2013). E-Leadership: E-skills for Competitiveness and Innovation, Vision, Roadmap and Foresight Scenarios. Final Report. Recuperado de <http://eskills-vision.eu/fileadmin/eSkillsVision/documents/VISION%20Final%20Report.pdf>
- Ferrés, J. (2014), *Las pantallas y el cerebro emocional*, Barcelona, España: Gedisa
- Ferrés, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, España: Gedisa.
- García-Valcárcel, A. y Caballero-González, Y. A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education. *Comunicar*, 27(59), 63-72.
- Gaudiello, I. y Zibetti, E. (2016). *Learning Robotics, with Robotics, by Robotics: Educational Robotics* (Vol. 3). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119335740>
- Google (2015). *Access and Barriers in U.S. K-12 Searching for Computer Science*. Recuperado de http://services.google.com/fh/files/misc/searching-for-computer-science_report.pdf
- Informatics Europe y ACM Europe. (2013). Informatics Education: Europe cannot afford to miss the boat. Recuperado de <http://europe.acm.org/iereport/ACMandIereport.pdf>
- Karim, M. E., Lemaignan, S. y Mondada, F. (2015). A review: Can robots reshape K-12 STEM education? 2015 *Ieee International Workshop on Advanced Robotics and Its Social Impacts* (Arso). Lyon (Francia).

- Landau, M. (2013). Cultura digital y cultura escolar en las prácticas de enseñanza de la comunicación. Una aproximación al estudio de los edublogs. En Sel, S., Armand, S. y Pérez Fernández, S. (Eds.) *¿Post-analógico? Entre mitos, pixeles y emulsiones.* (pp. 101-122). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Introduction. Digital literacies-Concepts, policies and practices. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.) *Digital Literacies. Concepts, policies and practices.* NY: Peter Lang.
- Ley 26.206 Ley Nacional de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre del 2006.
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*, Nueva York, Estados Unidos: Bloomsbury Academic.
- Merino, J.M., Villena, R., González-Calero, J.A. y Cózar, R. (2018). Análisis del efecto de la robótica en la motivación de estudiantes de tercero de educación primaria durante la resolución de tareas de interpretación de planos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 163-173.
- Morozov, E. (2013). *To save everything click here. The Folly of Technological Solutionism.* Nueva York, Estados Unidos: Public Affairs.
- Orsini, L. (2014). How Learning To Code Reached Critical Mass In 2014. *Readwrite*. Recuperado de <http://readwrite.com/2014/12/30/learning-to-code-2014-tech-education/>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Resnick, M. (2001). *Tortugas, termitas y atascos de tráfico*. Barcelona, España: Gedisa.
- Resnick, M. y Siegel, D. (2015). A Different Approach to Coding. *Bright/Medium*. Recuperado de <https://medium.com/bright/a-different-approach-to-coding-d679b06d83a#6r4skthht>
- Resolución del Consejo Federal de Educación 343-18 Aprobación e implementación de núcleos de aprendizajes prioritarios para educación digital, programación y robótica (NAP). Buenos Aires, Argentina, 12 de septiembre del 2018.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 263-15. Buenos Aires, Argentina, 12 de agosto del 2015.
- Sánchez Tendero, E., Cózar Gutiérrez, R y González-Calero Somoza, J. (2019). Robótica en la enseñanza de conocimiento e interacción con el entorno. Una investigación formativa en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 11-28.

- Smith, M. (30 de enero del 2016). Computer Science for All. The White House Blog. Recuperado de <https://www.whitehouse.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85.
- Unesco (2013). Media and information literacy: policy and strategy guidelines. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Urien, P. (25 de octubre del 2015). El desafío de entrenar a los jóvenes para los trabajos que sí los necesitan. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1839349-el-desafio-de-entrenar-a-los-jovenes-para-los-trabajos-que-si-los-necesitan>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Winner, L. (1980). Do artifacts have politics? *Daedalus*, 121-136.

DIFERENCIAS EN EL NIVEL DE COMPETENCIA MEDIÁTICA POR TIPO DE SISTEMA EDUCATIVO

CATALINA GONZÁLEZ-CABRERA¹

Universidad del Azuay, Ecuador / cgonzalez@uazuay.edu.ec

CECILIA UGALDE SÁNCHEZ²

Universidad del Azuay, Ecuador / cugalde@uazuay.edu.ec

LORENA PIEDRA³

Universidad del Azuay, Ecuador / lore.piedram@gmail.com

JAIME LOJA⁴

Universidad del Azuay, Ecuador / jaime.loja@tecazuay.edu.ec

Recibido: 31/3/2019 / Aceptado: 19/6/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4612

Resumen. La educación en alfabetización mediática en el Ecuador ha cobrado especial relevancia en la última década. Académicos e investigadores han señalado que en el país se necesita, además de reducir la brecha digital, capacitar a estudiantes, docentes y miembros de la sociedad en general en el uso y consumo de medios tanto tradicionales como digitales. En estudios anteriores se ha podido encontrar que el nivel de competencia mediática difiere por tipo de sistema educativo: privado, fiscomisional y público. La investigación desarrollada identifica si la tipología del sistema educativo (educación regular zona urbana, educación regular zona rural y educación flexible y a distancia) es un factor influyente en la generación de competencias. A través de un cuestionario y con el correspondiente análisis estadístico, se obtuvo que los estudiantes que asistían al sistema regular dentro de la urbe demostraron un nivel superior en competencias mediáticas frente a los demás participantes del estudio. Se encontraron diferencias entre el género, la edad y el nivel de competencias mediáticas. Las aplicaciones de estos

1 Doctoranda en Formación en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0002-1367-9337>

2 Doctora en Marketing por la Universitat de València, España. <https://orcid.org/0000-0001-7716-6023>

3 Máster en Comunicación y Marketing por la Universidad del Azuay, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-9401-3958>

4 Doctorando en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-7549-8646>

resultados son importantes para mejorar las políticas públicas tanto en educación y capacitación como en el acceso a la red y a las nuevas tecnologías.

Palabras clave: alfabetización mediática / competencia mediática / sistema educativo / Ecuador

DIFFERENCES IN THE LEVEL OF MEDIA COMPETENCY BY TYPE OF EDUCATION SYSTEM

Abstract. Education in media literacy in Ecuador has gained special relevance in the last decade. Both academics and researchers have pointed out that the country also needs to reduce the digital divide; and train students, teachers and all members of society in the use and consumption of traditional and digital media. Previous studies show that the level of media competency differs by type of education system, whether it is private, co-financed or public. This research determines if the type of education system (regular urban education, regular rural education, and flexible and distance education) is an influential factor in the generation of competencies. Through a questionnaire and the corresponding statistical analysis, it was concluded that students who attended the regular education system within the city demonstrated a higher level of media competency compared to the other participants of the study. Differences were found in gender, age and level of media competency. Applying these results is important to improve public policies in education, training and access to the Internet and new technologies.

Keywords: Media literacy / media competency / education system / Ecuador

DIFERENÇAS NO NÍVEL DE COMPETÊNCIA MIDIÁTICA POR TIPO DE SISTEMA EDUCACIONAL

Resumo. A educação voltada à alfabetização midiática no Equador ganhou relevância especial na última década. Tanto acadêmicos quanto pesquisadores apontaram que o país também precisa, além de reduzir a brecha digital, capacitar alunos, professores e membros da sociedade em geral no uso e no consumo de mídias tradicionais e digitais. Em estudos anteriores constatou-se que o nível de competência midiática se diferencia por tipo de sistema educacional: privado, co-financiado e público. A pesquisa desenvolvida identifica se a tipologia do sistema educativo (educação regular na área urbana, educação regular na área rural, e educação flexível e à distância) é um fator influente na geração da competência midiática. Através de um questionário e com a análise estatística correspondente, obteve-se que os alunos que frequentavam o sistema regular dentro da cidade demonstraram um nível mais alto na competência midiática em comparação com os outros participantes do estudo. Diferenças foram encontradas entre gênero, idade e nível de competência midiática. As aplicações desses resultados são importantes para melhorar as políticas públicas de educação e de treinamento, e o acesso à rede e às novas tecnologias.

Palavras-chave: alfabetização midiática / competência midiática / sistema educacional / Equador

INTRODUCCIÓN

La educación en alfabetización mediática y la investigación de sus resultados y logros ha cobrado importancia desde hace algunos años en países en desarrollo como es el caso de Ecuador. En el país, los ciudadanos dedican gran cantidad de horas a estar frente a las pantallas de televisión y de computadoras sin ejercer muchas de las veces un uso apropiado de ellas (Marín Gutiérrez, Rivera Rogel y Celly Alvarado, 2014). Sin embargo, el internet y las redes sociales en la actualidad son alternativas de entretenimiento y de información para los más jóvenes (Suing, Ortiz, Salazar y Vásquez, 2017). Un estudio reciente realizado en el Ecuador señala que la tendencia a perder el control del uso del internet entre estudiantes va en aumento, lo que interfiere con su vida académica y social (García-Umaña y Tirado-Morueta, 2018). Por lo tanto, la necesidad de aplicar medidas educativas para promover el uso responsable de los medios y sobre todo de las nuevas tecnologías es una prioridad. Ahora bien, una solución es el educar en alfabetización mediática y digital a los jóvenes ecuatorianos; para ello, se considera esencial identificar el nivel de alfabetización mediática en una muestra de estudiantes ecuatorianos y, además, determinar si el tipo de régimen educativo es un factor que influye en las competencias mediáticas adquiridas.

LA EDUCACIÓN EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ECUADOR

En primer lugar, es importante hacer mención de lo que significa alfabetización mediática y, a su vez, lo que conlleva tener competencia mediática.

La educación en alfabetización mediática es entendida por los académicos e investigadores como la habilidad que tiene una persona para acceder, analizar, evaluar y comprender de forma crítica los mensajes mediáticos y, además, poder comunicar mensajes en una amplia variedad de formas y de plataformas que pueden abarcar desde medios impresos hasta redes sociales (Aufderheide, 1993; Austin, 2014; Koltay, 2011).

Ahora bien, el concepto de competencia mediática involucra el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para relacionarse con los medios y las nuevas tecnologías (J. Ferrés y Piscitelli, 2012), dichas competencias pueden ser enmarcadas en torno a las seis dimensiones que proponen Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, procesos de recepción e interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, así como la dimensión estética. El presente estudio mide el nivel de competencias mediáticas utilizando la propuesta de los mencionados autores. A continuación, en breves rasgos, se explica de qué trata cada dimensión.

La dimensión ideología y valores explora la capacidad de aprovechamiento de las nuevas herramientas para el compromiso responsable y ciudadano. A su vez determina la habilidad y la actitud ética para buscar información, evaluar la fiabilidad de las fuentes,

detectar las intenciones o intereses subyacentes en producciones corporativas y en populares, su ideología y valores explícitos. La dimensión y sus indicadores permiten identificar la actitud y capacidad crítica de los estudiantes en relación con los medios y el conocimiento sobre la responsabilidad social.

La dimensión lenguaje se entiende como la capacidad de interpretar, valorar, comprender y analizar los diversos mensajes, y establecer relaciones entre ellos. En esta dimensión se pretende determinar la capacidad de los estudiantes para expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. La importancia de elegir y de modificar productos existentes y darles un nuevo sentido y valor.

La dimensión tecnología, dentro del ámbito del análisis, trata la comprensión de las innovaciones tecnológicas, el papel que desempeñan, la habilidad para interactuar con ellas y de desenvolverse en entornos multimodales y multimediales. En cuanto al ámbito de la expresión, se refiere a poder manejar con corrección las herramientas tecnológicas y comunicativas en los nuevos entornos digitales, poder manipular imágenes y sonidos y representar la realidad.

La dimensión de la recepción e interacción determina cómo los estudiantes reciben e interaccionan con los mensajes, si ejercen sus derechos y deberes frente al uso y consumo de los medios. Se analiza la actitud activa en la interacción con las pantallas vista como oportunidad para construir una ciudadanía más plena. Además, se evalúa la capacidad de seleccionar y analizar lo que consume en medios, y cuán capaz es de valorar efectos cognitivos y emocionales.

La dimensión estética determina la sensibilidad frente a los medios y sus productos, al reconocer si una producción mediática se adecúa o no a unas exigencias mínimas de calidad. La capacidad de producir mensajes comprensibles, que incrementen los niveles de creatividad, originalidad y sensibilidad.

Por último, el análisis de la dimensión producción y difusión permite determinar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre cómo producir mensajes audiovisuales. Indica la capacidad de seleccionarlos, empoderarse y transformarlos en nuevas producciones con nuevos significados. Para ello es necesario determinar el conocimiento que tienen de los procesos y de la infraestructura involucrada en la producción

Varios estudios han señalado que el nivel de competencias mediáticas de los estudiantes de educación general básica en el sur de Ecuador es medio (Rivera, Ugalde, González y Salinas, 2016; Ugalde y González-Cabrera, 2016). Este resultado no se puede considerar del todo negativo si se toma en cuenta que en el año 2012, el 21,4 % de la población ecuatoriana era analfabeta digital, es decir, no tenía teléfono celular activado, ni había usado computadora ni internet en dicho año (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2017).

Por otro lado, un estudio empírico realizado en el país ha mostrado que el acceso al internet está asociado a mayores habilidades operativas necesarias para su uso y que el nivel de educación de los padres influye en el acceso de los hijos al internet, mucho más que el ingreso familiar (Tirado, Mendoza, Aguaded y Marín, 2017). Sin embargo, el Ecuador como muchos países latinoamericanos presenta una brecha digital en el uso y acceso a las TIC entre hijos y padres, así como entre profesores y estudiantes. Cabe recalcar que uno de los factores significativos para esta brecha es el nivel socioeconómico de las familias (Chamorro, 2018; Mintel y Senescyt, 2019).

Los hallazgos de un estudio reciente señalan que entre los estudiantes y docentes universitarios en el Ecuador existe una brecha digital en cuanto al uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje (Paredes, 2019). Asimismo, una investigación comparativa entre Ecuador y Colombia encontró un nivel bajo en alfabetización mediática en los profesores participantes (Rivera-Rogel, Zuluaga-Arias, Ramírez, Romero-Rodríguez y Aguaded, 2017). Estas falencias por parte de los docentes han generado preocupación en el ámbito educativo, por tanto, mejorar el nivel en competencia mediática y digital en la formación docente es una de las prioridades para lograr una adecuada inserción de las tecnologías en todos los procesos educativos (Quiroz, Miranda, Gisbert, Morales y Onetto, 2016).

Por último, una revisión de varios estudios sobre el estado actual de la educación en alfabetización mediática en Ecuador señala que se tiene que dar una mayor importancia al componente pedagógico que al tecnológico, ya que se han demostrado falencias y vacíos tanto en los profesores como en los estudiantes en todos los niveles, a pesar de contar con acceso a la tecnología (Rivera, Mendoza-Zambrano, Gutiérrez y Benavides, 2018).

LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La educación y el acceso universal a las tecnologías de información y comunicación en especial para las personas y colectividades que carezcan de dicho acceso o lo tengan de forma limitada son derechos establecidos en la Constitución de la República del Ecuador (2008), sin embargo tanto en Ecuador como en otros países latinoamericanos “los pobres reciben una educación de menos calidad, cuentan con maestros menos preparados y sufren cierta discriminación en los insumos necesarios” (Basdresch, 2001, p. 77).

Aunque la brecha digital en el acceso físico a internet en los países en desarrollo se está cerrando con respecto a países desarrollados, como es el caso de Ecuador, que está entre los países sudamericanos con mayor acceso a internet (World Economic Forum, 2019), se está abriendo una nueva brecha en su uso social. Los resultados del estudio realizado por Tirado-Morueta, Mendoza, Marín y Mendoza (2017) muestran que la influencia de los factores sociodemográficos es mayor con respecto al acceso físico

a Internet y esta influencia disminuye con respecto a niveles más complejos de uso de Internet. En otras palabras, los datos muestran que un alto estatus sociofamiliar no garantiza el acceso a niveles de uso de internet más complejos; sin embargo, un estado bajo sí es un factor de riesgo.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación fue no experimental, transversal, cuantitativa, descriptiva y correlacional. El estudio se desarrolló en el cantón Cuenca, provincia del Azuay, al sur del Ecuador. Se contó con estudiantes de instituto del sistema educativo regular zona urbana (N=707), estudiantes de la zona rural (N=372) y del sistema flexible y a distancia (N=296). En la mayoría de los establecimientos se pudo aplicar el cuestionario en formato *online*, mientras que en algunos colegios de la zona rural se aplicó el mismo cuestionario en formato impreso. El cuestionario fue realizado originalmente por un grupo de investigación en España [para más información, ver: goo.gl/oQ5MVX], validado previamente en Ferrés et al. (2011) y adaptado al contexto ecuatoriano.

Del total de los participantes (N = 1375) del estudio, 748 fueron de género femenino (54,4 %) y 627 de género masculino (45,6 %). Los estudiantes de la zona rural tenían una media de edad de 15,4 años, los del sistema de educación flexible y a distancia una media de 21,6 años y los de sistema regular zona urbana tenían una media de 15,5 años.

Para identificar el nivel de alfabetización mediática a través de las seis dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética, se procedió a crear un índice por cada tipo de dimensión y por cada tipo de sistema educativo. Para el procesamiento de datos y análisis de los resultados se manejó el *software* estadístico SPSS. Para cumplir los objetivos de investigación se realizó la prueba estadística t de Student, que ayuda a determinar la diferencia de medias o promedios de los grupos de estudio.

RESULTADOS

En primer lugar, fue necesario determinar si los estudiantes participantes del estudio habían recibido formación en comunicación audiovisual y digital. De los 1375 estudiantes, 208 (15,1 %) reportaron que no habían recibido formación en comunicación audiovisual y digital, 931 (67,7 %) señalaron que recibieron alguna formación y 236 (17,1 %) expresaron que habían tenido bastante formación. Los participantes del régimen a distancia y flexible fueron los que más indicaron que habían recibido formación en comunicación audiovisual y digital frente a los otros estudiantes, su promedio fue superior y estadísticamente significativo sobre el promedio general de 2 puntos (alguna formación) ($t = (295) 2.618, p = .009$).

Ahora bien, para identificar el nivel de competencias mediáticas en las seis dimensiones, se procedió a obtener el promedio obtenido por grupo, y para determinar si la tipología del sistema educativo (educación regular zona urbana, educación regular zona rural y educación flexible y a distancia) es un factor influyente en el nivel de competencias, se comparó el promedio obtenido por cada grupo de estudio, tal como se explica a continuación.

Mediante la prueba t de Student, que compara los promedios obtenidos (sobre 2 puntos) en cada dimensión por los tres grupos de estudio, se obtuvo que en la dimensión tecnología los estudiantes del sistema regular zona urbana obtuvieron el promedio más alto ($M=1.20$, $DT= .28$), seguidos por los estudiantes de la zona rural ($M=1.12$, $DT= .28$) y luego por los estudiantes del sistema a distancia y flexible ($M=.89$, $DT= .26$). La diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa (véase tabla 1).

Tabla 1
Diferencia de medias: dimensión tecnología

Tipo de sistema educativo	M	DT	t	gl	p
Regular-urbana vs. rural	.08	.41	3.754	371	.000
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.29	.38	13.279	295	.000
Rural vs. distancia/flexible	.25	.39	11.287	295	.000

Nota: Los grados de libertad (gl) se ajustan a la muestra menor.

En la dimensión lenguaje, los estudiantes del sistema regular zona urbana obtuvieron el promedio más alto ($M=1.27$, $DT= .37$), frente al promedio obtenido por los estudiantes de la zona rural ($M=1.11$, $DT= .38$) y por los del sistema a distancia y flexible ($M=.91$, $DT= .32$). La diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa (véase tabla 2).

Tabla 2
Diferencia de medias: dimensión lenguaje

Tipo de sistema educativo	M	DT	t	gl	p
Regular-urbana vs. rural	.16	.54	5.774	371	.000
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.33	.49	11.812	295	.000
Rural vs. distancia/flexible	.22	.49	7.861	295	.000

Nota: Los grados de libertad (gl) se ajustan a la muestra menor.

En la dimensión procesos de recepción e interacción fueron los estudiantes del sistema regular zona rural los que consiguieron un promedio marginalmente más alto ($M=.90$, $DT=.28$) en comparación con los estudiantes de la zona urbana ($M=.88$, $DT=.28$) y con los del sistema a distancia y flexible ($M=.80$, $DT=.28$). Sin embargo, en este caso, la diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa solamente al comparar a los estudiantes de la zona rural y de la zona urbana con los de distancia/flexible, ya que la diferencia entre los de sistema regular urbana vs. rural no resultó estadísticamente significativa (véase tabla 3).

Tabla 3
Diferencia de medias: procesos de recepción e interacción

Tipo de sistema educativo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Regular-urbana vs. rural	-.02	.40	-968	368	.334
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.06	.38	2.911	295	.004
Rural vs. distancia/flexible	.10	.39	74.325	292	.000

Nota: Los grados de libertad (*gl*) se ajustan a la muestra menor.

En cuanto a la dimensión procesos de producción y difusión, se encontró que los estudiantes del sistema regular zona urbana alcanzaron el promedio más alto ($M=.65$, $DT=.49$), frente a los de la zona rural ($M=.49$, $DT=.45$) y a los del sistema a distancia y flexible ($M=.19$, $DT=.26$). Sin embargo, como se puede apreciar, en esta dimensión los promedios son más bajos que en las otras. La diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa (véase tabla 4).

Tabla 4
Diferencia de medias: procesos de producción y difusión

Tipo de sistema educativo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Regular-urbana vs. rural	.16	.66	4.652	371	.000
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.45	.56	13.701	295	.004
Rural vs. distancia/flexible	.33	.53	10.790	295	.000

Nota: Los grados de libertad (*gl*) se ajustan a la muestra menor.

Ahora bien, en la dimensión ideología y valores se halló que los estudiantes del sistema regular zona rural lograron el promedio más alto ($M=.94$, $DT= .27$), en comparación con los de la zona urbana ($M=.88$, $DT= .25$) y los del sistema a distancia y flexible ($M=.78$, $DT= .25$). La diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa (véase tabla 5).

Tabla 5
Diferencia de medias: ideología y valores

Tipo de sistema educativo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Regular-urbana vs. rural	-.06	.37	-3.109	364	.002
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.08	.35	4.018	293	.000
Rural vs. distancia/flexible	.15	.37	6.959	288	.000

Nota: Los grados de libertad (*gl*) se ajustan a la muestra menor.

Por último, en la dimensión estética los estudiantes del sistema regular zona urbana alcanzaron la media más alta ($M=1.35$, $DT= .27$), seguidos por la zona rural ($M=1.30$, $DT= .28$) y por los del sistema a distancia y flexible ($M=1.27$, $DT= .34$). La diferencia de muestras emparejadas fue estadísticamente significativa (véase tabla 6).

Por otra parte, se comprobó si la edad era un factor influyente en el nivel de competencia mediática. Cabe señalar que los estudiantes del sistema educativo a distancia y flexible son jóvenes mayores que interrumpieron sus estudios regulares por diversas razones, o trabajan y estudian a la vez.

Tabla 6
Diferencia de medias: estética

Tipo de sistema educativo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Regular-urbana vs. rural	.04	.39	2.355	370	.019
Regular-urbana vs. distancia/flexible	.08	.43	3.454	294	.001
Rural vs. distancia/flexible	.05	.41	2.234	294	.026

Nota: Los grados de libertad (*gl*) se ajustan a la muestra menor.

Con las pruebas post-hoc de Tukey y Dunnett para comparación múltiple, se obtuvo que en la dimensión tecnología los estudiantes de 17 años obtuvieron un promedio más alto que los estudiantes menores de 14 años (diferencia de medias: .09, $p=.018$) IC 95 % [LI=.00; LS=.19]. Asimismo ocurrió en la dimensión lenguaje (diferencia de medias: .14, $p=.018$) IC 95 % [LI=.02; LS=.27]; mientras que en la dimensión procesos de producción y difusión los participantes de 16 y 17 años obtuvieron un promedio mayor que los de 14 años (diferencia de medias 16 vs. 14: .23, $p=.000$) IC 95 % [LI=.09; LS=.38]; (diferencia de medias 17 vs. 14: .17, $p=.025$) IC 95 % [LI=.01; LS=.33]. Por último, en la dimensión estética se obtuvo una diferencia en el promedio entre los estudiantes de 17 años frente a los de 14 años (diferencia de medias: .10, $p=.021$) IC 95 % [LI=.01; LS=.20].

Por otro lado, mediante la prueba *t* de Student de muestras independientes se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en los promedios obtenidos por género en las dimensiones: tecnología, procesos de recepción e interacción y dimensión estética. Las participantes de género femenino obtuvieron una media más alta en la dimensión estética ($M=1.36$, $DT=.27$) que los estudiantes de género masculino ($M=1.31$, $DT=.29$) [$t(705) -2.115$, $p = .035$]. Mientras que los estudiantes de género masculino obtuvieron un promedio más alto en la dimensión tecnología ($M=1.20$, $DT=.29$) en comparación con las participantes de género femenino ($M=1.14$, $DT=.28$) [$t(705) 2.710$, $p = .007$]. Asimismo, los estudiantes de género masculino alcanzaron una media más alta ($M=.89$, $DT=.28$) que las mujeres ($M=.81$, $DT=.25$) en la dimensión procesos de recepción e interacción; la diferencia fue estadísticamente significativa [$t(705) 4.163$, $p = .000$].

DISCUSIÓN

Los resultados demostraron que tanto la tipología del sistema educativo (educación regular zona urbana, rural y educación flexible y a distancia) como la edad y el género son factores que pueden influir en el nivel de competencias mediáticas. Sin embargo, los resultados pueden variar en diferentes contextos, así como con otros niveles educativos, tanto superiores como de básica.

Fueron los participantes del régimen a distancia y flexible los que indicaron que habían recibido mayor formación en comunicación audiovisual y digital ($t(295) 2.618$, $p=.009$) sobre el promedio general de 2 puntos (alguna formación), en comparación con lo que expresaron los otros participantes. Sin embargo, los resultados demuestran que los estudiantes de este sistema educativo obtuvieron los promedios más bajos en todas las dimensiones. Por tanto, se comprueba la desigualdad existente entre los estudiantes de los sistemas educativos regulares (urbano y rural) frente a los del sistema a distancia/flexible. Ahora bien, este resultado encuentra explicación en el hecho de que los estudiantes del sistema a distancia y flexible entran dentro del grupo “en situación de

vulnerabilidad y exclusión, son jóvenes y adultos de 15 años en adelante que por diversas causas no han podido concluir sus estudios en la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente” (Morán y Morán, 2017, p. 29), lo que justifica en parte el resultado encontrado en el presente estudio. Más aún, si tomamos en cuenta que para la mayoría de estos estudiantes de sistema flexible y a distancia, la educación no es su actividad principal, muchos de ellos trabajan y tienen otras obligaciones económicas que limitan la cantidad y calidad de tiempo dedicado al estudio, situación que se evidencia también en otros países como Argentina (Miranda, 2008). Además, Torres e Infante (2011), en un estudio realizado en Ecuador para identificar la desigualdad digital en la universidad, concluyeron que el nivel de ingreso incidía en las posibilidades de acceso y de uso de las herramientas y de los recursos de internet.

Solamente en los participantes de 17 años se obtuvo una diferencia en el nivel de competencia mediática frente a los menores (14 años). Se encontró que los estudiantes de género masculino demostraron un mayor nivel de competencia en las dimensiones tecnología y procesos de recepción e interacción frente a sus compañeras mujeres, mientras que ellas demostraron un nivel más alto en la dimensión de estética. Estos resultados encuentran sustento en lo detectado por Gil-Juárez *et al.* (2011), quienes, al realizar una revisión sistemática de los hallazgos de diversas investigaciones, concluyen que las mujeres son minoría en las diferentes carreras universitarias y profesiones vinculadas a las TIC. Algunas de las causas de este fenómeno pueden pensarse como “barreras de acceso”, como pueden ser la falta de modelos femeninos vinculados a la tecnología, los estereotipos masculinos y generalmente negativos asociados a la informática (imagen de nerd), las dificultades y la hostilidad del ambiente académico y laboral en el campo tecnológico para las mujeres.

Con el fin de combatir la desigualdad, España ha generado programas con recursos en plataformas *online* para el uso de las TIC por parte de las mujeres [véase más en: <https://bit.ly/2q3SZAP>] con el objetivo de disminuir la brecha digital de género, presente en el acceso a la tecnología, en la utilización que se hace de ella y al uso de los servicios TIC más avanzados (Fundación Directa, 2011).

En el Ecuador existe una diferencia en el uso de computadoras, así como en el acceso al internet entre hombres y mujeres; aunque la tenencia de teléfono celular activado ha crecido entre las mujeres, son los hombres quienes mantienen el porcentaje más alto de tenencia de teléfonos inteligentes. Por último, el porcentaje de analfabetismo digital en las mujeres es mucho más alto que el de ellos (Ecuador en cifras, 2017). Por lo tanto, es importante recalcar en este punto que la mayor presencia de recursos en internet con capacidad de empoderar a las mujeres las ayuda y facilita para la adquisición de competencias mediáticas, formación en TIC, empleo y, en general, para contar con recursos que multipliquen exponencialmente sus posibilidades de logro personal.

El desarrollo de este tipo de recursos permitirá que las brechas digitales por género vayan disminuyendo.

Si se consideran los resultados obtenidos por dimensiones en el presente estudio, la dimensión producción y difusión es la peor evaluada (el promedio más alto fue de .65 sobre dos puntos), lo que se puede deber al nivel superior de dificultad de las preguntas de esta categoría que exigían la demostración de conocimientos. Los resultados negativos reflejan el bajo conocimiento de los estudiantes sobre la producción audiovisual e indican la poca capacidad para seleccionar, empoderar y transformar los conocimientos en nuevas producciones con nuevos significados. Es decir, los estudiantes se limitan a un papel receptor de contenido. Estos resultados muestran la misma tendencia que los obtenidos en España (Ferrés, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012).

La dimensión mejor evaluada en los tres grupos investigados es la estética, hecho que quizás obedece a que esta dimensión se mide con menos preguntas que las demás (tres), de las cuales solo una pregunta, la peor evaluada, no es autoperceptiva (Ugalde y González-Cabrera, 2016), lo que a la postre pone de manifiesto que, a pesar de ser la dimensión mejor evaluada, los resultados aún son precarios y representan un reto respecto al cultivo de la sensibilidad artística y estética (Ferrés et al., 2013). Además, en esta pregunta obtienen mejores resultados las estudiantes mujeres, mientras los estudiantes varones lo hacen en dimensiones como producción y difusión, lo que coincide con resultados obtenidos no solamente en otros países latinoamericanos, sino también en España (Masanet, Contreras Pulido y Ferrés, 2013).

En síntesis, los estudiantes de la zona urbana tienen mejor competencia mediática que los del área rural y de régimen flexible y a distancia, ya que obtienen los mejores resultados en cuatro de las seis dimensiones evaluadas (tecnología, lenguaje, producción y difusión, y estética); mientras que los estudiantes del sector rural presentaron un promedio más alto en las dimensiones de procesos de recepción e interacción, y de ideología y valores. Este último resultado puede obedecer al mismo entorno en el que se desarrollan estos estudiantes, en el que existe menor influencia externa y mayor apego a tradiciones locales muy ancladas a valores ancestrales e ideales, como el Sumak Kawsay, en que el buen vivir se refleja en mayor respeto por la naturaleza, la organización comunitaria (Macas, 2010), entre otros aspectos que refuerzan la ideología y los valores.

REFERENCIAS

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Austin, E. W. (2014). Media literacy. En T. L. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of health communication* (Vol. 1-3, pp. 831-833). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

- Basdresch, M. (2001). *Educación y pobreza: una relación conflictiva*. México D.F.: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Chamorro, M. del C. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: Acceso a internet en Paraguay. *Población y Desarrollo*, (47), 58-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6797272>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Asamblea Nacional de la República del Ecuador*. Pub. L. No. Publicada en el Registro Oficial No. 449 (2008).
- Ecuador en cifras. (2017). Tecnologías de la Información y Comunicación. ENEMDU-TIC 2017. Recuperado 13 de noviembre del 2018, de [ecuadorencifras.gob.ec](http://www.ecuadorencifras.gob.ec) website: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadísticas_sociales/TIC/2017/Ticsporcentaje202017_270718.pdf
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, I., Fernández, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011) *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J., García Mantilla, A., Aguaded, I., Fernández, J., Figueras, M., Blanes, M., Álvares Pousa, L., et al. (2013). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la competencia mediática: Los cuestionarios. Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación, I seminario internacional REUNI + D. 1-7.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fundación Directa. (2011). *Uso de las TIC para la igualdad* (p. 128). Recuperado de Fundación Directa website: <https://bit.ly/2q3SZAP>
- García-Umaña, A. y Tirado-Morueta, R. (2018). Digital Media Behavior of School Students: Abusive Use of the Internet. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 140-147. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.284>
- Gil-Juárez, A., Vitores, A. y Vall-Ilovera, M. (2011). Brecha digital de género: Una revisión y una propuesta. *TESI*, 12(2), 25-53. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/100621/1/Brecha_digital_de_genero_Una_revisión_y_.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2017). El analfabetismo digital en Ecuador se reduce en 10 puntos desde el 2012. Recuperado 26 de marzo de 2019, de Instituto Nacional de Estadística y Censos website: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/el-analfabetismo-digital-en-ecuador-se-reduce-en-10-puntos-desde-el-2012/>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, 452, 14-16.
- Marín Gutiérrez, I., Rivera Rogel, D., & Celly Alvarado, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos.info*, (35), 119-131. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.628>
- Masanet, M. J., Contreras Pulido, P., & Ferrés, J. (2013). *Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7950>
- Mintel y Senescyt. (2019). *Libro Blanco. Líneas de investigación, desarrollo e innovación y transferencia del conocimiento en TIC*. Recuperado de Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador website: <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2019/01/libro-blanco-lineas-de-investigacion.pdf>
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.
- Morán, F. E., & Morán, F. L. (2017). Preferencia uso de TIC del docente de las unidades educativas para personas con escolaridad inconclusa en el Sistema Nacional Educativo Ecuatoriano. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 2(14). Recuperado de <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/105>
- Paredes, W. (2019). Brecha en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) básicas y modernas entre estudiantes y docentes en universidades ecuatorianas. *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27423>
- Quiroz, J. S., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J. y Onetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo / Indicators to Assess Digital Competence of Teachers in Initial Training in the Chile - Uruguay Context. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(3), 55-67. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.55>

- Rivera, D., Mendoza-Zambrano, D., Gutiérrez, I. M. y Benavides, A. V. V. (2018). Competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y perspectivas a futuro. *Lumina*, 12(1), 111-123. Recuperado de <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/809>
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C. y Salinas, G. C. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista ESPACIOS*, 37(33). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373302.html>
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L. I., Ramírez, N. M. M., Romero-Rodríguez, L. M. y Aguaded, I. (2017). Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 80-89. <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Suing, A., Ortiz, C., Salazar, G. y Vásquez, S. (2017). Consumption of Audiovisual Media Among High School Students of Ecuador. En Á. Rocha, A. M. Correia, H. Adeli, L. P. Reis, & S. Costanzo (Eds.), *Recent Advances in Information Systems and Technologies* (pp. 23-29). Springer International Publishing.
- Tirado-Morueta, R., Mendoza, D., Aguaded, I. y Marín, I. (2017). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.12.012>
- Tirado-Morueta, R., Mendoza, D., Marín, I. y Mendoza, M. (2017). The Relativity of Sociodemographic Determinism on the Digital Divide in High School Students in Ecuador. *International Journal of Communication*, 11(0), 24. Recuperado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6666>
- Torres, J. C. e Infante, A. (2011). Desigualdad digital en la universidad: usos de internet en Ecuador. *Comunicar*, 19(37), 81-88. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-08>
- Ugalde, C. y González-Cabrera. (2016). *Estudio de competencia mediática en los jóvenes de la ciudad de Cuenca. Primeros resultados* (1.ª ed.). Cuenca - Ecuador: Universidad del Azuay.
- World Economic Forum. (2019). ¿Cuántas personas usuarias de internet hay en América Latina? Recuperado 27 de marzo del 2019, de Foro Económico Mundial website: <https://es.weforum.org/agenda/2019/03/cuantas-personas-usuarias-de-internet-hay-en-america-latina/>

RELAÇÕES ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA

MONICA FANTIN¹

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil / monica.fantin@ufsc.br

BÁRBARA MALCUT²

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil / barbaramalcut@gmail.com

Recibido: 30/3/2019 / Aceptado: 25/4/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4613

Resumo. O texto discute a relação entre educação, comunicação e arte na construção de competências culturais e midiáticas entre jovens estudantes na escola. No contexto de uma pesquisa mais ampla sobre multiletramentos e competências midiáticas, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado com o objetivo de entender como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e de produções midiáticas. Por meio da aproximação entre Mídia-Educação e Teatro do Oprimido (TO) foi proposta uma intervenção didática com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) com jovens estudantes de uma turma do oitavo ano de uma escola pública de Florianópolis/SC. A potência de tal articulação promoveu experiências educativas e culturais que propiciaram outras narrativas sobre o processo de ensinar e aprender e deram visibilidade a outros olhares dos estudantes sobre si próprios, sobre a mídia, sobre o conhecimento e sobre o entorno cultural, além de promover práticas colaborativas e autorais na escola e fora dela.

Palavras-chave: Mídia-educação / Teatro do Oprimido / escola / episódios de aprendizagem situada / jovens

1 Doutora em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7627-21>

2 Mestra em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7279-8918>

RELACIONES ENTRE EL TEATRO DEL OPRIMIDO Y LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA ESCUELA

Resumen. El texto discute la relación entre educación, comunicación y arte en la construcción de competencias culturales y mediáticas en estudiantes en la escuela. En el contexto de una investigación más amplia sobre alfabetizaciones múltiples y competencias mediáticas, se desarrolló una investigación de maestría con el objetivo de entender cómo los estudiantes comprenden la cultura del otro y la propia cultura a partir de investigaciones en internet y de producciones mediáticas. Por medio de la aproximación entre educación mediática y Teatro del Oprimido (TO), se propuso una intervención didáctica con la metodología de episodios de aprendizaje situado (EAS) con jóvenes estudiantes del octavo año de una escuela pública de Florianópolis/SC. La potencia de tal articulación promovió experiencias educativas y culturales que propiciaron otras narrativas sobre el proceso de enseñar y aprender, y dieron visibilidad a nuevas miradas de los estudiantes sobre sí mismos, los medios, el conocimiento y el entorno cultural, además de promover prácticas colaborativas y de autoría en la escuela y fuera de ella.

Palabras clave: educación mediática / Teatro del Oprimido / escuela / episodios de aprendizaje situado / jóvenes

RELATIONSHIPS BETWEEN THE THEATER OF THE OPPRESSED AND MEDIA EDUCATION AT SCHOOL

Abstract. The text discusses the relationship between education, communication and art in the formation of cultural and media competencies among school students. In the context of a broader research on multiliteracy and media competencies, a master's research was conducted to understand how students conceive their own culture and the culture of others from Internet search and media productions. Through the approach between media education and the Theater of the Oppressed (TO), a didactic intervention was proposed using the Episodes of Situated Learning (EAS) methodology in eighth-grade young students from a public school in Florianópolis/SC. The power of such articulation promoted educational and cultural experiences that favored other narratives on the process of teaching and learning; revealed other students' views of themselves, the media, the knowledge and the cultural environment; and fostered collaborative and creative practices in and out of school.

Keywords: Media education / Theater of the Oppressed / school / episodes of localized learning / youth

INTRODUÇÃO

Embora a internet seja uma das grandes ferramentas que impulsionaram a globalização da cultura nos últimos anos, conforme apontam os teóricos dos Estudos Culturais, não se pode negar a existência de elementos locais ou nacionais na rede. Desta maneira, componentes culturais relacionados à tradição, e/ou específicos de um determinado grupo encontram no mundo virtual uma possibilidade de expressão. Entre os discursos corriqueiros sobre a rede digital, a ideia de que com ela é possível “conhecer o mundo todo” é bastante frequente. Neste sentido, pesquisar aspectos de culturas diferentes a partir da internet e do modo como os estudantes percebem as igualdades e diferenças podem contribuir com sua formação cidadã e aumentar a percepção deles sobre o outro e, também, sobre si próprios.

No entanto, tal discurso pode sugerir uma diminuição da experiência gerada pela vivência na dimensão da corporeidade, na medida em que supõem que apenas a busca *online* por informações é suficiente para tanto. Além disso, nem sempre se consideram as possibilidades de informações errôneas, visões estereotipadas e falta de fontes confiáveis que podem prejudicar o entendimento sobre a outra cultura. Nesse processo há riscos de apropriações diversas, inclusive visões equivocadas sobre as diferentes culturas e características do outro.

Diante de tais questões, este artigo está embasado em uma investigação na perspectiva da Mídia-Educação (ME), uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de jovens estudantes podem contribuir para a compreensão da própria cultura e de outras. Os objetivos específicos se referiam a: refletir sobre como os estudantes fazem pesquisa na internet; analisar como os estudantes produzem e compartilham conteúdos midiáticos; identificar as competências midiáticas e informacionais dos estudantes; e *refletir sobre possíveis aproximações entre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) e o Teatro do Oprimido (TO)* na medida em que tais práticas foram desenvolvidas com os sujeitos-atores da pesquisa. Neste artigo, abordaremos aspectos gerais da investigação, com recorte sobre as possíveis relações entre ME, TO e EAS nas práticas escolares.

CULTURA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA

Noções de cultura

Diante da multiplicidade de sentidos relacionados ao termo *cultura* é importante situar alguns entendimentos sobre tal expressão. Para tanto, faremos o recorte de alguns conceitos que fundamentaram a referida pesquisa.

No sentido epistemológico do vocábulo (Hall, 1997), as expressões *cultura* e *culturas*, quando utilizadas isoladamente, referem-se à noção de que, se antes a cultura era compreendida como resultado das práticas sociais, agora ela é vista como uma variável que constitui tais práticas. Ao conceder à cultura um espaço de centralidade nas discussões das ciências humanas e sociais, Hall (1997) não considera outras dimensões superiores a ela, mas de igual valor: “A cultura é [...] uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites” (Hall, 1997, p. 14). Percebe-se, portanto, uma forte relação entre cultura e poder. Não sendo determinada por outras instâncias, tais como a política, a econômica ou de mercado, ela torna-se valiosa nos processos de negociação que geram regulações. Vale ressaltar que *regulação* não significa coerção, tampouco deve ser compreendida sob uma perspectiva necessariamente negativa. Entendida como uma relação entre liberdades e restrições, ela atua como um arranjo das práticas sociais. Aliado a tal compreensão vale destacar o entendimento de cultura como teia e produção de significados proposto por Williams (1958).

Neste artigo, a compreensão de *Culturas Escolares* comporta tanto a “transmissão” de conhecimentos (Arendt, 1997) quanto a produção/experimentação em sala de aula (Bruner, 2001). Assim, este termo ressalta seu caráter duplo: ao mesmo tempo em que considera a necessidade de promoção criativa e de produção identitária no ambiente escolar, defende-se as instituições de ensino enquanto lugares de transmissão e produção de conhecimentos, de normas e de regulações.

Sobre as *Culturas Juvenis*, a lógica de dualidade também será defendida tanto na consideração deste período da vida (não determinado por uma idade específica nem apenas por condições sociais, mas conforme interpelações culturais), caracterizado pela experimentação e pelas produções culturais juvenis que superam a estrutura social estabelecida e as culturas já existentes (Pais, 2006), quanto pela necessidade de educação para que os jovens se expressem e utilizem seus saberes, conhecimentos e habilidades de maneira crítica, num exercício de construção afirmativa do futuro (Mead, 2006; Livingstone, 2011).

A complexidade que envolve a *Cultura Digital*, “uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96), implica compreender esse conceito em movimento no momento atual, permeado por diálogos entre contextos que, por um lado, demandam globalizações, e por outro, também fortalecem identidades locais. Assim, considerando que “[...] as mídias se tornam mais que instrumentos primordiais da relação com o mundo, configurando-se como formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96), estas epistemologias são possibilitadas pelas tecnologias midiáticas que caracterizam a Cultura Digital.

Nesse quadro, ao abordarmos os Elementos Nacionais/Locais, faremos menção às características de determinado país que, ao formarem códigos de significação que elaboram culturas e constituem identidades, tornam possível relacionar tais elementos do local/global com a Cultura Digital e as Culturas Juvenis em ambiente escolar. Como o contexto contemporâneo amplia as oportunidades de identificação dos indivíduos, é também através das possibilidades epistemológicas que se definem as práticas culturais.

Na especificidade das juventudes, que se manifesta principalmente através de experimentações criativas (Pais, 2006), é possível identificar a internet como um ambiente potencial para a produção e difusão das culturas juvenis. No entanto, as mídias não são apenas espaços de produção cultural e arena de significados, elas também se caracterizam como espaço de reprodução com interface tecnológica. Nessa tensão, a Cultura Escolar, como um espaço de criação e experimentação, também propicia práticas com as múltiplas linguagens na construção de competências midiáticas que possibilitam diversas manifestações juvenis e experiências de cidadania.

Mídia-Educação

Como campo epistemológico e metodológico em construção, a Mídia-Educação constitui-se na reflexão teórica sobre as práticas midiáticas e culturais que também se configuram em fazer educativo, numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, mídia, educação e cidadania. A Mídia-Educação pode ser compreendida como:

[...] campo de conhecimento interdisciplinar na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível disciplina; e pode ser entendida como prática social em contextos não só extraescolares. Ou seja, podemos entender a Mídia-Educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como *práxis* educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta *práxis* (com objetivos, metodologias e avaliação). (Fantin, 2006, p. 36)

Essa natureza múltipla do conceito de Mídia-Educação, construído ao longo dos anos, também revela suas articulações e movimentos nas perspectivas crítico-reflexiva, instrumental-metodológica e expressivo-produtiva, que se expressam nos termos educação *sobre/para* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias (Rivoltella, 2005). E tais perspectivas também se relacionam com os Direitos das Crianças às mídias, discutidos por estudiosos como Buckingham (2007), Rivoltella (2009), Tufte e Christensen (2009): os chamados 3 Pês (provisão, proteção e participação). Ao compreender que crianças e jovens estão sendo inseridos no 'mundo adulto', perpassado cotidianamente pelos meios de comunicação, não é possível pensar apenas em proteger as crianças, mas sobretudo “[...] ter a coragem de prepará-las para lidar com ele [mundo midiático], compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (Buckingham,

2007, p. 295). A provisão é entendida como aquilo que se oferece às crianças e aos jovens; a proteção revela o sentido de 'defender' crianças e jovens de informações, consumos e práticas midiáticas inapropriadas; e a participação diz respeito à noção de agência de crianças e jovens. Tais direitos, por vezes, são contraditórios, mas é nessa contradição que a mediação educativa atua.

Nesse cenário mídia-educativo em que os contextos metodológico, crítico e produtivo manifestam-se e interagem com os direitos à provisão, à proteção e à participação; é possível pensar a desconstrução de certos usos de tecnologias por parte de crianças e jovens e fomentar uma cultura que entenda o uso crítico dos meios como prática cidadã. Para Rivoltella (2012, p. 26), "é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da Mídia-Educação", e diante do protagonismo com que certas mídias e tecnologias mediam as relações e promovem interações das mais diversas, educar para a cidadania implica, necessariamente, educar para um uso consciente e responsável das mídias. Ainda segundo o autor (Rivoltella, 2005), os objetivos da educação para a cidadania envolvem: a) aquisição de conhecimentos (de mundo e da realidade cultural, social e econômica, das instituições e seu funcionamento e das leis); b) competências sociais (saber atuar como cidadão, saber cooperar e realizar projetos comuns, resolver conflitos, atuar no debate público); c) competências éticas e relacionais (saber ser solidário, estar aberto à diferença e à alteridade); e d) as competências midiáticas.

E como hoje, numa sociedade em redes, muitos desses processos estão atravessados pela mídia e pelas tecnologias digitais, Rivoltella (2005) destaca que a Mídia-Educação pode ser entendida como a própria educação. Ou seja, para ele, numa sociedade da informação e do conhecimento, a *Mídia-Educação torna-se a própria educação*, e nessa perspectiva, ela seria não apenas um campo de estudo e intervenção, mas também uma postura mídia-educativa incorporada ao patrimônio de cada professor e educador (Fantin & Rivoltella, 2012).

Episódios de Aprendizagem Situada

A perspectiva mídia-educativa não contempla apenas a inserção crítica e criativa de tecnologias em sala de aula em uma abordagem instrumental e utilitarista, mas também defende que as práticas pedagógicas sejam transformadoras e modificadas, com o intuito de aproximar as escolas da sociedade midiática atual. Nesse contexto, Rivoltella (2013) desenvolveu uma metodologia que problematiza os modos de ensinar e aprender no contexto da cultura digital, de modo a contribuir com a inserção tecnológica em sala de aula: a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS). Tal metodologia entende a sala de aula como "arena simbólica, produção de conhecimentos, significações, aprendizagens, interações, negociações de conflitos e tensões" (Fantin, 2015, p. 444), que envolve aspectos da experiência cultural de alunos e professores, as relações

entre aprendizagens formais e informais, e o papel da escola, entendida como um ecossistema pedagógico e comunicativo.

A metodologia EAS se configura como uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática e fundamenta-se em quatro ideias-chave (Rivoltella, 2013), a saber: o ensino como *design* (dimensões do planejamento organizativo, da estética da forma ou estilo, e dos conteúdos da cultura; múltiplas linguagens e *multiliteracies*, inspirado no trabalho de Cope & Kalantzis [2000]); o aprender fazendo (o trabalho com laboratório e os princípios da escola ativa); a *flipped teaching* (inversão da lógica da didática tradicional de ensino, inspirada em Freinet [2002] e Mazur [2007]); e a interseção entre neurociências e didática (a neurodidática, o paradigma da simplicidade proposto por Berthoz [2012] e o sistema corpo-mente-cérebro que fundamenta a base das aprendizagens).

Organizada a partir de uma estrutura que prevê três momentos em cada aula, a metodologia EAS envolve: 1) momento prévio: um quadro conceitual ou uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória aos alunos; 2) momento operativo: uma microatividade de produção em que o aluno deve resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo, individualmente, em pares ou pequenos grupos; 3) momento reestruturador: um *debriefing* sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com retorno sobre os processos ativados e conceitos que emergiram, de modo a refletir sobre os aspectos pretendidos. (Rivoltella, 2013, pp. 52-53)

Vale destacar que as etapas dos EAS estão organicamente relacionadas à estrutura da pedagogia das *multiliteracies* proposta pelo New London Group (NLG) (Cope & Kalantzis, 2000), que pensa as etapas didáticas conforme o *design* cultural. Nessa perspectiva, o primeiro momento dos EAS relaciona-se ao *Designed*, entendido como repertório cultural. O segundo momento refere-se ao *Designing*, ou seja, à ação de modificar, adaptar ou construir significados. E o *Redesigned*, que corresponde à terceira etapa, configura-se em síntese e ressignificação daquilo que foi elaborado. Ao aproximar o ambiente escolar dos meios digitais, a metodologia EAS pensa na construção cultural que emerge da realidade midiaticizada. Nessa perspectiva, “a didática é entendida como *montagem de objetos culturais*, o planejamento como *design*, e a avaliação, para além da *escola de competências*, é entendida na perspectiva das tarefas incorporadas, *embedded-tasks* dos portfólios (Fantin, 2015, p. 457).

Dessa maneira, a cidadania fomentada pela escola, inerente ao pensamento mídia-educativo, também é promovida e fomentada pela metodologia EAS, que busca nas tecnologias e no *microlearning* uma possibilidade de ampliar a participação dos estudantes na escola, na cultura e na sociedade. É interessante destacar que tanto a Mídia-Educação como a metodologia EAS envolvem um ritmo ternário que se traduz nas perspectivas e nos momentos de reflexão crítica, do saber fazer/expressar e do reconstruir/socializar/

compartilhar. E foi essa metodologia que inspirou algumas aproximações com o Teatro do Oprimido em nossas intervenções didáticas na pesquisa empírica.

TEATRO DO OPRIMIDO (TO)

Com o intuito de ampliar a criticidade e a indagação social de seu público, Bertolt Brecht, escritor e diretor teatral alemão, buscava quebrar a identificação sentimental entre espectador e espetáculo, minimizando a relação fantástica criada pelo ambiente cênico, que, segundo ele, levava a uma diminuição de análise do público em relação ao conteúdo das peças. Para o autor, “não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia para com a personagem dramática” (Brecht, 1967, p. 75). Para isso, Brecht teorizou o Teatro Épico ou Teatro Dialético que, através das inserções de outras artes como dança, pintura e música, rompia com a aparência realista que outros espetáculos proporcionavam. Para o autor, “não se aspirava, em suma, a pôr o público em transe e a dar-lhe a ilusão de estar a assistir a um acontecimento natural, não ensaiado. A propensão do público para se entregar a uma tal ilusão deve ser neutralizada por meios artísticos” (Brecht, 1967, p. 130). Dessa maneira, o próprio ornamento do espetáculo e sua arquitetura deveriam romper o sentimento de devaneio proporcionado por outras produções teatrais. Com base no teatro de Bertolt Brecht e na pedagogia de Paulo Freire, o brasileiro Augusto Boal criou e teorizou o Teatro do Oprimido (TO). A partir de experimentos cênicos desenvolvidos em diversos países, principalmente na época em que esteve exilado, Boal (2005) buscou unir plateia e artistas dentro do que ele chamou de *espect-ator*. Dessa maneira, a participação do público tornava-se inerente às apresentações e produções do TO.

Para compreender o formato de montagem desta prática, Boal (2005) criou um esquema, chamado *Árvore do Teatro do Oprimido*, que ilustra de forma metafórica o processo de desenvolvimento das produções.

Na Figura 1 é possível verificar que, assim como uma árvore necessita de nutrientes e de uma terra fértil para se desenvolver, o TO precisa de elementos como sentimento de solidariedade e multiplicação, conhecimentos ou disposição para aprendizagens sobre política, história, filosofia e economia, além de uma postura ética. Dessa maneira, percebe-se o caráter social intrínseco a esta linha cênica.

Em relação à sustentação do TO, é possível relacionar a função das raízes de uma árvore à importância da imagem, do som e da palavra na produção dos espetáculos. A inserção de outras manifestações artísticas evidenciada por Brecht, portanto, deve estar presente.

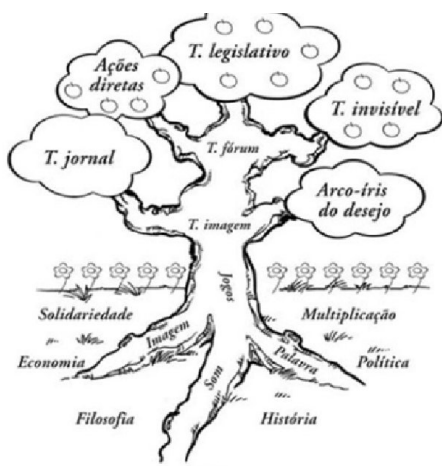


Figura 1. Árvore do Teatro do Oprimido

Fonte: Boal (2005)

O tronco da árvore, ou seja, a estrutura que permite a ela crescer são os jogos livres (caracterizados por práticas corporais que buscam desconstruir posturas naturalizadas pelos participantes), assim como as modalidades Teatro Imagem (em que se representa uma cena cotidiana e depois se a remonta, objetivando-se encontrar um conceito de 'ideal', sem utilizar sons ou falas) e Teatro Fórum (atividade com o mesmo princípio da anterior, mas com falas).

Por fim, os galhos, as folhas e a estrutura que possibilitará colher os frutos do TO contam com atividades como o Teatro Jornal (transforma uma notícia em dramatização buscando desconstruir seu conteúdo, diagramação, opiniões e outros fatores que possam influenciar o leitor/espectador); as Ações Diretas (teatralização de manifestações massivas – como protestos e torcida organizada – com a qual se busca entender as próprias reações nestes eventos); o Teatro Legislativo (testar possíveis mudanças nas leis a partir das representações de suas consequências); o Teatro Invisível (representação anônima, em local público, sobre um tema polêmico ou de interesse naquele contexto); e o Arco-íris do Desejo (a partir da representação de opressões introjetadas, verifica-se se possuem relação com a vida social).

Através desses jogos teatrais, Boal (2005) objetivava fazer com que os espectadores também se tornassem atores, em um exercício que hoje poderia se assemelhar à noção de *prosumers* (Toffler, 1980), na medida em que tanto este quanto o *espect-ator* caracterizam-se como um público não passivo, mas que atua e interfere naquilo que assiste, vivencia ou presencia. Dessa maneira, o teatrólogo brasileiro apresenta uma estrutura composta por quatro etapas para efetivação da formação do *espect-ator*: Conhecimento do Corpo; Tornar o Corpo Expressivo; Teatro como Linguagem; e Teatro como Discurso.

A primeira etapa, Conhecimento do Corpo, caracteriza-se pelo apontamento de limites e possibilidades físicas dos participantes, através de exercícios e brincadeiras

teatrais. Para isso, Boal (2005, p. 192) parte do pressuposto de que: “se uma pessoa é capaz de ‘desmontar’ suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de ‘montar’ estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status sociais*, estará mais capacitada para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo”.

Verifica-se, assim, que esta etapa inicial também busca fomentar a compreensão do participante sobre o contexto em que o TO está sendo desenvolvido, na medida em que a interação com os outros integrantes lhe permite um entendimento sobre as posturas enraizadas dos demais.

Considerado um complemento da etapa anterior; o segundo momento, Tornar o Corpo Expressivo, fomenta nos participantes o experimento da interpretação através de alguns jogos, incentivando-os a não só desconstruir e reconstruir suas posturas, mas também a práticas sociais por meio da noção de “se colocar no lugar do outro”. Desta maneira, não são apenas compreensões físicas que são promovidas, como também compreensões culturais.

A terceira etapa, Teatro como Linguagem, comporta jogos como Teatro Imagem e Teatro Fórum. Aqui, defende-se que “se ao invés de falar, eu tiver que fazer um conjunto de estátuas que signifiquem a ‘minha’ ideia, neste caso não existirá a dicotomia denotação-conotação. A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva” (Boal, 2005, p. 209). Dessa maneira, não apenas fomenta-se a compreensão cultural dos outros indivíduos e do grupo, mas sobretudo dá-se início a discussões sobre concepções pessoais e coletivas, sempre em busca de ampliar as percepções dos participantes e questionar suas ideias enraizadas.

Por fim, a quarta etapa, o Teatro como Discurso, já considera os integrantes enquanto *espectadores*, por isso são elaboradas cenas e jogos teatrais com base no interesse de discussão dos participantes. Envolvendo o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro Legislativo e as Ações Diretas, esta etapa pode também propor novas formas e estratégias de discussão e debate através das artes cênicas, sem limitar-se aos jogos pré-estabelecidos. Assim, efetiva-se a formação do espectador ativo que também opina, discute e interpreta, participando efetivamente do contexto de problematização social promovido pelo Teatro do Oprimido. Esta prática teatral, que também pode ser considerada uma metodologia didática e de pesquisa, foi escolhida para fomentar discussões e análises no desenrolar da etapa empírica da presente investigação.

CENÁRIOS, ATORES E ROTEIROS INVESTIGATIVOS E METODOLÓGICOS

No contexto da investigação mencionada, ao *problematizar a ideia de que com a internet é possível conhecer o mundo todo*, pensávamos em desconstruir essa noção do senso comum a partir da questão de pesquisa, qual seja: *como os jovens compreendem a cultura*

do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual no ambiente escolar? (Malcut, 2016). Para tal, orientamo-nos a uma pesquisa empírica que teve como cenário o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), escolhido tanto pela característica geográfica (era necessário que a escola fosse em Florianópolis) quanto pelo aceite da coordenação e de alguns professores que já estavam participando de uma pesquisa mais ampla, à qual esta investigação era correlata.

Diante da disponibilidade por parte dos professores em participar da pesquisa e também da familiaridade da pesquisadora com o público jovem, foram escolhidos os anos finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente uma turma do 8º Ano, com jovens estudantes de faixa etária entre 13 e 15 anos, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada por uma das professoras que aceitou integrar o projeto. Escolhemos, assim, uma das três turmas de 8º Ano, tendo como critério a compatibilidade de agenda entre a pesquisadora e as aulas da referida professora.

Devido à proposta da pesquisa (que previa a relação dos jovens estudantes com outra cultura) e à proximidade das autoras com investigadores de outros países (desenvolvida em virtude da participação delas em uma rede internacional de pesquisa) também foi estabelecida uma parceria com uma doutoranda de uma universidade do interior da Espanha. Para essa colaboração foi previsto um contato com uma turma de estudantes espanhóis visando ao desenvolvimento de algumas atividades midiáticas para intercambiar experiências, as quais também fizeram parte da presente investigação. Vale ressaltar que esta pesquisa não é comparativa, por isso o campo de trabalho se limita a Florianópolis e à turma de 8º Ano do Colégio de Aplicação da UFSC, mas tendo como apoio a participação e colaboração dos estudantes espanhóis com uma atividade desenvolvida no contexto das intervenções didáticas.

No contexto brasileiro, os sujeitos atores da pesquisa foram 23 jovens estudantes entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos (9 mulheres e 14 homens), de uma mesma turma de 8º Ano do CA, todos residentes na cidade de Florianópolis. Nas atividades que envolveram estudantes espanhóis, os 25 alunos participaram da pesquisa, também pertenciam a uma mesma turma escolar, com idades entre 14 e 15 anos.

As atividades desenvolvidas no CA aconteceram durante o primeiro semestre de 2015, tendo acontecido o primeiro momento de apresentação na escola, por decisão combinada com a professora da turma (março); seguido de um período de observação participante e de intervenções didáticas (abril a julho) durante as aulas de Língua Portuguesa. No total foram realizados 14 encontros com a turma, entre abril e julho de 2015.

As intervenções didáticas foram elaboradas a partir da metodologia EAS e previam: encontros iniciais de discussão conceitual, com debates sobre o tema cultura; pesquisas

na internet sobre uma cidade do interior da Espanha; e produção midiática sintetizando os principais tópicos encontrados sobre esta outra cultura. Vale ressaltar que a turma de estudantes espanhóis também deveria realizar a pesquisa e elaborar um trabalho midiático sobre Florianópolis. Foi prevista ainda uma troca dos materiais produzidos, em um exercício de verificação/compreensão da visão que o outro elabora sobre a nossa cultura com base em pesquisas feitas na internet.

Conforme mencionado na seção acima, a presente investigação fundamenta-se na abordagem da Mídia-Educação, e isso significa que, na etapa empírica, as intervenções foram centradas nos processos educativos e nas práticas culturais, e não nos artefatos midiáticos. Através do entendimento de que o investigador e o educador não se separam nestas práticas, foi elaborado um Planejamento de Atividades baseado na Metodologia EAS, para organizar não apenas os tempos/momentos de intervenção; mas, sobretudo, para enfatizar a participação dos estudantes que são entendidos como autores e construtores de relações, conteúdos, informações e aprendizagens.

As atividades foram embasadas nos conteúdos teóricos descritos acima, considerando principalmente a identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade; os subsídios escolares que contribuíssem para a construção de identidades e culturas juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade; as necessidades de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que superasse a visão instrumental das tecnologias, traduzida em pesquisas escolares dos estudantes que contemplassem a Mídia-Educação em sua forma e conteúdo; e a necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens.

Além disso, as intervenções didáticas também comportaram atividades performáticas das artes cênicas, especificamente as relacionadas ao Teatro do Oprimido. Esse estilo teatral, entendido não apenas como prática social mas também como metodologia didática e de pesquisa, ao colaborar com a problematização do cotidiano dos participantes propôs a participação ativa dos integrantes como autores e construtores de conhecimentos.

Neste artigo, o recorte escolhido para a reflexão diz respeito a dois encontros, que contaram com atividades de TO dentro da estrutura dos EAS.

Em o primeiro encontro iniciamos pela apresentação de imagens sobre o tema *cultura*, considerando seu aspecto de hábitos, práticas, cultivo, características regionais e a relação entre local e global. No momento operatório, seguimos para a prática de TO, com uma atividade de *Teatro Imagem* sobre o tema 'ser de/morar em Florianópolis', e outra de *Teatro Jornal* problematizando uma notícia previamente levada pelos estudantes sobre a cultura da cidade. No momento reestruturador, finalizamos o primeiro encontro sistematizando os temas cultura, estereótipo e preconceito.

No outro encontro, realizamos dois EAS: um para a apresentação dos trabalhos da turma, e o outro para a recepção dos trabalhos da cidade espanhola. Assim, nesse primeiro EAS, iniciamos com uma *prática teatral de confiança*, na qual os alunos, em pé, deveriam soltar-se de encontro ao chão e serem segurados por outros colegas do grupo (trio ou quarteto). Este exercício relaciona-se com uma postura de confiança em relação aos colegas, que deve ser enfatizada em trabalhos em grupo, como ocorreu na produção dos audiovisuais. No momento operatório, assistimos aos trabalhos produzidos e realizamos um *Teatro Imagem* no final de cada apresentação, para sintetizar o trabalho de produção e/ou o conteúdo dos audiovisuais. No momento reestruturador, sintetizamos em conjunto a experiência de produzir conteúdos digitais sobre outra cultura com base em informações disponíveis na internet. No segundo EAS, iniciamos o momento prévio com encenações que representavam o que os alunos esperavam dos trabalhos dos alunos da Espanha. No momento operativo fizemos a apreciação dos trabalhos; e no momento reestruturador sintetizamos as impressões sobre os trabalhos produzidos pelos estudantes espanhóis. Ficou evidente a surpresa dos estudantes em relação aos trabalhos apresentados, e neste momento nos foi possível problematizar certos estereótipos manifestados sobre a Europa e os preconceitos que os estudantes possuem sobre a própria cultura. Vale ressaltar que, em ambos episódios, a dimensão da corporeidade assumiu o papel de destaque nas atividades propostas, pois os estudantes viveram a experiência corporalmente.

ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE MÍDIA-EDUCAÇÃO, TEATRO DO OPRIMIDO E EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA

Culturas em relação no contexto da Cultura Digital

Para analisar este aspecto, apresentamos o momento operatório do primeiro encontro (Malcut, 2016) que contou com a prática do Teatro do Oprimido. Após uma apresentação inicial, que abordou o tema cultura (enquanto hábitos, costumes, arte, tradição e cultivo), trabalhamos também com a noção de Identidade Cultural, enfatizando que, antigamente, elementos como bandeira, idioma e hino identificavam a cultura de uma sociedade (Bauman, 2001, Hall, 2003). Em contrapartida, com as tecnologias da atualidade, as identidades dos países são uma soma entre as particularidades de determinado país e os elementos globais que o permeiam (Giddens, 2000, Canclini, 1997). Os estudantes afirmaram perceber a influência de elementos globais, principalmente no consumo de marcas e citaram *Nike* e *Hollister* como exemplos de empresas estrangeiras inseridas em seus cotidianos.

Partimos, então, para a prática do Teatro do Oprimido (Boal, 2005). Três alunos se dispuseram a iniciar a atividade. Propusemos a eles que criassem mímicas estáticas e

silenciosas (Teatro Imagem) sobre a cultura de Florianópolis, e os três rapidamente as iniciaram. O primeiro representou um pescador segurando uma vara de pesca; o segundo, um banhista; e o terceiro, a prática de *stand up paddle*. Perguntamos, então, se os colegas conseguiam identificar quais eram as representações. O pescador foi facilmente identificado; o banhista foi confundido com uma tainha, elemento também relevante (segundo os alunos) na cultura de Florianópolis; portanto, aceitamos que aquela imagem poderia representar tanto um banhista quanto uma tainha, uma vez que ambos representavam a cultura florianopolitana. A terceira imagem (*stand up*) foi facilmente identificada e reconhecida como um elemento cultural da atualidade. Alguns alunos não sabiam pronunciar corretamente o nome desta atividade, e um colega comentou: 'Viu? É a cultura americana aqui em Floripa', fazendo referência à noção de Identidade Cultural.

Perguntamos, então, se todos se sentiam representados enquanto florianopolitanos pelas imagens dos três colegas. Alguns alunos comentaram que, embora não gostassem de praia, não era a opinião individual deles que deveria contar, mas a da cidade de maneira geral: 'Eu não gosto de praia. Nunca vou', disse uma aluna. Outra completou: 'Eu até gosto de praia, mas detesto areia'. Então as questionamos se a praia, por este motivo, *não representava Florianópolis*, e a primeira aluna nos respondeu: 'Representa, sim. Eu não gosto, mas é da cultura, sim'. A outra colega concordou.

Sobre os pescadores, todos concordaram, com certo alvoroço, que eles representavam Florianópolis, demonstrando que este é um elemento forte da cultura da cidade. Questionamos os alunos se alguém da sala era filho de pescador, mas ninguém era. Então indagamos se, pelo fato de ninguém ser filho de pescador naquela turma, aquele elemento não estaria fora da cultura florianopolitana. Todos discordaram enfatizando que conheciam alguns pescadores e que, embora ali ninguém fosse filho de pescador, este ícone representava a cidade e era importante para a cultura de Florianópolis.

Em seguida, perguntamos à turma se havia mais algum elemento não abordado, se mais alguém gostaria de colaborar com aquelas representações, e um colega enfatizou a violência urbana ('os assaltos', nas palavras dele). Convidado para representar esta situação, ele inicialmente não quis, mas, como dois colegas se prontificaram a participar, ele aceitou. Eles representaram então um assalto violento, com chutes e socos, em que o ladrão saiu gritando 'Vai, Corinthians!'. Os colegas repreenderam o aluno por isso, com caras feias, xingamentos e reclamações. Foi um momento em que o próprio grupo se regulou em relação ao preconceito (Hall, 2003).

Outro colega sugeriu que o trânsito também era uma característica cultural da cidade, embora ninguém gostasse. Enfatizamos que a cultura não é apenas formada por elementos que nos agradam, mas que questões 'ruins e chatas', infelizmente, também representam as identidades culturais. Combinamos, então, interpretar o trânsito. Utilizando cadeiras, eles fizeram uma fila de carros, que não saiu do lugar por 'duas

horas'. Problematizamos que a ideia de 'não sair do lugar por duas horas' poderia ser exagerada, mas concordamos que na interpretação teatral podemos exagerar em alguns aspectos, para enfatizá-los (Boal, 2005).

Seguimos, então, para a prática de Teatro Jornal. Os três colegas que haviam levado notícias sobre Florianópolis fizeram uma breve explicação do assunto de cada matéria, e escolhemos uma que abordava a greve municipal. Como a notícia era grande e corríamos o risco de os alunos se dispersarem com facilidade, lemos o título e o *lead* (primeiro parágrafo da notícia, que busca sintetizá-la). Os alunos perceberam que o título, *Em Florianópolis, greve dos servidores afeta escolas e postos de saúde*, sugeria que todos os profissionais da educação e da saúde haviam aderido à greve. No entanto, lendo o primeiro parágrafo, percebemos que entre 60% e 85% dos servidores havia aderido de fato. Os alunos resolveram encenar, portanto, o movimento em que os grevistas negociavam com a Secretaria Municipal de Administração, sem esquecer que nem todos os servidores haviam aderido à greve.

Neste momento, uma das alunas que representava os apoiadores da greve local começou a falar sobre temas do cenário nacional. Alguns colegas riram, e outros reclamaram que ela não sabia o que estava interpretando. Problematizamos que aquela greve era municipal, e não federal. A aluna se defendeu dizendo que não sabia como era uma manifestação de greve e outra colega foi ajudá-la. Elas passaram a protestar dizendo 'estamos em greve'. O colega que encenava o servidor contrário à greve quis impedi-las de chegar até o colega que interpretava a Secretaria Municipal de Administração. Houve a encenação de um confronto violento, e a professora da turma comentou que acharia relevante abordar com eles, em outra oportunidade, as noções que possuem sobre manifestações, democracia e greve. Decidimos não abordar estes temas durante aquela aula, pela mudança de foco e quebra no andamento que a discussão poderia gerar, mas estabelecemos que o tema seria retomado em outro momento.

Vale enfatizar o elemento cultural que emergiu desta interpretação: embora estivessemos vivendo um momento político de decisões e protestos, verificamos que não existe necessariamente uma noção mais clara e consciente do que é manifestação, democracia ou greve entre os estudantes. O Teatro do Oprimido (Boal, 2005), neste caso, mostrou-se como uma estrutura de problematização da notícia, em seu jogo Teatro Jornal, mas também permitiu que emergissem estereótipos e concepções pessoais e do grupo. Dessa forma, pudemos evidenciar a conotação individual e a denotação coletiva (Boal, 2005). Além disso, foi-nos possível problematizar a origem das concepções que emergiram, verificando quais mediações (Martin-Barbero, 2009) levaram à estudante a relacionar uma greve municipal a protestos federais, assim como, a relação que os estudantes estabeleceram entre violência e protestos/manifestações. Pensar em cidadania na perspectiva mídia-educativa (Rivoltella, 2012) requer a habilidade de refletir sobre

os conteúdos midiáticos, assim como sobre as mediações geradas a partir deles para desconstruir e reconstruir a partir de outras bases.

Com base no encontro descrito acima, foi-nos possível identificar importantes elementos sobre o entendimento das culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade. Desde o início das discussões, quando os alunos citaram as marcas *Nike* e *Hollister* como internacionalizações presentes em seus cotidianos, pudemos perceber que a hibridização (Canclini, 1997) circunda os estudantes. Durante a prática teatral, quando eles citaram o *stand up paddle* como pertencente à cultura florianopolitana, esta hibridização tornou-se ainda mais evidente, na medida em que identificaram um elemento global (Giddens, 2000) como característica regional. Em contrapartida, outro elemento cultural levantado e defendido pelos estudantes foi a presença dos pescadores. Assim, pudemos verificar na prática os processos de negociação entre tradicionalismo e inovação inerentes às culturas locais, sobre os quais nos fala Williams (1958). Também merece destaque a percepção que os estudantes tiveram de que a cultura é elaborada na vivência coletiva e, portanto, questões pessoais (como gosto ou não por praia) foram deixadas de lado, assim como elementos negativos (trânsito e violência urbana) foram assumidos como culturais.

Também nos foi possível observar diversos aspectos da cultura digital (Fantin & Rivoltella, 2012) na realidade escolar dos estudantes. Para este encontro, solicitamos previamente aos alunos que levassem notícias sobre Florianópolis, para serem discutidas em sala. Dos três estudantes que realizaram a tarefa, dois levaram notícias *online*, entre os quais um entregou um papel com a cópia do site, e outro mostrou o *link* copiado no caderno, demonstrando o quanto as mídias estão inseridas nas práticas sociais dos estudantes. Por fim, ainda sobre o tema cultura, mas não em seu sentido global/local, pudemos verificar seu aspecto epistemológico (Hall, 1997). Durante as práticas teatrais, em dois momentos, os estudantes demonstraram claras construções culturais, permeadas por aspectos econômicos e políticos (relacionar o time Corinthians a bandidos e relacionar protestos/manifestações a atos contra a presidente Dilma). Em contrapartida, os colegas exerceram regulações classificatórias sobre as visões estereotipadas, ao repreenderem e criticarem as duas situações.

Construções identitárias de jovens estudantes: mediações escolares

Considerando a perspectiva de Bruner (2001) que, no ambiente escolar, defende a prática de narrativas em diversos suportes como exercícios de (re)elaboração identitária e (re) formulação cultural dos estudantes, é possível sustentar que as intervenções didáticas da presente investigação ofereceram subsídios aos estudantes de maneira geral. De qualquer forma, uma das atividades merece destaque, sobretudo pela desconstrução provocada e pelo exercício de empoderamento promovido. Ocorrido na última

intervenção, a recepção dos trabalhos da cidade do interior da Espanha foi polêmica e gerou muitas discussões entre os estudantes.

Antes de dar início à apresentação das produções, solicitamos aos estudantes que encenassem o que eles esperavam dos trabalhos. Dentre as falas que emergiram, podemos destacar frases como 'eles vão humilhar a gente', 'o trabalho deles deve estar bem massa' e 'eles devem saber mais sobre Florianópolis do que a gente'. Perguntamos a um desses estudantes por que ele pensava assim, e a resposta foi: 'porque eles são da Europa'. Questionamos como eles achavam que eram as escolas na Espanha, e os alunos representaram instituições muito equipadas, com televisões e computadores em sala. Vale destacar a seguinte fala: 'as aulas devem ser mais legais em Huelva', que além de demonstrar uma visão estereotipada de inferioridade brasileira, relaciona a quantidade de aparatos tecnológicos (imaginados pelos estudantes) à qualidade das aulas.

Explicamos, então, que a escola participante da pesquisa tinha poucos computadores, alguns dos quais quebrados, e que os seus estudantes não tinham acesso à internet. Alguns estudantes duvidaram, pensaram que estávamos brincando, mas prosseguimos dizendo que os alunos da outra cidade não tiveram como produzir audiovisuais na escola e, portanto, haviam feito em casa apresentações multimídia (em *slides*) sobre Florianópolis.

Os estudantes protestaram mesmo antes de assistirem aos conteúdos, um misto de surpresa e decepção se evidenciou nas posturas, fisionomias e falas. Seguimos para a exibição das apresentações e o momento mais comentado ocorreu durante a exposição do *slide* de abertura da primeira apresentação, que trazia uma foto do Rio de Janeiro e não de Florianópolis. Entre alguns comentários do tipo 'isso nem é Florianópolis', 'nada a ver', foi lembrado aos estudantes que talvez eles também tivessem cometido erros sobre a cidade espanhola e que seria melhor não avaliar os trabalhos dos estudantes estrangeiros de maneira tão judiciosa. No momento reestruturador, o grupo elencou cinco aspectos sobre os trabalhos vistos: 'repetitivos', pois não foram divididos por temas, como ocorreu em Florianópolis, pois a divisão temática deixa o trabalho mais interessantes; e também porque identificaram dois trabalhos com o mesmo texto: 'acho que foi da Wikipédia', 'Ctrl C Ctrl V', 'sem fontes', 'fotos e informações que não correspondem' e 'informativo' foram algumas das opiniões externadas. No geral, os trabalhos de Huelva abordaram geografia, esportes e festas típicas de Florianópolis.

É importante destacar as especificidades culturais que emergiram nesta atividade. Em relação aos trabalhos produzidos pelos alunos espanhóis, nenhum deles continha o nome dos estudantes que elaboraram as apresentações. Em contrapartida, em relação aos trabalhos feitos em Florianópolis, foi solicitado pela equipe espanhola que a identificação dos estudantes fosse retirada. No momento de recepção dos trabalhos espanhóis em Florianópolis, vários estudantes repararam na ausência dos nomes e consideraram

uma falha ou erro por parte dos estudantes europeus, pois estavam acostumados a assinar suas atividades escolares. Percebemos, portanto, que uma atitude considerada de proteção à imagem/autoria dos estudantes (no contexto espanhol) pode ser compreendida como concessão e estímulo à autoria dos estudantes (no contexto brasileiros).

Por fim, ao julgar os trabalhos como pouco aprofundados, os estudantes puderam perceber certas representações de Florianópolis nas imagens disponíveis na internet e como um estrangeiro pode ver a cidade a partir disso, concluindo: uma cidade bonita, mas que foi confundida com o Rio de Janeiro. Eles disseram não se sentir representados nas imagens vistas, sobretudo quando retomamos o conteúdo do primeiro encontro, quando através da prática de TO, eles levantaram questões culturais sobre Florianópolis (pescadores, praias, tainhas, *stand up paddle*, violência urbana e trânsito).

Essa atividade foi importante para desconstruir a ideia, até certo ponto colonialista, de que 'tudo da Europa e/ou de fora é melhor', ou que 'Brasil é inferior em relação aos outros países/culturas/contextos'. Considerando que as Culturas Juvenis (Pais, 2006) são formadas pelas interpelações das mais diversas instâncias, podemos refletir sobre quais culturas ajudam a formar esta visão de inferioridade presente nas narrativas dos estudantes. Da mesma forma que, no primeiro encontro, problematizamos a origem de discursos estereotipados (em relação à greve e à violência urbana), e pensamos em possíveis mediações (Martin-Barbero, 2009) de modo a colaborar com outra construção social (Hall, 1997), de modo a tensionar e/ou superar, sobretudo, entre os jovens (Pais, 2006) uma cultura estereotipada de inferioridade sobre o próprio país. A experiência descrita também nos permitiu problematizar uma visão colonialista, mostrando outros contextos, seus problemas e as possibilidades das juventudes em outros países.

Além disso, alguns equívocos identificados na apresentação dos trabalhos contribuíram para certa autocrítica por parte do grupo. Os estudantes, através de comentários, refletiram sobre seus próprios trabalhos, as autorias, as fontes e a veracidade de informações. Ou seja, um exercício de alteridade que colaborou com o olhar para si próprio, contribuindo com a construção das competências midiáticas, entendidas por Ferrés e Piscitelli (2012, p. 76) como a "[...] combinação de conhecimentos, agilidades e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto", mas que não estavam necessariamente evidenciadas nos trabalhos dos estudantes. Sobretudo se considerarmos o Letramento Informacional (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2103), podemos verificar que as habilidades de saber encontrar, recuperar e utilizar informações na internet não foram evidenciadas em alguns trabalhos desenvolvidos por estudantes estrangeiros e serviram como questionamento e autocrítica para os próprios alunos florianopolitanos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao aproximarmos do Teatro do Oprimido e dos Episódios de Aprendizagem Situada em um contexto de sala de aula, podemos verificar em que medida eles se relacionam com a perspectiva mídia-educativa de ensino e pesquisa e, principalmente, como tais propostas se relacionam entre si. Conforme formos buscando aproximar as duas metodologias na pesquisa empírica, nesse momento destacaremos aspectos da possível utilização de ambas em sala de aula.

A metodologia EAS, fortemente relacionada à inserção significativa de tecnologias móveis em sala de aula, prevê uma mudança na estrutura pedagógica na medida em que transfere para o ambiente escolar não apenas a explanação e explicação de conteúdos mas principalmente o questionamento, o aprofundamento e a experimentação dos temas trabalhados. Nesta pesquisa, as práticas midiáticas, em uma perspectiva midiático-educativa, permearam as três etapas do EAS. No *momento prévio*, por exemplo, vídeos-estímulo foram utilizados como introdução ou apresentação conceitual sobre o tema da aula; no *momento operativo* foram propostas atividades de produção midiática, análise de conteúdos ou mesmo debates e discussões sobre temas mídia-educativos; e no *momento reestruturador*, que envolve síntese e o compartilhamento das aprendizagens, tais exercícios foram pensados/realizados em diversos suportes midiáticos. Desse modo, a relação entre os EAS e Mídia-Educação pode ser efetivada na perspectiva de educar para, sobre, com e através das mídias.

Por sua vez, o TO colaborou especialmente com o incentivo à problematização dos alunos sobre seus cotidianos e suas práticas midiáticas. Dessa maneira, considerando a perspectiva midiático-educativa, os jogos da modalidade cênica do TO colaboraram com a reflexão dos estudantes sobre certos estereótipos presentes na mídia e sobre seus usos midiáticos, bem como com a problematização/desconstrução de ideais naturalizadas que possuem sobre os meios.

A partir das atividades do Teatro do Oprimido, portanto, foi-nos possível estimular o questionamento e incentivar os estudantes a pensarem em novas possibilidades sociais. Desse modo, as *Práticas de Teatro Imagem* e de *Teatro Fórum* podem servir, por exemplo, como princípios de discussão sobre questões como *cyberbullying* ou mesmo para problematizar certas práticas midiática dos estudantes. O *Teatro Jornal* também pode colaborar com tal problematização, a partir da desconstrução de reportagens e noticiários sejam eles impressos ou digitais (como informações de portais ou mesmo boatos em redes sociais). As Ações Diretas, que buscam antecipar reações em situações de multidão, brigas e protestos, podem ser direcionadas ao contexto *online* destas situações, como os fóruns de discussão em que os participantes exibem comportamento extremistas ou externam reações exageradas a comentários e postagens oriundos de redes sociais.

Nesse contexto, também é pertinente lançar mão do *Teatro do Invisível* que pode contribuir com a compreensão de reações sociais e oferecer aos alunos uma possibilidade a mais de debate sobre o cotidiano digital e *online*. Por fim, o *Teatro Legislativo* pode colaborar com a ampliação de reflexão ao fazer os estudantes pensarem em leis que estejam em voga no contexto nacional, estadual, municipal e, até mesmo, sobre regras da própria instituição de ensino. Assim, questões referentes a permissões e proibições midiáticas em sala de aula (como certos usos do celular, certas formas de fazer pesquisas escolares na internet e a predominância dos usos de certas fontes em sites como Wikipédia) podem ser debatidas, experimentadas e problematizadas pelos estudantes em um contexto de representação cênica.

Dessa maneira, verificamos que tanto o TO quanto a metodologia EAS concordam entre si e podem colaborar com a proposta mídia-educativa de ensino e pesquisa. É possível ainda pensar na relação entre as duas propostas/metodologias –EAS e TO– em atividades que comportem ambas, as quais, a partir desta pesquisa, podem ser assim sintetizadas:

No *momento prévio* do EAS, pode-se pensar em jogos do TO para desconstrução e reconstrução corporais (inerentes à etapa Conhecimento do Corpo) e para percepções culturais (inerentes à etapa Tornar o Corpo Expressivo) como possibilidades de exercício. Ao entender que estes jogos oferecem maior compreensão no âmbito individual e no âmbito coletivo, é possível utilizá-los para encaminhar as demais atividades da aula, servindo como estímulo para os momentos posteriores.

O *momento operativo* pode ser realizado através de jogos da etapa Teatro como Linguagem (*Teatro Imagem* e *Teatro Fórum*) e da etapa Teatro como Discurso (*Teatro Jornal*, *Teatro Invisível*, *Teatro Legislativo* e Ações Diretas), com base nas sugestões anteriormente apresentadas, que comportam produções a partir da relação com mídias impressas, digitais, além de mediações orais.

Visto que todas as práticas de TO são finalizadas com a elaboração de uma cena que resume os temas debatidos e enaltece a solução/sugestão/conclusão do grupo, esta finalização pode relacionar-se ao *momento reestruturador*, pois ambos buscam sintetizar as atividades desenvolvidas, em um exercício de reflexão sobre o processo e a fixação dos conteúdos elaborados. Dessa maneira, Teatro do Oprimido e Episódios de Aprendizagens Situadas dialogam não apenas em suas possibilidades mídia-educativas, mas também através da possibilidade de ambas as práticas serem realizadas ao mesmo tempo. Assim, é possível pensar uma aplicação de EAS em que todos os momentos são compostos por atividades do TO ou mesmo a inserção desta modalidade cênica em apenas um dos momentos da metodologia EAS.

Por fim, nos diálogos entre Mídia-Educação, Teatro do Oprimido e Episódios de Aprendizagem Situada destacamos a importância da problematização do cotidiano por

meio de diferentes linguagens e jogos da modalidade cênica que potencializem a reflexão sobre mídias, tecnologias, sala de aula e mediações, sempre enfatizando a noção de agência dos estudantes e *espect-atores*. Como pistas para continuar e aprofundar a reflexão em torno das competências midiáticas e do potencial dialógico das relações e interlocuções evidenciadas acima, elencamos possíveis aproximações da metodologia do TO, seus três princípios éticos-estéticos (reapropriação dos meios de produção teatral; a quebra da quarta parede, que separa público/atores; e o teatro e a intervenção social e política para a transformação) e suas respectivas técnicas com a estrutura da metodologia EAS, seus fundamentos e propósitos, de modo a construir outros roteiros nos diferentes cenários da educação.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1997). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berthoz, A. (2012). *La Semplessità*. Torino: Codice.
- Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Record.
- Brecht, B. (1967). *Teatro dialético: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-Educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2015). Novos Paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 443-464. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646056>.
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (Orgs.) (2012). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de indicadores e dimensiones. *Comunicar*, 38, XIX, p. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- Freinet, C. (2002). *La Scuola del Fare*. Bergamo: Junior.

- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, pp. 15-46.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&M.
- Malcut, B. (2016). *Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Martin-Barbero, J. (2009). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (6a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFJR.
- Mazur, E. (2007). *Peer Instruction: getting students to think in class*. New York: American Institute of Physics.
- Mead, M. (2006). *Cultura e compromisso*. Barcelona: Gedisa.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: Unesco.
- Pais, J. M. (2006). Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In Almeida, M. I. M. de., & Eugenio, F. (Orgs). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2009). Mídia-Educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, pp. 119-140. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p119>
- Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação no contexto internacional. In Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (Orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare Didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *Matrizes*, v. 4, n. 2, pp. 11-42.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- Tufte, B., & Christensen, O. (2009, jan./jun.). Mídia-Educação: entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, pp. 97-116. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p97>
- Williams, R. (1958). *A Cultura é de todos*. Tradução Maria Elisa Cevasco. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/68474445/A-Cultura-e-Ordinaria1>

HORA LIBRE, UNA EXPERIENCIA TELEVISIVA HACIA LA EDUCOMUNICACIÓN

SILVANA CRISTINA IOVANNA CAISSÓN¹

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet),
Universidad Nacional de San Juan, Argentina /
silvanaiovanna@hotmail.com

Recibido: 6/5/2019 / Aceptado: 30/5/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4615

Resumen. En el presente artículo analizaremos la experiencia de *Hora libre*, un programa de televisión realizado por niños, niñas y jóvenes en canales de televisión comunitarios de Argentina entre el 2017 y el 2018, como parte de una serie de políticas públicas que colaboran con el ejercicio del derecho a la comunicación. El tema será abordado desde una perspectiva crítica de la educomunicación, estudios culturales, teorías de la educación popular y estudios sobre políticas comunicacionales en Argentina. Se realizará una primera sistematización de la propuesta a partir del análisis del contexto político-comunicacional, los actores intervinientes, las prácticas comunicacionales y las lógicas institucionales que se pusieron de manifiesto en el proyecto. Se propone este trabajo como espacio de reflexión para la acción en futuras instancias que vinculen tanto el campo de la comunicación como el de la educación en pos del fortalecimiento de políticas comunicacionales democráticas.

Palabras clave: derecho a la comunicación / educación / políticas públicas / medios comunitarios

HORA LIBRE, A TELEVISION EXPERIENCE TOWARDS EDUCOMMUNICATION

Abstract. This article analyzes the experience of *Hora Libre* (Free Time), a television program hosted by boys, girls and young people on Argentine community TV channels between 2017 and 2018, as part of a series of public policies that promote exercising the right to communication. The topic will be approached from a critical perspective

¹ Doctoranda en Políticas Públicas y Comunicación por la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-1926-057X>

of educommunication, cultural studies, popular education theories and studies on communication policies in Argentina. In this way, a first systematization of the proposal will be carried out based on the analysis of the political-communication context, the intervening actors, the communication practices and the institutional logics which became evident in the project. Finally, this work is proposed as a space for reflection to act in future instances that bind the fields of communication and education in pursuit of strengthening democratic communication policies.

Keywords: Communication right / education / public policies / community media

“HORA LIBRE”, UMA EXPERIÊNCIA TELEVISIVA PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

Resumo. Neste artigo analisaremos a experiência de “Hora Libre”, um programa de TV realizado por crianças e jovens em emissoras comunitárias de televisão na Argentina entre 2017 e 2018 e que faziam parte das políticas públicas que colaboraram com o exercício do direito à comunicação. A abordagem dessa experiência será feita a partir de uma perspectiva crítica da educomunicação, dos estudos culturais, das teorias da educação popular e dos estudos sobre políticas de comunicação na Argentina. Dessa forma, uma primeira sistematização da proposta será realizada a partir da análise do contexto político-comunicacional, dos atores intervenientes, das práticas comunicacionais e das lógicas institucionais, evidenciadas no projeto. Finalmente, esse trabalho é proposto como um espaço de reflexão para a ação em futuras instâncias que relacionem o campo da comunicação e da educação na procura do fortalecimento das políticas democráticas de comunicação.

Palavras chaves: Direito à Comunicação / Educação / Políticas Públicas / Mídia Comunitária

INTRODUCCIÓN

En Argentina, luego de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Ley 26.522 (2009), medios de comunicación comunitarios e instituciones escolares llevaron adelante experiencias comunicacionales vinculadas al ejercicio del derecho a la comunicación. Algunas de ellas se centraron en el uso de las tecnologías como herramientas para la libre expresión, otras apostaron por revisar el fundamento de la comunicación y generaron procesos participativos en los que niños, niñas y jóvenes fueron los protagonistas en la acción.

En este contexto, a partir del 2017, se llevó a cabo *Hora libre*, un proyecto televisivo impulsado por la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, y coordinado con escuelas y medios comunitarios del país. Su propuesta consistió en la realización de un ciclo de programas de televisión cuyo formato atravesase los géneros de entretenimiento, educación y cultura. Así, se diseñó un magacín de tres bloques y cinco secciones. Cada sección contaría con la participación en vivo de niños, niñas y jóvenes de escuelas públicas, pero además con la producción de contenidos audiovisuales relacionados producidos por los estudiantes desde su identidad local e intereses socioculturales.

¿Cómo desarrollar este proyecto bajo un paradigma de protección integral de derechos? ¿Desde qué perspectiva de comunicación y educación pueden trabajar los docentes? ¿Qué rol pueden cumplir en la producción audiovisual que sus estudiantes realicen? ¿Cuál es el lugar de la escuela en estas experiencias comunicacionales? Para abordar estos y otros interrogantes, y a fin de analizar las prácticas que en esta experiencia tuvieron lugar, se tendrán en cuenta diversos aportes: teorías críticas de la comunicación (Martín Barbero, 2002; Hall, 2003; Mata, 2006; Vinelli y Rodríguez Esperón, 2004), la perspectiva pedagógica de la educación popular (Freire, 2002; Huergo, 2015), reflexiones vinculadas a la educomunicación (Arena Fernández, 2012; Barbas Coslado, 2012) y estudios sobre políticas comunicacionales en Argentina (Mastrini y Becerra, 2017; Rossi, 2016).

A lo largo de los tres primeros ejes, describiremos el proceso de surgimiento y desarrollo de *Hora libre* hasta su primera experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, profundizaremos el análisis del programa realizado en la provincia de Mendoza durante el 2018, en Giramundo Televisión Comunitaria, donde la autora del presente artículo tuvo la oportunidad de participar como docente y miembro del canal.

Las herramientas metodológicas utilizadas para describir y analizar esta experiencia se centraron en la lectura de material de archivo y documentos oficiales, visionado de materiales audiovisuales, la realización de entrevistas en profundidad a actores institucionales y la observación participante, como clave en este trabajo.

Desde una perspectiva epistémica crítica contemporánea, nos proponemos así abordar la participación de jóvenes y adultos en *Hora libre* como experiencia de educación y comunicación comunitaria, allí donde tienen lugar la expresión, organización y transformación de las representaciones e identidades sociales.

PARADIGMAS COMUNICACIONALES Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN ARGENTINA²

Desde la vuelta a la democracia en 1983, la disputa por ejercer el derecho a la comunicación en Argentina se tradujo no solo en una lucha jurídica, sino, además, en la puesta en práctica de experiencias educativas, y el sostenimiento y crecimiento de medios de comunicación comunitarios, alternativos y populares, en todo el país.

María Cristina Mata (1988) señala que, luego de la censura impuesta por la última dictadura militar en Argentina (1976-1983), tuvo lugar una "multiplicación de sujetos y lugares de enunciación" (Mata, 1988), y consecuentes experiencias sociales y comunitarias vinculadas con la comunicación y educación popular (Arena Fernández, 2012). Alrededor de tres mil nuevas radios surgieron por esos años (Lamas y Lewin, 1995) y algunas se definieron como comunitarias, alternativas o populares (Vinelli y Rodríguez Esperón, 2004). Asimismo, Roxana Morduchowicz (1999) señala que, durante dicho período, en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires se desarrollaron experiencias relacionadas con la lectura reflexiva y crítica de noticias sobre la guerra de Malvinas (1982) y se abordaba así la comunicación desde la libertad de expresión y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Ahora bien, los años 90 estuvieron marcados por la profundización del modelo neoliberal, crecimiento de los capitales internacionales y conformación de grandes monopolios empresariales en la Argentina. Tanto las políticas educativas como las comunicacionales viraron hacia la privatización, restringiendo el acceso a bienes y servicios y profundizando las desigualdades en la población (Rossi, 2016). En lo que respecta al campo de las comunicaciones, si bien hubo intentos de promover acciones democratizadoras y poner límites a los monopolios mediáticos por parte de un sector de la ciudadanía, solo se lograron algunas modificaciones a la ley vigente que no tuvieron impacto en el mapa mediático consolidado en el país.

En este contexto, el desarrollo de experiencias educativas y comunicacionales se concentró en la implementación de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) en las aulas, principalmente con el ingreso de las salas de computación en las escuelas y el uso del periódico o revista escolar como herramienta de difusión institucional.

2 Para conocer más sobre el desarrollo y actualidad de la educación mediática en Argentina referir a Iovanna Caissón, S. y Martino, B. (2018). Educación mediática en Argentina: balance y perspectivas de un campo en construcción. Editorial Routledge, artículo aceptado, en prensa.

Los primeros años del siglo XXI, organizaciones sociales, políticas, gremiales, educativas, universitarias, entre otras, nucleadas en la Coalición por una Radiodifusión Democrática, organizaron debates públicos por todo el país con el objetivo de difundir la propuesta “21 puntos por una comunicación democrática” (Sel, 2010). Luego de aportes y modificaciones que diversos sectores de la ciudadanía y empresarios realizaron al proyecto de ley, el 10 de octubre del 2009 se sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522, 2009). La nueva normativa representó un cambio importante ya que en ella el ejercicio de las comunicaciones es considerado un derecho humano fundamental.

Se fue instalando así en la escena pública la necesidad de traducir la letra de la ley en políticas públicas que habiliten el ejercicio del derecho a la comunicación³, y al cumplimiento de otros derechos a través de este. Se renovó el debate en las escuelas sobre la comunicación y la educación, pero esta vez a partir de profesionales de la comunicación que, como licenciados y profesores, pudieron acceder al sistema educativo.

Dos ejes se trabajaron en este sentido. Por un lado, el uso de las NTIC (nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) y el potencial educativo que representan, sobre todo a partir del uso masivo de los teléfonos celulares con acceso a internet. El debate renovó posiciones en torno al determinismo tecnológico o, como afirma Orozco Gómez (1986), dicha falacia debe combatirse con racionalidad pedagógica. Por otro lado, se hizo hincapié en el respeto integral de los derechos mediante el ejercicio del derecho a la comunicación, lo que visibilizó debates en torno a proyectos educativos, el rol docente y el abordaje de la comunicación en la educación.

Respecto a esto último, la Ley SCA explicita acciones para el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley 26061, 2005) que deben ser tenidas en cuenta por medios masivos hegemónicos y por medios comunitarios, alternativos, populares, y docentes que quieran articular con estos.

3 El derecho a la comunicación es un concepto superador del de libertad de prensa y del derecho a la información (Mastrini, G. y De Charras, D., 2004), y comienza a ser utilizado a partir de la Conferencia General de la Unesco en Nairobi 1976. Argentina adhirió a dicho Convenio mediante la Ley 23.478 de 1986, adquiriendo así rango constitucional. Esta convención definió la comunicación como un “proceso de interacción social, a través de un intercambio equilibrado de información y experiencia [...]. El objetivo es el de alcanzar un sistema de comunicación horizontal, basado en una distribución equitativa de los recursos y de las facilidades, que permita a todas las personas enviar y recibir mensajes” (Graziano, 1980, p. 71). En la Carta de Belgrado de 1977 se acordaron los indicadores fundamentales para la democratización de las comunicaciones en función de la implementación de políticas nacionales de comunicación: el acceso y la participación. El acceso implica la posibilidad de que el público se acerque a los sistemas de comunicación, mediante la elección y la comunicación de retorno; la posibilidad de elección de productos diversos, es decir, que en todo el territorio exista la diversidad de programación más allá de si se pueden formar mercados o no, evitando la conformación de monopolios mediáticos. La participación implica la posibilidad de la población de intervenir en la producción de mensajes, en la toma de decisiones y en la contribución para la formulación de planes y políticas de comunicación masiva (Rossi, 2016).

En el artículo 17 de la Ley SCA se propone la creación del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, que establece, entre otras funciones, mecanismos de análisis y estudios de medios que permitan mejorar la calidad en los contenidos audiovisuales para este sector de la población. En el artículo 68, se fija una serie de pautas de protección de la niñez ante los contenidos que puedan ofenderla o dañarla, como horarios de protección en la programación. El artículo 153, en el inciso g, dispone un fondo de financiamiento para la producción de programas de televisión “de calidad para niños, niñas y adolescentes” (Ley 26.522, S/R 2009). El artículo 71 advierte que los medios de comunicación son responsables de velar por el cumplimiento de varias normativas, entre ellas la Ley 26.061, y, en ese sentido, el artículo 81 recomienda evitar estereotipos discriminatorios en publicidades que impliquen a la niñez y la juventud como protagonistas y destinatarios. Asimismo, se pensó en la generación de espacios de acceso y participación a medios de comunicación, por lo que se otorgaron, por el artículo 149, licencias de radiodifusión a escuelas públicas estatales en todo el país⁴.

DERECHO A LA COMUNICACIÓN, DE LA LEY A LA ACCIÓN: EL ROL DE LA DEFENSORÍA DEL PÚBLICO

Ahora bien, como venimos desarrollando, la Ley SCA abrió una nueva etapa para la democratización de las comunicaciones promovió la educación y el respeto hacia las audiencias a través de la creación de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual⁵. Este organismo autárquico tiene diversas áreas de trabajo: protección de derechos y asuntos jurídicos, análisis, investigación y monitoreo, comunicación institucional, capacitación y promoción, y relaciones con las audiencias⁶.

Dentro de las funciones principales del organismo se encuentra la recepción y procesamiento de denuncias realizadas por las audiencias que perciben sus derechos comunicacionales vulnerados en los medios audiovisuales. Asimismo, realiza audiencias

4 La Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), creada a partir de la Ley SCA en el 2010, adjudicó 280 licencias de radio FM para escuelas y otras 10 a universidades nacionales (Espada, 2017). Asimismo, la política fue acompañada hasta 2015 por la creación del Programa Nacional de Extensión Educativa-Centro de Actividades Juveniles (CAJ), equipando las radios y empleando docentes que puedan gestionarla y trabajar junto a los estudiantes de las mismas escuelas beneficiadas. Desde el cambio de gobierno, el 10 de diciembre del 2015, los programas y las radios se encuentran sin financiamiento y, en pocos casos, funcionando en el marco del trabajo escolar de los docentes de planta. Desde el Ministerio de Educación se respaldó el crecimiento y sostenimiento de estas nuevas radios desde el Programa de Radios Escolares, mediante el cual se consiguió el equipamiento necesario y se contrataron docentes capacitadores en radio y coordinadores de proyectos.

5 Si bien la reglamentación de la Ley SCA se efectivizó en agosto del 2010, a través del artículo 19 se creó en el 2012 la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

6 Para más información sobre el funcionamiento de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, consultar su sitio web.

públicas anualmente en las que miembros de comunidades, organizaciones y escuelas pueden contar sus experiencias como audiencias, denunciar agravios y hacer recomendaciones para el diseño de políticas públicas.

Desde la Dirección de Capacitación y Promoción, la defensoría ha generado toda una línea de trabajo vinculada a la promoción de los derechos comunicacionales con escuelas, organizaciones sociales, grupos de disidencia sexual, comunidades indígenas y medios de comunicación comunitarios. En este marco, se desarrollan talleres de capacitación con docentes y estudiantes sobre los derechos comunicacionales de niños y adolescentes, y proyectos vinculados con su participación en medios audiovisuales.

Desde el 2012, el organismo fue promotor de diversas experiencias radiofónicas y audiovisuales en la que niños niñas y jóvenes pudieron expresarse “pero desde su realidad y no a través de la realidad de los otros” (Montoya, como se citó en Arenas Fernández, 2012, p. 13). Para ello, desde el área de capacitación se implementa el trabajo coordinado, colectivo y desde una perspectiva de la educación popular.

Cecilia Uriarte, coordinadora de Niñez, Juventud y Medios, de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público, explica que dicha área trabaja para promover el reconocimiento de los derechos comunicacionales a través de capacitaciones (Uriarte, comunicación personal, 27 de octubre del 2018). Asimismo, los talleres para docentes encuentran su fundamento en que “la escuela es el espacio donde se puede dar con mayor facilidad e igualdad el acceso al conocimiento de los derechos humanos” (comunicación personal, 27 de octubre del 2018).

En todas esas instancias, la defensoría trabaja desde la perspectiva de la educación popular implementando técnicas relacionadas con los abordajes de Paulo Freire (2009). Para este pedagogo, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, pero, además, exige “discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2009, p. 31).

Así, desde el 2014 se promovieron capacitaciones en escuelas que fundamentaron el uso de herramientas radiofónicas como parte del derecho a la comunicación. Además, se incentivó a los estudiantes a participar en las audiencias públicas regionales⁷

7 Durante 2014, se realizaron en todo el país siete audiencias públicas en diferentes regiones. En ellas participaron “1750 chicas y chicos, casi mil fueron oradores/as, representaron a 220 organizaciones, escuelas y otros espacios de pertenencia de las 24 provincias argentinas. Este proceso fue acompañado por 170 instancias de formación y de debate en las que participaron 4000 jóvenes” (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, 2014). A partir de esto, el organismo generó una declaración sobre la juventud y los medios audiovisuales que está disponible en su página web y en el canal de YouTube de la defensoría hay fragmentos de estas ponencias.

y en espacios en las radios comunitarias que integran la red FARCO⁸. Por otro lado, se llevó adelante *Aire joven*, un boletín radial realizado enteramente por estudiantes de varias provincias de la Argentina, coordinando la producción y difusión de diversos talleres de radios escolares.

En el mismo sentido, pero en otro soporte, se produjo *Hora libre*, un magacín televisivo en el que estudiantes ponen en pantalla lo que viven en sus escuelas y barrios, opinan y visibilizan sus intereses a través de las televisoras comunitarias del país y sus canales de YouTube.

Estas experiencias invitan a nuevas reflexiones en el campo de la comunicación y la educación en Argentina, puesto que el rol de la defensoría es lograr encontrar un punto de encuentro entre la cultura escolar y la cultura mediática (Huerdo, 1997). Jesús Martín Barbero (1996) ha reflexionado acerca de estas dos culturas y apunta la dimensión temporal como factor clave en la crisis de la escuela frente a los nuevos modos de sentir, pensar y producir a partir de la cultura mediática.

Sobre cada una de las capacitaciones, el organismo genera instancias que van desde la reflexión y el análisis crítico a la posibilidad de producción. El eje es producir nuevos contenidos evitando la reproducción de las representaciones sociales que se construyen en los medios masivos y hegemónicos sobre niños, niñas y jóvenes de diferentes sectores sociales.

Por ello, al inicio de cada taller, se brindan datos extraídos de los informes del monitoreo de noticias realizados anualmente por la defensoría, a partir de los cuales se ha podido visibilizar la reiteración de representaciones de niños y jóvenes vinculados con la pobreza, el peligro y la inseguridad⁹ (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, 2018). Al respecto, Rosana Reguillo Cruz (2000) explica que la operación de los medios inscribe sobre los cuerpos de los jóvenes un imaginario que los vincula a la delincuencia, y que el estigma que pesa sobre ellos justifica la vigilancia y el

8 FARCO (Foro Argentino de Radios Comunitarias) es una organización que agrupa radios populares y comunitarias de la República Argentina. Surge a principios de los años 90 y actualmente cuenta con 91 asociadas en todo el territorio argentino.

9 De acuerdo con el "Informe: 5 años de monitoreo de noticias (2013-2017)" (Defensoría del Público, 2018, p. 36), "en todos los monitoreos realizados, *Niñez y adolescencia / Juventud* fue consignado como tópico secundario más veces que como tópico prevalente. [...] prácticamente no hay noticias —o cuando 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). Si bien puede considerarse una relación forzada o fetichizada, resulta relevante la ausencia de vínculos noticiosos entre Niñez y adolescencia con tópicos como *Educación; Salud / Discapacidad; Ambiente; Deportes* y con *Política*. La invisibilización y policialización de la juventud fue uno de los primeros hallazgos de esta investigación desde el 2013. Su ratificación año a año ha mostrado que esta forma de noticiabilidad es estructural y estructurante del sistema".

control social, ubicando en la sección Policiales muchas de las noticias sobre jóvenes y delincuencia. Luego, mediante actividades y juegos, se van desarrollando relatos desde las subjetividades que vivencian los talleres, y que luego serán parte de producciones audiovisuales o radiales.

El trabajo educativo de la defensoría no se remite únicamente a las audiencias (y en el presente caso en la comunidad educativa). A partir de la presentación de los informes y de las denuncias que las audiencias realizan a través de la página web del organismo, se realizan capacitaciones y acuerdos de revisión de contenidos con productoras y periodistas de los medios comerciales más importantes del país, apelando a la responsabilidad social y educativa de estos¹⁰.

El presente desarrollo aportó algunos datos y descripciones sobre el inmenso trabajo de capacitación y generación de experiencias en comunicación y educación de la Defensoría del Público. Desde el 2012, estos proyectos y talleres se multiplicaron exponencialmente en varias provincias de la Argentina, promoviendo los derechos de las audiencias y el derecho a la comunicación desde un accionar ejemplar en el mundo. Sin embargo, como consecuencia de las nuevas políticas comunicacionales adoptadas en el país (Mastrini G. y Becerra, M., 2017)¹¹, desde diciembre del 2016 hasta septiembre del 2018 el organismo estuvo acéfalo y actualmente se encuentra intervenido, por lo que conserva un equipo de trabajo mínimo, un presupuesto acotado y no ha podido abrir nuevas áreas de trabajo.

HORA LIBRE, UNA APUESTA A LA ARTICULACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El programa televisivo *Hora libre* surgió en el 2017 a partir del trabajo que venían realizando el Área de Capacitación y Acompañamiento de la Defensoría del Público y el programa REC (Red-Escuela-Comunicación)¹². Estas dos organizaciones empezaron a

10 Desde hace más de seis años, la Defensoría del Público presenta los resultados de los monitoreos de noticias a organismos públicos, educativos, organizaciones sociales y referentes de empresas privadas de medios de comunicación nacionales. Con esto se busca debatir sobre la construcción de las noticias y los estereotipos discriminatorios en ellas, y así promover capacitaciones que deriven en la modificación de estos sentidos sociales circulantes, principalmente en los medios hegemónicos. Para mayor información sobre los monitoreos se puede acceder al sitio web de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

11 En diciembre del 2015, el Poder Ejecutivo Nacional, presidente Mauricio Macri, emitió una serie de decretos de necesidad y urgencia (267/15 y 1340/16, entre los más relevantes), que atentaron contra el espíritu democrático de la Ley SCA. Se abrió así una nueva etapa en Argentina que dio paso a políticas por las que el Estado habilitó el crecimiento de la concentración infocomunicacional y congeló el acceso y financiamiento a medios comunitarios y espacios para la pluralidad de voces (Mastrini y Becerra, 2017).

12 REC (Red-Escuela-Comunicación) es un programa educativo perteneciente a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, Subsecretaría

pensar un espacio en televisión donde niños, niñas y jóvenes de escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puedan participar de la producción audiovisual¹³. La televisora con la que se propuso realizar los primeros programas fue Barricada TV¹⁴, a la que la defensoría había brindado previamente talleres sobre derechos comunicacionales para niños, niñas y jóvenes.

Entre estos tres actores acordaron que trabajarían un formato televisivo que logre incluir géneros de entretenimiento, educación y cultura, a fin de habilitar un espacio donde los jóvenes puedan sentirse libres de expresarse y estén acompañados por sus escuelas. Así nació el concepto de *Hora libre*.

Cada programa estuvo realizado por una escuela diferente, duró aproximadamente una hora y se organizó en tres bloques, cada uno de los cuales desarrolló una o dos secciones preestablecidas por la Defensoría del Público. Algunas de las secciones trabajadas fueron: “¿Qué hay de ESI en eso?” —vinculada a las temáticas de educación sexual integral—, “Un lugar en mi escuela”, “Nuestro barrio”, “Momento Youtuber”, “Momento artístico” y “Booktubers”, basada en lecturas escolares y extraescolares de libros en papel o digitales.

Asimismo, se pensaron algunos ejes referidos a la comunicación y la educación: el uso de las tecnologías en la escuela y la producción autónoma de los estudiantes, el rol de los docentes, las actividades escolares vinculadas a la comunicación y los medios, en especial los medios comunitarios, alternativos y populares (Vinelli y Rodríguez Esperón, 2004).

Durante el último trimestre de 2017, se realizaron seis programas de televisión en Barricada TV junto con escuelas públicas de gestión estatal. Estas no necesariamente eran cercanas territorialmente al canal¹⁵, sino que la selección se relacionó con la predis-

de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Surge en el 2006 con el objetivo de coordinar el trabajo de las escuelas con orientación en comunicación y con la difusión del trabajo radial que se realiza en las escuelas de la ciudad. Desde entonces, su intervención se ha extendido a escuelas primarias y secundarias de todo el distrito

13 En Argentina existen grupos audiovisuales de cine que trabajan en la producción audiovisual comunitaria con niños, niñas y jóvenes del país, principalmente en la generación de microrrelatos. Algunos de estos grupos son Laboratorio Audiovisual Comunitario (LAC) y Cine en Movimiento, cuyas producciones pueden verse en sus respectivos canales de YouTube.

14 Barricada TV es un canal de televisión alternativo y popular, que transmite por el canal 32.1 de la Televisión Digital Abierta de la ciudad de Buenos Aires. Funciona desde el 2009 en la fábrica IMPA, Almagro, una empresa recuperada por sus trabajadores.

15 Desde las escuelas y la defensoría se solicitó al gobierno de la ciudad que cubriera los gastos de traslados, para que chicas y chicos sin recursos económicos pudieran asistir al canal a grabar el programa.

posición de directivos y docentes a llevar adelante el proyecto¹⁶. De estas experiencias, Cecilia Uriarte, trabajadora del organismo, recuerda:

Se debatió mucho cuál iba a ser el rol de las y los adultos en este proceso, con la idea de que la mediación adulta tenga la menor presencia posible, cómo iba a ser la conducción, si la iban a hacer los chicos y/o los adultos. Hasta que finalmente acordamos que tenía que haber un conductor/a pero su rol iba a ser de andamiaje, acompañamiento, facilitador de la palabra. Es un desafío no poner la mirada adulta y que los chicos y las chicas puedan tener un espacio de expresión. (Comunicación personal, 27 de octubre del 2018)

El relato de la trabajadora permite no solo pensar en los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho a la comunicación sino, además, como “involucrados y decisores” —en términos de Roger Hoggart—, de los contenidos a trabajar en el programa de TV, aunque no así gestores ni organizadores del mismo (Edupas, 2006).

En muchos casos fueron necesarias capacitaciones a docentes de diversas áreas, y acercar a las escuelas materiales didácticos y herramientas comunicacionales que les permitiesen abrir espacios comunicacionales nuevos y diferentes en sus clases. Esto le valió al proyecto un doble esfuerzo, puesto que se invitó a los docentes a repensar su rol, su formación docente, y proponerse un trabajo dialógico y que excediese al currículum escolar. Todo un desafío que, como describen Paulo Freire e Ira Shor (2014), implica superar diversas variables y no temer a la osadía de la tarea docente:

Hay mucha presión para que se enseñe de esta forma tradicional. En primer lugar, porque es familiar y ya está funcionando, aunque no dé resultados en clase. En segundo lugar, porque, al apartarte del programa oficial, puedes ser considerado un rebelde o un disconforme, y estar sujeto a algo que puede ir desde pequeños inconvenientes hasta el despido. (Freire y Shor, 2014)

Esta primera experiencia audiovisual recuperó lo central de aquella radial y propuso romper con lo que se espera del conocimiento escolar, abriendo espacios de educomunicación dialógica (Barbas Coslado, 2012) para que niños, niñas y jóvenes puedan ejercer su derecho educativo y comunicacional.

16 Muchas de estas escuelas habían trabajado previamente con la experiencia radial de REC y/o conocían los requisitos para trabajar con medios en las escuelas, entendiéndose autorizaciones para registro y difusión de imagen de los chicos, salidas escolares, trabajo con herramientas audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Las escuelas que participaron en el primer ciclo fueron: las primarias n.º 18 provincia de La Rioja y n.º 19 República Italiana del distrito escolar 4; la escuela media n.º 2 del distrito escolar 19, Arturo Jauretche; la escuela media n.º 1 del distrito escolar 7; la escuela técnica Raggio y la escuela media n.º 2 del distrito escolar 17, Rumania.

REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA HORA LIBRE REALIZADO EN MENDOZA

En el 2018, desde la Defensoría del Público, se buscó reproducir la experiencia de *Hora libre* en la provincia de Mendoza, a 1080 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en coordinación con Giramundo Televisión Comunitaria. Si bien el modelo de programa propuesto fue el mismo, la experiencia adoptó características territoriales, en función del trabajo previo de la televisora comunitaria¹⁷, la formación docente y los contenidos trabajados en las escuelas convocadas para el proyecto, que se describirán brevemente a continuación.

El territorio donde esta experiencia tuvo lugar fue el del canal comunitario Giramundo TV, ubicado en la localidad de San José, departamento de Guaymallén, uno de los más densamente poblados de la provincia de Mendoza y cuya característica socioeconómica es la creciente desigualdad social¹⁸. Las escuelas zonales son muy desiguales y acceden a ellas niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables y, en muchos casos, poblaciones migrantes.

Desde el 2009, la televisora transmite las 24 horas del día por canal 34 de aire (gratuito), uno de los siete canales locales que actualmente operan en el Gran Mendoza. Los canales de televisión a los que la población puede acceder de manera gratuita son público-estatales o privados nacionales o internacionales y sus contenidos son mayoritariamente producciones generadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los

17 Algunas experiencias previas fueron: *Cano TV* (2012), un informativo de media hora desde el cual chicos y chicas de séptimo grado (de 11 a 12 años aproximadamente) de la Escuela Cano pudieron dar a conocer lo trabajado en el taller de salud organizado por la Consultoría de Salud Popular de Guaymallén en la escuela primaria; talleres de producción audiovisual con técnica *stop-motion* para jóvenes de la escuela secundaria Abelardo Vázquez (2014), centrados en la prevención de violencia de género y violencia escolar, ofrecidos de manera gratuita y realizados en coordinación con las docentes de la materia Comunicación Social de la escuela; y un taller de producción audiovisual en la escuela técnica San José (2015), dentro del programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ), en el que participaron cerca de 12 estudiantes de diferentes cursos. Asimismo, el canal trabajó con los centros educativos Jorge A. Paschuan 3-415, del departamento de Las Heras (2013), y Belgrano Educador 3-408, de la ciudad de Mendoza (2014), ambos de secundaria para jóvenes y adultos. El espacio de la televisora se abrió desde el 2009 para que docentes de todos los niveles realicen visitas guiadas, entrevistas y presentaciones artísticas en vivo con sus estudiantes, centradas en el derecho a la comunicación y la autogestión del espacio. Otras experiencias son los proyectos de Extensión Universitaria Mauricio López, de la Universidad Nacional de Cuyo, y la apertura del canal como centro de prácticas profesionalizantes a la Tecnicatura en Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Cuyo.

18 Se trabaja en los distritos de San José Belgrano, Bermejo y Pedro Molina, con un total de 74 194 habitantes, según el Censo del 2010. Es una zona urbana de alta densidad poblacional, que tiene una fuerte desigualdad en cuanto a las condiciones habitacionales, acceso a servicios y consumo de bienes culturales y sociales. Además, evidencia un sector de la población que, si bien vive en zona urbana, desarrolla sus actividades laborales en la zona este, donde se encuentra el área productiva del departamento. En cuanto al acceso al sistema educativo y medios de comunicación, esta zona de Guaymallén cuenta con una amplia oferta educativa, con una radio comunitaria, La Mosquitera, y dos espacios de producción audiovisual comunitaria: GiraMundo TV y La Mosquitera Audiovisual.

ciudadanos que desean acceder a mayores canales y contenidos deben abonar un servicio de cable, servicios de internet o plataformas *online* prepagas.

En lo que respecta a la producción de contenidos destinados a niños, niñas y jóvenes en la provincia de Mendoza, las televisoras de acceso gratuito (canales de aire) transmiten programas principalmente enlatados (preproducidos, no en vivo) y la participación de niños y jóvenes es mínima o nula. Únicamente en el canal estatal provincial (Acequia TV) tuvo lugar un programa infantil en el que niños y niñas de la provincia fueron protagonistas como narradores de historias producidas por ellos mismos.

El diseño curricular de la provincia de Mendoza cuenta con clases de comunicación social obligatorias en el segundo año de secundaria, a cargo de licenciados, técnicos y profesores en comunicación. En la asignatura se acercan contenidos como sistemas de comunicación, medios de comunicación clásicos y digitales, la imagen como concepto, publicidad, propaganda, entre otros. El programa está diagramado para trabajar principalmente desde una perspectiva crítica de los medios (Orozco Gómez, 1986), pero en ninguna instancia se aborda la comunicación como un derecho. En este sentido, se adeuda una revisión crítica sobre el currículum escolar en relación con el cambio de paradigma comunicacional¹⁹.

Surgimiento y organización del proyecto

Durante el primer trimestre de 2018 se realizó una reunión entre Giramundo TV Comunitaria y la Defensoría del Público en la que se establecieron las líneas de trabajo y se acordó el carácter local que tomaría el proyecto. Se propició la recuperación de las experiencias previas del canal en lo que respecta a la articulación con escuelas, pero se duplicó la apuesta. El magacín *Hora libre* se centraría en las producciones de niños, niñas y jóvenes y el canal realizaría las tareas vinculadas al soporte técnico y la coordinación con las instituciones. Así, la defensoría preparó un proyecto escrito y el canal inició un trabajo de articulación con las escuelas de la zona²⁰.

En un primer acercamiento, la coordinación con las escuelas pareció sencilla. Sin embargo, frente a los requisitos escolares de trabajo curricular, permisos de difusión de

19 El análisis del currículo de estas materias es desarrollado en el proyecto de investigación en comunicación y educación de la Universidad Nacional de Cuyo, "La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. Resignificación del currículum desde la educación mediática crítica (2016-2017)". Los resultados aún están en proceso de publicación.

20 Se trabajó con el quinto año de la Escuela del Magisterio de la Universidad Nacional de Cuyo, orientación en comunicación; dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal, Cacique Guaymallén y Técnica San José, las cuales tienen la materia de comunicación en segundo y cuarto año respectivamente; una escuela primaria pública de gestión estatal, Escuela Vuelta de Obligado, en la que se desarrolla un taller de radio; y el colegio Alberto Schweitzer de la Iglesia Metodista de Mendoza, de nivel secundario que incluye comunicación en su currículum.

imagen y salidas escolares, sembraba muchas dudas entre los docentes que no sabían cómo entrelazar la cultura escolar con la mediática poniendo el acento en los intereses de los educandos (Huergo, 1997).

Es por ello que, desde el canal, se tomaron dos estrategias. Por un lado, solicitar a la Defensoría del Público su vínculo directo con las escuelas para la presentación del proyecto. Por el otro, se solicitó la realización de un taller de capacitación sobre derechos comunicacionales de niños, niñas y jóvenes, en el que se trabajaría este eje vinculado a la propuesta de *Hora libre*, y en el que participarían tanto docentes como estudiantes (ver figura 1), a fin de propiciar el intercambio y reforzar la idea del protagonismo de niños, niñas y jóvenes en esta experiencia.



Figura 1. Taller de derechos comunicacionales de niños, niñas y jóvenes

Fuente: Archivo fotográfico de Giramundo Televisión Comunitaria, Mendoza, Argentina

¿De qué modo la escuela puede propiciar espacios para el ejercicio del derecho a la comunicación? ¿Desde qué abordaje se trabajaría la comunicación en el aula? *Hora libre* se acercó, así como una apuesta, a crear instancias de educomunicación en las escuelas. Jorge Huergo (en Arena Fernández, 2012, p.13) explica que el desafío de este campo consiste no solo en utilizar los medios como herramientas para el proceso educativo, sino, además, abrir espacios de producción que desencadenen “procesos de formación subjetiva”, lo que implica ejercer “otro tipo de lectura sobre la escuela, sobre la institución escolar y sobre el trabajo de los educadores”.

Durante la capacitación, se invitó especialmente a los docentes a proponer actividades en el aula que excedan el diseño curricular y la reflexión crítica sobre los medios masivos, generando actividades que vehiculen las producciones para el programa

pero reflexionando sobre lo que los estudiantes querían contar y cómo. Para ello, se brindó asistencia desde la Defensoría del Público distribuyendo materiales didácticos diseñados por el organismo²¹. Muchas de las actividades propuestas en estos manuales están pensadas para trabajar desde diversas asignaturas sobre estereotipos (en los medios y socialmente cristalizados). El material plantea no solo el análisis crítico de discursos mediáticos para identificar las representaciones sociales discriminatorias, sino que desarrolla ejercicios que habiliten la reconstrucción de estas representaciones desde las realidades sociales de cada aula. Al respecto, Cora Gamarnik (2009) afirma:

La intervención educativa tanto en el ámbito formal como no formal puede lograr cambios a gran escala. Conocer y analizar en las escuelas el funcionamiento de los estereotipos ayudaría a formar ciudadanos más alertas. Hay varias preguntas y estrategias didácticas que pueden utilizarse para esto: ¿Las imágenes que se presentan como representativas de ciertos grupos son las que ese grupo hubiese elegido para representarse a sí mismo? ¿Quién decide quién habla por quién? ¿Quién se beneficia con el uso de estereotipos negativos de determinados grupos sociales? Numerosas actividades en este sentido pueden ayudar a la reflexión, comprensión e inicio de un cambio de actitudes. (Gamarnik, 2009, p. 9)

Durante el taller, se invitó tanto a adultos como jóvenes a analizar los resultados del último informe de los monitoreos de medios y se debatió acerca del lugar que niños, niñas y jóvenes tienen (o no) en los programas televisivos. Asimismo, se analizaron series de ficción y se visibilizaron los estereotipos de niños y jóvenes puestos en circulación en ellas. Es interesante destacar la capacidad crítica con la que los estudiantes asistentes al taller pudieron realizar estos ejercicios y su llamado de atención sobre cómo las ficciones (principalmente telenovelas) toman a un sector de jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como el modelo homogeneizador de las chicas y los chicos de toda la Argentina, no respetando la diversidad sociocultural del país.

Estos disparadores invitaron a los estudiantes a pensar cómo presentarse y qué contar desde su propia perspectiva y realidad. A continuación, relataremos brevemente cómo fue este proceso y qué reflexiones se dieron al respecto.

Preproducción y realización de los programas

Durante el mes de noviembre del 2018, se grabaron cuatro programas en las instalaciones de Giramundo TV Comunitaria con estudiantes de cinco escuelas diferentes. Para asistir a estas instancias, cada grupo debía previamente preproducir cápsulas para las secciones acordadas, es decir, microrrelatos audiovisuales que visibilicen el trabajo sobre las temáticas. Asimismo, se solicitó a las escuelas que cumplan con las

21 Materiales disponibles en el sitio web de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

autorizaciones de difusión de imagen correspondientes a cada niño, niña o joven que había sido o sería filmado. Tanto las familias como los niños y jóvenes registraban su conformidad para salir en la TV.

Así, durante tres meses se realizaron los rodajes de las cápsulas en cada escuela, con trabajo de estudiantes y docentes tanto en horario escolar como extraescolar. Algunas secundarias fueron más autónomas en sus trabajos puesto que los jóvenes tenían manejo de herramientas audiovisuales y los docentes acompañaron en la construcción de los relatos para las secciones. En cambio, en las otras escuelas no pudieron organizar actividades para la producción audiovisual, por lo que, a un mes de realizar los programas, el canal de televisión intervino acompañando el trabajo de producción y colaborando en la organización del relato y manejo de cámaras y teléfonos celulares.

Esta demora o desorganización en el trabajo se puede evaluar desde dos aspectos: la falta de manejo de herramientas audiovisuales o la imposibilidad de incluir una propuesta no escolar en los tiempos y dinámicas escolares. Con respecto al primer punto, podemos pensar que, si las nuevas generaciones son efectivamente nativos digitales, las producciones podrían haberse realizado con mayor facilidad. Sin embargo, algunos estudiantes de la escuela secundaria manifestaron no poder hacer el trabajo porque sus celulares o *netbooks* (adquiridas a través del programa Conectar Igualdad²²) no soportaban la edición de video o porque no podían utilizar las computadoras portátiles que les facilitaba la escuela fuera del horario institucional. Otros contaban con áreas de tecnología en la escuela y con equipamiento para registrar videos (*netbooks* más nuevas, cámaras de fotos, tablets) sin embargo, no se utilizaron para la producción en el horario escolar.

Las diversas situaciones que se dieron en relación con el uso de las NTIC nos permiten preguntarnos qué rol cumplen estas en la escuela y qué concepción de la comunicación prevalece en algunas instituciones. Sobre este punto, el profesor e investigador Ángel Barbas Coslado (2012, p. 163) afirma que es habitual encontrar “algunos planes escolares que incorporan los recursos digitales a los procesos educativos, sin considerar los planteamientos emancipadores, críticos o dialógicos en el uso de los medios”.

22 Conectar Igualdad es un programa enmarcado en la Ley de Educación Nacional (Ley 26206, 2006), iniciado en el 2010, que consiste en la entrega de una computadora tipo *classmate* por estudiante y a sus docentes en las escuelas públicas secundarias de gestión estatal del país. En sus inicios, el programa abrió la posibilidad de trabajar contenidos digitales e introducir nuevas formas de enseñar y aprender con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Lago Martínez, Marotias y Amado, 2012). Actualmente el programa se encuentra vigente pero desfinanciado, por lo que desde el 2017 no se han entregado más computadoras a los jóvenes. Se ha propiciado, desde el plan Aprender Conectados, dentro de Conectar Igualdad, el equipamiento escolar y la conectividad a internet a través de fibra óptica.

Podemos citar otra situación que se visibilizó en *Hora libre* en relación con lo recientemente explicado. En la escuela primaria, las maestras de lengua y ciencias sociales tomaron las secciones para trabajar contenidos escolarizados, lo que derivó en el registro audiovisual de frases memorizadas de libros leídos en clase. Asimismo, se presentó y charló sobre un video producido por la profesora de teatro en el que se mostraron actividades de expresión inspiradas en la lectura del libro. Estas acciones dejaron fuera del proyecto la posibilidad de que los estudiantes puedan opinar sobre el material trabajado o comentar libros, revistas, blogs que les interesen y recomendarlos.

Para recuperar la perspectiva de los alumnos, durante la grabación del programa desde el canal y la defensoría se los invitó a dar su opinión sobre el libro, sobre la tarea de enseñar a leer (temática que trataba el libro escolar) y su relación con sus vivencias como estudiantes.

Algo similar sucedió con un grupo de una escuela secundaria. Para la presentación y análisis de un video en la sección de educación sexual integral (ESI), el profesor les había recomendado a los estudiantes qué decir respecto a la temática del video (violencia de género). Así, en el debate todos estuvieron de acuerdo en que ejercer violencia hacia las mujeres "está mal", pero cuando la conductora preguntó por qué pensaban eso, fue difícil de explicar (revisar video). Frente a la insistencia de la conductora, un estudiante pudo manifestar su desacuerdo y contar lo que pensaba su familia respecto de la ESI. La expresión del joven generó un debate muy enriquecedor que permitió revalorizar el espacio de la ESI en las escuelas y los chicos pudieron expresar sus posiciones diversas.

Al respecto, Cecilia Uriarte, referente de capacitación de la Defensoría del Público, comentó que se vivieron situaciones similares en la experiencia de *Hora libre* de Barricada TV y reflexionó: "A veces lo que se espera de la escuela genera mediaciones que terminan produciendo cosas excesivamente escolarizadas. ¿De qué manera es posible trabajar con los docentes para que no se sientan expuestos y superen esto?" (comunicación personal, 27 de octubre del 2018).

Las experiencias fundamentadas en concepciones instrumentalistas de la comunicación y las tecnologías no garantizan el ejercicio de derechos. Para hacerlo, es necesario un cambio de perspectiva pedagógica y la implementación de políticas públicas de distribución de tecnologías, acompañadas por capacitaciones, talleres, encuentros interinstitucionales y otras estrategias que desde los gobiernos escolares se puedan generar (Huergo, 1997).

Finalmente, recuperaremos un detalle no menor en la realización del programa: ¿Quién tiene la palabra? ¿Quién hace uso del micrófono? Tanto en la experiencia de *Hora libre* de Barricada TV, como en la de Giramundo TV estuvo presente este debate. En ambos casos, las organizaciones participantes decidieron que la conducción general sea realizada por un/a referente adulto/a vinculado al proyecto, pero con la consigna de abrir

preguntas, vehiculizar la palabra y no interferir en las opiniones de los jóvenes. Para ello, se tuvo en cuenta el uso de un micrófono de mano solo para los estudiantes y un corbatero para el/la conductor/a. De este modo, se habilitaría la circulación de la palabra y se evitaría una perspectiva adultocéntrica, generalmente visible en los medios de comunicación hegemónicos, en los que el adulto tiene el micrófono y se lo acerca al niño o niña solo para que responda (ver figura 2).



Figura 2. Programa en el piso y preproducciones de los jóvenes

Fuente: Archivo fotográfico de Giramundo Televisión Comunitaria, Mendoza, Argentina.

El relato del proceso de producción y realización de *Hora libre* en Mendoza nos invita a la reflexión sobre los espacios de expresión para que los chicos puedan ejercer su derecho a la comunicación. Pero, además, nos propone el desafío de pensar en clave de la educomunicación y preguntarnos “cómo estamos formando la subjetividad con los medios masivos, los medios comunitarios y cómo nos posicionamos como profesionales frente a eso” (Huerdo como se citó en Arena Fernández, 2012, p. 13).

REFLEXIONES Y APORTES DESDE LA EXPERIENCIA

*Es porque conocemos las leyes
de la reproducción por lo que tenemos
alguna oportunidad de minimizar la acción
reproductora de la institución escolar.*

Bourdieu, 2008, p. 139

Desde la sanción de la Ley SCA (Ley 26522, 2009) en Argentina, diversas estrategias se pusieron en marcha para el cumplimiento de políticas destinadas al ejercicio del derecho a la comunicación y, desde este, al respeto hacia los derechos humanos en general. En el caso de los derechos de niños, niñas y jóvenes, ponemos en valor el rol de la Defensoría del Público como organismo que resguarda derechos por el estudio y monitoreo de medios, pero que se propone como articulador de actores e instituciones, y que apuesta a la capacitación como factor de transformación social.

La realización del programa televisivo *Hora libre* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Mendoza constituyen antecedentes únicos en la Argentina, donde medios de comunicación y escuelas cooperan en un trabajo colectivo para que chicos y chicas sean protagonistas en ello. Asimismo, estas experiencias se constituyen como una oportunidad para reflexionar sobre la relación entre comunicación y educación mediática en nuestro país, y como campo disciplinar que permite el análisis de dispositivos, situaciones, proyectos y experiencias donde la educación y la comunicación se relacionen desde una perspectiva superadora y transformadora de ambos campos (Arena Fernández, 2012).

Es por ello que, en la experiencia trabajada, entendemos que la articulación desde la defensoría con medios de comunicación comunitarios no es casual y no solo se vincula con el contexto político-comunicacional. La lógica de trabajo que estos medios llevan adelante abre la posibilidad de repensar procesos educativos desde la autogestión, cooperativos, solidarios, sin fines de lucro y con fines políticos (Vinelli y Rodríguez Esperón, 2004). En estos medios el minuto de aire no tiene precio y el tiempo invertido en capacitación, debate, intercambio, reflexión y educación es el motor para la acción (Pulleiro, 2012). Pero, además, en estos proyectos la tecnología es una herramienta de trabajo al servicio de la comunidad por lo que diversos usos sociales son posibles de abordar.

Cuando a lo largo del presente trabajo nos preguntamos por el rol de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) en la escuela, la experiencia de los medios comunitarios aportó una posible respuesta: la tecnología como condición de posibilidad, no como una herramienta comunicacional. Al decir de Fernando Reyes Matta

(1989, p. 372), “Es la conciencia de lo que se quiere decir la que hace de esas tecnologías una posibilidad, una recuperación y un campo de acción en la perspectiva de la liberación del individuo y de la sociedad”.

En la experiencia de *Hora libre* el rol de la escuela en relación con los medios de comunicación fue puesto en jaque. Se le propuso al sistema educativo dejar de ser el centro informativo y formativo en el uso de las nuevas tecnologías y abrirse a las formas de apropiarse de estas de los estudiantes. También se le propuso a la escuela aceptar los discursos y los consumos culturales de niños, niñas y jóvenes, y repensar el lugar de educadores y educandos dentro y fuera del aula (Freire, 2009).

El proceso de planificación, trabajo y realización del programa televisivo invitó a estudiantes, docentes, comunicadores, técnicos en audiovisual y especialistas a cuestionarse sus propios roles y lugares, a pensar productos nuevos que garanticen derechos que no consumen en cotidiano y a evaluar(se) como sujetos de derechos y productores antes que como espectadores y depositarios. Retomamos entonces la definición propuesta por Barbas Coslado (2012), quien entiende que la Educomunicación es:

proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo. (Barbas Coslado, 2012, p. 167)

La vivencia y sistematización de *Hora libre* fue analizada como una oportunidad para visibilizar lo que los medios hacen con las representaciones de niños, niñas y jóvenes. Pero fundamentalmente, para “asumir las complejas transformaciones que atraviesan nuestras sociedades. Ya que los verdaderos cambios hoy no son en la tecnología sino en la sociedad, o mejor en la sensibilidad (el sentir implica tanto los sentidos como los sentimientos) de la gente de común” (Martín Barbero como se citó en Massoni, 2016, p. 11).

La puesta en situación de estos actores para generar un producto nuevo y diferente (no solo en términos del programa televisivo) constituye un ejercicio de educomunicación dialógica, donde el diálogo se torna inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje interdisciplinarios y colectivos (Barbas Coslado, 2012). Un ejemplo de esto es la visibilización de reclamos e intereses de los jóvenes en sus familias e instituciones educativas a partir del programa, y la incorporación del derecho a la comunicación en los currículos de las materias de comunicación que articularon con los proyectos, lo que implica no solo un agregado sino un cambio de posición político-pedagógica con los estudiantes.

De este modo, consideramos que la generación de contextos que propician el debate público por la democratización de las comunicaciones y las acciones ciudadanas respaldadas por políticas de Estado colaboran con la transformación de las prácticas y

perspectivas de trabajo solo si ellas son puestas en diálogo y acción. Al respecto, Jesús Martín Barbero en *La educación desde la comunicación*, recuerda: "Dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen. Es echar los conocimientos a una posesión colectiva, comunitaria, del mundo" (Martín Barbero, 2002, p. 35).

REFERENCIAS

- Arena Fernández, A. (2012). Educomunicación, ciudadanía y medios escolares: entrevista con cinco investigadores latinoamericanos. *Contextos*, (1), 11 - 18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322480675_Educomunicacion_ciudadania_y_medios_escolares_entrevista_con_cinco_investigadores_latinoamericanos
- Barbas Costado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. (2018). *Informe: 5 años de monitoreo de noticias (2013-2017)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://defensadelpublico.gob.ar/resultado-del-analisis-de-cinco-anos-de-monitoreos-de-programas-noticiosos>
- Edupas. (2006). *Cuadernillo 3: Participación de niñas, niños y adolescentes*. Argentina: Unicef.
- Espada, A. (2017). Una oportunidad perdida: la ley y los medios sin fines de lucro. En M. Becerra, *Medios en Guerra. Balance, crítica y desguace de las políticas de comunicación 2003-2016*, (pp. 79-114). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Gamarnik, C. (2009). *Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso*. Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33079/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Graziano, M. (1980). Para una definición alternativa de la comunicación. *Revista Ininco*, 1(1), 71.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'? En *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J. (. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lago Martínez, S., Marotias, A. y Amado, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14204/12547>
- Lamas, E. y Lewin, H. (1995). Aproximación a los radios de nuevo tipo: tradición y escenarios actuales. *Causas y azares*, (2).
- Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. (10 de octubre del 2009) Honorable Congreso de la Nación Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. (28 de septiembre del 2005). Infoleg (Información Legislativa), Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26.206 de Educación Nacional. (14 de diciembre del 2006). Infoleg (Información Legislativa), Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Martín Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Massoni, S. (2016). *Avatares del comunicador complejo y fluido. Del perfil del comunicador social y otros devenires*. Quito, Ecuador: Ediciones Ciespal.
- Mastrini G. y Becerra, M. (2017). *Medios en guerra. Balance, crítica y desguace de las políticas de comunicación 2003-2016*. Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Mastrini, G. y De Charras, D. (2004). *Veinte años no es nada: del NOMIC a la CMSI*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Cátedra Políticas y Planificación de la Comunicación,

- Congreso IAMCR 2004, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de www.catedras.fsoc.uba.ar/mastrini/investigaciones/mastrini_decharras.doc
- Mata, M. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras – estudos midiáticos*, 8(1), 5 - 15. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113/3289>
- Mata, M. C. (1988). *Comunicación popular: de la exclusión a la presencia*. Córdoba: Mimeo.
- Morduchowicz, R. (1999). La educación para los medios es una educación para la democracia. *Comunicar*, (13), 117-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229978.pdf>
- Orozco Gómez, G. (1986). Computadoras y educación escolar: ¿una vinculación inevitable? (Inegi, Ed.) *Comunidad informática*, (25).
- Pulleiro, A. (2012). *La radio alternativa en América Latina. Experiencias y debates desde los orígenes hasta el siglo XXI*. Buenos Aires: Cooperativa Gráfica El Río Suena.
- Reguillo Cruz, R. (2000). Entre la insumisión y la obediencia. Biopolítica de los cuerpos jóvenes. En *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. (pp. 75-95). Buenos Aires: Norma.
- Reyes Matta, F. (1989) La comunicación transnacional y la respuesta alternativa. En Simpson Grinberg, M. (comp.), *Comunicación alternativa y cambio social*. México, Premiá.
- Rossi, D. (2016). Acceso y participación en el nuevo siglo. Limitaciones de la política, condicionamientos de los conglomerados. *CECSO, UBA*. Recuperado de <http://politicasyplanificacion sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/121/2014/07/accesoyparticipacion2016.pdf>
- Sel, S. (2010). Actores sociales y espacio público. Disputas por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en Argentina. En S. Sel, *Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo. América Latina y sus encrucijadas* (pp. 183 – 210). Buenos Aires: Clacso.
- Vinelli, N. y Rodríguez Esperón, C. (2004). *Contrainformación. Medios alternativos para la acción política*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MENDOZA: PROPUESTAS PARA UN ABORDAJE CRÍTICO DEL DISEÑO CURRICULAR

NORA LLAVER¹

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina / norallaver@gmail.com

BETTINA MARTINO²

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina / bamartino@hotmail.com

Recibido: 17/4/2019 / Aceptado: 18/7/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4616

Resumen. El presente artículo muestra los resultados de un trabajo de investigación desarrollado en dos etapas entre el 2013 y el 2017. En la primera etapa, el objetivo principal fue reconstruir las representaciones de profesores de comunicación social de escuelas secundarias en Mendoza (Argentina) en torno de la enseñanza de la comunicación; en la segunda, y en continuidad con la anterior, se analizaron y resignificaron los contenidos del Diseño Curricular Provincial de la misma materia, teniendo en cuenta la perspectiva de la educación mediática crítica (EMC). Se parte del presupuesto de que no hay educación para los medios que pueda llamarse “crítica” si los puntos de partida al concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consideración del universo mediático y tecnológico no lo son. A partir de las comprensiones ofrecidas por las teorías de la resistencia en la educación, las teorías críticas del currículum y la EMC, se analiza e interpela el conjunto de contenidos sobre la comunicación ofrecido a los jóvenes en el ámbito escolar. Interesa en este artículo retomar algunos interrogantes que fueron parte de la investigación: ¿En qué consiste la dimensión crítica de la educación mediática? ¿Qué posicionamientos pedagógicos la hacen posible? ¿Qué abordajes debería priorizar una educación mediática que se diga a sí misma crítica? ¿Cómo interrogar los diseños

1 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-1998-552X>

2 Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-0072-4992>

curriculares y las planificaciones desde una perspectiva crítica para evitar la reproducción de las formas de comunicación hegemónicas?

Palabras clave: comunicación / educación / currículo / pensamiento crítico / educación mediática

TEACHING OF COMMUNICATION AT SECONDARY SCHOOLS IN MENDOZA: PROPOSALS FOR A CRITICAL APPROACH TO CURRICULUM DESIGN

Abstract. This article shows the results of a research conducted in two stages between 2013 and 2017. In the first stage, the main objective was to reconstruct the representations of Social Communication teachers from secondary schools in Mendoza (Argentina) around teaching of communication. In the second stage, as a continuation of the previous one, the contents of the Provincial Curricular Design of the same subject were analyzed and resignified, taking into account the perspective of the critical media education (EMC). The assumption is that no media education can be called “critical” if the starting points when designing the processes of teaching and learning, and understanding the universe of media and technologies are not so. On the basis of the insights offered by the theories of resistance in education, critical curriculum theories and EMC, the contents on communication offered to school students are analyzed and challenged. This article is aimed at taking up again some questions that were part of the research: What is the critical dimension of media education? What pedagogical positions make it possible? What approaches should be prioritized in a really critical media education? How to question the curricular designs and schedules from a critical perspective to avoid the reproduction of hegemonic forms of communication?

Keywords: Communication / education / curriculum / critical thinking / media education

O ENSINO DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA EM MENDOZA: PROPOSTAS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO DESENHO CURRICULAR

Resumo. Este artigo apresenta os resultados de um trabalho de pesquisa desenvolvido em duas etapas entre 2013 e 2017. Na primeira etapa, o objetivo principal foi reconstruir as representações de professores de Comunicação Social de escolas secundárias em Mendoza (Argentina) em torno ao ensino da comunicação; no segundo momento, e em continuidade com o anterior, foram analisados e resignificados os conteúdos do Projeto Curricular Provincial do mesmo curso, considerando a perspectiva da Educação Crítica em Mídia (EMC). Baseia-se no pressuposto de que não há educação para a mídia que possa ser chamada de “crítica” se os pontos de partida ao conceber os processos de ensino e aprendizagem e a compreensão da mídia e do universo tecnológico não forem também críticos. Com base nos conhecimentos oferecidos pelas teorias da resistência na educação, nas teorias críticas do currículo e na EMC, analisamos e questionamos o conteúdo sobre a comunicação que é oferecido aos jovens na escola. Interessa neste artigo retomar algumas questões que fizeram parte da pesquisa: o que é a dimensão crítica da educação midiática? Que posicionamentos pedagógicos tornam ela possível? Quais abordagens deve priorizar a educação crítica para se tornar crítica? Como devem-se questionar os desenhos curriculares e agendas a partir de uma perspectiva crítica para evitar a reprodução de formas de comunicação hegemônica?

Palavras chave: comunicação / educação / currículo / pensamento crítico / educação midiática

INTRODUCCIÓN

La educación mediática puede ser concebida como un conjunto de abordajes y acciones tendentes a promover la reflexión sobre las culturas mediática y, actualmente, de la conectividad, así como de nuestra inmersión en ellas. En su vertiente crítica, parte del reconocimiento de que los medios y las tecnologías impactan fuertemente en las formas de socialización y en la construcción de la subjetividad, particularmente por la creciente tecnificación y mercantilización que experimentan.

Las representaciones sociales, los sentidos de la experiencia, la consideración de los “otros/as mediatizados” que generan medios y tecnologías, así como el atravesamiento cada vez mayor que hacen de las diversas esferas de la vida social³, coadyuvan a construir imágenes y comprensiones del mundo a partir de un discurso monocorde que naturaliza y oculta la desigualdad, homogeneiza la variedad de experiencias culturales, invisibiliza las subalternidades, refuerza los estereotipos de género, raza y origen social, además de promover líneas demarcatorias de inclusión/exclusión conforme los criterios de aparición y visibilidad propios de los medios tradicionales, o bien de visibilidad y aprobación promovidos por las plataformas digitales (*likes*, cantidad de veces que ha sido visto o reproducido un posteo, asiduidad de aparición, entre otros).

Si bien un programa de educación mediática puede desarrollarse a lo largo de toda la vida en cualquier espacio educativo u organización social, existe la necesidad de crear instancias dirigidas particularmente a niñas, niños y jóvenes, poblaciones que se consideran altamente vulnerables en las culturas mediáticas y de la conectividad. El espacio escolar, a su vez, aparece como un lugar propicio para llevar adelante acciones de educación para los medios y, conforme esto, surge la necesidad de capacitar a profesores que se desempeñen en las intersecciones de la comunicación/educación.

En los últimos veinte años Argentina experimentó una creciente inclusión de contenidos, espacios y proyectos de educación para los medios en el ámbito escolar; asimismo, las carreras de comunicación social incorporaron materias, orientaciones e instancias de posgrado relacionadas con la comunicación/educación y las universidades han dado lugar a la creación de profesorado en la materia⁴.

3 Nos referimos, por ejemplo, no solo a las representaciones mediáticas circulantes que afectan nuestra comprensión del mundo que nos rodea, sino también a otros atravesamientos de la cotidianidad, como el uso de aplicaciones de citas en las relaciones sexoafectivas, o para cuantificar nuestro gasto calórico, cantidad de ejercicio diario, ingesta de agua, etc., alarmas y recordatorios permanentes, entre tantos otros aspectos.

4 En Argentina, los contenidos transversales y específicos relacionados con la educación para los medios fueron incorporados explícitamente en 1993 con la Ley Federal de Educación 24.195. A partir del 2006, la Ley 26.206 de Educación Nacional refuerza la necesidad de la educación mediática y agrega la de reducir la brecha digital. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología llevó adelante políticas públicas tendentes a concretar el cumplimiento de los objetivos de la nueva

Aunque lo anterior constituye un avance alentador, aún es una tarea inconclusa la reflexión acerca de los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos que son propios de una educación para los medios que pueda denominarse crítica, y que entienda esa condición como mucho más que el objetivo de formar niñas, niños y jóvenes críticos frente a los medios de comunicación y las tecnologías. Desde una perspectiva más amplia, para que la educación mediática sea crítica, tanto los posicionamientos pedagógicos para la enseñanza cuanto los saberes involucrados en ella han de responder a paradigmas críticos, que no solo deben ser explicitados, sino también sostenidos durante todo el proceso educativo.

En lo que sigue, se presenta un trabajo de investigación desarrollado entre el 2013 y el 2017⁵, financiado y ejecutado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Dicho trabajo se ocupó, en un primer momento, de reconstruir las representaciones que los docentes de comunicación social de las escuelas secundarias de Mendoza tenían acerca de la enseñanza de la comunicación y de la formación de sujetos críticos frente a los medios; en una segunda instancia, y en continuidad con lo anterior, se propuso analizar y resignificar los contenidos del diseño curricular de la materia Comunicación Social dictada en los colegios secundarios⁶, teniendo en cuenta la perspectiva de la educación mediática crítica (EMC), que autores como Len Masterman (1993a, 1993b), David Buckingham (2005) o, especialmente, Douglas Kellner (1998, 2011), conjuntamente con Jeff Share (Kellner y Share, 2005) han llevado adelante.

La materia Comunicación Social fue creada en Mendoza en el año 1998. En Argentina, ya desde los primeros años de la década del 80, la actuación de los medios de comunicación durante la guerra de Malvinas y el retorno a la democracia fue fundamental para la introducción de acciones de educación mediática pensadas como una herramienta de fortalecimiento ciudadano (Morduchowicz, 2017). También la Ley Federal de Educación (1993), primero, y la Ley de Educación Nacional (2006), después, propiciaron la incorporación de la temática en los distintos niveles, lo cual implicó el surgimiento de iniciativas

ley en la materia. En relación con las carreras de comunicación social, muchas incluyeron y aún sostienen asignaturas y orientaciones relacionadas con las articulaciones entre comunicación y educación, y con el uso de las NTIC como herramientas pedagógicas; respecto de los profesorados en comunicación, fueron creados a partir de los años 90 en las universidades tanto de gestión pública como privada, en virtud de la creciente incorporación de la temática en el ámbito escolar.

5 El trabajo de investigación comprendió dos proyectos: "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la educación mediática en el nivel secundario en Mendoza" (Llaver y Martino, 2015) y "La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. Resignificación del currículum desde la educación mediática crítica" (Llaver y Martino, 2017).

6 En Argentina, los niveles educativos obligatorios son inicial (salas de 4 y 5 años), primario (6 a 12/13 años) y secundario (13 a 17/18 años). El nivel secundario va de primero a quinto año y la materia a la que hacemos referencia, Comunicación Social, es dictada en primero o segundo año, según la decisión de cada escuela.

diversas en el país. Mendoza fue la única provincia que logró en forma temprana la incorporación de una materia específica, con un espacio y un diseño curricular propios y con dictado obligatorio, destinada a jóvenes de 13 a 15 años. La propuesta propició un acercamiento real a la educación para los medios, que hasta hoy mantiene su vigencia y es fuente de trabajo de gran cantidad de graduados de la Licenciatura en Comunicación Social.

En el año 2014 se inició un proceso de reforma curricular en todo el país que afectó la escuela secundaria. La materia continuó vigente y se insistió en sostener su objetivo de promover herramientas para el análisis crítico de los medios, incorporando, además, algunos contenidos que los profesores habían incluido de hecho (por ejemplo los relacionados con las nuevas tecnologías o las redes sociales). Sin embargo, implicó también la pérdida de horas para profesores y de algunas incumbencias disciplinares que podrían haberse incorporado al área de comunicación. La reforma se llevó adelante con tensiones, aunque no solamente en esa área.

ASPECTOS RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La primera investigación realizada entre el 2013 y el 2015, denominada "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico en la educación mediática en el nivel secundario en Mendoza", permitió contar con una caracterización del sentido que los profesores daban a la enseñanza de la comunicación, los saberes priorizados y las formas en que estos eran desarrollados. Se trabajó en ese periodo a partir de 8 entrevistas exploratorias que permitieron un primer acercamiento al campo y ayudaron a identificar tópicos para profundizar, los cuales fueron incluidos luego en la realización de 16 entrevistas semiestructuradas. Complementariamente, para obtener un control cruzado de datos (Taylor y Bogdan, 1994), se analizó un corpus de materiales de trabajo (cuadernillos, evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas de estudiantes) y planificaciones, además de la observación de dos clases.

Respecto de la importancia de enseñar comunicación social, los profesores coincidían en la necesidad de ayudar a develar los mecanismos de producción de mensajes de los medios de comunicación. Es decir, visibilizar aquello que estos presentan como natural, cuando en realidad es construido. La estrategia de mostrar dicho carácter construido de los mensajes y discursos mediáticos se reflejaba en las respuestas de los entrevistados a través de un uso recurrente de metáforas "visuales" ("abrir los ojos", "tener mirada atenta", "tener diversos puntos de vista", "poder ver lo que hay detrás"). Asimismo, se encontró que los temas centrales de trabajo eran los modelos de comunicación, la noticia, la imagen (especialmente fotografía) y la propaganda y la publicidad, y, dentro de ellos, el análisis de estereotipos. Mayoritariamente, la estrategia didáctica elegida era la del análisis de casos y, luego de eso, la producción de mensajes propios, siempre en relación con el género/formato/soporte que se estuviera enseñando.

Sin embargo, el eje de oposición natural/construido es apenas uno de los aspectos que hacen una EMC. De ahí la decisión de emprender la segunda y última etapa de investigación (2016-2017) con el proyecto "La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. Resignificación del currículum desde la educación mediática crítica", centrado en el análisis e interrogación crítica de los contenidos que forman parte del Diseño Curricular Provincial (DCP) de Comunicación Social, cuyos resultados se muestran sucintamente en el presente artículo.

La EMC se define no como un corpus de conceptos y metodologías de trabajo, sino como un conjunto de estructuras conceptuales de comprensión (Kellner y Share, 2005) del funcionamiento de medios y tecnologías, y de sus alcances en términos de las formaciones socioculturales en las que se inscriben y a las cuales coproducen. Estas estructuras conceptuales, ancladas en el pensamiento social crítico, incluyen aspectos cruciales como el poder, la hegemonía, las desigualdades, la subalternidad, las operaciones de naturalización. Es a partir de esa comprensión que se considera posible delinear y desarrollar programas y proyectos de educación para los medios con una perspectiva crítica.

Establecer ese diálogo entre diseño curricular y EMC suponía, también, reflexionar acerca de los puntos de partida pedagógicos que son condición de posibilidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje críticos. Es por eso que gran parte del encuadre teórico de la investigación se situó en el campo de las teorías de la resistencia en la educación (Apple, 1989; Giroux, 1990, 1992, 2004; McLaren, 1984; Freire, 1977, 1993) y las perspectivas críticas del currículum (Da Silva, 1997, 1999).

Tomando los resultados de la investigación anterior y a partir del abordaje de las características particulares de la EMC y de los posicionamientos pedagógicos necesarios para su desarrollo, se avanzó sobre el análisis y resignificación de los temas del Diseño Curricular Provincial, y se propuso una interrogación y una recreación de los contenidos a partir de los postulados de la EMC. El producto de este trabajo se volcó en un libro con artículos teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza de la comunicación en la escuela y un reservorio *online* de recursos para trabajar temas de comunicación en el aula desde una perspectiva crítica, ambos actualmente en etapa de diseño y edición. Lo expuesto en este artículo es una síntesis de aquellos aspectos más significativos del trabajo de investigación ya citado.

LA MATERIA COMUNICACIÓN SOCIAL COMO PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

El antecedente más inmediato de la creación de la materia Comunicación Social en las escuelas secundarias de Mendoza fue un conjunto de talleres implementados en forma dispar y variada: plástica, música, comunicación social y teatro, que se repartían los

meses del año lectivo para su dictado. Se tomó la experiencia pedagógica desarrollada en los talleres de comunicación y se profundizaron sus contenidos. Si bien en un principio aparecía entremezclada y con límites difusos con lo artístico o los saberes de lengua, luego de la reforma del 2014 pasó a formar parte de un área específica denominada comunicación.

Desde sus comienzos, la materia planteó la responsabilidad del sistema escolar de abordar aspectos fundamentales de la cultura mediática, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar un pensamiento divergente y crítico en relación con los consumos culturales de los jóvenes, tanto por la vía del análisis como de la producción de mensajes y productos comunicacionales propios.

La idea de formar espectadores críticos frente a los medios aparece con claridad en la propuesta original de creación de la materia en 1999⁷. En el documento que contiene la propuesta se distingue, además, lectura crítica de lectura ideológica, definiéndose la primera como un tipo de lectura que presupone una toma de distancia del objeto y la posesión de criterios de análisis y evaluación objetivos (universales y fundados) y pertinentes (adecuados para un determinado tipo de objeto).

Como ya se ha expresado, en el año 2014 se inicia un proceso de reforma curricular en todo el país que afectó la escuela secundaria. El equipo de trabajo a cargo de la nueva propuesta, continuando con la forma de trabajo ya establecida, reformuló los contenidos a enseñar sobre la comunicación teniendo en cuenta dos ejes: la competencia comunicativa y la alfabetización mediática. La primera se refiere a “las habilidades que todos desarrollamos para relacionarnos y entendernos con los otros, produciendo diferentes mensajes, para leer objetos de sentido producidos por la cultura y la sociedad”; la segunda, alude a “tener acceso y comprender la multiplicidad de mensajes mediáticos, en los que se reflejan las representaciones del mundo que nos rodea”, que afectan a su vez todos los planos de la vida cotidiana y de relación (Diseño Curricular Provincial [DCP], 2015, p. 203).

La reforma introdujo algunas nuevas consideraciones: por un lado, la necesidad de pensar acerca de cómo los jóvenes son insistentemente interpelados por los medios de comunicación en tanto consumidores y la importancia, frente a esto, de fortalecer una ciudadanía comunicacional; por otro, situar la escuela como espacio privilegiado y propicio para dar el debate acerca de medios y tecnologías y propiciar la reflexión sobre el acceso a los bienes culturales (materiales y simbólicos).

7 Dicha propuesta fue plasmada en el documento Renovación curricular en la provincia de Mendoza. Educación Artística y Comunicación Social. Propuesta curricular de Educación Artística y Comunicación Social para el tercer ciclo de la educación general básica. (Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza, 1999).

Tabla 1
Contenidos del diseño curricular de Comunicación Social 2015, Mendoza, Argentina

Eje	Saberes de Comunicación Social 1.º o 2.º año del ciclo básico	Aprendizajes específicos
LA COMUNICACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL	Reconocer, diferenciar y resignificar modelos del proceso comunicativo: clásico y semiótico, y los elementos que lo componen.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de diversos procesos de comunicación, autoritarios, dialógicos, democráticos y otros. - Relación entre el nuevo conocimiento —modelo semiótico— con sus ideas previas —modelo clásico—. - Descripción y análisis del proceso comunicacional desde un enfoque semiótico.
	Analizar diferentes situaciones comunicativas y reconocer los diversos tipos de comunicación, teniendo en cuenta su contexto de producción.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los elementos del modelo comunicativo. - Reconocimiento de las categorías utilizadas para clasificar tipos de comunicación. - Descripción del contexto en las situaciones comunicativas analizadas. - Identificación de los vínculos que se establecen en la construcción de mensajes, relaciones autoritarias, de igualdad, de colaboración, etc.
	Producir, modificar y criticar mensajes de manera consciente y pertinente utilizando recursos y técnicas variadas	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de los diversos tipos de comunicación y sus lenguajes para poder comprender y producir mensajes. - Ampliación y estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de mensajes. - Utilización de diferentes soportes de comunicación para la construcción de mensajes en su contexto, teniendo en cuenta el acceso generalizado a las nuevas tecnologías de comunicación. - Producción de mensajes utilizando las redes sociales en los entornos virtuales y aplicando criterios éticos.
LA COMUNICACIÓN Y LOS MEDIOS MASIVOS	Comprender la historia de los medios masivos, desde sus inicios hasta la aparición de los medios electrónicos y los digitales.	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación e interpretación de diferentes discursos mediáticos. - Reconstrucción de la historia de los medios masivos en el contexto global, regional y local.
	Reconocer las particularidades de la construcción de la publicidad en los medios masivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de componentes utilizados para la comprensión y la producción de diferentes mensajes publicitarios. - Elaboración de diferentes mensajes mediáticos en diversos formatos y lenguajes.

(continúa)

(continuación)

<p>LA COMUNICACIÓN Y LOS MEDIOS MASIVOS</p>	<p>Analizar en las imágenes las representaciones sociales que proponen los medios masivos de comunicación a partir del uso de los estereotipos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación e identificación de los elementos técnicos y expresivos de las imágenes. - Observación y análisis de mensajes provenientes de diferentes medios masivos e interpretación de diferentes textos para reconocer la función que cumplen los códigos de representación. - Reconocimiento de las características de los estereotipos, valores y modelos para llegar a la desnaturalización.
	<p>Conocer y diferenciar los géneros discursivos mediáticos y sus resignificaciones a partir de las TIC e interpretar formatos textuales con estructuras comunicativas hipertextuales no lineales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación de distintos textos mediáticos considerando la multiplicidad de formatos en que se presenta la información. - Reconocimiento de estructuras comunicativas hipertextuales no lineales, para ampliar el concepto de texto dirigido a la combinación de discursos verbales con recursos audiovisuales (imágenes, sonidos, videos, entre otros). - Reconocimiento del impacto, alcance y riesgos que implican los mensajes en redes sociales y entornos colaborativos.
	<p>Analizar los procesos de uso y los impactos de las nuevas tecnologías como medios masivos de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de estructuras comunicativas hipertextuales no lineales ampliando el concepto de texto dirigido a la combinación de discursos verbales con recursos audiovisuales (imágenes, sonidos, videos entre otros). - Producción de mensajes con distintos soportes y formatos mediáticos y tecnológicos.
	<p>Producir mensajes utilizando variedad de formatos mediáticos (radiales, periódicos, afiches, audiovisuales, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de producciones radiales escolares contextualizadas. - Organización del periódico o diario mural de la escuela. - Realización de imágenes fijas para dar a conocer ideas propias surgidas a partir de diferentes propuestas problemáticas. - Producción mediática con abordaje interdisciplinario teniendo en cuenta la intención, los destinatarios, las posibilidades tecnológicas y la información obtenida.

Fuente: Diseño Curricular Provincial Secundario - Dirección General de Escuelas - Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa - Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. (Diseño Curricular Provincial, 2015)

Si bien se realizaron jornadas de consulta y validación sobre una versión preliminar del nuevo diseño curricular en las escuelas, los profesores han expresado algunas discrepancias en relación con los contenidos teóricos (algunos aún deudores casi de

manera exclusiva de la perspectiva semiótica), la mezcla de perspectivas conceptuales y la necesidad de poner en discusión los recortes realizados. Aun así, reconocen su formulación amplia como una ventaja, en la medida en que les permite tomarlo como un marco dentro del cual pueden realizarse adaptaciones y adecuaciones. Ciertamente, se pone de relieve aquí el hecho de que el currículum, al decir de Tadeu da Silva (1999), es un territorio político.

UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE EL CURRÍCULO Y SUS POSIBILIDADES

Al analizar los contenidos para la enseñanza de la comunicación, se ingresa al terreno del currículum. Aproximarse al currículum escolar requiere partir de ciertos interrogantes que interesan de modo directo a los estudiantes que transitan las aulas y a los docentes a cargo de la enseñanza. ¿Qué se debe enseñar? ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza y qué actitudes y conocimientos están implicados en ellos? ¿Quiénes seleccionan los contenidos que la escuela distribuye socialmente? ¿Cuáles son las representaciones que tienden a perpetuarse? ¿Es posible modificarlas? ¿Qué dinámicas y procesos se ponen en juego desde el ámbito de la gestión política hasta las prácticas escolares en las aulas? ¿Cuál es el lugar de los docentes a la hora de definir qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar? ¿Es posible que todo el estudiantado acceda igualmente a las formas consideradas “legítimas” de conocimiento? ¿Cuán relevante puede llegar a ser el currículum para abordar la vida social en una época de turbulencias? ¿Qué pasa con la ideología? Sin duda no existe una única y sencilla respuesta a estos interrogantes.

El currículum escolar —y la transmisión del conocimiento socialmente significativo— implica pensar críticamente y colectivamente los procesos y las problemáticas que surgen en su abordaje desde la configuración y el desarrollo en el ámbito político de la educación, hasta su despliegue en las aulas y, sobre todo, desde el lugar como docentes a la hora de la intervención.

El currículum actúa como regulador de la práctica docente y su impronta se manifiesta en las propuestas de enseñanza. A la vez, los docentes definen los criterios de selección y el modo de organizar los contenidos, los materiales para la enseñanza, es decir, moldean el currículum. Ahora bien, es posible situarse en el campo⁸ del currículum como actores/as de la educación que elaboran su discurso y establecen sus prácticas educativas, u obrar como reproductores/as en el complejo marco de un producto que es histórico y

8 Aludimos expresamente al concepto desarrollado por Pierre Bourdieu, quien se refiere a un espacio social específico (en este caso el campo educacional-cultural) en el que diversas/os actoras/es e instituciones compiten por la posesión y el control de los bienes (saberes, poder, estatus, propiedad) que aseguran posiciones de jerarquía en los intercambios que se producen dentro de él. Cada campo social se constituye y organiza en torno a conflictos y posiciones (dominante/dominada).

social. En cada uno de los ámbitos de decisión curricular juegan actores/as que pugnan, disputan, resisten, entramados en relaciones de poder donde se instituyen márgenes e intersticios de acción posible. Solo desde una aproximación crítica —conscientes de las fuerzas que actúan condicionando prácticas y saberes— los docentes podrán insertarse en contextos institucionales/áulicos y propiciar acciones transformadoras. En otras palabras, las disputas que se producen en la producción y la selección político-cultural del contenido por enseñar son una muestra de las relaciones de poder que actúan y los intereses que se juegan (Llaver, 2019). Pero a la vez, las formas en que los profesores moldean el currículo visibiliza los intersticios en los que es posible usar el espacio definido por otros para producir transformaciones significativas actuando tácticamente, según entiende este concepto Michel de Certeau (2000)⁹.

En la práctica cotidiana, estas dimensiones problematizadoras del currículo aparecen invisibilizadas bajo la percepción naturalizada de que el currículo es el documento que contiene “lo que hay que dar”. En ese sentido, es un texto que es vivido como algo exterior, que viene “de arriba”, de las instancias decisoras. Desde este punto de vista, sería “la prescripción —unificada, sistemática, oficial, escrita— de lo que se debe transmitir y de lo que se debe hacer en la escuela” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 54). En ocasiones, en lugar de cuestionar los recortes que operan en el currículo y para evitar conflictos con la administración escolar —muy afecta a vigilar el cumplimiento con planificaciones, llenado de libros de temas, evaluaciones, entre otras herramientas— los profesores desarrollan un currículo paralelo puertas adentro del aula.

El currículo, como el conjunto de contenidos que han sido definidos y explícitamente indicados para ser enseñados, existe, según afirman Gvirtz y Palamidessi (1998) porque es necesario tener objetos identificados, secuenciados y ordenados frente a la compleja tarea de enseñanza. Estos contenidos son producidos generalmente por instituciones exteriores a la escuela, que actúan como referencia y autoridad cultural en la materia. En el caso de la enseñanza de la comunicación, esta referencia no ha sido siempre el campo académico, puesto que durante mucho tiempo los contenidos relacionados con la temática fueron generados y abordados desde el área de lengua y en las intersecciones con el discurso y las prácticas periodísticas. Pero la progresiva consolidación de un saber y prácticas académicas sobre la comunicación, sumada al peso que fue adquiriendo la problemática de lo mediático, en relación, no solo con el funcionamiento de lo social, sino

9 En su distinción entre estrategias y tácticas, Michel de Certeau considera estas últimas como “artes de hacer”, cazares furtivos, oportunidades de acción siempre en relación con un sistema de reglas que las encuadra pero que se apartan de la reproducción. Las tácticas, según el autor, “ponen sus esperanzas en una hábil utilización del tiempo, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder”. De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, p. 45.

también en relación con los jóvenes y con la escuela, produjo una “contenidización” de lo comunicacional. Es decir que el saber socialmente producido en el ámbito comunicacional fue organizado en cuerpos de conocimiento o, mejor dicho, de contenidos por enseñar.

Al hablar de la enseñanza de la comunicación, ese proceso de contenidización a que se alude y que se expresa en el conjunto de contenidos volcados en el diseño curricular, teje un entramado con otros saberes con los que se superpone (las artes, la lengua, la formación ética y ciudadana), con las tensiones que se generan con ellos (¿Quién dicta este contenido? ¿Por qué lo desarrolla el área de lengua? ¿Por qué el área de comunicación —de existencia autónoma— sigue siendo coordinada por profesoras/es de lengua y literatura?), con las disposiciones de la dirección escolar que se experimentan como facilitadoras/obstaculizadoras, con las posibilidades que da o quita la infraestructura con que se cuenta para “hacer comunicación” (la conectividad, el acceso a un celular con datos móviles, si es posible o no hacer audiovisual o hay que “conformarse” con trabajar con materiales impresos que ya no son parte del consumo de los jóvenes), con las demandas de la escuela de ser visibilizada a partir de las producciones comunicacionales (las participaciones en los concursos, la creación de un diario mural, de un programa de radio; comunicar, estar en contacto, aunque no se sepa bien para qué) y hasta con la relación entre los/as mismos/as profesores/as de comunicación (uso de un cuadernillo unificado para evitar problemas en las mesas de exámenes cuando se tienen perspectivas de trabajo divergentes) (Martino, 2019).

La tarea de interpelar y resignificar el currículum desde los postulados de la EMC debe tener en cuenta esta complejidad y ha de partir de la reflexión acerca de cuál es el recorte operado en los contenidos comunicacionales seleccionados, a la vez que cuestionar —a partir de esos contenidos— la manera en que podrían ser interrogados críticamente.

POSICIONAMIENTOS NECESARIOS PARA UNA EDUCACIÓN QUE ENSEÑE A PENSAR

En la medida en que no se especifique desde qué concepción de conocimiento se trabaja, cuáles son los saberes que se decide abordar, cómo se entiende a los sujetos del aprendizaje, cuáles son los grupos sociales con los que se emprende la acción educativa, en qué contexto histórico se sitúa la experiencia, no será posible avanzar en la construcción de una propuesta de enseñanza válida y significativa. Sin estas consideraciones, es difícil vislumbrar propuestas pedagógicas capaces de incorporar la diversidad —sin discriminación de clase, género, etnia o raza—, que promuevan una educación crítica, comprometida e igualitaria en la sociedad.

El desarrollo de una EMC supone puntos de partida y posicionamientos pedagógicos que conduzcan a un proceso de enseñanza y aprendizaje que permita pensar, problematizar, cuestionar lo dado. Las perspectivas pedagógicas críticas permiten analizar

las propias posiciones, así como la influencia que se ejerce en los alumnos. Proponen desarrollar nuevas teorías de la práctica educativa que cuestionen aquello que se da por descontado en el conocimiento y en las prácticas escolares. Por tanto, el conocimiento se convierte en algo importante en la medida en que ayuda a comprender los presupuestos en los que se asienta y los procesos por los que ese conocimiento se produce, asimila y transforma dentro de contextos sociales e históricos específicos. Se trata de entender el conocimiento como una construcción social que encarna determinados intereses, está atravesado por relaciones de poder y que no es neutral ni objetivo, en el sentido tradicional del término.

Una educación que enseña a pensar y que promueve el desarrollo del pensamiento crítico supone respetar las comprensiones del mundo de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dar lugar a las distintas voces, tomar en cuenta sus experiencias previas, abrir espacios para cuestionar lo dado, hacer lugar a lo diferente, lo divergente, lo que ha sido puesto fuera de los márgenes mediante operaciones de naturalización. Implica espacios de exploración e investigación y de trabajo en equipo y colaborativo, de cocreación, que desafíen el sentido común y trasciendan el espacio del aula.

Las escuelas son espacios sociales de cultura y no lugares de reprobación y negación de las experiencias culturales de los sujetos (Llaver, 2019). Por ello, se trata de partir de la propia práctica de otros para construir el conocimiento desde experiencias colectivas/comunitarias y reflexionar sobre los propios haceres y decires. Se trata de que los sujetos digan su palabra y para ello es necesario habilitar espacios de escucha y de diálogo, como camino para sentar algunas bases de una educación crítica, que cuente con los docentes como guía, pero no como jueces del gusto de los jóvenes en relación con sus consumos mediáticos y tecnológicos.

PRESUPUESTOS DE UNA EDUCACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA

Roger Silverstone (2004, 2010), notable estudioso de los medios en su relación con la vida cotidiana, ha señalado que no solamente se debe asumir la realidad de estar puestos en un orden moral mediáticamente construido, sino que hay que tener la posibilidad de reconocerlo y, eventualmente, transformarlo, aceptarlo, rechazarlo, dialogar o discutir con él. El desarrollo de la educación mediática es condición de posibilidad de la interacción diversa con dicho orden moral, ese que dice quiénes son los buenos, los malos, los deseados, cuál es la mejor forma de ser mujer, quiénes son los ganadores y los perdedores, qué está bien y qué está mal y hasta cómo ser felices en el mundo en que vivimos.

Según Kellner y Share (2007), la educación mediática que evolucionó a partir de los estudios culturales es una estructura de comprensiones conceptuales que se caracteriza por presentar algunos elementos básicos:

1) el reconocimiento de la construcción de los medios y de la comunicación como un proceso social, en oposición a aceptar textos como transmisores aislados de informaciones, neutros o transparentes; 2) algún tipo de análisis textual que explore los lenguajes, géneros, códigos y convenciones del texto; 3) una exploración del papel de las audiencias en la negociación de significados; 4) la problematización del proceso de representación para revelar y poner en discusión cuestiones de ideología, poder y placer; 5) un análisis de la producción de las instituciones y de la economía política que motivan y estructuran las industrias de los medios como negocios corporativos en busca de lucro. (pp. 64-65)

La EMC supone acciones que pongan en juego algunos aspectos:

- La desnaturalización de representaciones y sentidos mediáticos, operación que debe asociarse a la particularidad de los mensajes de los medios de ser productos de una industria de la información, el ocio y el entretenimiento. Esta perspectiva de la educación mediática crítica fue desarrollada fuertemente en los años 80, cuando se abre paso lo que se denomina paradigma representacional, que puso en su centro cuestiones de política y poder. Roger Silverstone, en un sentido similar, habla de comprender la no transparencia de los medios, en virtud de las consecuencias que tiene la forma en que la realidad mediática atraviesa la textura de la experiencia: "En nuestra inocencia mediatizada, no nos es posible reconocer cuán engeguados estamos por las mediaciones que aparentemente nos vinculan" (Silverstone, 2004, p. 444).

La desnaturalización, en síntesis, es la visibilización del carácter construido de las representaciones mediáticas, a partir del análisis de la trama de relaciones de poder e intereses que se ponen en juego y sustentan un tipo de representación por sobre otra como si fueran naturales, teniendo en cuenta, además, que dichas representaciones existen y se sostienen en otros espacios no necesariamente mediáticos. La producción de estereotipos, por ejemplo, no se produce en el aire: se apoya en ciertos valores dominantes de las sociedades capitalistas contemporáneas. El análisis textual, según señala Kellner y Share (2005), debe expandirse para incluir aspectos del contexto social, el control, la resistencia, el poder, el placer. Se trata de desafiar las nociones relativistas y apolíticas que guían a algunos profesores y estudiantes para avanzar en exploraciones de cómo el poder y la información (o el entretenimiento) están conectados y vinculados. Las formas estereotipadas, además, son centrales en la producción industrial de cultura en virtud de la necesidad de reducir la complejidad, de promover perspectivas uniformes, para una más fácil circulación y consumo, y para evitar la problematización y generar una normalización de formas de ver el mundo conforme a jerarquías ya establecidas (Justo von Lurzer, 2011).

- La inclusión de dimensiones cruciales como el género, la raza, la clase o las sexualidades en la comprensión del funcionamiento de los medios. El trabajo que la educación mediática crítica se propone en relación con las subalternidades y los prejuicios guarda estrecha relación con las consecuencias de vivir en un ambiente mediático. Roger Silverstone (2004) ha señalado que la distancia que los medios de comunicación proponen en la relación entre las personas no es solo una distancia material o geográfica, sino fundamentalmente social. Los medios proponen un “otro” o una “otra” extremadamente distantes, al punto del descompromiso total o, por el contrario, con tanta cercanía que se integran al propio mundo de un modo que anula toda posibilidad de reconocimiento de la alteridad. En ambos casos, lo que se pierde es el sentido de comunalidad y de diferencia bajo la forma de sujetos representados en formas homogeneizadas y naturalizadas, arrojados a puntos ciegos de nuestro campo de visión o a los que anulamos mediante una identificación plena.
- La consideración de la naturaleza comercial del sistema de producción de información y entretenimiento. Kellner y Share (2005) afirman: “Con demasiada frecuencia, los estudiantes creen que el papel de los medios es simplemente entretener o informar, con poco conocimiento de la estructura económica que los apoya” (p. 376). Los medios de comunicación pueden ser comprendidos en términos de actores económicos, especialmente a partir de la convergencia entre tecnologías, economía y comunicación. Esta perspectiva abre, además, la discusión acerca de la constitución de los ciudadanos en meros consumidores, debate que la EMC promueve.
- La incorporación de procesos de alfabetización informacional, mediática y digital que permitan nuevas formas de expresión. La alfabetización no es meramente instrumental, sino que responde al objetivo de empoderamiento de los sujetos para la producción de sus propios mensajes y formas de representación de la realidad, partiendo de la explicitación de la no neutralidad de la tecnología y sus usos. La alfabetización no es una actividad neutral sino una práctica socialmente construida y sostenida fundamentalmente en el ámbito educativo (aunque no solo en él), que responde a los cambios sociales y culturales y a los intereses de las élites que controlan las instituciones y sus prácticas (Kellner y Share, 2005), y que se integra en el conjunto más amplio del proceso educativo. No habría una alfabetización y una educación mediáticas que pudieran producirse por fuera de estas condiciones y de manera global y universal. Es necesario, por el contrario, pensarlas y definir las en el marco del funcionamiento de los medios locales, las políticas públicas y normas que los regulan, las formas de promoción del derecho a la comunicación, los objetivos de la escuela en el contexto de una nación (y con ellos, lo que alienta y lo que anula o deja de lado), las relaciones

entre cultura mediática y cultura escolar, por mencionar solo algunos aspectos. Incluso resulta imprescindible pensarlas a la luz de las discusiones relevantes en el campo comunicacional acerca de la cultura mediática, la ciudadanía comunicacional y el derecho a la comunicación, porque es allí donde encuentran su fundamento las acciones de educación para los medios (Martino, 2019).

- La visibilización de formas alternativas de rutinas de trabajo y de producción de contenidos (de información y entretenimiento), de establecimiento de agendas mediáticas y de representación de la realidad, y no solamente la referencia a formas hegemónicas de producción de mensajes. Para promover producciones alternativas es necesario conocer, analizar, experimentar la forma en que los medios barriales, comunitarios o no hegemónicos funcionan y las concepciones de la comunicación que poseen los actores que los integran.

La EMC constituye, por sobre todo, un proyecto político. Y su carácter crítico no deviene simplemente del objetivo que se propone en relación con los sujetos a los que dirige sus acciones, sino de los posicionamientos previos para emprender tal tarea.

UNA INTERPELACIÓN AL DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS CRÍTICA

Como se expuso inicialmente, en el trabajo de investigación fueron sistematizados los contenidos del diseño curricular de la materia Comunicación Social priorizados para su enseñanza, así como las formas habituales en que estos eran trabajados por profesores. En la tabla que sigue se vuelca la información obtenida. Para su construcción se tuvieron en cuenta los dos ejes definidos en el documento curricular oficial (ver tabla 1), aunque en cada eje se tomaron como referencia los saberes tal y como están siendo adaptados por los profesores de comunicación. Se trata de contenidos que destacan como saberes priorizados en su propia práctica docente y que, además, son los que aparecen en materiales de trabajo elaborados por ellos mismos. Al lado de cada conjunto de saberes se refieren, además, las estrategias didácticas que usualmente son utilizadas (ver tabla 2).

A partir de esta caracterización surge la pregunta acerca de cómo podrían introducirse, utilizando el diseño curricular vigente, perspectivas que den cuenta de los postulados de la educación mediática crítica (descritos en el punto 6 de este artículo). Se ofrecen, a continuación, algunas propuestas y sugerencias.

En relación con el eje 1, referido a la comunicación como práctica social, se consideró fundamental abrir el juego a otros modelos menos esquemáticos para pensar los procesos de comunicación. Asimismo, resultaría interesante problematizar los procesos comunicativos que se dan en el mismo ambiente escolar: ¿Cómo son las situaciones de comunicación en la escuela? ¿Entre quiénes se dan? ¿Quién tiene prioridad en la toma de la palabra? ¿Qué asimetrías, relaciones de poder, de diálogo o de cocreación pueden identificarse?

Tabla 2
Saberes priorizados y principales estrategias didácticas en la enseñanza de la comunicación

Saberes priorizados en la enseñanza de la comunicación	Estrategias didácticas encontradas
Eje 1. La comunicación como práctica social	
Modelos de comunicación (clásico y semiótico) Elementos del proceso de la comunicación Relaciones entre elementos del proceso de la comunicación Tipos de comunicación y de situaciones comunicativas Contextos de comunicación Vínculos posibles en las relaciones de comunicación Análisis crítico y producción de mensajes en diferentes formatos y soportes	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de diagramas para explicar modelos de comunicación, diferenciar elementos y relaciones entre ellos. - Uso de ejemplificaciones y simulación de casos para identificar procesos, elementos, relaciones, tipos de comunicación, contextos. - Acento puesto en procesos de comunicación interpersonal. - Uso de clasificaciones y tipologías. - Creación de los propios ejemplos por parte de alumnos según indicaciones de profesores en relación con los modelos, elementos y tipologías enseñadas. - Actividades centradas en el reconocimiento, la descripción y la identificación.
Eje 2. La comunicación y los medios masivos	
Historia de los medios	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de cronologías y líneas de tiempo. - Establecimiento de relaciones entre hitos históricos y contextos sociopolítico y económico de surgimiento de cada medio. - Establecimiento de relaciones de comparación entre medios en términos de sus alcances, posibilidades de retroalimentación, etc.
Particularidades de la propaganda y la publicidad en relación con los medios	<ul style="list-style-type: none"> - Distinción entre propaganda y publicidad, funciones de cada una. - Identificación y reconocimiento de elementos constitutivos. - Introducción del problema de los estereotipos en la publicidad desde una perspectiva crítica. - Uso de ejemplos de publicidad/propaganda gráfica o audiovisual para el análisis, mayoritariamente de aparición en grandes medios. - En algunos casos, alusión a la sociedad de consumo y sus implicaciones. - Producción de publicidades/propagandas. - Análisis de la representación de los jóvenes en la publicidad.
La imagen, asociada al análisis de representaciones sociales y reconocimiento de estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje teórico-conceptual en relación con la imagen. - Desarrollo de precisiones conceptuales acerca de qué es una representación y un estereotipo. - Análisis de estereotipos y representaciones sociales en los medios y en la publicidad, sobre todo, análisis de imágenes. - Se trabaja fundamentalmente con la noticia y la publicidad. - Predominio de análisis semiótico-textual.

(continúa)

(continuación)

Géneros discursivos mediáticos y resignificaciones a través de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Principalmente, se trabaja noticia: concepto, función, elementos. La noticia como construcción. - Se introduce también el tema de la imagen (concepto, características, tipologías, relación con distintos medios).
Análisis de uso e impacto de nuevas tecnologías como medios masivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de conceptualizaciones respecto de las TIC, particularmente internet y redes sociales (se observa el paso del trabajo de Facebook a Instagram, dado que los jóvenes se han "mudado" de red).
Análisis de uso e impacto de nuevas tecnologías como medios masivos	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje sistemático de riesgos y peligros de las redes sociales, en relación, sobre todo, con problemáticas que cursan los jóvenes y que son abordadas en la escuela (por ejemplo, <i>bullying</i>, relaciones sexoafectivas).
Producción de mensajes en variedad de géneros, formatos y soportes	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor espacio de creatividad de los docentes. Se abre un espectro muy amplio de variedad de producción de mensajes que no permite marcar una tendencia. Las propuestas de producción incluyen: fotorrelato, diario mural, audiovisual, spot radial, creación de página de Facebook, creación de blog, fotografía estenopeica, afiche, historieta, animación.

Elaboración propia

El trabajo con simulación de casos, una de las estrategias didácticas encontradas, mencionada en la tabla 2, puede ser muy útil para los efectos descriptivos y de identificación de elementos del proceso, pero corre el riesgo de convertirse en un "artefacto" cuya utilidad se reduce a la de constatar que los estudiantes hayan retenido taxonomías, elementos, relaciones, desenraizadas de la complejidad del proceso de la comunicación. Las experiencias vividas por los estudiantes, e incluso en conjunto con sus docentes, resultan potentes en términos de identificar cómo la comunicación puede ser diálogo, manipulación, imposición, coproducción, intercambio fructífero o agresión.

En este punto, el contenido propuesto por el currículo podría ser la oportunidad de tematizar las cuestiones relacionadas con las dimensiones de poder en las relaciones entre los sujetos, pero también, en las relaciones entre grupos sociales dominantes/ dominados. Asimismo, permite identificar funcionamientos similares a los de la comunicación interpersonal en los medios masivos de comunicación. Los contextos en los que se da la comunicación (la escuela, la familia, los grupos de pares, con autoridades) también pueden ayudar a identificar asimetrías y desigualdades en la toma de la palabra y los motivos en que se fundamentan.

La observación participante es una estrategia que también podría ser utilizada en reemplazo del análisis de ejemplos o casos, y que puede resultar mucho más rica en términos del análisis y de la posibilidad de involucrar las propias comprensiones y

sentimientos respecto de las diversas situaciones comunicativas que se desarrollan en la vida cotidiana de los jóvenes.

Respecto del eje 2, sobre la comunicación y los medios masivos, se abordarán algunos temas separadamente.

En relación con la historización de los medios de comunicación, resulta relevante preguntarse cuál es el sentido de enseñar una historia de los medios más allá de lo anecdótico. Si bien los docentes establecen relaciones entre dicha historia y el contexto sociohistórico de surgimiento, cabría preguntarse además cuáles de esas relaciones podrían resultar significativas para un joven. Otro aspecto para tener en cuenta es el de incluir, en dicha cronología, referencias a otras formas de la comunicación como la literatura de cordel, el *colportage*, los relatos orales, los medios alternativos, comunitarios e incluso escolares (radio, diario mural), que tienen una trayectoria significativa en América Latina y que no forman parte de las "historias oficiales".

Una historia de los medios de comunicación debe incluir, además, algunas problematizaciones acerca de la propiedad, el derecho a la comunicación o la importancia de estos para el funcionamiento de la democracia y la construcción de ciudadanía, y poner en juego los conceptos de ideología e interés, así como la dimensión mercantil de la comunicación mediática y de los ecosistemas de medios conectivos (Van Dijck, 2016).

Un tema que concentra bastante tiempo y atención por parte de los docentes es el de la propaganda y la publicidad. En un momento en que la juventud es interpelada en forma insistente como consumidora, la temática ofrece una oportunidad invaluable para explicitar las relaciones entre publicidad, sociedad de consumo y jóvenes. ¿Cómo se dirige la publicidad a los jóvenes y cómo los presenta? ¿Cómo atraviesan las publicidades su vida cotidiana, como intersectan en forma permanente las pantallas, las aplicaciones, los dispositivos que utilizan? ¿En qué otros espacios sienten que solamente son considerados como consumidores?

Habitualmente, el trabajo con los conceptos de propaganda y publicidad hace hincapié en las diferencias entre ambos, pero ¿sería posible pensar en cómo cada vez más se confunden, como en el caso de las campañas políticas? ¿O analizar "contrapublicidades"? ¿O investigar cómo son las propagandas y las publicidades en los medios no hegemónicos (revistas digitales independientes, canales y radios comunitarias)? El tema invita también a pensar en la mercantilización de la vida de los jóvenes, utilizando experiencias que les son cercanas: desde el *merchandising* asociado a los útiles escolares hasta los viajes de egresados y las cenas de fin de curso que movilizan toda una industria destinada a ellos, que se apoya sobre la base del consumo de apariencias y experiencias emocionales.

Las publicidades son el ámbito en el que con más facilidad se pueden analizar estereotipos sociales. De la mano de estos estereotipos y sus rasgos salientes, es necesario

ahondar en las discriminaciones que promueven y los prejuicios que ponen a circular en relación con las mujeres, los pobres, los inmigrantes, el color de piel, las zonas de la ciudad donde se habita, la gente del campo, etc. Tal como lo ha señalado Carolina Justo von Lurzer (2011), abordar los estereotipos por fuera del universo mediático¹⁰ permite reflexionar y ampliar la comprensión de los mecanismos de clasificación social y su función de valoración y jerarquización de sujetos y prácticas y los marcos de inteligibilidad que proveen. Como bien lo ha señalado la autora, es necesario promover un análisis sociocomunicacional por sobre uno semiótico-textual, que es tal vez hoy el más extendido.

Otro tema abordado o priorizado por los docentes es el de *los* géneros mediáticos y su resignificación a través de las TIC y el análisis de uso e impacto de nuevas tecnologías como medios masivos. Los temas relacionados con las nuevas tecnologías no siempre logran en el ámbito escolar un tratamiento que acompañe la presencia que adquieren en la vida cotidiana de los jóvenes. Ejemplo de esto son las disputas por el uso del celular en el aula o los prejuicios en relación con el uso que hacen de las redes sociales o *selfies*, sin ahondar en los significados (relacionales, emocionales, afectivos) que tienen estos usos y consumos juveniles, a la vez que enfatizando solo sobre sus peligros.

Esta situación invita a pensar: ¿Cómo problematizar las tecnologías sin caer en una posición moralista o proteccionista como la que, en sus orígenes, caracterizó a la educación para los medios? ¿Cómo superar la visión de las TIC como herramientas neutras cuyo impacto depende del buen o mal uso que se haga de ellas y avanzar hacia una reflexión sobre el carácter prescriptivo de toda tecnología?

Hoy resulta fundamental visibilizar, entre esas tantas prescripciones, aspectos que invaden la vida de los jóvenes: la invitación a mostrar y a ver todo, a estar siempre disponibles; los peligros de volverse transparentes, de proveer toda su información y someterse inadvertidamente a todo tipo de controles y vigilancia por parte de las grandes corporaciones de la comunicación; el imperativo de ser halagados, *likeados*, de ser elegidos o *rankeados* en los sitios para hacer amigos o conseguir citas y sus relaciones con las concepciones acerca del éxito y la felicidad.

Se trata, si se quiere promover una perspectiva crítica, de abandonar el paradigma de las tecnologías como herramientas para inscribirlas en sus contextos de producción y uso.

Finalmente, están los aspectos relacionados con la producción de mensajes en variedad de géneros, formatos y soportes. Se ha mencionado que, en este punto, los docentes muestran su capacidad de crear e innovar. Tal vez el mayor desafío aquí sea al nivel de los contenidos que trasuntan estas producciones, así como de la valoración del

10 Los estereotipos trascienden a los medios masivos tradicionales y se hacen presentes en otros géneros y formatos de consumo juvenil: videojuegos, aplicaciones del celular, canales de YouTube, en las redes a través de los memes y hasta en los discursos de los *influencers*.

proceso de producción más que del producto final, siempre tensionado por las expectativas de la institución escolar.

CONCLUSIONES

Tal como se ha señalado, en cualquier selección de contenidos para la enseñanza intervienen distintas instancias de decisión social (el campo cultural, el Estado, incluso el mercado) y que no solamente se ponen en juego criterios de orden pedagógico. El currículo expresa tensiones, luchas, jerarquías, diversidad, desigualdades, exclusiones, y lo que finalmente se selecciona y organiza como contenidos a enseñar es lo que se considera valioso y válido en un momento determinado. Pensarlo en estos términos es lo que permite interrogarlo, atravesarlo reflexiva y críticamente, trabajar sus potencialidades, sus hermetismos, lo que está presente y ausente, lo que puede ser resignificado.

El contenido a enseñar encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases y es por eso que, lejos de pensarlo como una estructura cerrada, inmodificable y rígida, es posible visualizarlo como una trama con grietas e intersticios, moldeable, pasible de ser transformado.

Si bien la administración central y las instancias decisoras ocupan en la jerarquía un lugar privilegiado, los profesores pueden convertir la situación de enseñanza en un espacio de oportunidades para el despliegue de tácticas, de "vagabundeos eficaces" (De Certeau, 2000), de reapropiación de los contenidos objetivados en ese documento rigidizado que puede ser el currículo. El cotidiano escolar representa un mundo "otro", que día a día es poseído, tejido, unido, pensado y hecho (Alves, 1998, p. 51) y que funciona como un ámbito propicio para la praxis transformadora no solo en la enseñanza de la comunicación, sino de cualquier otro contenido escolar.

Finalmente, resulta necesario señalar la responsabilidad que deben asumir aquellas instituciones exteriores a la escuela que funcionan como referencia y autoridad cultural en materia de comunicación. En el caso de las universidades, como instancias de formación y producción de conocimientos, resulta fundamental que provean espacios de reflexión y herramientas para propiciar dicha praxis transformadora. Se espera, con la propuesta aquí presentada, haber contribuido en algo con ese objetivo.

REFERENCIAS

- Alves, N. (1998). *O espaço escolar e suas marcas. O espaço como dimensão material do currículo*. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.

- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Da Silva, T. (1997). Cap. 3. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michel Apple). En Apple, M.; Tadeo da Silva, T. Gentili, P., *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dirección General de Escuelas–Gobierno de Mendoza. (1999). *Renovación curricular en la provincia de Mendoza. Educación Artística y Comunicación Social. Propuesta curricular de Educación Artística y Comunicación Social para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica*.
- Diseño Curricular Provincial. Secundario. Bachiller en Comunicación [DCP]. (2015). Dirección General de Escuelas, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de Mendoza.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI – UNAM.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Justo von Lurzer, C. (2011). Capítulo 6: El cliché de los estereotipos. ¿Por qué y cómo abordarlos? En: Margiolakis, E. y Gamarnik, C, *Enseñar comunicación: dilemas, desafíos y posibilidades*. Buenos Aires: La Crujía.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory* 48(1), 103-122.
- Kellner, D. (2011). *Cultura mediática: estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Ediciones Akal.

- Kellner, D. y Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq* 1, 59-69.
- Ley Federal de Educación 24.195, Boletín Oficial de la República Argentina, 5 de mayo de 1993.
- Ley de Educación Nacional 26.206, Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre del 2006.
- Llaver, N. (2019). El currículo escolar visto desde el Sur. En Llaver, N., Martino, B. y otros, *Comun(Y)qué. Pensar críticamente la enseñanza de la comunicación*. En prensa.
- Llaver, N. y Martino, B. (2017). *La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. Resignificación del currículum desde la educación mediática crítica*. Informe final presentado y aprobado. Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Martino, B. (2019). *La configuración del espacio de enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza: desafíos disciplinares y de la profesión*. Tesis para aspirar al grado de Doctora en Ciencias Sociales – Mención Comunicación. En curso.
- Masterman, L. (1993a). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Masterman, L. (1993b). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 5-14.
- Mc. Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- Morduchowicz, R. (2017). Media Literacy in Latin America. The Argentine Experience. En: B. S. de Abreu, P. Mihailidis, A. Y. L. Lee, J. Melki, y J. McDougall (Eds.). *International Handbook of Media Literacy Education*. Nueva York: Routledge.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires, Amorrortu.
- Silverstone, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Capítulo 4. La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN MÉXICO: DE LA VULNERABILIDAD Y RIESGOS ENTRE USUARIOS DE REDES SOCIALES

GENARO AGUIRRE AGUILAR¹

Universidad Veracruzana, México
geaguirre@uv.mx

Recibido: 16/3/19 / Aceptado: 24/6/19

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4617

Resumen. La fragilidad y la vulnerabilidad que han observado algunas prácticas y hábitos frente al consumo mediático y el uso de las tecnologías por parte de los mexicanos obliga a la discusión sobre la ausencia de políticas educativas orientadas a la educación en medios y la alfabetización digital; un asunto que, históricamente, ha estado pendiente en la agenda pública y entre las comunidades académicas en los últimos años. Este artículo parte de una experiencia vivida en el estado de Veracruz, que desencadenó una serie de eventos reveladores de la vulnerabilidad en el consumo y uso de las TIC que afecta a sus ciudadanos. Para ello se recuperan algunos aspectos teóricos que contribuyen a dimensionar la importancia de educar en medios y en el uso responsable de las tecnologías en un país como México, pues situaciones afines a aquella experiencia siguen presentándose hasta nuestros días, con resultados lamentables.

Palabras clave: educación mediática / medios de comunicación / alfabetización digital / TIC / redes sociales

¹ Doctor en Sociedades Multiculturales por la Universidad Veracruzana, México. <https://orcid.org/0000-0001-5223-9783>

MEDIA EDUCATION IN MEXICO: VULNERABILITY AND RISKS AMONG SOCIAL NETWORK USERS

Abstract. The fragility and vulnerability caused by some practices and habits in the face of media consumption and the use of technologies by Mexicans lead to discuss the absence of educational policies aimed at media education and digital literacy: an issue that has historically been pending in the public agenda and among academic communities in the past few years. This article starts from an experience lived in the state of Veracruz, which triggered a series of events unveiling the vulnerability in the consumption and use of ICTs that affects its citizens. Thus, some theoretical aspects that contribute to seize the importance of media education and the responsible use of technologies in a country like Mexico are recovered, since events related to such experience still occur nowadays with poor results.

Keywords: Media education / media / digital literacy / ICT / social networks

EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA NO MÉXICO: VULNERABILIDADE E RISCOS ENTRE USUÁRIOS DE REDES SOCIAIS

Resumo. A fragilidade e vulnerabilidade que têm sido observadas em algumas práticas e hábitos, perante o consumo das mídias e o uso das tecnologias dos mexicanos, obrigam a realizar uma discussão sobre a ausência de políticas educacionais voltadas para a educação midiática e a alfabetização digital; uma questão que, historicamente, tem sido relegada das políticas educacionais e das discussões de acadêmicos e pesquisadores nos últimos anos. O objetivo deste artigo é partir de uma experiência empírica vivida no estado de Veracruz, que suscitou uma série de eventos que revelam a vulnerabilidade no consumo e uso das TIC por seus cidadãos. Para isso, se recuperaram alguns aspectos teóricos que contribuem a dimensionar a importância de educar na mídia e no uso responsável de tecnologias em um país como o México, uma vez que eventos relacionados a essa experiência continuam apresentando-se até hoje com resultados lamentáveis.

Palavras chave: Educação midiática / meios de comunicação / alfabetização digital / TIC / redes sociais

INTRODUCCIÓN

Aquel 25 de agosto del 2011 en el puerto de Veracruz, México, los padres de familia se aprestaban a llevar a sus hijos al colegio. Otros se dirigían a sus labores cotidianas. Como de costumbre, la TV local, las plataformas informativas y las redes sociales informaban del acontecer noticioso. En esta ciudad, los ciudadanos habían encontrado en las redes sociales los canales para favorecer el seguimiento y cobertura de noticias violentas que los medios tradicionales, por petición oficial, regularmente no reportaban. Particularmente a través del *#verfollow*, una ciudadanía organizada rompía con el cerco informativo impuesto por el gobierno estatal, en aquellos días en que la violencia encabezada por el crimen organizado tomó por asalto el espacio público.

A media mañana, un rumor comenzó a circular en WhatsApp y Facebook: comandos armados estaban levantando niños en las escuelas de la ciudad, mientras que otros reportes hablaban sobre supuestos enfrentamientos entre bandas criminales y el ejército mexicano que, como parte de la estrategia federal en la guerra contra el narco, patrullaba las calles porteñas. El resultado fue una psicosis colectiva que llevó a decenas de padres de familia a salir con urgencia para recoger a sus hijos. En los colegios, ante la ausencia de protocolos para situaciones de crisis como esta, se generó un caos que desnudó la vulnerabilidad social que se tiene frente al inapropiado uso de las tecnologías móviles y el papel que juegan las redes sociales en la difusión de lo que hoy conocemos como *fake news*. Accidentes viales, crisis nerviosas, crispación ciudadana, histeria colectiva fueron parte de un fenómeno que se reproduciría en otras ciudades del estado.

Aquella experiencia no solo hizo visible las angustias, los miedos, las incertidumbres, los demonios de una sociedad en el contexto de la guerra contra el narcotráfico que encabezara el gobierno de Felipe Calderón, sino también la ausencia de un uso razonable y crítico de una tecnología incorporada a la vida cotidiana que, en las redes sociales virtuales, encontró un recurso para socializar, producir o difundir información con extrema facilidad.

Si bien la referencia que se toma para situar el objeto de estas reflexiones tiene 8 años, es importante señalar que eventos afines a este han venido sucediendo en el último lustro, como resultado de ese cuarto lugar mundial que ocupa México con sus 63 millones de usuarios con perfil en redes sociales. Esta situación permite comprender —en voz de Hernández Audelo— lo que hoy serían riesgos novedosos que vive el usuario de redes sociales, al ampliarse las posibilidades de agresión y vulnerabilidad por el tipo de contenido que se publica, donde prácticamente “se les da información completa a los criminales para victimizar a los usuarios” (México, cuarto lugar a escala mundial en el uso de redes sociales, 2018, párr. 5).

Sobre la vulnerabilidad, Dilcy Samantha García Espinoza de los Monteros, subprocuradora para la Atención de Delitos Vinculados a la Violencia de Género de la Procuraduría

General de Justicia del Estado de México (PGJEM), señala que con las redes sociales se incrementó el número de desapariciones de niños y adolescentes. Sostiene que, en más de 90 % de casos en que se ha activado la Alerta Amber para localizar a niños y adolescentes en el Edomex, desde el 2013, se tiene registrado que los menores avisaron en sus cuentas que escaparían o que conocieron a alguien por internet o mandaron pistas (Notimex, 2016, párr. 3). Se complementa la información con un dato alarmante: de las 475 Alertas Amber emitidas aquel año, el 90 % de los involucrados usaron internet.

Junto con experiencias de este tipo se tendrían que sumar otras prácticas delincuenciales, por ejemplo, las relacionadas con las extorsiones telefónicas, para lo cual se dice que del 2012 al 2018 tuvieron un incremento del 90 % (Steve, 2018). Según información del portal de la Policía Federal en México, en el año 2000 se disparó este delito, debido a que el uso del teléfono celular se masificó y llegó a mayores sectores de la población.

Otra estrategia para obtener información es analizar imágenes divulgadas en redes sociales, lo que les permite conocer el nivel socioeconómico de la posible víctima y su familia. Luego obtienen el número del teléfono celular de la víctima, utilizando argumentos relacionados con las actividades o intereses de la posible víctima, o bien, ofertando una posición laboral. (Policía Federal, 2019, párr. 8)

Lo anterior lleva a reconocer la necesidad de promover una educación en medios que contribuya al desarrollo de competencias mediáticas para favorecer una alfabetización digital frente a las nuevas experiencias de socialización mediada por dispositivos móviles y que posibilite la constitución de una ciudadanía habilitada para responder a los dilemas que caracterizan al siglo XXI.

Novedosas prácticas delincuenciales, como la experiencia vivida en Veracruz, marcan un punto de quiebre para reflexionar sobre la necesidad de ser conscientes y vigilantes de la forma en que se emplean las tecnologías, y se consume y distribuye contenido. Estos aspectos llevan a presentar un texto que, desde la experiencia de un país como México y en el caso particular del estado de Veracruz, problematiza y reflexiona sobre la ausencia de una educomunicación que genere conciencia crítica y creativa entre los mexicanos para inhibir o prevenir experiencias como la vivida también en enero del 2017, cuando a través de redes sociales se convocó a protestar por el incremento en los combustibles. En pocas horas, sectores ciudadanos salieron a las calles para vandalizar comercios, haciendo del saqueo a tiendas comerciales un acto de barbarie que exhibía —una vez más— lo vulnerable del ciudadano común. En estados como Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Hidalgo, Tamaulipas, Sonora, Querétaro, Morelos, la Ciudad de México y Veracruz se demostró la falta de conciencia de decenas de ciudadanos, que respondieron a un llamado en redes sociales para delinquir.

En este contexto, el texto indaga teóricamente sobre la comunicación mediática, ubica tensiones en la relación de la comunicación con la educación, refiere aspectos

sobre política educativa en México, para pasar a la alfabetización mediática y la domesticación que han hecho de las tecnologías los usuarios mexicanos. El recorrido que permite tener una referencia para abordar problemáticas que se han vivido en este país por el tipo de prácticas y hábitos que en el uso de los dispositivos móviles y las redes sociales observan los ciudadanos.

DESARROLLO

a. Comunicación mediática, su estudio y el desarrollo tecnológico hoy

Los estudios en comunicación en Iberoamérica observaron un giro en el foco que caracterizaba su atención hacia finales de los 80 tras la aparición del libro de Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones* (2003) (reconocido en la edición conmemorativa por sus 30 años, en la que especialistas disertan sobre los aportes de aquella obra), en el que la dimensión social, cultural y educativa complejiza las formas en que se había problematizado la relación medios de comunicación y sus públicos. Los modelos teóricos que focalizaban los grados de impacto del emisor y sus mensajes en el receptor comenzaron a replantearse para determinar la viabilidad o pertinencia de este tipo de abordajes, en virtud de la dificultad que representa confirmar o comprobar grados de influencia mediática, frente a la heterogeneidad de variables que definen la experiencia de recepción de las personas: el concepto de mediación deviene en categoría que redimensionó el estudio de los fenómenos comunicativos mediáticos.

Sobre esto, Enrique Bustamante señala que, en aquel entonces, hacía falta vincular los medios de comunicación a la cultura, empecinados como estábamos con un “funcionalismo obsesivo sobre los efectos de los medios o el determinismo tecnológico reinantes desde autores estadounidenses y sus epígonos europeos y españoles”, invisibilizando los contenidos transmitidos, así como “el papel de los usuarios, etc.” (2017, p. 103); en especial, aquello relacionado con “los contenidos simbólicos que los medios producían y reproducían de forma sistemática y mayoritaria en la sociedad” (p. 103). Al modelo tradicional, emisor-mensaje-receptor, se sumaron otros elementos para reconocer la densidad y complejidad del fenómeno comunicativo.

De investigaciones centradas en lo más mediático se llegaría a una dimensión educativa, primero en medio de tensiones o desencuentros que, sostiene De Fontcuberta, eran provocados por “criterios divergentes a la hora de conceptualizar y delimitar el espacio académico de la comunicación y la educación” cuyo segundo momento se caracterizó por las “distintas perspectivas en la aplicación práctica de sus supuestos teóricos” (2001, pp. 141-142).

En lo educativo, el interés residía en las formas de empleo o apropiación de los medios de comunicación, radio, TV, prensa, cine, como recursos que contribuían al

proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también en reconocimiento al poderoso vínculo de los medios masivos de comunicación (MMC) con la sociedad, para que, más tarde, la concepción se complejizara, pues, como apunta Georgina Amayuela Mora, la educación es “un proceso comunicativo dialógico, [donde se dan] las relaciones horizontales entre docentes y discentes” (2017, pp. 9-10), donde el aula es un espacio para el encuentro de subjetividades.

En plenitud de la globalización María Teresa Quiroz sostenía: “En el mundo actual se comparte un conjunto de objetos que han perdido su sentido de localización y cuyas referencias sociales se han desenraizado y han pasado a formar parte de imaginarios comunes” (1997, p. 32). En aquel entonces, las nacientes tecnologías digitales ya se revelaban como medios a través de los cuales se narraba y se representaba el mundo, comenzaban entonces a ser agencias y espacios de legitimidad, tan cercanos a lo que la escuela ha representado, por la forma en que promueven mecanismos de socialización (Quiroz, 1997). En el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, este desarrollo tecnológico hoy constituye “un nuevo lenguaje, pues se está viviendo un cambio estructural y de paradigmas que están modificando los fundamentos de la sociedad y abriendo paso a otra, que implica nuevas formas de comprensión e interpretación de la realidad” (Balart Carmona y Cortés Fuentealba, 2018, p. 4). Con esto, el profundo reto de educar, pero también explicar el papel que tienen los medios de comunicación y las tecnologías en la construcción de narrativas que definen un paisaje que hay que aprender a decodificar.

En tal contexto, es posible reconocer experiencias en España y Latinoamérica que han constituido perspectivas sobre la forma de entender la comunicación mediática y su vínculo con la educación; y aun cuando es posible aceptar que hay tareas pendientes, tal discusión académica es una experiencia ausente en México, cuyo resultado es una escasa o nula educación mediática, sostienen Orozco Gómez y Corona Berking, quienes durante la presentación de la Cátedra Unesco: Alfabetización Mediática e Información y Diálogo Intercultural (MILD), coincidieron en señalar: “Los mexicanos no sabemos interpretar lo que muestran u ocultan los medios electrónicos (televisión, internet), tampoco conocemos que tenemos el derecho de apelar a estos medios de comunicación o utilizar internet como una forma de educarnos” (González, 2015, párr. 1), no únicamente para consumir.

El interés por el empleo de recursos audiovisuales como dispositivos para mediar en el aprendizaje estudiantil que vinculara la comunicación con la educación devino en la educomunicación: la formación en el conocimiento, la comprensión de los lenguajes técnicos que caracterizan las narrativas y códigos que definen el lenguaje en la prensa, la radio, el cine y la TV (Ramírez García, Renés Arellano y González Fernández, 2016); una experiencia que permite a niños, adolescentes o jóvenes adquirir competencias audiovisuales y mediáticas, entendidas básicamente como “el conocimiento de los medios de comunicación y de las tecnologías multimedia” (Acosta-Silva, 2017, p. 493).

A partir de los 90, el interés de la academia para explicar o comprender las relaciones emergentes entre los usuarios y las tecnologías digitales, diversificó los abordajes metodológicos. Del predominio positivista vino el abordaje sociocrítico, dialéctico como fenomenológico. Con esto, la visibilidad y concepción teórica de nuevos agentes de mediación e interpelación del ciudadano.

Los medios convencionales comenzaron a observar un sacudimiento: el cine con la llegada de los videoreproductores caseros, la radio con las nuevas formas de reproducción sonora (del *discman* a los reproductores de MP3), la prensa frente a los portales informativos y el papel de las redes sociales; crisis que hoy vive la televisión convencional ante las ofertas en *streaming*, que repercuten tanto en los modelos de negocios como en las experiencias de consumo de las personas.

Un nuevo paisaje mediático se constituye, sobre todo, con la llegada del internet, los dispositivos móviles y las formas de producción de contenidos multimodales y multicanal: "La multimodalidad se refiere a las diversas tecnologías de comunicación. Multicanal se refiere a la disposición organizativa de las fuentes de comunicación" (Castells, 2012, p. 183). Como señala Rosalía Winocur, si bien el acceso a internet no garantiza igualdad de oportunidades para consumir sus contenidos, sí permite que el "capital cultural y simbólico y los procesos de socialización tecnológica de jóvenes de diversa pertenencia sociocultural" (2009, p. 53) favorezcan el acunamiento de heterogéneas experiencias de apropiación de las tecnologías.

Por su parte, las empresas dedicadas a la producción de contenidos (analógicos como digitales), según Manuel Castells, emplean las TIC con novedosas maneras de gestión de contenidos, tomando como plataforma la conexión en red, esto "para personalizar sus mensajes dirigidos a audiencias concretas, al tiempo que proporcionan un canal para el intercambio global de manifestaciones culturales locales" (Castells, 2012, p. 188). Sin embargo, los servicios que la TV y las plataformas digitales ofrecen para el ocio, el entretenimiento y la diversión no se limitan a presentar una realidad, también la representan, buscan una intencionalidad o, como aseguran Ambròs y Breu: "Escogen, seleccionan, convierten hechos en historias, crean personajes, nos invitan a ver el mundo de una manera determinada. Los medios nos ofrecen versiones de la realidad, pero nunca es la realidad" (2011, p. 25).

Y esto, regularmente no lo tiene dimensionado ni comprendido el usuario común, pues, como lo afirma Corona Berking (2015), aun cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha dado cabida a la comunicación y las TIC, sus propuestas han sido poco exitosas. En ese contexto, con relación a las habilidades que deben promover los profesores mexicanos entre sus estudiantes, Forbes habla de promover "el lenguaje multiplataforma, el trabajo colaborativo, las habilidades de búsqueda y discriminación de información [en] la web, la conectividad permanente, el desarrollo de contenidos

nativos y la ética en el uso de la red” (Vázquez, 2018, párr. 10); acciones y temáticas que, sin duda, abonan a la educación mediática como a la alfabetización digital.

La necesidad para que nuestros jóvenes estudiantes reconozcan la importancia de saber desde dónde se construye un mensaje, su objetivo comercial, político e ideológico que definen sus narrativas, son algunas premisas que deben acompañar su formación; por lo que es urgente que la educación en México coloque en su agenda la alfabetización mediática y digital en los términos que la Unesco lo plantea: “Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura [...], incluyendo un conocimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos” (Unesco, 2011, p. 185).

Si bien se está lejos de pensar en relaciones horizontales entre emisores y receptores, los usuarios han dejado la pasividad para ser productores y difusores de contenidos, lo que no exime promover acompañamientos educativos para el uso razonable, responsable y seguro de las TIC. No se trata de que se pierda el sentido y significado de lo que han logrado los usuarios en su relación con los medios de comunicación y las tecnologías, como lo plantean Alba Ambròs y Ramon Breu, se trata de que los jóvenes se capaciten para decidir por cuenta propia, pero con conocimiento de causa, sin que pierdan “el gusto estético y fascinante del medio. Más que protección, hay que optar por la preparación” (2011, p. 24). Se trata de que la sociedad recree una experiencia de consumo consciente y responsable ante lo ideológico o político de las narrativas mediáticas.

Si bien es pertinente el cambio de paradigma que promueven los países y las instituciones educativas con relación a la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el objetivo es desarrollar competencias digitales para habilitar a los jóvenes en los saberes, destrezas y actitudes para enfrentar los retos del presente siglo, habrá que pasar de lo instrumental a lo cognitivo, para coadyuvar en una alfabetización que trascienda su experiencia de consumidor o productor a un sujeto epistémico capaz de distinguir los atributos ideológicos, discriminatorios, estigmatizantes de muchas de las narrativas que se observan en las plataformas digitales, las redes sociales, los servicios de mensajería instantánea como en los MMC.

Educar en medios para una cultura digital obliga a las instituciones y sus académicos a reconocer el valor que tienen las TIC como herramientas innovadoras; sin embargo es primordial que se dimensione el papel que puede jugar la educomunicación, para que las nuevas generaciones comprendan que es importante el manejo de las tecnologías, pero también de sus contenidos, por lo que, al hablarse de alfabetismo mediático, también se exige considerar las competencias digitales (Li y Ranieri, 2010). La Unesco plantea una premisa:

Dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté correctamente desempeñada y los

ciudadanos puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten. (s/f, p. 5)

El organismo sostiene que la alfabetización mediática e informacional es una suerte de requerimiento (incluso atributo) que debe ser parte del derecho de las personas, de la gente, al asegurar que es “indispensable para el ejercicio del derecho individual a comunicarse, a expresarse y a buscar, recibir y transmitir información e ideas” (s/f, p. 2).

Como puede reconocerse, el interés por los medios de comunicación, las TIC y su alfabetización ha trascendido para configurar un fenómeno donde los científicos sociales han permitido la articulación de una serie de constructos que amplían el horizonte desde el cual problematizar, explicar o comprender la relación entre el ser humano y la tecnología, para lo cual la comunicación y la educación deben erigirse como formadoras de ciudadanos alfabetizados mediática y digitalmente.

Sociedades del conocimiento, Web 2.0, educación en medios, competencias digitales, educación mediada por TIC, alfabetización digital, entre otros, son constructos que nombran teóricamente lo que observa nuestra sociedad actual. Lo cierto es que en muchos casos son concepciones cuya aplicabilidad académica no siempre encuentra resonancias en las prácticas y hábitos que tienen las personas.

Es por esto que se requiere una educación en medios que promueva entre las nuevas generaciones el desarrollo de una alfabetización mediática y digital que favorezca un pensamiento crítico, responsable, creativo y consciente, frente a las tecnologías desde las que se vinculan, representan y socializan en el mundo de hoy, pero también para que se comprenda que detrás de las narrativas que caracterizan el paisaje mediático, hay intenciones, hay representaciones; posturas políticas, ideológicas, comerciales que deben aprender a decodificar, tomando conciencia y lo que está detrás de ellas.

b. De políticas educativas y alfabetización mediática en México

En el caso de México, el *Modelo Educativo para una educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (Secretaría de Educación Pública, 2017), al hablar de los desafíos de la sociedad del conocimiento, precisa en su documento: “Si bien en la sociedad actual la transmisión de la información y la producción de nuevos saberes ocurren desde ámbitos diversos”, corresponde a las instituciones educativas “asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios; y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información y uso consciente y responsable de las TIC” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 32).

El impulso a este tipo de políticas educativas con inclusión de las tecnologías, sin duda se alinea con las propuestas que han hecho organismos como la OEI (2009), la Unesco

(2013), la OCDE (2017), la Cepal (2016), Fundación Telefónica (2017), así también autores como Coll (2008), Tedesco (2008), entre otros, quienes han destacado la pertinencia para formar a las actuales generaciones con una perspectiva crítica y responsable, donde las tecnologías puedan ser recursos que medien en los aprendizajes. A partir de aquí, los ministerios de Educación de los países hispanohablantes han desarrollado políticas para fortalecer el vínculo entre la comunicación mediática y tecnológica con lo educativo, definiendo modelos pedagógicos para una alfabetización digital.

En el documento rector de la reforma educativa impulsada por Enrique Peña Nieto (hoy derogada por el presidente Andrés Manuel López Obrador), al hablarse de las habilidades digitales que definan el perfil de egreso de los estudiantes de enseñanza media superior, se destaca del valor que tienen las TIC: “para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas”, donde el estudiante debe ser un sujeto capaz de aprovechar “estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 52), por lo que el profesorado debe desarrollar habilidades comunicativas y tecnológicas.

Declarado así, se comprende el rol que puede jugar la alfabetización digital como un derecho confesado o natural de los estudiantes para enfrentar con responsabilidad y postura crítica los MMC, las TIC y sus narrativas, en el entendido de que una alfabetización se relaciona con las audiencias.

La alfabetización mediática [...] representa una serie de facultades encarnadas en las audiencias que suponen una radical contestación a las relaciones inequitativas de poder en el ecosistema mediático que privilegian a los concesionarios, al órgano regulador, a los poderes de la unión e incluso a la figura del defensor de las audiencias por encima de las audiencias. (Méndez Forssell, 2017, párr. 12) Si estos planteamientos repercuten en el mundo académico, es de reconocer el esfuerzo que realizan los docentes, quienes vienen reinventando sus prácticas pedagógicas, a cuyos conocimientos se han sumado el uso y la resignificación de las tecnologías con fines educativos. En ese contexto, los estudiantes han visto enriquecidas las actividades áulicas con la incorporación de recursos tecnológicos. Pero también, como generación, observan un cambio en la relación que pueden tener con el mundo, a través de una mediación que deslocaliza lugares para el aprendizaje; experiencia igualmente compartida por profesores y adultos que deviene en “prácticas mediáticas que tienen una naturaleza sociocultural, y son capaces de mediar y ser mediadas por otras prácticas y lógicas culturales”. (Padilla de la Torre, 2012, p. 32)

Con esto, se está ante un tipo de usuario acostumbrado a moverse en un mundo altamente tecnológico, lo que lo supondría conocedor y diestro en potenciar desde una posición crítica el empleo de las tecnologías de las que hoy dispone. ¿Pero esto supone una alfabetización o apenas representa algunas destrezas digitales como lo plantea la Secretaría de Educación Pública?

La domesticación de la tecnología se relaciona con una habilitación, pero también con usos y hábitos que despliegan los usuarios, revelando ángulos de vulnerabilidad ante la ausencia de una educación mediática y digital, resultado del empleo poco reflexivo para acceder a internet y los medios que emplean los internautas, particularmente jóvenes.

Del crecimiento exponencial de las *fake news* al *sexting*, de la publicación de información confidencial a la sobrexposición de contenidos violentos; de movimientos ciudadanos solidarios a la cultura conspiracionista, el crecimiento de grupos radicales o fundamentalistas; de la producción de tutoriales informativos al culto de *youtubers* e *influencers*; de un público acostumbrado a seguir las telenovelas y series semanales a las nuevas experiencias a través del *streaming*; de la solidaridad ciudadana a extraordinarias prácticas de discriminación e intolerancia, se está ante nuevos perfiles de usuarios, quienes no solo consumen, también producen y distribuyen contenidos; deciden formas novedosas de entretenimiento y diversión, de representación y narración de realidades, experiencias en las que, invariablemente, los medios de comunicación y las tecnologías son agencias mediadoras en este nuevo mundo de posibilidades.

Junto a estos atributos y la condición desde la que se es usuario de las tecnologías y consumidores de narrativas mediáticas, se coincide con Buckingham cuando cuestiona el papel bondadoso asignado a los nuevos medios digitales, ya que si bien los públicos usuarios tienen un rol activo al estar habilitados para discriminar y ser críticos, es importante reconocer "que algunos hechos no son del todo conocidos acerca de los medios digitales y por lo tanto necesitan ser aprendidos, tales como, la dinámica de los medios, cómo funcionan, su historia, sus usos y efectos dentro de la sociedad" (como se citó en Soriano Rodríguez, 2013, p. 22).

En un país como México, la educación en medios o alfabetización mediática tendrían que ser ejes transversales a lo largo de la formación educativa de sus ciudadanos. No obstante, como ya se ha apuntado, es algo ausente en la política educativa como en la discusión académica. El aprendizaje observado por niños, adolescentes, jóvenes y adultos ha sido resultado de la facilidad en el acceso a las TIC, como a las cualidades que hoy las caracterizan de usabilidad, accesibilidad, interactividad como su amigabilidad; por lo que pudiera asumirse que existen condiciones para orientar y acompañar en la educación mediática y la alfabetización digital de las actuales generaciones. Hay una tarea compleja que realizar por parte de las instituciones y autoridades educativas, los docentes y las familias mexicanas.

Tal cual se dice debajo de estas líneas:

El mundo educativo debe desembarcar, debe colonizar un nuevo continente desconocido desde las aulas, que es el continente de la comunicación... Hay que enseñar a educar las emociones que nos transmiten los medios, emociones que sin dejar de serlo integren la reflexión y la racionalidad. (Ambrós y Breu, 2011, p. 99)

En esta tesitura, toca a la escuela generar condiciones para que el docente favorezca esa mediación.

A los educadores profesionales habrá que formarles no solo para que adquieran ellos mismos un espíritu crítico y capacidad de reflexión en torno a la presencia, influencia y trascendencia de los medios en sus vidas, sino para que sean capaces de favorecer el desarrollo de esa misma actitud crítica en sus educandos. (Gutiérrez Martín y Torrego González, 2018, p. 22)

c. La “alfabetización mediática” y el poder de la comunicación

Comprender la alfabetización desde sus propias raíces (las letras griegas que la componen *alpha* y *beta*), así como el sufijo que define su intención, es reconocer el papel que juegan quienes intervienen en un proceso formativo, cuyo interés pedagógico es que una persona aprenda a decodificar y redactar un texto; acción que le permita adquirir una serie de habilidades y conocimientos para entender, interpretar, traducir o recrearse en un escrito.

Lo cierto es que, en estos tiempos, al hablarse de competencias para leer textos escritos, se debe hacer referencia a la dimensión sociotecnológica del acto de leer. Néstor García Canclini señala la necesidad de repensar las concepciones que se tienen de la lectura, al relacionarla con las habilidades para desmontar una gramática propia de lo tecnológico y digital: “Saber usar íconos de navegación, barras de desplazamientos, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsqueda de texto, imágenes y músicas, mapas de sitios” (2014, p. 27). Alfabetizar hoy también es enseñar a desmontar narrativas, a decodificar paisajes, geografías y arquitecturas discursivas que recrean los medios de comunicación y las tecnologías como agencias de mediación.

El sujeto alfabetizado mediáticamente es aquel que puede identificar y decodificar el lenguaje audiovisual desde la perspectiva técnica, pero a la vez es capaz de interpretar el significado representado a través de una técnica, es decir qué imágenes, encuadres, textos encierran una realidad subjetiva deliberadamente creada. (Soriano Rodríguez, 2013, p. 27)

Vale entonces preguntarse si en México las instituciones educativas y sus comunidades docentes están concibiendo la alfabetización a partir del papel que juegan los MMC y las TIC como proveedores de textos, de códigos, de signos, de recursos digitales. Por ejemplo, las redes sociales y el servicio de mensajería han pasado a ser recursos comunicativos, tecnologías que contribuyen a pensar el mundo, a ejercer un estilo de vida, por lo que se deben comprender como parte de una “geografía mediática”, en el entendido de que las prácticas y los hábitos que definen su empleo, reproducen prácticas y hábitos “de una comunidad, las cuales son parte de la construcción de su identidad y constituyen un elemento más de su distinción y cohesión entre sus miembros” (Padilla de la Torre, 2012, p. 158).

En tales términos y por su eficacia para construir narrativas, puede asegurarse que el poder de las redes sociales es un hecho. Así se ha visto en España cuando la ciudadanía se volcó a las calles y decidió dar un giro en la política interna del país tras el posicionamiento político del movimiento 15M como consecuencia de los atentados en la estación de Atocha en Madrid; lo mismo la experiencia de la Primavera Árabe, en África y el Medio Oriente, tras la decisión de un hombre de prenderse fuego, al desencadenarse protestas ciudadanas que llevaron al derrocamiento de algunos gobiernos autocráticos. En México, con el movimiento #YoSoy132 y #LosQueremosVivos, cuando jóvenes hicieron visible su malestar ciudadano y exigieron una apertura democrática o la aparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa desaparecidos.

Este tipo de empoderamiento ciudadano permite comprender la importancia de las tecnologías para la comunicación o difusión de contenidos así como para la organización colectiva, por lo tanto existen condiciones para pensar en una educación mediática (por lo instrumental) y ciudadana (por el sentido de pertenencia y civilidad), algo que pudiera potenciarse desde el concepto de educomunicación, al llamarse la atención sobre “la atención de la sociedad civil y de los poderes políticos respecto a los valores asociados a la ciudadanía”, por lo que también se contribuiría a la “construcción de dicha ciudadanía” (Peruger-Camprino y Martínez-Cerda, 2016. p. 45).

En términos de las movilizaciones ciudadanas, plataformas como YouTube, redes sociales como Facebook, Instagram, *microblogging* como Twitter o el servicio de mensajería WhatsApp han sido medios privilegiados para convocatorias masivas, lo que demuestra el uso efectivo de las tecnologías, por lo tanto evidencia cierto tipo de educación. Ello, sin duda, se relaciona con prácticas y hábitos que visibilizan grados de alfabetización propia de una sociedad que participa, convoca y crea sus canales comunicativos, por lo que se puede reconocer una comunidad en la que se comparten “metas y prácticas dirigidas hacia una transformación comunicativa dinámica, activa y mediática” (Renés Arellano, 2013, p. 3).

No obstante, el resultado positivo en casos como los arriba mencionados también ha dado pie a la emergencia de grupos terroristas, movimientos fundamentalistas o experiencias humanas poco gratificantes, por ende, la urgencia para educar en medios, alfabetizar con conciencia y responsabilidad, de cara a una ciudadanía que dimensione lo heterogéneo y diverso, como el reconocimiento a los riesgos que supone el uso irreflexivo e irresponsable de las TIC. Tal como lo sostiene Huertas Bailén: “Las identidades grupales son cada vez más provisionales y las fronteras entre un grupo y otro son difusas”, por lo que “las personas pueden pertenecer simultáneamente a varios grupos y es habitual trasladarse de uno a otro” (Huertas Bailén, 2002, p. 35). Ser un usuario de redes sociales no impide ser parte de una comunidad religiosa como tampoco asumir un avatar para reinventarse en los bajos mundos de internet o pertenecer a un grupo delincuencia, o reproducir información generada desde *bots* o *trolls* que esconden motivaciones

ideológicas, políticas virulentas que, estratégicamente, se producen en contextos de coyuntura política o social. En un escenario así, niños, adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres como consumidores de contenidos suelen desconocer quién está detrás de un mensaje, del tuit, de los *likes*, de información viralizada, por lo que urge contribuir a la prevención de malas prácticas y hábitos entre los usuarios de las TIC.

En México, como se ha mencionado, no son pocos los casos en que, a través de las redes sociales, se convoca a la ciudadanía a hacer visible su enojo: en el primer semestre del 2019, ciudadanos en Puebla y Veracruz emplearon Facebook y WhatsApp para convocar al linchamiento de presuntos delincuentes. En el caso de Veracruz, más tarde se supo que eran campesinos productores los que fueron quemados.

Tales eventos han puesto a prueba la fragilidad y vulnerabilidad, la falta de educación en medios por parte de una ciudadanía que se manifestó ante los rumores que corrieron en redes sociales. Si bien se vive una crisis de violencia e impunidad en México, resulta alarmante la forma en que la justicia por propia mano suele activarse al amparo de una certeza mal entendida, pues se confía demasiado en lo que se publica en Facebook o circula en WhatsApp.

De allí que la experiencia vivida en el puerto de Veracruz en agosto del 2011 marcara un punto de quiebre para dimensionar el rol que las redes sociales juegan al difundir información sin ser confirmada. Margarita Zires sobre aquella experiencia dice: “El ambiente de violencia que se vivió en 2011 en Veracruz es concebido y descrito en muchos mensajes de #verfollow como un contexto de guerra velada, que se desconoce en el resto del país y que es ocultado por el gobierno estatal y los medios de comunicación locales” (2014, párr. 22).

Si bien puede comprenderse lo ocurrido por aquellos días, no se disculpa el hecho de que “una ola de rumores en la ciudad de Veracruz que versaban sobre ataques a escuelas y secuestros de niños por el crimen organizado” haya provocado una jornada de angustia entre los veracruzanos, al confiar a ciegas en los “rumores [que] circularon de manera oral, directa y personal, o mediada por teléfonos, así como de forma escrita a partir de mensajes por celulares y por las redes sociales” (2014, párr. 57). Incluso, se debe decir que en el campus Veracruz-Boca del Río, de la Universidad Veracruzana, las autoridades decidieron evacuar las facultades, entre ellas la de Ciencias de la Comunicación, sin haber confirmado ante las instancias o autoridad correspondiente la veracidad de aquellas versiones que circulaban en redes sociales.

Es importante subrayar: en México decenas de casos demuestran que el crimen organizado se aprovecha de la falta de seguridad e inocencia de muchos usuarios de redes sociales para sumarlos a sus causas, secuestrarlos, incluso, asesinarlos; las redes de trata de personas también han encontrado en internet un lugar para reproducir prácticas que laceran lo humano. En el caso de la ciudadanía, las movilizaciones

vandálicas de enero del 2017, cuando usuarios de redes sociales fueron convocados en algunas ciudades para protestar contra el incremento de los combustibles, trajo como resultado el saqueo a negocios, muchos de los cuales terminaron en la quiebra.

En la ciudad de Veracruz, como en otras del estado, 48 horas bastaron para demostrar la barbarie de la que es capaz un ciudadano, un usuario de redes sociales. Los días 4 y 5 de enero del 2017, se realizaron más de cien robos, en los que tiendas, comercios, gasolineras fueron atracadas “por vándalos, organizaciones delictivas, civiles de colonias populares, pandilleros y estudiantes menores de edad, tras el incremento a los combustibles conocido como gasolinazo, impuesto por el gobierno federal” (Zavaleta, 2017, párr. 2). Tales eventos, fueron repetidos en los estados de Quintana Roo, Michoacán, Hidalgo y Tamaulipas.

Según la Asociación Nacional de Tiendas de Autoservicio y Departamentales (Antad), fueron 79 los establecimientos saqueados, además del cierre de 170 tiendas; disturbios derivados de las protestas por el incremento en los precios de las gasolinas (Expansión, 2017); coyuntura que aprovechó el crimen organizado para volver mostrar la vulnerabilidad de los usuarios de redes sociales.

Frente a experiencias y prácticas mediáticas como estas, se confirma el poder de convocatoria y seducción de las tecnologías digitales, un fenómeno que demuestra en la práctica la facilidad para producir, consumir y distribuir contenidos; pero también la poca responsabilidad y ausencia de criticidad con que se responde a ellas, un uso que no siempre discrimina o confirma la veracidad de la información; analfabetismo que confirma la fragilidad de muchas de las prácticas y hábitos que se tienen en México. Si bien es cierto, como dice Soriano Rodríguez, que “internet ha contribuido a la interacción de la Sociedad Red al convertirse en un medio de comunicación”, que, a diferencia de medios como la TV, la radio, la prensa o el cine, “permite el libre intercambio de ideas, las cuales, como medio de comunicación pueden llegar a modelar concepciones e ideas de quien los lee o escucha...” (Soriano Rodríguez, 2013, p. 31), también lo es que en muchas de las prácticas de consumo o para producir y circular contenidos se revela un analfabetismo que se debe atender desde los ámbitos educativos, formales e informales.

d. De la domesticación a la alfabetización mediática y digital en México

En México, se informa que 92 % de la población posee un teléfono inteligente, 79 % computadora personal, 50 % tablet, y se destaca que “87 % de ellos se conecta a internet a través de su teléfono inteligente, 75 % por computadora y 38 % por tablet” (Televisa, IAB México y Kantar Millwar Brown, 2018, p. 13). Estos números resultan significativos cuando se dice que el 79 % declara que las aplicaciones que más emplea son las redes sociales, destaca “Facebook con un 97 %, YouTube con 70 %, Twitter con 59 %, Google+ 59 %, Instagram con 44 %” (Televisa, IAB México y Millwar Brown, 2016, p. 33).

Los internautas señalan que un 93 % consume contenidos, destacan que “el 67 % ve fotos, el 46 % lee publicaciones de las personas que sigue”, mientras que el 87 % se declara productor de información. En este rubro los números arrojan los siguientes resultados: “usar chat de la red social 51 %, enviar inbox 43 %, subir fotos 41 %, publicar comentarios 35 %, compartir información, videos o fotos de otros usuarios 34 %” (Televisa, IAB México y Kantar Millwar Brown, 2018, p. 32). Con estos datos, se confirma el lugar que ocupan las tecnologías en la vida de los mexicanos, de los cuales 72,7 millones invierten un promedio de 2,2 horas diarias como usuarios de redes sociales.

Esto trae como resultado la comprensión del porqué de lo que ha ocurrido en algunas experiencias mexicanas que se destacan por la visibilidad de grupos que abanderan causas ciudadanas, pero también de esos miles de niños, adolescentes, jóvenes, incluso adultos que, sin asumir una postura crítica, se suman a la viralización de contenidos que –en ocasiones– vulneran la integridad de las personas, o son presas y rehenes de malas prácticas que suelen encabezar quienes han encontrado en internet, las redes sociales o el servicio de mensajería la oportunidad para distribuir noticias falsas o implementar estrategias propias de redes criminales.

He aquí la pertinencia de volver al vínculo entre comunicación y educación para reconocer la necesidad de que, en México y, particularmente, en Veracruz, se implementen políticas educativas encaminadas a la educación mediática y la alfabetización digital, pues si bien la ciudadanía cuenta con habilidades para el uso de las TIC, falta formarlas en su mejor empleo. Como apunta Couldry, este tipo de competencias son “disposiciones y actitudes, que permiten la acción cotidiana orientada hacia los medios o en relación con ellos” (como se citó en Valdivia-Barrios, Pinto-Torres y Herrera-Barraza, 2018, p. 3), pero su uso no basta, hay que hacerlo con conciencia y desde una postura crítica.

Por ende, una alfabetización digital ciudadana resignificaría el empleo de ellas entre los usuarios mexicanos. Los autores consultados apuntan la necesidad de reflexionar y discutir sobre alfabetización mediática o los fenómenos propios del aprendizaje y los lenguajes, ya que “por medio de ellos se puede dar cuenta de las particularidades que presentan los escenarios y tecnologías digitales, y los nuevos medios, para avanzar en el conocimiento de las prácticas mediáticas y las transformaciones sociales que ellas suponen” (2018, p. 12).

Se dice que la educomunicación provee al usuario de criterios razonables para que las tecnologías sigan favoreciendo relaciones sociales, pero también de medios para contribuir al crecimiento personal, donde lo lúdico y estético siga siendo parte de sus formas de entretenimiento y socialización, pero donde prevalezca un uso crítico y consciente de un usuario sabedor de los componentes políticos, ideológicos, económicos y de riesgo que hay detrás de sus narrativas (Espinosa Mijares, 2009). Buitrago, Ganga y

García Matilla aseguran que “la enseñanza de las TIC requiere nuevos enfoques innovadores que sean capaces de diagnosticar nuevos problemas y generar estrategias para su resolución” (2015, p. 32).

La sociedad mexicana, las autoridades educativas, las familias y los propios usuarios deben repensar el tipo de uso, pasar de una domesticación acrítica a un empleo consciente y generador de experiencias sociales, culturales, educativas, personales, incluso políticas, que reconozcan lo heterogéneo, diverso y diferente; así como el valor que tienen las tecnologías para fortalecer una cultura democrática, donde prevalezcan las libertades del individuo, contribuyendo significativamente al empoderamiento ciudadano “mediante estrategias pedagógicas, discursivas, tecnológicas y de producción de dispositivos que fomenten la libertad de expresión” (Grijalva-Verdugo y Moreno Candil, 2017, p. 30) como valores intrínsecos de una competencia mediática alfabetizada; lo que favorecería que dimensionen lo que puede estar detrás de una información que comparten, de una imagen que viralizan, de un meme que distribuyen, de un amigo al que aceptan, de un *like* que pone en riesgo la vida y dignidad de una persona.

Manuel Castells observa que, en la historia social de todo desarrollo tecnológico, la relevancia de una u otra tecnología está dada por su aparición, particularmente por la forma en que la gente la usa, por “la apropiación que de la tecnología hacen los individuos y los colectivos para satisfacer sus necesidades y de sus culturas” (2012, p. 470). En México hay evidencia suficiente para reconocer el papel que juegan las TIC, al facilitar la comunicación en sus diversas modalidades. El propio Castells sostiene que “la capacidad interactiva del nuevo sistema de comunicación da paso a una nueva forma de comunicación, la autocomunicación de masas, que multiplica y diversifica los puntos de entrada en el proceso de comunicación” (2012, p. 188). En este texto, se ha hecho referencia a eventos ciudadanos en los que esto queda demostrado, pero también se han mencionado eventos criminales o delincuenciales, que vulneran a esta sociedad y a la dignidad de las personas.

Estas experiencias revelan la necesidad de un “mapa ético para navegar por las autopistas de la inmensa información de nuestro mundo” (Ambrós y Breu, 2011, p. 100), por lo que urge una educación mediática y digital que favorezca el desarrollo de un pensamiento crítico, donde resulta oportuno aclarar “que la competencia mediática es una habilidad adquirida por las audiencias diferenciadamente y en relación al contexto, escolaridad, edad, entre otros factores socioculturales” (Grijalva-Verdugo y Moreno Candil, 2017, p. 33); por lo que, si queremos que los ciudadanos se hagan de un nuevo protagonismo en el uso de las TIC, es necesario que adquieran habilidades y conocimientos propios de una alfabetización mediática y digital. Y este es el gran pendiente en México.

REFLEXIONES FINALES

Apenas en este 2019, la circulación de *fake news* difundidas en redes sociales relacionadas con “robachicos”, “robo de órganos” o “secuestradores” en los estados de Yucatán, Durango, Jalisco y Sinaloa provocó una psicosis ciudadana, sin dejar de señalar los linchamientos contra supuestos delincuentes que han tenido lugar en algunas poblaciones de los estados de Puebla y Veracruz (Molina Carrillo, 2016), fenómeno cada vez más común que lleva a pensar en la necesidad de una educación centrada no solo en las destrezas tecnológicas, sino también en el conocimiento de cómo se produce contenido y quiénes pueden hacer uso de él, como sus intenciones.

En México, si bien pudiera haber comunidades académicas interesadas y ocupadas de promover la alfabetización mediática y digital, en términos reales suele estar ausente, por lo que se puede decir, está invisibilizada como derecho humano y principio pedagógico. La relación entre los medios de comunicación y sus públicos siempre ha sido de tensión y subordinación. No obstante, el desarrollo tecnológico ha facilitado que el emisor y el receptor tengan un rol diferente.

Sin embargo, eso no exime a la educación de asumir una responsabilidad que le compete: educar al ciudadano del siglo XXI. Antes que prescribir, se deben tender puentes entre la educación y la vida cotidiana, para que los medios de comunicación en sus múltiples narrativas sean leídos desde lo razonable, crítico y creativo. Por ende, “sería bueno que el sistema educativo se planteara explicar con una orientación más práctica aspectos estéticos concretos siempre útiles para la vida”, lo que permitiría que los públicos usuarios comprendan lo “que entraña construir narrativas que pueden resultar veraces y convincentes para el público y sepan apreciar el trabajo de los profesionales de la creación” (Gutiérrez Jon Dornaletche y García Matilla, 2015, p. 75); pero también de quienes detrás de un mensaje, tienen objetivos poco claros o de alto riesgo para el ciudadano. Al respecto, Ignacio Aguaded y Luis M. Romero-Rodríguez sostienen:

El riesgo de la desinformación en internet, en especial en las redes sociales, subyace en la propia interactividad y permeabilidad del trinomio receptor-productor-difusor de contenidos –prosumo– con que está compuesta la información en línea, siendo casi imposible para aquellos carentes de suficientes niveles de competencia digital, informacional y comunicativa, distinguir entre información, rumores y desinformación. (2015, p. 47)

Es por ello que cualquier docente, padre de familia, niño, adolescente o joven que hoy tiene acceso a una tecnología, si bien a un clic tiene todo el conocimiento, las fórmulas y medios para el entretenimiento y la diversión, también son sujetos vulnerables y muchas veces inconscientes en el tipo de uso que suelen dar a las tecnologías, particularmente a las redes sociales. Toca entonces a la educación, a las familias, a padres y madres guiar en una educación que facilite el desarrollo de una alfabetización mediática y digital. En un

país como México, en un estado como Veracruz, esto es apremiante porque la sociedad vive en permanente riesgo y vulnerabilidad ante un analfabetismo mediático tecnológico, como consecuencia de la falta de políticas educativas orientadas a la educomunicación.

Es urgente que las instituciones educativas generen políticas de formación y acompañamiento en materia de medios y por una cultura digital. Que las relaciones establecidas alrededor de las TIC den la oportunidad a los estudiantes “de acceder a las habilidades y competencias que necesiten, del nivel de control que les permita ejercer sobre el proceso...” (Ambrós y Breu, 2011, p. 183). Aquí, los profesores deben ser facilitadores y mediadores de una alfabetización que se entienda en el contexto de la sociedad del conocimiento.

No dudemos, las tecnologías como herramientas para innovar lo educativo pasan también por la configuración de un ambiente de aprendizaje centrado en la educación mediática y la alfabetización digital, lo que hace más complejo el fenómeno educativo, más difícil el rol que tienen los centros escolares. Como dice Di Mele, “el mundo reservado y exclusivo de la educación se ha vuelto permeable al mundo exterior, es decir, ahora profesores, alumnos y familias son algunos de los nodos de una red que se extiende fuera de las paredes escolares” (2017, pp. 81-82), por lo que deben generarse sinergias de colaboración, pero, sobre todo, partir del reconocimiento de la complejidad y la necesidad de una corresponsabilidad para enfrentar el reto de educar mediática y digitalmente a una generación que vive interpelada y sometida a narrativas que necesitan decodificar con sapiencia.

Ver a un adolescente compartir una *selfie* en su muro es una práctica común en el uso de redes sociales como Facebook, Instagram o WhatsApp, pero no tener conciencia de los riesgos o usos que esto supone vulnera a los usuarios. Lo mismo a quien sin pensarlo se fotografía en ropa interior o acepta la amistad de un desconocido, como aquel que ante un meme no reconoce actos velados de discriminación y estigmatización que se viralizan.

Como puede reconocerse, son los jóvenes quienes más emplean las redes sociales, uso que aprenden por ensayo y error, cuyo resultado suele ser producto de la falta de conciencia que caracteriza su uso, por lo que “no tener en cuenta los peligros señalados les puede acarrear a los jóvenes usuarios virtuales el padecimiento de agresiones virtuales puntuales y, en el peor de los casos, de violencia virtual continuada o cibercoso” (Tejada Garitano, Castaño Garrido y Romero Andonegui, 2019, p. 5). García Galera y Fernández Muñoz sostienen que “cualquier acción del carácter que sea y cualquiera que sea la finalidad que busque encuentra en las redes sociales el sitio para su difusión inmediata, en tiempo real, acompañada por la interactividad y unas infinitas posibilidades de intercomunicación” (2017, p. 136).

Con todo lo anterior, redes sociales como Facebook terminan por ser espacios privilegiados para socializar y compartir información en audio, imagen, video o texto por parte de los mexicanos, especialmente jóvenes que han encontrado en ellos “una forma narcisista de expresión, de exhibición de la vida privada y de pasatiempo trivial”, mientras que, para otros, son “la manifestación máxima de libertad de expresión y expansión de vínculos, amistades y conocidos” (Pogliagui, 2015, p. 49).

Si bien es de reconocer que cada vez hay más ciudadanos comprometidos y dispuestos a expresar sentimientos y puntos de vista sobre lo que vive y le ocurre a su país como al propio mundo, donde las redes sociales son medios para opinar, para señalar injusticias, clamar contra la violencia y manifestar solidaridad, también dan cabida a otros relatos, a experiencias que tendrían que doler, como son los secuestros o extorsiones facilitados por el tipo de información publicada en Facebook o Instagram, las estafas telefónicas, la trata de personas por internet, la distribución de contenidos sexuales en redes sociales (del *sexting* a los *pack*), pero pareciera que en Veracruz, México, muchas de estas prácticas se han naturalizado, vulnerando a su sociedad; en todo caso, exhibiendo grados de analfabetismo mediático o digital. Para contrarrestarlo, se debe educar y alfabetizar en el consumo de contenidos mediáticos y digitales, en una conciencia crítica frente a las narrativas que definen el paisaje contemporáneo, en donde los medios de comunicación y las tecnologías, especialmente las redes sociales, son agencias claves y medios privilegiados para su configuración.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, D. A. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metátesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (15), 471-489. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Aguaded, I. y Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *EKS*, 16(1), 44-57. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10420/Mediamorfosis.pdf?sequence=2>
- Amayuela Mora, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en psicología*, 5(3), 8-19. Recuperado de <https://www.alternativas.me/attachments/article/119/Comunicaci%C3%B3n%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20universitario.pdf>
- Ambròs, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación. La educación mediática. 10 ideas claves*. Barcelona: Grao.

- Balart Carmona, C. y Cortés Fuentealba, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (41), 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529351>
- Buitrago, A., Ganga, M. y García Matilla, A. (2015). La competencia mediática en el contexto de la educomunicación. En Buitrago, A. Navarro, E. y García Matilla, A. (Eds.). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*, 19-36. España: Gedisa editorial.
- Bustamante, E. (2017). La comunicación desde la cultura, la cultura de la comunicación. En: De Moragas, M.; Terrón, J. L. y Rincón, O. (Eds.), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después*, 103-106. InCom-UAB Publicacions, 14. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castells, M. (2012). *Comunicación y poder*. México: Siglo XXI.
- Cepal. (2016). *La nueva revolución digital. Del internet del consumo al internet de la producción*. México: Cepal/ONU/ELAC.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17-40. Recuperado de http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf
- Corona Berking, S. (18 de noviembre del 2015). *Escasa la educación mediática en México, dicen especialistas*. Centro universitario de ciencias sociales y humanidades. Recuperado de <http://www.cucsh.udg.mx/noticia/escasa-la-educacion-mediatica-en-mexico-dicen-especialistas>
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación: una relación necesaria. En: *Cuadernos de información*, (14), 140-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938303>
- Di Mele, L. (2017). Complejidad e innovación en relación con la alfabetización mediática y la información. En Pérez Tornero, J. M., y Martire, A. (Eds.). *Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación*, 77-90, Barcelona: Editorial UOC.
- Espinosa Mijares, O. (2009). ¿Tecnología de lo público? En Castro Merrifield (Coord.). *Comunicación, tecnología y sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Expansión (4 de enero de 2017). 79 tiendas saqueadas y 170 cerradas por disturbios: Antad. Expansión. Recuperado de <https://expansion.mx/empresas/2017/01/04/79-tiendas-saqueadas-y-170-cerradas-por-disturbios-antad>.
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática, *Nueva Sociedad*, 93(32), 62-77. Recuperado de http://www.iade.org.ar/system/files/5.tc_fernandez_269_0.pdf

- Fundación Telefónica. (2017). *EduSapiens. Una guía para diseñar experiencias creativas en el aula*, 2.ª Edición. Madrid: Fundación Telefónica.
- García Galera, M. del C. y Fernández Muñoz, C. (2017). Las redes sociales como medios para la participación de las nuevas generaciones, En Pérez Tornero, J. M., y Martire, A. (Eds.) *Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación*, 126-140. Barcelona: Editorial UOC.
- Gobierno del Estado de México (2019). *¿Qué es la extorsión? Conocer y entender los fenómenos delictivos, te permitirá contar con herramientas de prevención y autocuidado*. Recuperado de <https://www.gob.mx/policiafederal/es/articulos/que-es-la-extorsion?idiom=es>
- Gómez, E. (22 de febrero del 2019). Mueren 4 hombres linchados en Veracruz. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/02/22/mueren-cuatro-hombres-linchados-en-veracruz-780.html>
- Grijalva-Verdugo, A. A. y Moreno-Candil, D. (2017). Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática. *Comunicar*, 25(53), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>
- Gutiérrez Jon Dornaletche, A. y García Matilla, A. (2015). La opinión de los profesionales de la comunicación audiovisual. En Buitrago, A. Navarro, E., y García Matilla, A. (Eds.). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*, 53-86. Comunicación. España: Gedisa editorial.
- Gutiérrez Martín, A.G. y Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Educación mediática y formación del profesorado*, 91(32-1), 15-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441409>
- Huertas Bailén, A. (2002). *La audiencia investigada*, Colección Estudios en Comunicación. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Li, Y. y Ranieri, M. (2010). Are «digital natives» really digitally competent?: A study on Chinese teenagers: Chinese teenagers' digital competence. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Colombia: Editorial Gustavo Gili/Andrés Bello.
- Méndez Forssell, A. (9 de agosto del 2017). La alfabetización mediática, o ¿por qué educar a las audiencias a defenderse a sí mismas? *Revista Nexos*, (9). <https://educacion.nexos.com.mx/?p=622>
- México, cuarto lugar a nivel mundial en el uso de redes sociales. (18 de enero del 2018). *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/hacker/2018/01/18/1214650>

- Molina Carrillo, J. G. (12 de noviembre del 2016). Los linchamientos en Puebla a la alza. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/julian-german-molina-carrillo/sociedad-derechos-humanos/los-linchamientos-en-puebla-a-la-alza>
- Notimex. (18 de octubre del 2016). Uso de internet ha incrementado el índice de menores desaparecidos. *Publímometro*. Recuperado de <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2016/10/18/internet-incrementado-indice-menores-desaparecidos.html>
- OCDE (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana.
- OEI (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Padilla de la Torre, M. R. (2012). *Geografías ciudadanas y mediáticas*. México: Universidad de Aguascalientes.
- Peruger-Camprino, M. y Martínez-Cerda, J. F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, 24(49), 38-49. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Pogliagui, L. (2015). Estudiantes 2.0: jóvenes, violencia y Facebook. *Caleidoscopio*, (33), 45-64. [doi:10.33064/33crscsh558](https://doi.org/10.33064/33crscsh558)
- Policía Federal. (2019). ¿Qué es la extorsión? *USECIM International Magazine*. Recuperado de <https://usecim.net/2019/05/03/que-es-la-extorsion/>
- Quiroz, M. T. (1997). Propuestas para la comunicación y la educación. *Comunicar*, 5(8), 31-48.
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P. y González Fernández, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. *Educação & Sociedade*, 136(37), 821-838. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016128894>
- Renés Arellano, P. (2013). Educación mediática en la sociedad actual. *Edmetíc*, 2(2), 3-7. [doi:10.21071/edmetíc.v2i2.2875](https://doi.org/10.21071/edmetíc.v2i2.2875).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Soriano Rodríguez, A. M. (2013). Educación mediática 2.0. *Diálogos*, (12), 17-43. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2192>
- Steve, O. (24 de septiembre del 2018). Extorsiones telefónicas en México crecieron en un 90 por ciento del 2012 al 2018. *Xataka*. Recuperado de <https://www.xataka.com/seguridad/extorsiones-telefonicas-mexico-crecieron-90-ciento-2012-al-2018>

- Tedesco, J. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa. En J. Tedesco, N. Burles, E. Martín, P. Hepp, J. Morrissey, J. Duro et al., *Las TIC: del aula a la agenda política*, 23-30. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdfs/las_tic_aula_agenda_politica.pdf
- Tejada Garitano, E., Castaño Garrido, C. y Romero Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-133. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>.
- Televisa, IAB México y Millwar Brown (2016). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*.
- Televisa, IAB México y Kantar Millwar Brown (2018). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*.
- Unesco (s/f). *Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes*. Francia: Unesco .
- Unesco (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Francia: Unesco .
- Unesco (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D. y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 2(22), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.8>
- Vázquez, R. (23 de agosto del 2018). Los desafíos de la educación digital en México. *Forbes México*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/los-desafios-de-la-educacion-digital-en-mexico/>
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*, coleccion. Diseño y Comunicación. México: UAM/Siglo XXI.
- Zavaleta, N. (9 de enero del 2017). Los saqueos en Veracruz: orquestados, organizados, sospechosos... Reportaje especial. *Proceso.com.mx*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/469269/los-saqueos-en-veracruz-orquestados-organizados-sospechosos>
- Zires, M. (2014). Violencia, redes sociales y procesos de subjetivación política: El caso de #verfollow en Veracruz, México. *Argumentos*, 27(75), 119-144. doi:10.1111/j.1083-6101.1997.tb00075.x/].

EDUCAR MIRADAS EN RESISTENCIA A LA COLONIALIDAD DEL VER

RODRIGO ZÁRATE MOEDANO¹

Universidad Veracruzana (México) / rzarate@uv.mx

ANGÉLICA HERNÁNDEZ VÁSQUEZ²

Universidad Veracruzana (México) / angelichernandez@uv.mx

KÁROLY MARIEL MÉNDEZ-TELLO³

Universidad Veracruzana (México) / karoly.mendez@iberopuebla.mx

Recibido: 1/4/2019 / Aceptado: 13/5/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4618

Resumen. Este artículo sistematiza las experiencias de aprendizaje desarrolladas por miembros de una comunidad de práctica de análisis cinematográfico con el propósito de educar miradas para resistir la colonialidad del ver. Describe los fundamentos teóricos de la alfabetización audiovisual en clave decolonial, el proyecto político-pedagógico desde el cual se impulsó la formación de miradas; además, presenta las películas que se analizaron y los criterios que guiaron el proceso de selección. Da cuenta desde qué supuestos y de qué modo se hizo la sistematización de las experiencias por el facilitador y los aprendices del curso Gramática del Cine Sonoro, en la Especialización en Estudios Cinematográficos (EEC) de la Universidad Veracruzana (México), un programa de posgrado con participantes provenientes de disciplinas académicas diversas. Al presentar evidencia empírica de las voces y miradas de los aprendices, describe una experiencia educativa innovadora por el perfil diverso de los aprendices, por el marco académico, institucional y nacional en el que tuvo lugar y por integrar perspectivas críticas de los estudios cinematográficos, los estudios visuales, la educación para los medios y la educación orientada a construir interculturalidad y decolonialidad.

Palabras clave: alfabetización mediática decolonial / estudios cinematográficos / educación antirracista / representación / otredad

1 Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, México y Estudios Avanzados en Historia del Cine por la Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://www.orcid.org/0000-0002-3900-5250>

2 Maestra en Comunicación Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile <https://orcid.org/0000-0002-8110-1094>

3 Maestranda en Comunicación y Cambio Social por la Universidad Iberoamericana, México. <https://orcid.org/0000-0001-6197-7059>

EDUCATING GAZES THAT OFFER RESISTANCE TO THE COLONIALITY OF SEEING

Abstract: This article systematizes the learning experiences developed by members of a film analysis community of practice whose purpose was to educate gazes to offer resistance to the coloniality of seeing. It describes the theoretical foundations of decolonial audiovisual literacy, and the political-pedagogical project from which the education process was promoted. In addition, it presents the films that were analyzed and the criteria that guided the selection process. It explains from which assumptions and in which way the systematization of experiences was carried out by facilitators and apprentices participating in the Sound Film Grammar subject of the Specialization in Film Studies (EEC) of the University of Veracruz (Mexico): a graduate program where apprentices from diverse academic disciplines participate. By presenting empirical evidence of the apprentices' voices and gazes, it describes an innovative educational experience due to the diverse profile of the apprentices; the academic, institutional and national framework in which it took place; and the integration of critical perspectives of film studies, visual studies, media education and education aimed at building interculturality and decoloniality.

Keywords: Decolonial media literacy / film studies / anti-racist education / representation / otherness

EDUCAR OLHARES EM RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE DE VER

Resumo. Este artigo sistematiza as experiências de aprendizagem desenvolvidas por integrantes de uma comunidade na prática de análise de filmes que teve como objetivo educar os olhares para resistir a colonialidade de ver. Descrevem-se os fundamentos teóricos da alfabetização audiovisual em chave decolonial, projeto político-pedagógico a partir do qual se impulsiona a formação de olhares. Além disso, apresenta os filmes que foram analisados e os critérios que orientaram o processo de seleção. Apresenta quais os pressupostos e qual a forma como se conduziu a sistematização das experiências por parte do professor e alunos do curso de Gramática na Especialização em Estudos Cinematográficos (EEC) da Universidade Veracruzana (México); um programa de pós-graduação onde participam aprendizes de diversas disciplinas acadêmicas. Ao se apresentar as evidências empíricas das vozes e olhares dos aprendizes, descreve-se uma experiência educacional inovadora pela confluência de perfis diversificados dos estudantes, pelo contexto acadêmico, institucional e nacional em que ela aconteceu e integrando perspectivas críticas de estudos cinematográficos, estudos visuais, a educação para a mídia e educação voltada à construção da interculturalidade e da descolonialidade.

Palavras-chave: Alfabetização midiática decolonial / estudos de cinema / educação antirracista / representação / alteridade

RESISTENCIA PEDAGÓGICA A LA DOMINACIÓN SIMBÓLICA DE CUÑO COLONIAL

El presente artículo es nuestra palabra sobre el proceso de alfabetización audiovisual en el que participamos, situada en nuestro particular punto de mira y escucha como aprendices y facilitadores. Construimos nuestras reflexiones partiendo de reconocer que el cine, la televisión y el video bajo demanda dominante, en tanto productos culturales creados desde el poder, reproducen sistemas de pensamiento orientados a legitimar relaciones sociales de dominación. La producción audiovisual que difunden los grandes consorcios de medios de comunicación reproduce miradas de lo propio y lo otro desde ideologías de dominación como la colonialidad (Quijano, 2000), el racismo (Grosfoguel, 2012) y el patriarcado (Bidaseca y Vázquez Laba, 2011). De tal suerte que, reproduce desigualdades en el acceso al reconocimiento social de sujetos y colectivos diversos; con fundamento en sus características físicas, culturales, identitarias, origen étnico o geográfico, lengua o religión, condición social o económica, o en combinaciones de todas ellas.

Entendemos que la representación de civilizaciones, culturas e identidades diversas es un campo de lucha donde se enfrentan grupos sociales con cuotas desiguales de poder, así como cosmovisiones y objetivos políticos radicalmente distintos, y que la pedagogía del poder (Möller, 2002) moldea gran parte del contenido que circula ampliamente en medios de comunicación como el cine, la televisión y el video bajo demanda. De tal suerte que, con el propósito de asegurar “el control geopolítico de la alteridad a nivel global” (León, 2012 p. 118), desde los centros globales del poder económico y político se impulsa la creación y distribución masiva de contenidos.

Al mismo tiempo, en México como en el resto de América Latina, la visualidad hegemónica reproduce la colonialidad del ver (Barriandos, 2011), un sistema de construcción simbólica que desde la perspectiva del poder “moderno-colonial” opera como parámetro para racializar, inferiorizar y occidentalizar a sujetos y grupos extraeuropeos. Al reconocer que las “prácticas del ver” dominantes producen imaginarios que tienen un impacto político decisivo en los procesos de reconocimiento identitario de sujetos y grupos (Brea, 2005, p. 9), es decir, que en mayor o menor medida el consumo audiovisual que realizan incide en sus procesos de construcción identitaria (Morduchowicz, 2008), consideramos menester dotar a los sujetos de herramientas teórico-metodológicas que les permitan resistir esa dominación simbólica.

Con ese propósito, el proceso de alfabetización audiovisual en el que participamos, la implementación del curso Gramática del Cine Sonoro, de la Especialización en Estudios Cinematográficos (EEC)⁴ de la Universidad Veracruzana (México), se orientó

4 En el 2018, de la primera generación que cursó el posgrado egresaron 13 especialistas, provenientes de 9 licenciaturas distintas, todos originarios de diferentes lugares de Veracruz, México. Licenciados en Animación, Antropología Social, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Diseño

a educar miradas (Dussel, 2006), es decir, a potenciar la capacidad de los sujetos para problematizar lo que ven, comprender cómo se construyen sentidos articulando los componentes del lenguaje cinematográfico y cuestionar lo que dan por sentado las narrativas audiovisuales. En definitiva, se orientó a formar miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Barriandos, 2011) para hacer lecturas críticas e identificar estrategias narrativas empleadas para visibilizar o invisibilizar sujetos, grupos, objetos, ideas y perspectivas, o bien para construir representaciones estereotípicas fundamentadas en ideologías de dominación.

En las páginas siguientes, Angélica y Károly, posicionadas como aprendices, y Rodrigo, posicionado como facilitador, daremos cuenta de las lecciones aprendidas sistematizando nuestra experiencia (Barnechea y Morgan, 2010). En primer lugar, las lecciones aprendidas sobre el lugar de nuestro proyecto político-pedagógico dentro de los estudios cinematográficos, los estudios visuales y las pedagogías críticas. Luego, nuestras reflexiones acerca de la selección de películas empleadas como objeto de análisis y de la metodología empleada tanto para implementar el curso como para sistematizar nuestra experiencia. Finalmente, describiremos las lecciones aprendidas sobre el potencial que ofrece nuestra propuesta para construir miradas en clave decolonial en procesos de alfabetización audiovisual.

FUNDAMENTOS PARA UNA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN CLAVE DECOLONIAL

Al articular nuestras ideas para redactar este texto, ocho meses después de haber concluido la implementación del curso, reconocemos que nuestro proyecto de educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Barriandos, 2011) se fundamenta en una amalgama de conceptos generados desde los estudios cinematográficos, los estudios visuales, la educación para los medios y la educación orientada a construir interculturalidad y decolonialidad. En primer lugar, con respecto a los estudios cinematográficos, consideramos pertinente señalar que, en mayor o menor medida desde su origen en la primera mitad del siglo XX, la enseñanza cinematográfica en el mundo ha implicado formar las miradas de los aprendices, alfabetizarlos en el uso del lenguaje cinematográfico como instrumento de comunicación.

Inicialmente los proyectos formativos contemplaban la formación de miradas de modo instrumental en relación con su objetivo primordial: formar cineastas, es decir, profesionales capaces de crear visiones cinematográficas del mundo. Y con ese propósito, en 1920 se fundó en Moscú el Instituto Estatal de Cinematografía; en 1929, la

Gráfico, Fotografía, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Ingeniería Ambiental, Publicidad y Relaciones Públicas, y Teatro.

Universidad del Sur de California ofreció el primer programa universitario de cine en Estados Unidos; en 1935, se fundó en Roma el Centro Experimental de Cinematografía; en 1947, se fundaron la Escuela de Teatro, Cine y Televisión de la Universidad de California en Los Ángeles y el Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas, luego Escuela Oficial de Cine, en Madrid; y en 1948, se fundó en Polonia la Escuela de Cine de Lodz, centros de estudios donde cineastas de reconocido prestigio internacional se formaron o han dado cátedra.

Dentro de esa corriente, en México se fundaron en 1963 y 1975, respectivamente, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la escuela de cine más antigua de América Latina (López Monroy, 2006, p. 12), y el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) de la Secretaría de Cultura (México), *alma mater* de cineastas mexicanos de reconocido prestigio internacional. Al mismo tiempo, en los años sesenta, al igual que sucedía en otras partes del mundo, en las universidades mexicanas se desarrollaron los primeros proyectos de investigación sobre cine y el Fondo de Cultura Económica publicó la revista *Otrocine*, la primera con artículos de investigación sobre cine (Zavala, 2017, p. 53). Se trataba principalmente de estudios con perspectiva sociológica e historiográfica. Como temas dominantes prevalecían los orígenes del cine en México, la historia del cine regional y la vida de las grandes estrellas en la época de oro (p. 55).

Y en el siglo XXI, los estudios sobre cine han diversificado sus perspectivas teórico-metodológicas; se han desarrollado desde “aproximaciones humanísticas, en particular en disciplinas como filosofía, ética, estética, narratología y semiótica” (Zavala, 2017, p. 57). Programas de grado y posgrado en Historia del Arte, Filosofía, Diseño Gráfico, Artes Visuales, Literatura Comparada y Comunicación Social ofrecen de modo recurrente cursos y seminarios dedicados al estudio del lenguaje cinematográfico; y el cine es empleado como apoyo pedagógico de licenciaturas en Derecho, Arquitectura, Sociología, Idiomas y Literatura, entre muchas otras (Zavala, 2017, p. 57). Ahora, dentro de esa corriente diversificadora nosotros ponemos foco en la formación cinematográfica desde la perspectiva de la investigación educativa; reflexionando en torno a un proyecto político-pedagógico orientado a formar miradas en clave decolonial, miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Barriendos, 2011).

Al respecto, es pertinente empezar por señalar que el plan de estudios de la Especialización en Estudios Cinematográficos (EEC) parte de un posicionamiento político-pedagógico que reconoce la necesidad de ampliar el significado del concepto “alfabetización”, para que implique saber leer y escribir textos en la multiplicidad de lenguajes y soportes que actualmente se utilizan para producir y compartir información, y no solo textos impresos (Fueyo, 2003). Entiende que “saber leer” supone leer cuestionando las relaciones de poder que reproducen los discursos y que la formación básica de

todo individuo debe permitirle comprender las funciones de los medios de comunicación, evaluar sus contenidos y tomar decisiones fundadas como consumidor y creador. Por ello, tiene como propósito facilitar que, independientemente de la disciplina académica de la que provengan y de su trayectoria profesional, los aprendices encuentren condiciones favorables para desarrollar su capacidad de analizar el modo en que los medios audiovisuales construyen sentido y emplearlos como herramientas de comunicación.

Está estructurado en dos periodos semestrales con ocho experiencias educativas cada uno, ocho asignaturas organizadas en torno a dos líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC): estudios cinematográficos y escritura creativa de la reseña cinematográfica. El primer semestre incluye Gramática del Cine Silente y Gramática del Cine Sonoro (asignaturas con énfasis teórico); Crítica Cinematográfica y Taller Inicial de Reseña Crítica (con énfasis en la escritura); y Estructura Dramática, Construcción de Personajes, División del Trabajo en el Cine, y Producción y Distribución de Ficción (con énfasis en la creación audiovisual).

El segundo incluye Géneros Cinematográficos y Análisis Semiótico del Cine (con énfasis teórico); Taller Avanzado de Reseña Crítica (con énfasis en la escritura); y Producción y Distribución de Documental, Taller de Guion, Taller de Producción, Taller de Realización y Taller de Montaje y Posproducción (con énfasis en la creación audiovisual). Gramática del Cine Sonoro es la experiencia educativa que ha servido de laboratorio para articular e implementar conceptos generados desde los estudios cinematográficos, los estudios visuales, la educación para los medios y la educación orientada a construir interculturalidad y decolonialidad en la formación de miradas críticas.

Desde la perspectiva de los estudios visuales, la alfabetización audiovisual que proponemos reconoce que los “actos de ver” son prácticas complejas de construcción cultural que resultan de la articulación de un espeso entramado de “operadores” textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales, y de “intereses de representación” de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias u otras afinidades (Brea, 2005, p. 8-9). Por lo tanto, el análisis de obras resultado de esos “actos de ver” puede visibilizar los procesos de construcción de diferenciaciones sociales, de género, clase social, raciales y étnicas de los que forman parte (Torricella, 2018, p. 44), de tal suerte que también sea posible y deseable discutir en qué medida las representaciones de la diversidad hacen justicia o no a las identidades y culturas, sujetos o grupos que buscan representar (Dussel, 2006).

Desde la perspectiva pedagógica, se enmarca, por una parte, en lo que Barbas Coslado (2012, p. 163) llama la tradición “dialógica” y Hobbs (2011, p. 422) “empoderadora” de la educación para los medios, enfocada en promover la construcción y deconstrucción colectiva de mensajes con un fuerte componente político de transformación social, es decir, en impulsar el desarrollo de conocimientos y habilidades que

fortalezcan las capacidades ciudadanas de análisis crítico de información. Entendemos que todo proceso de alfabetización audiovisual debe facilitar “el cuestionamiento crítico de la cultura de los medios de comunicación y de las industrias culturales desde múltiples perspectivas, abordando cuestiones de clase, raza, género, sexualidad y poder” (Kellner y Share, 2007, p. 9, traducción propia), si se propone contribuir a la construcción del bien común desde una perspectiva radical.

Por otra, se enmarca en la tradición “crítica” de la educación orientada a construir interculturalidad y decolonialidad, la cual dirige su acción educativa no solo hacia sujetos de grupos sociales dominados, sino principalmente hacia miembros de los grupos dominantes, y tiene como propósito construir relaciones horizontales entre identidades y culturas diversas (López Hurtado, 2009). Por ello, apostamos por una praxis pedagógica crítica que, partiendo de reconocer las desigualdades en el acceso a la justicia como reconocimiento social, participación política y acceso a recursos materiales que experimentan sujetos y grupos, contribuya a deconstruir y derruir los sistemas simbólicos de dominación que las producen y a construir imaginarios plurales e igualitarios donde quepan y sean valoradas positivamente manifestaciones culturales, identitarias y políticas de origen diverso.

En particular, buscando articular la pedagogía en clave decolonial (Díaz, 2010) y la alfabetización mediática decolonial (Zárate-Moedano, 2018), su diseño e implementación tuvo como propósito visibilizar, deconstruir y contrastar la pedagogía del poder (Möller, 2002) de cines hegemónicos con formas Otras de imaginar y construir el mundo, así como visibilizar y cuestionar el acceso desigual al reconocimiento social de civilizaciones, culturas e identidades diversas en los cines dominantes. Para ello, adoptó una comprensión crítica de la historia del cine, buscó descentrar y relativizar el punto de vista hegemónico, desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica-occidental, al mismo tiempo que reconoció formas diversas de ver, comprender y construir la realidad y la fantasía cinematográfica, y recuperó narrativas de quienes son y han sido objeto de dominación colonial.

El propósito fue detonar “reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial” (Díaz, 2010, p. 231), en particular, capacitar a los sujetos para identificar cómo se construyen privilegios y desventajas en la representación de la diversidad y cómo contribuye esa producción cultural “a construir la realidad, racializando procesos de opresión y exclusión” (Zárate-Moedano, 2018, p. 319). Respecto a la perspectiva decolonial que adoptamos, consideramos pertinente señalar que asumimos la necesidad de reconocer los límites del pensamiento decolonial predominante y el peso del género en las estructuras de poder. Por ello buscamos pensar la raza intersecada por el género e incorporamos las perspectivas de mujeres indígenas del sur, sus voces y miradas sobre las luchas que enfrentan en sus trayectorias de vida (Bidaseca y Vázquez Laba, 2011, p. 24).

De esta manera buscamos que el proceso de enseñanza cinematográfica desarrollado en el curso Gramática del Cine Sonoro operara como laboratorio para construir una propuesta de alfabetización audiovisual en clave decolonial, para detonar “actos de ver” que sean contrapeso a discursos que reproducen ideologías de dominación (Shohat y Stam, 2002, p. 190). Nos propusimos crear un espacio de reflexión acerca de qué miramos y cómo miramos para combatir la selectividad de escucha y visualidad promovida desde el poder, aumentar el nivel de concienciación de todas las voces culturales existentes y contribuir a “remediar la falta de experiencias de alterización entre los estudiantes más privilegiados, ayudándoles a imaginar posturas alternativas en las que un sujeto puede situarse y deseos sociales distintos de los suyos” (Shohat y Stam, 2002, p. 327). En suma, buscamos crear condiciones favorables para visibilizar y deconstruir la perspectiva eurocéntrica que estructura las narraciones hegemónicas, visibilizar cómo reproducen y normalizan una perspectiva colonial de las relaciones sociales, cómo excluyen voces, miradas, ideas y estéticas dominadas, por ejemplo, cómo exaltan “lo europeo” y menosprecian “lo indígena”.

UNA MUESTRA CINEMATOGRÁFICA PARA VISIBILIZAR LA COLONIALIDAD DEL VER

Un componente fundamental del proceso de alfabetización audiovisual en clave decolonial que proponemos es la muestra de textos audiovisuales y escritos que habrán de ser analizados, es decir, la materia prima para detonar procesos de reflexión y diálogo en el aula y más allá de sus fronteras. Por ello, buscando educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Barriendos, 2011) la selección de materiales fue realizada con base en los fundamentos teóricos descritos en el apartado anterior. Y en particular con la muestra cinematográfica elegida, se apostó por desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica-occidental de qué merece ser visto, es decir, por descentrar y relativizar el punto de vista hegemónico de la historia del cine.

La selección de películas ofrecida como objeto de análisis en el curso Gramática del Cine Sonoro buscó abarcar la más amplia variedad de visiones del mundo a lo largo de ocho décadas, desde mediados de los años 30 del siglo xx, cuando el cine de sonido sincrónico se había consolidado industrialmente, hasta ochenta años después, 2015, en la era Netflix. Se hizo hincapié en visibilizar formas diversas de ver, comprender y construir el mundo por medio del cine; y en especial, recuperar perspectivas o narrativas de quienes son y han sido objeto de dominación colonial. Por ello incluyó visiones de hombres y de mujeres, de pueblos originarios, mestizos y criollos, así como de colectivos dominadores y colectivos en resistencia dentro de espacios geográficos y culturales diversos. Todo ello, con el propósito de 1) visibilizar cómo se articulan los componentes del lenguaje cinematográfico para construir sentido desde posicionamientos políticos diversos, 2) visibilizar su calidad de constructo, 3) facilitar el contraste de representaciones distintas

sobre un mismo tema o temas similares, 4) visibilizar desigualdades en el acceso al reconocimiento social de identidades y culturas diversas, así como 5) nombrar y cuestionar las ideologías de dominación que las legitiman.

Es importante señalar que el calendario universitario y el programa del curso impusieron un límite de 15 sesiones de trabajo, por ello la muestra incluyó 15 películas de largometraje (de ficción y documentales). Para elegir las, aparte de los criterios mencionados líneas arriba, se consideró qué tan fácil o difícil resultaba conseguirlas. Además, tratamos de elegir películas de fácil acceso en línea o en nuestra ubicación geográfica. Las películas fueron agrupadas en tres bloques temáticos tratando de que cada uno aportara elementos para analizar relaciones de poder con respecto a la raza, la clase o el género de los sujetos y grupos representados. Se denominaron: 1) Ideología y Abuso de Poder, 2) Los Indígenas Cinematográficos y 3) Mujeres que Luchan.

El primer bloque, integrado por *El triunfo de la voluntad* (1935, Alemania) de Leni Riefenstahl, *El gran dictador* (1940, Estados Unidos) de Charles Chaplin, *La batalla de Argel* (1966, Italia-Argelia) de Gillo Pontecorvo, *Apocalypse Now* (1979, Estados Unidos) de Francis Ford Coppola y *Rojo amanecer* (1989, México) de Jorge Fons. Cinco películas que han enfrentado algún tipo de censura porque han incomodado al poder y son solo una mínima muestra de todas las películas que han sido censuradas en la historia del cine mundial, en todos los continentes.

El segundo, integrado por *María Candelaria* (1943, México) de Emilio Fernández, *Tonta, tonta pero no tanto* (1972, México) de Fernando Cortés, *Los herederos* (2008, México) de Eugenio Polgovsky, *La hija de la laguna* (2015, Perú) de Ernesto Cabellos y *También la lluvia* (2010, España) de Icíar Bollaín. Cinco películas que ofrecen miradas desde arriba y desde abajo hacia los pueblos originarios; narrativas originadas a mediados y finales del siglo xx y al inicio del siglo xxi que reproducen imaginarios racistas desde el poder o bien se posicionan al lado de los pueblos originarios y sus luchas contra poderes coloniales.

Y el tercero, integrado por *Te doy mis ojos* (2003, España) de Icíar Bollaín, *Cicatrices* (2005, México) de Francisco del Toro, *Madeinusa* (2006, Perú) de Claudia Llosa, *Princesas* (2005, España) de Fernando León de Aranoa, y *La bicicleta verde* (2012, Arabia Saudí) de Haifaa Al-Mansour. Cinco películas que representan la violencia machista que sufren mujeres en España, México, Perú y Arabia Saudí, que permiten contrastar dicho fenómeno desde miradas machistas y feministas, desde la perspectiva de hombres y mujeres.

Ahora bien, el propósito del primer bloque, Ideología y Abuso de Poder, fue hacer evidente que toda narración cinematográfica se construye desde un posicionamiento político particular y que las formas en que se articulan los elementos del lenguaje cinematográfico construyen sentidos determinados. Por ello, contrastó dos formas radicalmente distintas de representar al dictador Hitler, una a favor y otra en contra, dos discursos políticos divergentes. También contrastó dos formas radicalmente distintas

de representar procesos de descolonización en África y Asia, desde la perspectiva del poder colonizador y desde la del pueblo en resistencia. Contrastó dos formas distintas de representar la diversidad y, en particular, la otredad, desde una perspectiva humanista y plural, y desde una perspectiva racista monocultural. Y cerró, con una muestra de cine independiente mexicano que, desde la perspectiva del pueblo en resistencia, denuncia la brutalidad del Estado, denuncia el abuso de poder ejercido con violencia en contra de adversarios políticos en el interior de la nación.

El propósito del segundo bloque, Los Indígenas Cinematográficos, fue visibilizar la lucha cotidiana de los pueblos originarios por existir; resistiendo la dominación colonial, simbólica y material. Para ello, contrastó dos representaciones arquetípicas de la industria audiovisual mexicana, dos discursos racistas y coloniales sobre la mujer indígena, con dos historias contadas a partir del reconocimiento social igualitario en la diversidad, dos representaciones de pueblos originarios como dueños de su destino. Para finalmente, reflexionar sobre cómo se construyen conquistadores y conquistados, el presente y el pasado, quiénes dominan y quiénes son dominados; y contrastarlo con dos narraciones documentales de cortometraje, *Hamac Caziim* (2007, México) de Jerónimo Barriga y *Existe cuando hablas* (2015, México) de José Santiago Francisco y Rodrigo Zárate Moedano, que dan cuenta de la resistencia simbólica y material de los pueblos originarios comcaac y totonaco (México) ante el poder colonial en el presente.

El propósito del tercer bloque, Mujeres que Luchan, fue poner foco en algunas de las problemáticas vinculadas con la violencia machista que enfrentan mujeres diversas en contextos geográficos y culturales diversos, destacando sus formas de hacerle frente, de luchar y resistir. Contrasta dos relatos sobre mujeres violentadas por sus maridos, uno que cuestiona el injusto orden de las cosas desde el feminismo y otro que pretende cuestionarlo, pero termina legitimándolo desde una visión católica machista. Visibiliza la violencia sexual de un padre a sus hijas en los Andes peruanos, las violencias que enfrentan dos prostitutas en Madrid, España, y la violencia sutil de que es objeto una niña en Arabia Saudí que demanda un trato igualitario con respecto a los niños.

Sin duda, la muestra es perfectible, puede llegar a ser más plural, a representar una mayor diversidad de cinematografías, perspectivas, identidades y culturas, pero, como argumentaremos páginas adelante al describir los aprendizajes construidos con la implementación del curso, a pesar de sus limitaciones, permite visibilizar, deconstruir y contrastar la pedagogía del poder (Möller, 2002) de cines hegemónicos con formas distintas de contar el mundo, “poner en crisis” la visión eurocéntrica-occidental acerca de qué merece ser visto según las historias del cine tradicionales, visibilizar y cuestionar el acceso desigual al reconocimiento social de civilizaciones, culturas e identidades diversas en los cines dominantes y acercar a los aprendices a “cines” y cineastas que valoran positivamente manifestaciones culturales, identitarias y políticas de origen diverso.

CÓMO SISTEMATIZAMOS NUESTRAS EXPERIENCIAS EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Al inicio de este artículo hicimos explícito que recoge “nuestra palabra situada” sobre el proceso de alfabetización audiovisual en el que participamos, porque asumimos que no hay proceso de construcción de conocimientos que no tenga lugar arraigado en un particular momento histórico-social y se desarrolle desde un lugar de enunciación concreto. Por ello, consideramos pertinente describir el proceso de investigación empezando por visibilizar nuestro locus de enunciación, nuestro particular punto de partida intelectual y experiencial. En primer lugar, emprendimos el proyecto de educar miradas para resistir la colonialidad del ver (Barriendos, 2011) reivindicando el reconocimiento social igualitario de las identidades y culturas originarias con respecto a las identidades y culturas dominantes en México, las de la población mestiza.

Además, desarrollamos nuestra acción político-pedagógica posicionados del lado de la resistencia indígena frente al poder colonial. Por una parte, Angélica y Károly, aprendices en la comunidad de práctica (Wenger, 2001), originarias de dos diferentes comunidades de la Sierra de Zongolica e identificadas como nahuas, pueblo originario de ese territorio. Por otra, Rodrigo, facilitador en la comunidad de práctica, que se reivindica como víctima del etnocidio perpetrado por el Estado mexicano posrevolucionario (Bonfil Batalla, 2010); debido a que hace cuatro generaciones su familia se “desindianizó” dejando de reproducir el maya como primera lengua y su bisabuela, parte de la primera generación en no hablar maya, trabajó como maestra rural castellanizadora una vez concluida la revolución mexicana.

Ahora bien, cuando describimos los fundamentos de la alfabetización audiovisual en clave decolonial que proponemos, avanzamos pistas acerca de la comunidad académica desde la cual abordamos la sistematización de nuestra experiencia. En ese sentido, consideramos relevante señalar que existimos, pensamos y escribimos desde una de las universidades públicas de mayor tradición, prestigio y matrícula del sureste mexicano; y nuestras trayectorias académicas tienen como punto de encuentro disciplinar la comunicación, en particular la comunicación audiovisual. También es relevante que tanto Angélica como Rodrigo han desarrollado su formación y su práctica docente en sintonía con el enfoque intercultural crítico asumido por la Universidad Veracruzana Intercultural y el Instituto de Investigaciones en Educación.

Angélica es licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo con orientación en Comunicación por la Universidad Veracruzana Intercultural (México), maestra en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, ha participado en cursos y talleres de cine comunitario e investigación con perspectiva de género y es responsable del Laboratorio Multimedia de la Universidad Veracruzana Intercultural en su sede Grandes Montañas de la Sierra de Zongolica. Károly es comunicóloga por la Universidad Veracruzana (México), ha participado en cursos y talleres de producción audiovisual, fotoperiodismo, radio y

comunicación indígena, y realizó una estancia de Movilidad Internacional en el Programa de Cine y Audiovisuales de la Universidad del Magdalena (Colombia).

Rodrigo es comunicólogo por la Universidad de Xalapa (México), diplomado en Estudios Avanzados en Historia del Cine por la Universidad Autónoma de Madrid (España), maestro en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci (México) y doctor en Investigación Educativa dentro de la línea de Educación Intercultural por la Universidad Veracruzana (México). Ha trabajado como realizador de documentales de divulgación científica, ha impartido cursos y talleres de creación y análisis audiovisual en el ámbito universitario, coordina la Especialización en Estudios Cinematográficos. Su tesis doctoral se titula: "Hacia una educación intercultural para los medios: alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana".

De esa manera, desde nuestros respectivos puntos de partida intelectual y experiencial, sistematizamos nuestras experiencias de aprendizaje (Barnechea y Morgan, 2010) en primer lugar por separado. Cada uno hizo un ejercicio individual de memoria y reflexión que supuso el insumo inicial del proceso de memoria y reflexión colectiva; que, por medio del trabajo colaborativo, del diálogo y la reflexión, nos llevó a articular un discurso común como miembros de la comunidad de práctica. Así, ocho meses después de haber concluido las actividades de aprendizaje del curso, facilitador y aprendices recapitulamos y evaluamos el trabajo realizado, con el fin último de construir conocimientos que faciliten perfeccionar el plan de estudios y su implementación. Reflexionamos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en cada una de las 15 sesiones de trabajo del curso; en particular acerca del modo en que aprendimos a contextualizar y deconstruir narrativas audiovisuales, de cómo facilitó la construcción de capacidades críticas y creativas en torno a la representación de identidades.

Para enriquecer nuestra visión de los hechos, solicitamos por escrito a los otros once aprendices de la comunidad de práctica que respondieran cinco preguntas: ¿Qué fue lo que más te gustó o no te gustó del contenido y la dinámica del curso Gramática del Cine Sonoro? ¿Qué aprendizajes te dejó tu participación en el primer bloque, Ideología y Abuso de Poder, y qué película del bloque te resultó de mayor interés, más significativa en el debate de clase? ¿Qué aprendizajes te dejó tu participación en el segundo bloque, Los Indígenas Cinematográficos, y qué película del bloque te resultó de mayor interés, más significativa en el debate de clase? ¿Qué aprendizajes te dejó tu participación en el tercer bloque, Mujeres que Luchan, y qué película del bloque te resultó de mayor interés, más significativa en el debate de clase? ¿Has aplicado o aplicas esos aprendizajes fuera del aula, fuera del curso, en qué contexto, de qué manera?⁵

5 El medio de comunicación empleado fue el sistema de Mensajes Privados de Facebook. En las páginas siguientes, los testimonios de los aprendices generados de esta manera serán identificados de este modo: nombre del estudiante, comunicación personal, fecha.

A dicha solicitud respondieron únicamente cinco aprendices. Contrastamos nuestras perspectivas con las suyas y desarrollamos un proceso de innovación curricular (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011) que consistió en reconstruir nuestra experiencia en la comunidad de práctica con una perspectiva crítica, orientada a identificar cómo perfeccionar el proyecto formativo que dotó de contenido y definió la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que los procesos de innovación deben valorar la pertinencia del programa educativo en el marco de la sociedad del conocimiento y los retos interculturales que presenta, y demostrar que los implicados en los procesos logran los objetivos y dominan las competencias básicas que se estiman más valiosas.

La comunidad de práctica operó como espacio, método y objeto de investigación, y nosotros, como autores de este texto, buscamos dar cuenta del proceso de innovación curricular (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011) impulsado, respondiendo ¿en qué medida el curso logró visibilizar desigualdades en el acceso a la justicia social como reconocimiento de culturas e identidades diversas? ¿En qué medida se transformaron sus patrones de pensamiento cursando la experiencia educativa? ¿En qué medida fue pertinente el contenido y las prácticas del curso en el marco de la sociedad del conocimiento y los retos interculturales que presenta?

APRENDIZAJES DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE ANÁLISIS CINEMATOGRAFICO

En relación con la selección de películas y su propósito de descentrar y relativizar el punto de vista de las historias del cine hegemónicas, acercar a los estudiantes a una mayor pluralidad de narrativas y formar miradas críticas, es significativo que para Sara (Ingeniería Ambiental)⁶, el curso fue útil para “conocer obras que no habría tomado en consideración” por sí misma; le facilitó que ampliara su interés en acceder a una mayor pluralidad cinematográfica (Sara, comunicación personal, 22 de abril del 2019). Silvia (Teatro) considera que analizar películas que ya había visto como *El gran dictador* y *Apocalypse Now* “fue de gran aporte [...] pues no es lo mismo verlas solo por verlas a hacerlo con detalle y lista para analizarlas” (Silvia, comunicación personal, 22 de abril del 2019). René (Gestión Intercultural para el Desarrollo) asume que observar detalles antes inadvertidos hacen que “la experiencia de ver una película no vuelva a ser la misma” (René, comunicación personal, 22 de abril del 2019).

En primer lugar, las sesiones de trabajo del bloque Ideología y Abuso de Poder, con las primeras cinco películas, sirvieron para presentar las herramientas conceptuales y metodológicas del curso, para establecer, en términos generales, la perspectiva de

⁶ A partir de este punto y con el propósito de contextualizar los testimonios, el nombre de los aprendices irá acompañado del nombre del programa de licenciatura del que egresaron.

análisis cinematográfico propuesta. De tal suerte que el contraste de *El triunfo de la voluntad* y *El gran dictador*, y de *La batalla de Argel* y *Apocalypse Now*, es decir, el contraste de narrativas radicalmente distintas por su punto de vista acerca de los mismos personajes y hechos, o similares, hizo evidente que el cine es un instrumento de comunicación, una herramienta de propaganda, un vehículo de ideologías, en palabras de René (Gestión Intercultural para el Desarrollo):

...sirvió para reconocer que la historia la hace quien la cuenta y que el cine es un medio de comunicación poderoso para transmitir ideas [...] decidir lo que se informa y lo que no, lo que se ve y lo que no... son facultades que tienen los realizadores cinematográficos. Por tanto, en el cine podemos tener más de una versión de una historia y de sus personajes, la cual a veces puede ser contrapuesta. Un tirano puede ser elevado a la categoría de mesías y viceversa, como pasa en *El triunfo de la voluntad* y *El gran dictador*. Una intervención militar puede ser contada desde el punto de vista del que oprime o del oprimido, validando o reprobando la invasión, como en *Apocalypse now* y *La batalla de Argel*. (René, comunicación personal, 22 de abril del 2019)

En particular sobre la representación del Otro desde la mirada colonial de Occidente, los aprendices coincidieron en que Hollywood ha construido un “árabe cinematográfico” estereotípico vinculado con el abuso del poder, con la reproducción de ideologías de muerte como el terrorismo; y un “vietnamita” igualmente estereotípico, enemigo, violento, sin voz ni mirada propia. Además, indicaron que para cuestionar los relatos unidimensionales de Hollywood es necesario conocer una mayor cantidad y variedad de películas desde perspectivas Otras de Medio Oriente, el Lejano Oriente y África.

Por otra parte, a partir del estudio de *Rojo amanecer* y su contraste con las cuatro películas anteriores infirieron que los cineastas tienen la capacidad de cuestionar el abuso del poder o bien lavar la cara a regímenes que han abusado de él; y el contraste entre discursos y contradiscursos facilita visibilizar situaciones de injusticia, de abuso de poder y de violencia. También, que desde abajo se pueden construir relatos críticos del poder; y que, con un presupuesto reducido, el sonido puede contar situaciones que sería muy costoso filmar de modo realista como la masacre de Tlatelolco.

Concluyeron que los realizadores tienen la capacidad y el poder de construir emociones positivas o negativas haciendo uso del lenguaje cinematográfico, es decir, de construir discursos que muevan al aprecio o al desprecio del objeto de representación. La banda sonora articulada con la banda de imagen ofrece una amplia gama de posibilidades expresivas y narrativas para construir la realidad y moldear nuestra percepción de esta; y sea de izquierda o de derecha, desde arriba o desde abajo, el poder emplea el cine para reproducir su visión del mundo, porque nombrar el mundo es construirlo.

En las siguientes cinco sesiones, las del bloque Los Indígenas Cinematográficos, contrastaron dos películas de ficción de mirada colonial y racista, con dos películas

documentales que reconocen la dignidad de los pueblos originarios y sus luchas. Por una parte, como resultado de analizar *María Candelaria* y *Tonta, tonta pero no tanto*, afirmaron que, desde el poder, los “indígenas cinematográficos” que construyó el cine mexicano a lo largo del siglo xx reproducen el imaginario racista promovido por la ideología mestizante del Estado mexicano; y, de forma general, esa sigue siendo la forma de construirlos en el siglo xxi. En ese sentido, René (Gestión Intercultural para el Desarrollo) destaca que “los grupos minoritarios, indígenas y mestizos de las zonas rurales y las periferias urbanas han sido estereotipados y estigmatizados por el cine, ocupando los papeles denigrantes dentro de los filmes: villanos y sirvientes, iletrados e irresponsables” (Mijangos Zúñiga, 2019, p. 5).

Particularmente, Angélica y Károly manifestaron que los personajes de *María Candelaria* y *Tonta, tonta pero no tanto* “no nos representan como nahuas”. Incluso los consideran caricaturas denigrantes que atentan contra su dignidad en tanto seres humanos. Por ello, asumen esa realidad como la motivación principal para crear narrativas distintas, orientadas a fortalecer la identidad colectiva de sus comunidades, para hacer un cine “que se haga desde y hacia lo colectivo” y sirva “para sentirnos orgullosos, como yo lo estoy, del lugar que nos ve crecer” (Méndez-Tello, 2019, p. 5); es decir, reconocen en el cine una herramienta de comunicación política para promover la reproducción cultural de sus pueblos, un arma de resistencia simbólica.

Del estudio de *Los herederos* y *La hija de la laguna* concluyeron que, no es indispensable ser “indígena” para crear representaciones sobre los pueblos originarios y sus luchas desde el reconocimiento igualitario a su dignidad; que desde el privilegio de hacer una película y presentarla en circuitos internacionales de distribución es posible construir representaciones que reconozcan en igualdad a los pueblos originarios y se posicionen de su lado para denunciar la violencia colonial que enfrentan en su vida cotidiana. Además, con el realizador zapoteco Juan José García, de Ojo de Agua Comunicación (como se citó en Santana Marroquín, 2007), reivindicamos ambas películas como “cine indígena”, pues reconocemos en ellas una mirada que dignifica a los pueblos originarios, un posicionamiento político que hace visible su resistencia a las acciones depredadoras del orden moderno-colonial. Y reconocemos el cine documental como un instrumento para crear experiencias resonantes de comunicación (Baca Feldman, 2015), para construir narrativas desde abajo y visibilizar realidades que suele soslayar u ocultar la mirada colonial.

Resulta significativo el testimonio de Silvia (Teatro), pues su participación en el curso, pero particularmente en el segundo bloque, la llevó a conocer realidades que le resultaban ajenas por su trayectoria de vida, a imaginar necesidades y deseos distintos de los suyos. El análisis y contraste de las películas por medio del diálogo plural le permitieron “ponerse en los zapatos” del Otro. En ese sentido, sobre su experiencia al analizar *Los herederos*, señala:

viví gran parte de mi vida en el norte del país, donde mis conflictos más directos han sido con el tema chicano [...] Al principio me sentía un poco lejana a algunos temas, pero me movió mucho la manera en la que llevamos las discusiones. Me hizo sensibilizarme a una realidad que nos corresponde a todos [...] es muy fácil hacer de lado las situaciones que vive el país y hacer de cuenta que no existen, cuando en realidad nos afectan a todos [...] Definitivamente escuchar a mis compañeros, que han conocido zonas marginadas y situaciones como esta, me llevó a sentir empatía y traté de ver el documental con una mente más abierta... (Silvia, comunicación personal, 22 de abril del 2019)

Angélica y Károly consideran de particular interés *La hija de la laguna*, pues visibiliza la lucha de una mujer indígena en contra de una empresa extranjera representante del poder colonial extractivista. Además, toma partido por quienes suelen estar mal representados (Shohat y Stam, 2002), nos muestra la perspectiva de quien resiste el poder colonial, recupera su voz y su mirada para construir una contranarrativa a los discursos del poder sobre el valor del territorio. Y en ese sentido es significativo el testimonio de René (Gestión Intercultural para el Desarrollo), cuando aboga por “deconstruir la visión colonial que se ha formado en el cine en torno a los grupos originarios” y apostar por miradas cinematográficas que escapen de los estereotipos, sean objetivas y horizontales, y contribuyan a la no discriminación (René, comunicación personal, 22 de abril del 2019).

A partir del estudio de *También la lluvia* y de contrastarla con las cuatro películas anteriores concluyeron que, las luchas actuales de los pueblos originarios de América son fundamentalmente iguales a las luchas que sostuvieron los pueblos originarios durante la conquista y el dominio colonial de España y Portugal. Además, constataron que, en mayor o menor medida, para la mayoría de los aprendices “no indígenas”, el curso representó un primer y contundente acercamiento al análisis cinematográfico del “indígena audiovisual”, deconstruyendo las miradas que los estructuran desde arriba o desde abajo. Al mismo tiempo, también es relevante señalar que, de modo general, este segundo bloque fue el más significativo para Angélica y Károly; y para ellas se volvió evidente la necesidad de asumir una postura teórico-política para deconstruir los estereotipos denigrantes que dotan de sentido la categoría “indígena” y moldean su representación audiovisual.

Es revelador que Angélica, al igual que Silvia con el primer bloque, consiguiera mirar distinto las películas que había visto más de una vez a lo largo de su vida. En particular, al analizar *Tonta, tonta pero no tanto* descubrió que había naturalizado algunas ideas racistas cuando la vio anteriormente. También llevó a su memoria su adolescencia, cuando en la secundaria, a ella o a alguna amiga de ella les decían en tono despectivo: “Pareces la india María” por usar huaraches⁷ o hablar náhuatl. Constató que la discriminación hacia

7 En México, los huaraches son unas sandalias de cuero de manufactura artesanal que suelen ser más baratas que otros tipos de calzado, por lo cual, son de uso común entre personas de escasos

los “indígenas” es consecuencia de la reproducción de estereotipos en el cine y la televisión, que tiene lugar de forma recurrente cuando las familias de su región disfrutaban de esa película y otras similares sin cuestionar la representación que hacen de la mujer “indígena”. Ahora se siente satisfecha de lo que logró al participar en ese bloque, por ello considera importante hacer que sujetos diversos de su región de origen intervengan en procesos similares de alfabetización audiovisual en clave decolonial, para que sigan disfrutando de ese tipo de cine, si así lo desean, pero de forma más crítica.

Las cinco sesiones finales, las del bloque Mujeres que Luchan, fueron útiles para enfocar el análisis en la representación de la violencia machista y las mujeres que luchan contra ella; sin embargo, detonaron especialmente reflexiones acerca de quién suele contar las historias sobre mujeres. El contraste de las cinco películas hizo evidente que las historias sobre mujeres suelen construirse desde la mirada patriarcal de los hombres. Es significativo el testimonio de Emmanuel (Fotografía), para quien el curso operó como “detonante para cuestionar por qué la producción cinematográfica carece de realizadoras femeninas” (Emmanuel, comunicación personal, 22 de abril del 2019), así como el de Sara (Ingeniería Ambiental), quien asume la responsabilidad de transformar esa realidad. “Está en nuestras manos cambiar esto” (Sara, comunicación personal, 22 de abril del 2019). Ingrid (Teatro) resalta la relevancia de que haya historias de mujeres contadas por mujeres. “Sí, la mujer protagoniza temas de violencia, discriminación y amor, pero que se hable de esos temas desde la perspectiva femenina da un giro de 180 grados” (Ingrid, comunicación personal, 22 de abril del 2019).

En particular, como resultado de contrastar *Te doy mis ojos* y *Cicatrices*, una visión feminista sobre la violencia machista contra las mujeres, con una versión católica y patriarcal sobre el mismo tema, concluyeron que, una misma situación de violencia puede contarse a favor de las víctimas o en contra de ellas, reproduciendo la mirada feminista de una mujer o la mirada machista de un hombre en el modo de construir a los personajes e implementar la puesta en escena, la puesta en cámara, la puesta en serie y el diseño sonoro. De contrastar *Madeinusa* y *Princesas* llegaron a la conclusión de que, aun las buenas intenciones de la mirada feminista a la representación de violencias machistas individuales y estructurales pueden cruzarse con imaginarios racistas sobre la otredad, y que no es indispensable ser mujer para construir un relato que cuestione la violencia machista contra las mujeres y que, además, genere empatía por las víctimas. Luego de estudiar y contrastar *La bicicleta verde* con las cuatro películas anteriores, afirmaron que el bloque permitió visibilizar desigualdades en el acceso al reconocimiento

recursos económicos. Junto con la ropa de manta, son parte de la indumentaria tradicional de muchos pueblos indígenas. Por ello, también son parte fundamental de las representaciones estereotípicas de los sujetos “indígenas” en el cine y la televisión.

social entre hombres y mujeres, así como las violencias sistémicas a las que son sometidas. Además, hubo reflexiones en torno a temas dolorosos y universales derivados del abuso del poder ejercido contra las mujeres en diferentes contextos y circunstancias.

El proceso de alfabetización audiovisual en clave decolonial emprendido en el curso no solo contribuyó a formar miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Barriendos, 2011) con respecto a la capacidad de análisis crítico de lo que los sujetos consumen, sino también a que reconocieran el potencial del cine como instrumento de transformación social y su responsabilidad ciudadana para orientar sus saberes y sus prácticas a la construcción del bien común. Los testimonios de las estudiantes resultan esclarecedores de esa consciencia: “Los bloques de películas ponen en evidencia realidades injustas que suceden día con día y que como ciudadanos debemos erradicar” (René, comunicación personal, 22 de abril del 2019). “Nos hacen saber la responsabilidad que tenemos al momento de crear contenido” (Károly, comunicación personal, 22 de abril del 2019). “Gracias al curso pude adquirir sensibilidad hacia temas que anteriormente hubiera ignorado. Ahora considero importante alzar la voz, respaldar mis opiniones con argumentos y, aún más importante, buscar el bien común mediante acciones” (Sara, comunicación personal, 22 de abril del 2019).

Tanto Angélica como Károly consideran que su participación en el curso Gramática del Cine Sonoro resultó fundamental para desarrollar los ensayos de análisis cinematográfico con los cuales concluirían sus estudios en la Especialización en Estudios Cinematográficos. Angélica escribió *El cine como una oportunidad para representar voces y rostros negados* y Károly *El cine-video indígena. Procesos paralelos de las(os) realizadoras(es): Análisis de producciones indígenas de Ojo de Agua Comunicación*. También es relevante que juntas y en colaboración con otros aprendices “no indígenas” emprendieron la realización de un cortometraje documental acerca de los problemas que enfrenta una estudiante universitaria nahua al embarazarse, y que su concepción haya sido facilitada por su participación en el curso Gramática del Cine Sonoro.

EDUCAR MIRADAS PARA RESISTIR LA COLONIALIDAD DEL VER: NECESARIO Y POSIBLE

En diciembre del 2014 tuvo lugar en México el Primer Foro de Alfabetización Mediática e Informacional en Latinoamérica y el Caribe (Amilac), que reunió a 62 expertos (investigadores, profesores y representantes de diferentes organismos educativos y culturales) de 20 países de América Latina. La sesión de trabajo “Propuestas y desafíos que enfrenta México en la alfabetización mediática e informacional” dejó ver que desde el Estado mexicano se privilegiaba la inclusión de dispositivos en los procesos educativos por encima de fomentar su uso crítico, y que los esfuerzos se enfocan en los niveles de educación básica y media exclusivamente. Por otra parte, al revisar la oferta educativa

y la investigación educativa en el ámbito universitario, podemos constatar que tampoco es una práctica común la implementación de políticas educativas de alfabetización mediática e informacional, de tal suerte que la experiencia vivida con la implementación del curso Gramática del Cine Sonoro fue innovadora por el perfil de los aprendices que participaron en la comunidad de práctica, por el marco académico e institucional en el que tuvo lugar y por integrar perspectivas críticas de los estudios cinematográficos, los estudios visuales, la educación para los medios y la educación orientadas a construir interculturalidad y decolonialidad.

Los resultados de nuestra investigación con graduados universitarios hacen evidente la carencia de una educación crítica para los medios en los niveles de formación previos y la necesidad de ofrecer una alfabetización mediática que, como propone la Declaración de México del Foro Amilac 2014, “respalde el reconocimiento del diálogo intercultural, la no discriminación y el fomento de una cultura por la paz y la inclusión democrática” (Primer Foro Amilac, 2014: 1), lo cual, en cierta medida, logró el proceso educativo que analizamos. Además, son evidencia de que las iniciativas de alfabetización mediática, al menos en México, no necesariamente surgen del poder Estado o de una administración universitaria, sino que pueden ser impulsadas desde abajo en el aula, en un curso, por los docentes, aunque también por comunidades estudiantiles o colectivos de la sociedad civil en contextos diversos.

Consideramos necesario enfatizar que la alfabetización audiovisual en clave decolonial que intentamos describir en este artículo es ‘un proyecto en construcción’ un camino que debemos andar y perfeccionar repitiendo la experiencia en contextos histórico-sociales diversos, con aprendices y facilitadores igualmente diversos con respecto a sus identidades, culturas y trayectorias de vida. El nuestro es solo un modesto esfuerzo de resistencia que reconoce los límites que impone construir conocimientos “decoloniales” en el rígido marco de la formación universitaria de posgrado tradicional. Sin duda no alcanza para erradicar la dominación simbólica de cuño colonial que se reproduce de modo sistémico desde todas las instituciones del poder en nuestro contexto inmediato; pero sí ofrece pistas de qué estrategias político-pedagógicas podemos emplear y perfeccionar para formar miradas críticas y curiosas que cuestionen lo que damos por sentado.

Por otra parte, entender la producción audiovisual hegemónica como la pedagogía del poder (Möller, 2002) y su consumo como un espacio de aprendizaje de la colonialidad del ver (Barriandos, 2011) permite articular las perspectivas disciplinares de los estudios cinematográficos, los estudios visuales, la educación para los medios y la educación orientada a construir interculturalidad y decolonialidad, con el propósito de ensayar estrategias político-pedagógicas para educar miradas en resistencia que visibilicen y cuestionen la reproducción simbólica de desigualdades en el acceso al reconocimiento social de identidades y culturas diversas. La pluralidad de voces y miradas, la diversidad

de identidades, culturas y trayectorias de vida de los aprendices facilita que se produzcan fructíferos contrastes en la interpretación colectiva de las obras cinematográficas analizadas, es decir, la pluralidad de los miembros de la comunidad de práctica contribuye a evidenciar la calidad de constructo de todo discurso.

Ahora bien, con respecto al rol del curso Gramática del Cine Sonoro en la Especialización en Estudios Cinematográficos, constatamos que puede ser un eje fundamental en la construcción de los proyectos de análisis y creación cinematográfica de los aprendices, puede detonar la creación de textos escritos y audiovisuales desde posicionamientos políticos críticos del poder; con lo cual se hace evidente la avidez de ciertos estudiantes por hacer del análisis y la creación cinematográfica instrumentos de comunicación política sobre problemáticas diversas presentes en sus contextos de origen. Por ello, consideramos pertinente que, en el marco de su proyecto institucional orientado a impulsar el enfoque intercultural de modo transversal en todo el quehacer de la Universidad Veracruzana, se implementen experiencias de aprendizaje similares a la estudiada en este artículo en sus programas de grado.

En especial, resulta sencillo adaptarlo a los intereses temáticos de programas como Antropología Social, Artes Visuales, Ciencias de la Comunicación, Diseño de la Comunicación Visual, Enseñanza de las Artes, Fotografía, Geografía, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Historia, Pedagogía, Psicología, Sociología, Teatro y Trabajo Social. Es importante resaltar que la selección de películas puede adaptarse al contexto específico en el que se implemente el curso, para incluir la representación de otras identidades, por ejemplo, la representación de afrodescendientes, de miembros de colectivos LGTBIQ o de personas con discapacidades. En cualquier caso, el contraste entre narrativas creadas desde posicionamientos políticos radicalmente distintos, en conjunto con el contraste entre las diversas perspectivas de los aprendices en los diálogos, son fundamentales para detonar reflexiones críticas sobre las desigualdades de origen colonial que estructuran las relaciones sociales del mundo contemporáneo.

Consideramos importante que Angélica, en las dos experiencias educativas que imparte actualmente en la sede Grandes Montañas de la Universidad Veracruzana Intercultural, Medios de Comunicación y Organización Social y Participación, ya ha integrado estrategias de aprendizaje similares a las que experimentó en Gramática del Cine Sonoro, por ejemplo, analizar *Tonta, tonta pero tanto* y *La hija de la laguna*. El propósito es, por un lado, reflexionar sobre la importancia de las formas de representación en los audiovisuales y promover que los aprendices construyan discursos que dignifiquen y den voz a sus comunidades, y, por otro, analizar un proceso organizativo y la lucha por la defensa del territorio, además de contrastarlo con procesos similares que tienen lugar en su territorio. También es destacable que Silvia (Teatro) ya no pueda “ver una película de la misma manera en la que lo hacía antes”, que trate de ver qué le quieren contar sus

imágenes e identificar qué le cuentan los sonidos, y que intente fomentar en sus estudiantes de preparatoria “esa pasión por ver los detalles, más allá de sentarse a comer palomitas y disfrutar el filme [...] ser sensible a ‘el todo’ de lo que me quieren contar y transmitir eso en las generaciones que vienen detrás” (Silvia, comunicación personal, 22 de abril del 2019).

En suma, los resultados de nuestra investigación hacen evidente que educar miradas para resistir la colonialidad del ver no solo es necesario sino posible, la universidad pública puede generar espacios y procesos para deconstruir representaciones coloniales, racistas o patriarcales de la otredad y fortalecer las identidades y culturas de todos quienes participan en ellos, para hacer un análisis crítico de la cultura audiovisual promovida desde el poder. Es relativamente sencillo integrar y analizar una muestra cinematográfica que permita visibilizar la colonialidad del ver en su conjunto y el diálogo con películas de orígenes culturales, perspectivas y posicionamientos políticos diversos. Puede generar reflexiones críticas sobre cómo se representan en el cine identidades y culturas desde cuotas desiguales de poder, además, de incidir positivamente en la construcción de capacidades críticas y creativas de los aprendices. Impulsar procesos de alfabetización audiovisual en clave decolonial es una tarea al alcance de casi cualquier comunidad de práctica, en casi cualquier contexto histórico-social, y puede ser una herramienta para construir el bien común con base en el reconocimiento igualitario en la diversidad.

REFERENCIAS

- Baca Feldman, C. F. (2015). Experiencias resonantes de comunicación en pueblos indígenas de Oaxaca, México. *Universitas Humanística*. 81: 256-277.
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*. 14: 157-175.
- Barnechea, M.M. y Morgan, M.L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*. 15: 97-107.
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35.
- Bidaseca, K. y Vázquez Laba, V. (2011). Feminismos y (des)colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur. *Temas de mujeres*. Año 7. 7: 24 – 42.
- Bonfil Batalla, G. (2010). *México profundo, una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Brea, J. L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En Brea, J. L. (ed.). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

- Díaz, C.J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*. 13, 217-233.
- Domínguez, M.C., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol 50, 1, 61-86.
- Dussel, I. (2006). "Educar la mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente". En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO-OSDE.
- Fueyo, A. (2003). Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En Aparici, R. (Coord.). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de "racismo" en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*. 16, 79-102.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*. 55, 3: 419-430.
- Kellner, D., y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. En Macedo, D. y Steinberg, S.R. (Eds.). *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis, Revista chilena de investigaciones estéticas*, número 51.
- López Hurtado, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En: López Hurtado, L. E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: PROEIB, Plural editores.
- López Monroy, M. (2006). "La producción de una utopía o secretos para elaborar campanas: notas sobre el conocimiento cinematográfico y las escuelas de cine", en Cuadernos de Estudios Cinematográficos. No. 9. Enseñanza de la cinematografía. México: UNAM.
- Méndez-Tello, K. M. (2019). El cine-video indígena. Procesos paralelos de las(os) realizadoras(es): Análisis de producciones indígenas de Ojo de Agua Comunicación. Ensayo final, Especialización en Estudios Cinematográficos. Facultad de Artes Plásticas. México: Universidad Veracruzana.
- Mijangos Zúñiga, D. (2019). Ciro Guerra. Un cine propiamente colombiano. Ensayo final, Especialización en Estudios Cinematográficos. Facultad de Artes Plásticas. México: Universidad Veracruzana.

- Morduchowicz, R. (2008). Introducción. Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad. En Morduchowicz, R. (Coord.). *Los jóvenes y las pantallas*. Barcelona: Gedisa.
- Möller, C. (2002). La pedagogía del poder. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. 21, 241-260.
- Primer Foro de Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica y el Caribe (Amilac). (2014). Declaración México. Tlatelolco, México, el 11 de diciembre del año 2014. Consultado el 15/05/2019, disponible en <https://bit.ly/2LVJjH4>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*. VI. 2, 342-386.
- Santana Marroquín, T. (2007). Análisis de discurso denotativo y connotativo de producciones de video indígena de Ojos de Agua Comunicación. Tesis Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Departamento de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.
- Shohat, E. y Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación: crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós.
- Torricella, A. (2018). De viajes teórico-metodológicos y mapas. Bitácora de una travesía entre la noción de representación visual como reflejo hacia la de práctica y su aplicación en un caso de estudio con fotografías familiares personales. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 40: 41-64.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Trad. de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.
- Zárate-Moedano, R. (2018). Alfabetización mediática decolonial para la formación de miradas antirracistas en la Universidad. *Revista científica Ra- Ximhai*. 14 (2): 201-219.
- Zavala, L. (2017). Los estudios sobre cine en México al inicio del nuevo siglo. *Miguel Hernández Communication Journal*. 8. 2: 51-84.

Filmografía

- Amador, C. (productora) y Barriga, G. (director). (2007). *Hamac Caziim (Fuego Sagrado)* [documental]. México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aranoa, F. (productor) y Aranoa, F. (director). (2005). *Princesas* [cinta cinematográfica]. España: Reposado Producciones / Mediapro/ Antena 3 Televisión/ Canal + España.

- Aubry, K., Ford, F. (productores) y Ford, F. (director). (1979). *Apocalypse Now* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Zoetrope Studios.
- Bonilla, H., Trujillo, V. (productores) y Fons, J. (director). (1989). *Rojo Amanecer* [cinta cinematográfica]. México: Cinematográfica Sol.
- Chaplin, C. (productor) y Chaplin, C. (director). (1940). *El gran dictador* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: United Artists.
- Cinta Robles, A., Santiago Francisco, J. y Zárate Moedano, R. (productores) y Santiago Francisco, J. y Zárate Moedano, R. (directores). (2015). *Existe cuando hablas* [documental]. México: Cinta Robles, A. / Santiago Francisco, J. / Zárate Moedano, R.
- Del Toro, F., Welch, F. (productores) y Del Toro, F. (director). (2005). *Cicatrices* [cinta cinematográfica]. México: Armagedon Producciones.
- Fink, J. (productor) y Fernández, E. (director). (1943). *María Candelaria* [cinta cinematográfica]. México: Films Mundiales.
- Frigola, N. (productora) y Cabellos, E. (director). (2015). *La hija de la laguna* [documental]. Perú: Guarango - Cine y Video.
- García, S. (productor) y Bollain, I. (directora). (2003). *Te doy mis ojos* [cinta cinematográfica]. España: Producciones La iguana S- L / Alta Producción.
- Gordon, J. (productor) y Bollain, I. (directora). (2010). *También la lluvia* [cinta cinematográfica]. España: Coproducción España- Francia- México; Moreno Films.
- Lipkies, I. (productor) y Cortés, F. (director). (1972). *Tonta, tonta pero no tanto* [cinta cinematográfica]. México: América Films / Diana Films / Teleprogramas Acapulco.
- Llosa, C., Chavarrias, A., Morales, J. (productores) y Llosa, C. (directora). (2006). *Madeinusa* [cinta cinematográfica]. Perú: Coproducción Perú-España; Oberón Cinematográfica S. A./ Vela Producciones/ Wanda Visión.
- Paul, R., Granderath, C., Ronson, R. (productores) y Al-Mansour, H. (directora). (2012). *La bicicleta verde* [cinta cinematográfica]. Arabia Saudí: Coproducción Arabia Saudí – Alemania; Highlook Communications Group / Razor Film.
- Polgovsky, E. (productor) y Polgovsky, E. (director). (2008). *Los herederos* [documental]. México: Tecolote Films.
- Pontecorvo, G. (productor) y Pontecorvo, G. (director). (1966). *La batalla de Argel* [cinta cinematográfica]. Italia: Coproducción Italia- Argelia; Igor Film.
- Riefenstahl, L. (productor) y Riefenstahl, L. (director). (1935). *El triunfo de la Voluntad* [cinta cinematográfica]. Alemania: Reichsparteitag-Film.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

SEBASTIÁN NOVOMISKY¹

Universidad Nacional de La Plata, Argentina / sebastiann@perio.unlp.edu.ar

GLADYS MANCCINI²

Universidad Nacional de La Plata, Argentina / gladysmanccini@gmail.com

GISELA ASSINNATO³

Universidad Nacional de La Plata, Argentina / gisela183@gmail.com

ADRIANA COSCARELLI⁴

Universidad Nacional de La Plata, Argentina / adrianacoscarelli@lvm.unlp.edu.ar

Recibido:30/3/2019 / Aceptado:30/7/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4619

Resumen. Ante los cambios generados por las tecnologías digitales en los modos de construir el conocimiento, resulta fundamental el rol de las instituciones educativas en la reconfiguración de sus prácticas docentes. Este artículo pretende visibilizar posiciones de profesores universitarios ante la innovación digital y confrontarlas con propuestas de actualización profesional. El diseño metodológico posibilita un estudio exploratorio sobre 45 profesores de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, mediante un cuestionario *online* acerca de usos, prácticas y percepciones asignadas a las tecnologías en la enseñanza. Además, se seleccionan, como unidad de observación, tres propuestas de capacitación implementadas por dicha academia y se efectúa su descripción sistemática. De la articulación entre las demandas y posiciones docentes, y de los rendimientos y devoluciones de las propuestas se obtienen conclusiones provisorias: aunque los profesores mantienen un vínculo recurrente con

1 Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-5705-9332>

2 Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

3 Magíster en Tecnología Informática Aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://orcid.org/0000-0003-2457-6832>

4 Magíster en Tecnología Informática Aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://orcid.org/0000-0003-2457-6832>

herramientas digitales, estas prácticas disminuyen ante mediaciones que promueven capacidades más creativas. Si bien en la formación interna se evidencian procesos con incorporación crítica de recursos digitales, existen contradicciones entre las posiciones manifestadas por los profesores y la adhesión a las capacitaciones. Esto permite discutir desafíos que la educación superior afronta al querer generar procesos sostenidos y genuinos de innovación.

Palabras clave: tecnologías digitales / capacitación docente / educación superior y universitaria / estrategias didácticas

ICTS IN EDUCATION: AN ANALYSIS IN AN ARGENTINE UNIVERSITY

Abstract. Given the changes generated by digital technologies in the ways of building knowledge, the role of educational institutions is fundamental in the reconfiguration of their teaching practices. This article aims to reveal the positions of university professors in the face of digital innovation and compare them with proposals for professional updating. The methodological design enables to conduct an exploratory study on 45 professors from the National University of La Plata (UNLP), Argentina, using an online questionnaire about the uses, practices and perceptions assigned to teaching technologies. In addition, three training proposals implemented by said academy are selected, as an observation unit, and a systematic description of such initiatives is carried out. From the articulation between the demands and teaching positions, and the performance and proposal returns, provisional conclusions are obtained: even though professors maintain a recurrent link with digital tools, these practices diminish in front of mediations that promote more creative capacities. Although processes that critically include digital resources are evident in internal training, there are contradictions within the positions expressed by professors and the adherence to trainings. This allows to discuss the challenges that higher education faces when wanting to generate sustained and genuine innovation processes.

Keywords: Digital technologies / teacher training / higher and university education / teaching strategies

AS TIC NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE EM UMA UNIVERSIDADE ARGENTINA

Resumo. Dadas as mudanças geradas pelas tecnologias digitais nas formas de construção do conhecimento, o papel das instituições educativas na reconfiguração de suas práticas de ensino é fundamental. Este artigo tem como objetivo tornar visíveis as posições de professores universitários sobre a inovação digital e compará-los com propostas de atualização profissional. O desenho metodológico permitiu um estudo exploratório em 45 professores da Universidade Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, através de um questionário online sobre usos, práticas e percepções atribuídas às tecnologias de ensino. Além disso, três propostas de treinamento foram selecionadas por essa instituição e executadas como uma unidade de observação e descrição sistemática. A partir da articulação entre as demandas e os cargos de ensino, e os rendimentos e retornos das propostas foram obtidas conclusões provisórias: embora os professores mantenham um vínculo frequente com as ferramentas digitais, essas práticas diminuem diante de mediações que promovem capacidades mais criativas. Apesar de que na formação interna se verifiquem processos de incorporação crítica de recursos digitais, também existem contradições entre as posições expressas pelos docentes e a aderência aos treinamentos. Isso permite discutir os desafios que o ensino superior enfrenta quando deseja gerar processos de inovação sustentados e genuínos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais / formação de professores / ensino superior e universitária / estratégias metodológicas de ensino

INTRODUCCIÓN

Sin duda, ya nadie puede ignorar los desafíos y oportunidades que han generado las nuevas tecnologías sobre los modos de enseñar y aprender en las últimas décadas al transformar significativamente la manera de configurar, construir y difundir el conocimiento. No obstante, muchas instituciones educativas, en sus diferentes niveles, parecen persistir en la conservación de escenarios didáctico-pedagógicos tradicionales, propios de una escuela o de una universidad donde el saber era impartido unidireccionalmente y se concentraba en la figura del docente, los textos de lectura lineal y las pizarras fijas.

Actualmente, como afirma Bilinkis (2014, p. 220), la educación responde aún a métodos, motivaciones y necesidades de siglos pasados: "La escuela no cambia, pero los alumnos sí. Esto da por resultado un cóctel explosivo".

Atentos al desafío nada sencillo de superar esta paradoja de querer educar para el futuro mirando hacia el pasado, es que muchos docentes e investigadores han comenzado a construir nuevos escenarios, diseñando propuestas que permitan recuperar prácticas valiosas de la escuela tradicional integradas a las nuevas, mediadas por tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Es necesario reconocer el potencial educativo que encierran estas herramientas debido a que pueden tener funcionalidades informativas, instructivas, motivadoras, evaluadoras, investigadoras, expresivas, metalingüísticas y lúdicas (García Valcárcel y González Rodero, 2006, p. 7). Asimismo, resulta crucial asumir que las TIC han provocado un gran desfase en la industria comunicativa, de allí la urgencia, particularmente para quienes nos desempeñamos como profesores en carreras relacionadas con este campo, de actualizar contenidos, soportes, metodologías y prácticas educativas.

Pero también es preciso dar cuenta de las dificultades e incertidumbres que implica la integración de tecnologías digitales en las prácticas educativas. Aun con docentes e instituciones que valoren positivamente y apuesten por la innovación de la enseñanza, la puesta en marcha de estrategias mediadas trae aparejados desafíos en términos de diseños curriculares, disciplinares, didácticos y de gestión y seguimiento de las clases presenciales y virtuales, por mencionar solamente algunos.

Ciertas tensiones que genera el uso de las TIC tienen que ver con los retos pedagógicos que conlleva, pues, su incorporación —ya sea intencional en función de los fines educativos o espontánea— "puede fragmentar el espacio educativo y crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos" (Barberá Gregori y Badia, 2005, p. 3).

Frente a estas perspectivas, los objetivos del presente artículo son los siguientes:

- a. Realizar un análisis de los resultados obtenidos en encuestas tendientes a explorar los usos, las prácticas y las percepciones que los docentes

universitarios de comunicación dan a las TIC en la enseñanza, y discutir las oportunidades y barreras que genera esta integración en la preparación inicial de comunicadores.

- b. Sistematizar tres propuestas de capacitación implementadas por un equipo de docentes e investigadores de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP, Argentina), originadas en respuesta a algunas de las demandas detectadas.
- c. Elaborar reflexiones y conclusiones de carácter provisorio que se derivan de la articulación entre las demandas, las propuestas institucionales y los resultados obtenidos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este marco de transformaciones y redefiniciones de prácticas, tiempos y roles, y ante la proliferación de los recursos y plataformas *online*, teóricos del campo consideran necesario que los docentes afinen criterios para determinar qué propuestas, estrategias y herramientas serán las más adecuadas para lograr los objetivos pedagógicos. Esto sucede aun a sabiendas de que los programas informáticos y otras innovaciones tecnológicas de comunicación e información tienen diferentes alcances y limitaciones en cuanto a los formatos que permiten, sus posibilidades para representar y transmitir datos, construir redes, elaboración de contenidos, espacios para relacionarse con otros, etcétera. En este sentido, se sostiene que las propuestas que integran aspectos tecnológicos y pedagógicos requieren que los profesores desarrollen habilidades “que superen la propia tecnología y la reconfiguren de manera creativa para sus propósitos” (Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Fernández Sánchez 2010, p. 220). De este modo, “abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente –es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso–, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia” (Coll, 2009, p. 117).

Tal como plantea Litwin (2005, pp. 13-14), las TIC deberían promover la equidad, la inclusión social, el desarrollo personal y académico de los alumnos, brindando a la comunidad educativa acceso a una información actualizada y promoviendo la comunicación. Asimismo, de acuerdo con esta autora, el soporte brindado por la tecnología es pasible de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esa perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más.

En consecuencia, creemos que es en el interior de las instituciones donde debe promoverse la toma de conciencia acerca de ese plus que estas herramientas brindan a los profesores, explorando sus potenciales usos no solo para desarrollar la comprensión sino también para motivar y enriquecer la producción del conocimiento, ya sea en la educación presencial y sistemática como en la asistemática y a distancia (*e-learning*) o mixta (*blended-learning*).

Tales modalidades no ponen foco en el uso de un dispositivo determinado, sino que reconocen su potencial educativo en la convergencia de soportes digitales. En cambio, otra corriente, el *m-learning*, denominada también aprendizaje nómada o móvil, se utiliza según Valencia-Arias, Benjumea Arias, Morales Zapata, Silva Cortés y Betancur Zuluaga (2018, p. 762), para definir “las prácticas que aprovechan los dispositivos móviles y las tecnologías inalámbricas de transferencia de datos, a fin de favorecer y extender el alcance de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kuklinski y Balestrini, 2010), influyendo y mejorando los beneficios del *e-learning*, la relación con el acceso a la información personalizada y al proceso de aprendizaje” (Ozdamli y Cavus, 2011; Valencia, González y Castañeda, 2016).

La literatura existente en la materia permite entender que si bien es cierto que a medida que transcurre el siglo XXI los agentes educativos, y especialmente quienes deben gestionar las actividades académicas y la capacitación docente, comienzan a ocuparse de promover la inclusión de ambas modalidades en la labor cotidiana con los alumnos (con diferentes niveles de compromiso, recursos humanos y tecnológicos, presupuesto e infraestructura disponibles), aún no se ha avanzado demasiado acerca del uso de los dispositivos móviles con fines académicos (*mobile learning*).

Entre los trabajos existentes relacionados con *m-learning*, cabe mencionar el de Valencia-Arias *et al.* (2018), cuyo objetivo fue examinar las actitudes de los docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos en una institución de educación superior de vocación tecnológica de Colombia. Los autores estudiaron los datos obtenidos luego de administrar quince entrevistas semiestructuradas, a partir de tres categorías analíticas: conocimiento, actitudes y habilidades, retos y oportunidades en la implementación de estrategias de *mobile learning*. Los principales aportes que los entrevistados identificaron al respecto se refieren a la facilitación de la movilidad, la accesibilidad y la interactividad en los procesos educativos. Por otra parte, entre los retos consignaron la falta de promoción por parte de la academia de capacitación docente, la poca autonomía de aprendizaje en los alumnos y las dificultades de accesibilidad de dispositivos móviles adecuados para los estudiantes.

En suma, lo expresado anteriormente respecto de las diversas modalidades en la enseñanza, los desafíos actuales de las instituciones educativas y las potencialidades de las TIC en las prácticas docentes permite diferenciar varias líneas de investigación en

las que se articulan diversos ejes: a) el análisis de las demandas y concepciones de los alumnos y los profesores, verdaderos protagonistas del cambio de paradigma, en torno a la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) el diagnóstico de las problemáticas referidas a la política educativo-institucional y a la gestión de dicho cambio, y c) la incidencia y utilidad de las TIC según la modalidad de enseñanza predominante.

De acuerdo con Cabero-Almenara (2014, p. 129), si bien en el campo del aprendizaje virtual son frecuentes los estudios centrados en los estudiantes, resulta esencial desarrollar otros que se enfoquen en los docentes, puesto que estos constituyen el canal por el cual se asegura la apropiación del conocimiento. Es sumamente relevante la observación del autor citado en cuanto al hecho de que "la resistencia en muchas ocasiones a los cambios de paradigma están más vinculados con los formadores que con los aprendices".

A su vez, Noguera, y Vásquez Melo (2012) afirman respecto del uso y el dominio de las TIC que hacen los docentes en apoyo a sus actividades académicas, que estos son muy deficientes, independientemente de la edad, los años dedicados a la docencia, el nivel de escolaridad y el área de conocimiento. Esto deriva en la necesidad de implementar y revisar las políticas de formación cuyos destinatarios sean profesionales de la docencia, a fin de promover el manejo técnico-didáctico de las TIC en cualquier nivel educativo de nuestro país.

En el caso particular de algunas casas de estudios como la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), dentro de la cual se inscribe nuestra tarea como docentes e investigadores, existe una intencionalidad por parte del equipo de gestión de estimular experiencias y estudios referidos a la incorporación de las TIC en el ámbito universitario. Dan cuenta de ello los trabajos de investigación de Guiller y Arce, ya sea referidos a la formación docente universitaria en entornos educativos virtuales (2013, 2015) o al modo en que se ha ido construyendo un espacio propicio a la formación docente universitaria permanente para la virtualidad desde una perspectiva crítica, comunicacional y pedagógica, acompañando a los docentes en el pasaje de "profesores/as presenciales" a "docentes tutores virtuales" (Guiller y Arce, 2017).

En este marco, se definió un modelo de hibridación educativa que direcciona la adaptación de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), sitios y herramientas disponibles en la facultad, a las finalidades y requerimientos de los profesores y estudiantes, de modo de reconfigurarlos en espacios de diálogo, intercambio y construcción colectiva. Se cree fundamental, en este sentido, que la tecnología se ponga al servicio de la formación y que los docentes sean autores de sus propuestas y tomen las decisiones pedagógicas y didácticas necesarias (Guiller y Arce, 2015).

De este modo, la institución se encuentra inmersa en un proceso que conlleva retos diversos en la gestión institucional y en las cátedras, dando cuenta de que la temática

se enmarca dentro de los temas en agenda del establecimiento, pues las propuestas formativas buscan dar respuestas a reconfiguraciones en el horizonte laboral de los comunicadores educadores y a transformaciones y desafíos que le impone la cultura digital a la educación superior y a la formación de formadores.

La presentación de estas iniciativas no implica que se trate de desafíos saldados en la institución, sino de cambios en proceso. Por lo cual, es preciso inferir que se podrían encontrar tanto fortalezas como tensiones en su interior; así como la coexistencia de condiciones heterogéneas —y hasta con ciertas contradicciones— en las que la comunidad educativa está desarrollando modalidades híbridas de enseñanza y aprendizaje.

Ante tales inquietudes es preciso que se realicen estudios que permitan sistematizar cómo el cuerpo docente está posicionándose frente a esta perspectiva de innovación educativa y, al mismo tiempo, qué tipo de propuestas formativas se están llevando a cabo y cómo son recibidas por los docentes. El cruce de esta información resultante podría devenir en conocimiento valioso para la institución, así como para otras casas de estudio que estén atravesando procesos similares.

METODOLOGÍA

A la luz de las concepciones recogidas en el estado de la cuestión, se realiza un diseño metodológico que nos permite un estudio exploratorio sobre características y funciones que un grupo de docentes de la FPYCS-UNLP, Argentina, atribuyen a las TIC en la enseñanza. Asimismo, el diseño contempla abordar ejes de sistematización de propuestas de capacitación implementadas en la institución y sus resultados.

La inquietud acerca de cómo los profesores de la FPYCS-UNLP incluyen en sus procesos de enseñanza las tecnologías digitales deriva en la definición —de acuerdo con la literatura revisada anteriormente— de tres ejes de análisis: el uso de TIC como propuesta de las cátedras, las estrategias didácticas que integran las TIC y las percepciones de los docentes hacia las TIC.

El estudio fue llevado a cabo en el marco de un diagnóstico institucional desde la Dirección de Profesorado en Comunicación Social (FPYCS-UNLP) y de la tesis de maestría de Assinnato (2018). Asimismo, este relevamiento fue contrastado con un estudio paralelo con profesores de la Universidad de Lima (Perú), cuyos resultados se sintetizan en Assinnato, Mateus y Novomisky (2018).

Para obtener el corpus de datos necesario se creó un cuestionario que incluía 17 preguntas cerradas y tres abiertas, agrupadas en cuatro secciones.

En primer lugar, se configuraron tres interrogantes para obtener datos generales de los profesores (edad, cargo y asignatura en la que se desempeñan). Estos se consideran

como variables de entrada, ya que permiten determinar algunas características de la muestra.

La sección dos, "Uso de TIC como propuesta de las cátedras", está constituida por cinco ítems. La sección tres, "Estrategias didácticas", está formada por cuatro preguntas, y la sección cuatro, "Posiciones frente a la integración de TIC en educación", está compuesta por ocho interrogantes.

La construcción de este instrumento se basó en modelos que presentan los estudios de Nóbile y Sanz (2014), Cabello (2006) y Ros (2014). No obstante, se debieron redefinir preguntas e, incluso, crear nuevas para responder a los criterios de este artículo.

En esta línea, se adoptaron diversas escalas para estructurar los interrogantes: de frecuencia de usos de TIC (nunca, ocasionalmente, a veces, casi siempre y siempre), de valoración de prácticas educativas con/en TIC (nada, muy poco, algo, bastante, muchísimo), de autopercepción de saberes y habilidades digitales (alto, medio y bajo), de niveles de acuerdo respecto a posiciones frente a TIC (totalmente en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo) y de opciones respecto a disposiciones personales en torno a la integración de modalidades híbridas de formación (sí, no, tal vez).

Se formó una muestra de 45 profesores, que respondieron el cuestionario desarrollado en un formulario de la herramienta Google Forms. El total de participantes de esta instancia del estudio de caso representa el 56 % del cuerpo docente del ciclo superior de una de las carreras que ofrece esta casa de estudios, el Profesorado en Comunicación Social.

Se definió un tipo de muestreo aleatorio, mediante el cual se buscó que los distintos componentes del universo observable tuvieran iguales posibilidades de ser seleccionados. Para garantizar esta llegada, se contactó por un lado a la totalidad de profesionales que se desempeñan con cargos rentados como educadores en distintos equipos pedagógicos del Profesorado en Comunicación Social (80 docentes). Este acercamiento se realizó vía correo electrónico durante los meses de octubre y diciembre del 2017. La convocatoria a participar era voluntaria y anónima. Se logró que más de la mitad de los contactados respondieran la encuesta *online*.

En cuanto a la sistematización de las capacitaciones que se llevan a cabo desde la institución, se define la realización de una descripción sistemática a partir de dar cuenta de características de dichas iniciativas, en materia de objetivos, contenidos, metodología y destinatarios.

Se definió una muestra constituida por tres experiencias, desarrolladas entre el 2017 y el 2018, en coincidencia con los plazos definidos para la implementación de la encuesta descrita anteriormente. Se trata, además, de las últimas capacitaciones (a la fecha de este artículo) desarrolladas conjuntamente desde tres dependencias de la facultad:

la Dirección del Profesorado en Comunicación Social y la Dirección de Capacitación Docente, dependientes de la Secretaría Académica, y el área de Educación a Distancia.

Los resultados fueron analizados a partir de las siguientes variables: cantidad, disciplina, rol y nivel de enseñanza en que se desempeñan los inscritos, alcances de la oferta de capacitación, disponibilidad de tecnología e infraestructura, acompañamiento institucional, aplicabilidad o posibilidad de transferencia de las producciones finales del curso realizado y valoración por parte de los asistentes.

Para la constitución de este corpus de datos, se requirió de la revisión de los proyectos de cada iniciativa, el análisis documental de trabajos realizados por los cursantes y la observación de los resultados de encuestas que los docentes a cargo de cada iniciativa implementaron tanto al comenzar como al finalizar el trayecto formativo.

Vale mencionar que los usos, prácticas y percepciones que los docentes atribuyen a las TIC se analizan por separado de las experiencias de formación realizadas en la institución (según sus instrumentos de origen) para luego establecerse cruces de resultados que nos permitan la elaboración de reflexiones finales.

PUNTO DE PARTIDA: LOS DOCENTES FRENTE A LAS TIC

Este muestreo exploratorio se llevó a cabo mediante encuestas a 45 docentes del Profesorado en Comunicación Social (más del 50 % del cuerpo docente del tramo orientado de la carrera). Las edades de los participantes oscilaron entre 23 y 67 años, con un promedio de 40,3 años.

A continuación, se consigna una síntesis de los ejes más relevantes analizados a los fines de este artículo y los resultados elaborados a partir de ellos:

En referencia a los usos que los docentes atribuyen a las TIC, se relevaron frecuencias de manejo de espacios digitales para la comunicación dentro de las cursadas, para la realización de actividades con sus alumnos y respecto de la utilización de materiales educativos.

Sobre la comunicación mediada de modo digital en las cátedras de los docentes encuestados, se observa que el correo electrónico es la herramienta más recurrente. En segundo lugar, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) o espacios institucionales. En tercer lugar, las redes sociales; en cuarto lugar la mensajería instantánea y, por último, las reuniones sincrónicas vía Skype, Hangout.

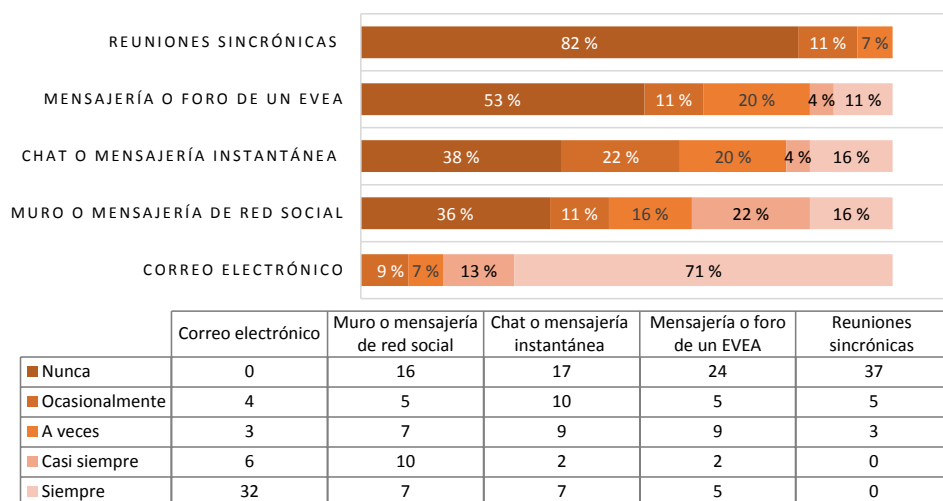


Figura 1. Porcentajes y cantidades de uso de herramientas de comunicación

Fuente: Assinnato, 2018

En cuanto a la utilización de materiales educativos como propuesta de las cátedras, se destaca que es extensiva a casi la totalidad de la muestra el uso continuo de textos digitales y videos. Las imágenes y las presentaciones digitales son los recursos utilizados en tercer y cuarto lugar. Los audios, en cambio, aparecen en quinto lugar. En menor medida, se referencian recursos interactivos y simuladores.

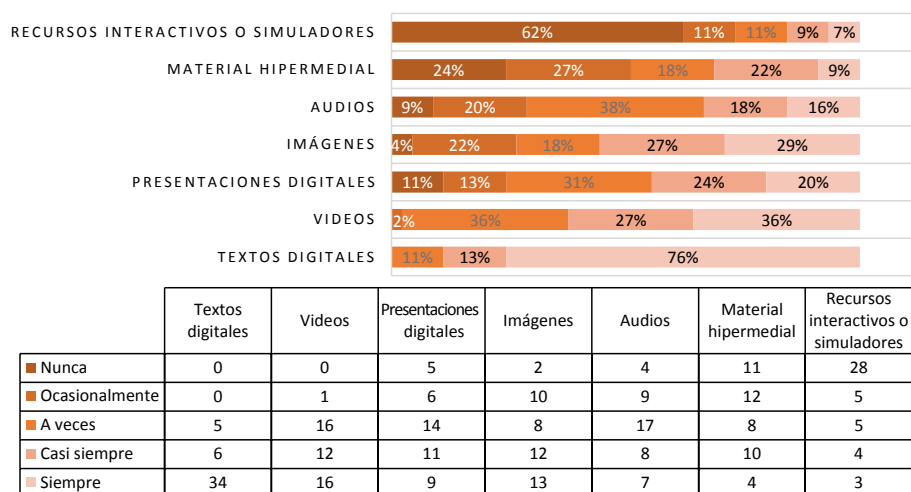


Figura 2. Porcentajes y cantidades de uso de materiales educativos

Fuente: Assinnato, 2018

Respecto del uso de plataformas de trabajo para la realización de actividades didácticas, se observan decisiones disímiles entre los educadores: los docentes seleccionan en primer lugar los espacios de almacenamiento compartido (Google Drive u otros). Las redes sociales son las plataformas que aparecen en tercer nivel de usos y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en cuarto lugar. Por último, se seleccionan las wikis o blogs.

En lo que se refiere a las estrategias didácticas empleadas por los docentes con las TIC, se indaga sobre actividades innovadoras que realizan los educadores, así como sobre los momentos en que las tecnologías digitales están presentes en la práctica docente.

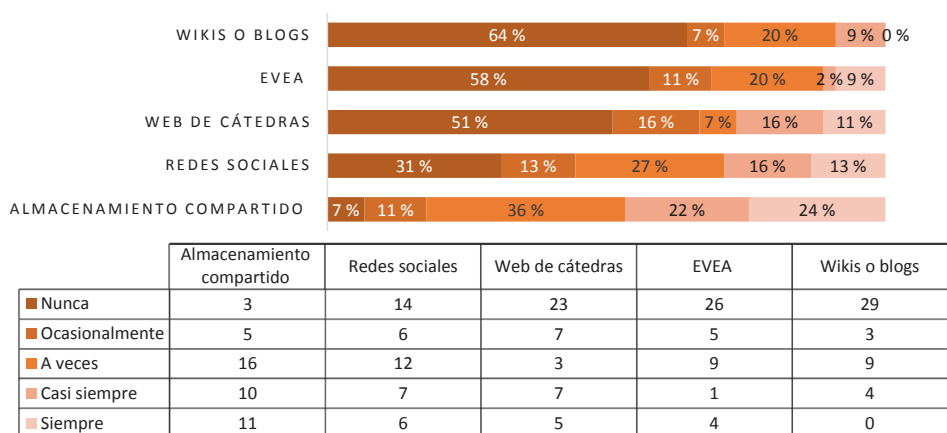


Figura 3. Cantidades y porcentajes de uso de entornos para la realización de actividades didácticas y seguimiento

Fuente: Assinnato, 2018

Con una recurrencia baja, los profesores señalan que adaptan materiales o recursos digitales producidos por terceros y rara vez utilizan juegos como parte de su práctica pedagógica. En cuanto a las acciones de índole colaborativa (compartir material y producir documentos) su aplicación es mayor que la descrita anteriormente.

En tanto, se puede observar que la presencia mayor de las tecnologías digitales está en el momento de la preparación de la clase (búsqueda y selección de información, principalmente), en menor medida durante las clases y, en tercer término, como una extensión de estas.

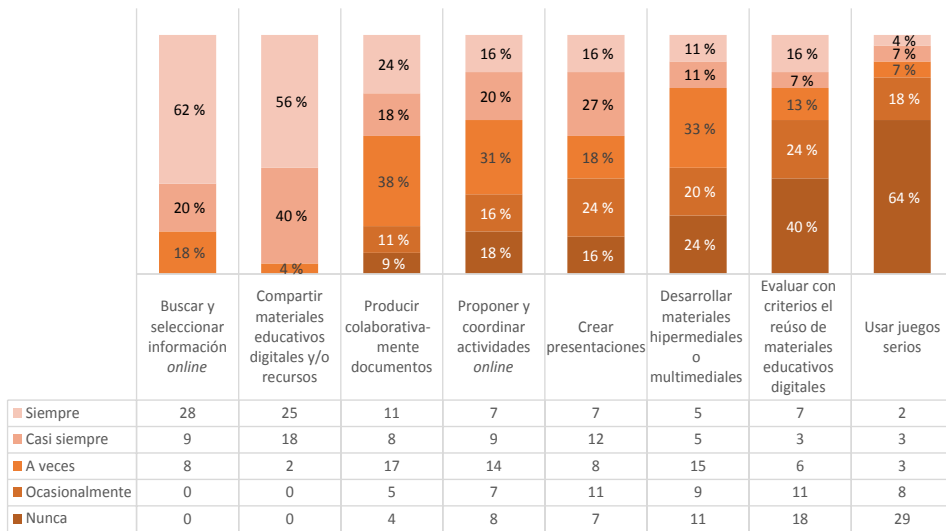


Figura 4. Porcentajes y cantidades de respuestas sobre actividades que realizan los docentes utilizando TIC

Fuente: Assinnato, 2018

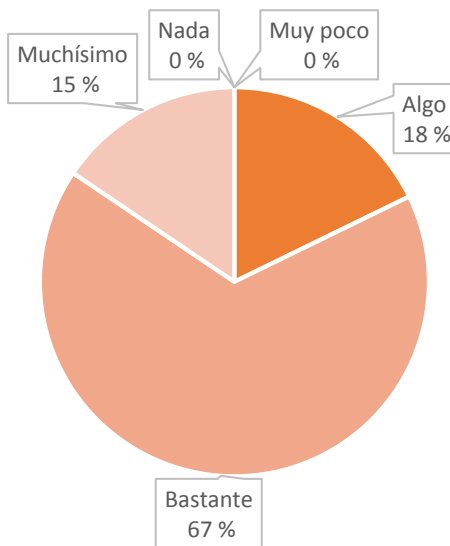


Figura 5. Porcentajes y cantidades de respuestas sobre momentos en que los profesores utilizan las TIC en la práctica docente

Fuente: Assinnato, 2018

Por último, se indagaron percepciones de los docentes, para lo cual se destacan preguntas sobre si el trabajo mediado ha enriquecido sus clases, logros que los docentes identifican a partir de la mediación digital en sus clases y también dificultades percibidas en tales instancias.

Respecto a las posiciones de los docentes frente a la integración de TIC, el reconocimiento de la posibilidad de enriquecer la enseñanza a partir de la incorporación de actividades digitales ofrece una percepción crítica en el cómputo general. Aún no existiría, por lo tanto, una valoración plena de la necesidad de actualización de los formatos de trabajo áulico, si bien resulta necesario incorporar nuevas estrategias para potenciar la tarea docente y para consolidar la interpelación de los estudiantes.

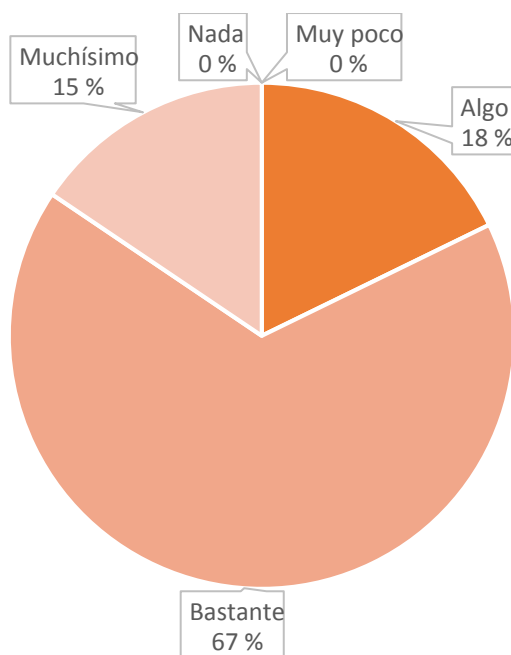


Figura 6. Porcentajes y cantidades de respuestas sobre si el trabajo mediado ha enriquecido sus clases

Fuente: Assinnato, 2018

Con relación a los logros, los docentes de la UNLP valoran más el trabajo mediado con otros colegas que la propia integración de TIC en el aula. Esto podría deberse a la incipiente integración de TIC en la carrera de La Plata y, por lo tanto, el reconocimiento de algunas limitaciones de cómo esto impacta en los estudiantes, en cuanto al soporte tecnológico, por un lado; y al modo de organización y comunicación entre docentes, por

otro, que reorganizan el trabajo entre pares, pero no la didáctica áulica. Otro aspecto que llama la atención es que el trabajo con referentes institucionales es el menos frecuente. Quizás esto se deba al hecho de que transversalmente el problema de la inclusión digital es percibido como un tema didáctico propio de cada cátedra y docente, pero no abordado institucionalmente.

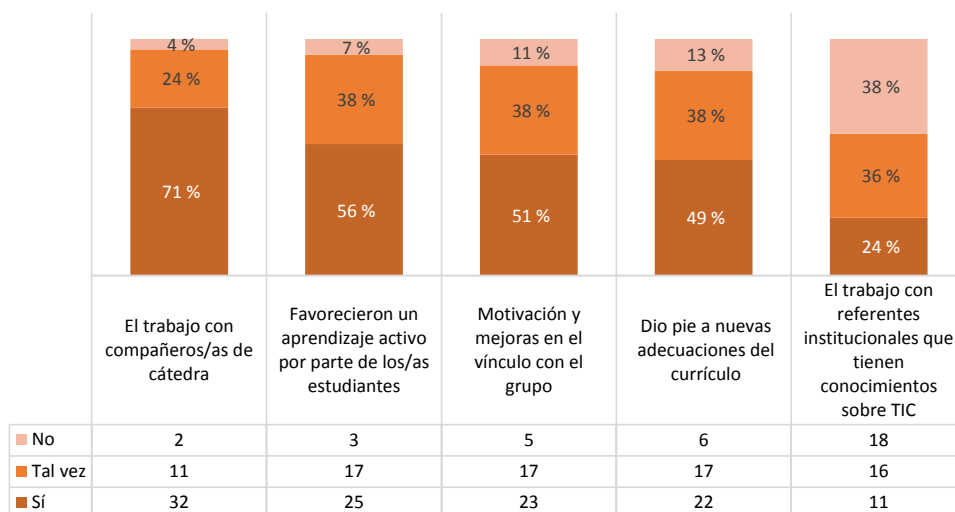


Figura 7. Logros percibidos por los docentes sobre la integración de las TIC en la enseñanza

Fuente: Assinnato, 2018

En relación con las dificultades expuestas por los docentes de la UNLP, se destaca la falta de disposición de equipamientos técnicos. Aquí podemos encontrar condiciones de accesibilidad, conectividad y repertorio de recursos tecnológicos, que no dependen únicamente de la tecnología disponible en la institución, sino también provista por los propios estudiantes (teléfonos inteligentes con conectividad, notebooks y netbooks, tablets, etcétera). Es posible que la percepción de las limitaciones en el uso de las tecnologías por falta de soporte, se asocie con una dificultad de reconocer otras opciones que van más allá del aula.

Resulta significativo que en dicha universidad se consigne la apatía y la distracción de los estudiantes, aspecto central del debate, ya que paradójicamente las TIC pueden motivar más a los estudiantes siempre que los profesores sepan interpelarlos y planificar en un marco de convergencia tecnológica, recuperando los saberes de los jóvenes al respecto. No obstante, creemos que estas manifestaciones generales de apatía o distracción podrían considerarse más bien como fenómenos que ponen en evidencia la necesidad de estímulos constantes y variados, propia de las nuevas generaciones. Por

otra parte, los docentes encuestados consignan como una preocupación el tiempo extra que requiere la integración de TIC en el aula dentro de sus posibilidades laborales.

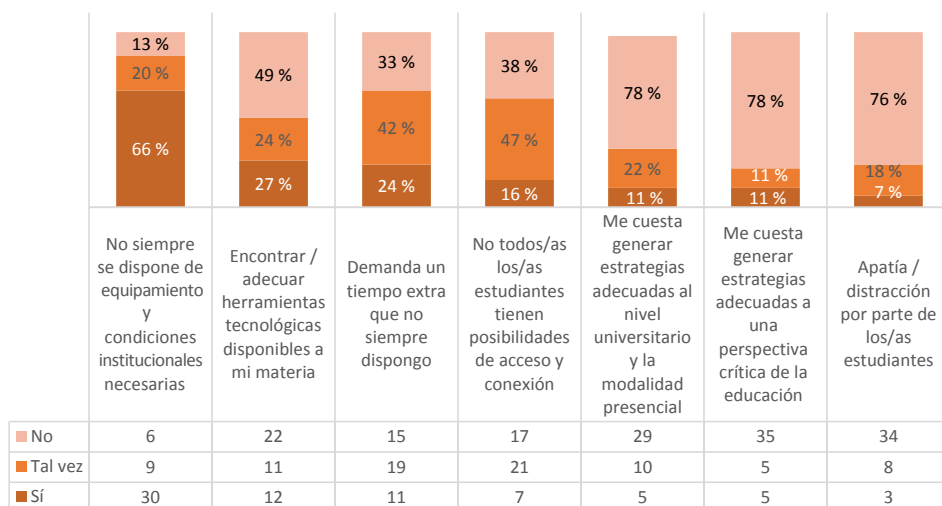


Figura 8. Porcentajes y cantidades de respuestas sobre las dificultades percibidas

Fuente: Assinnato, 2018

Tal como se plantea en Assinnato (2018) y en Assinnato, Mateus y Novomisky (2018), los resultados de los cuestionarios permitirían observar que si bien los profesores mantienen un vínculo recurrente con diversas herramientas digitales, estas prácticas disminuyen en el caso de mediaciones que promueven capacidades creativas, experimentales y lúdicas.

Por otra parte, se pueden vislumbrar ciertas tensiones entre las posiciones de los docentes, puesto que si bien valoran positivamente el uso didáctico de las herramientas digitales, no demuestran una convicción plena de la necesidad de actualizar los formatos y las metodologías vigentes. Asimismo, los informantes advierten algunas dificultades que asocian a la integración de TIC, lo cual posibilitaría pensar desafíos a escala institucional que reviertan esta situación.

En consecuencia, podemos sostener que resultan necesarios programas de formación dentro de los espacios institucionales como parte de las tareas asignadas a los docentes en servicio. Dejarlas libradas a la voluntad individual o de los equipos de cátedra provocaría, sin duda, diferencias sustanciales no solo en cuanto a las demandas de tiempo sino también a la calidad en la formación. Consideramos que se trata de una verdadera necesidad institucional: orientar la integración didáctica de las TIC aportando

propuestas que se adapten a los diversos contextos (contenidos, objetivos y demandas de cada cátedra) y garantizar el acompañamiento de los docentes una vez concretadas las instancias de formación o actualización tecnológica. Esto permitirá capitalizar la disposición favorable detectada por el estudio consignado (Assinnato, 2018; Assinnato, Mateus y Novomisky 2018), lo cual resultará posible en la medida que se logre una mayor concienciación en los profesores acerca del impacto de las TIC sobre la realidad situada, en general, y la educativa, en particular.

PROPUESTAS DE CAPACITACIÓN EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

La Dirección de Educación a Distancia en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social fue establecida en el 2007, luego de unos años de que fuera creada la dirección homónima en la UNLP. El objetivo principal de la institucionalización de este espacio, tal como afirman Guiller y Arce (2013, p. 19), fue atender a las necesidades en los niveles de grado y posgrado de la Unidad Académica: “contar con un espacio de asesoramiento, capacitación y seguimiento destinado a los docentes, de carácter pedagógico y comunicacional con relación al uso de herramientas informáticas y de comunicación en procesos formativos”.

Es por ello que desde la Secretaría Académica comienzan a impulsarse actividades tendentes a concretar nuevas propuestas que surgirán con el transcurso de los años gracias al trabajo articulado de tres áreas: Capacitación Docente, Profesorado en Comunicación Social y Educación a Distancia.

Atendiendo, pues, a la compleja vinculación entre la educación, los medios y las TIC, ante las transformaciones descritas previamente y en un entramado político, tecnológico y cultural particular, es que surgen y se desarrollan en la FPyCS de la UNLP diversas iniciativas de actualización docente que intentaremos resumir en este apartado.

En una primera instancia, se diseñaron cursos de capacitación a distancia y cerrados, es decir, pensados para actualizar al personal de la misma institución. En el 2017, a través de Aulasweb de la UNLP se propone el curso “Más allá del aula: nuevas estrategias de acompañamiento al alumno”, a cargo de la profesora Adriana Coscarelli. Respondió a dos necesidades constantes: actualización docente e incorporación de herramientas mediadas por nuevas tecnologías a fin de facilitar el acompañamiento y la permanencia de alumnos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Más tarde, en el primer semestre del 2018, se decidió repetir la experiencia con leves variantes, haciéndola extensiva a adscriptos, auxiliares docentes, jefes de trabajos prácticos y adjuntos de todas las materias del ciclo básico.

En una segunda instancia, en el segundo semestre del 2018, se convoca un curso semipresencial y abierto, a fin de que pudieran participar también docentes de otras instituciones y de todos los niveles: educación primaria y educación secundaria, estudiantes

y graduados del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS de la UNLP), y estudiantes y graduados de profesorado universitarios y terciarios en general. Este curso, "Educación y TIC: innovaciones posibles en escenarios reales", a cargo de la magíster Gisela Assinnato, con la colaboración de la Prof. Adriana Coscarelli y la visita de especialistas invitados, se propone articular la reflexión conceptual con la producción individual y colectiva. En el marco de políticas destinadas a generar transformaciones en la escuela pública, bajo la meta de promover aprendizajes y disminuir brechas educativas y digitales, esta nueva propuesta invitó a reflexionar sobre lo real y lo posible respecto de los planes y programas destinados a incorporar notebooks y TIC en las aulas, a pensar continuidades y rupturas en relación con dichas políticas públicas y, particularmente, en los roles y desafíos que docentes y maestros creemos necesario asumir.

En esta oportunidad, se plantea, pues, repensar lo que acontece en las aulas y más allá de estas, en los actores escolares, en la relación entre los estudiantes, y entre estos y los docentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando entran en juego las mediaciones tecnológicas, comunicativas y pedagógicas.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Las experiencias llevadas a cabo en la FPyCs de la UNLP presentaron ciertas diferencias en cuanto al entorno (virtual/semipresencial), al alcance de la convocatoria (cerrado y destinado a docentes universitarios / abierto para docentes de nivel primario, secundario, terciario y universitario), a la plataforma educativa utilizada en su diseño (Moodle/Edmodo) y a la cantidad de agentes educativos involucrados en la experiencia (una única profesora / una docente responsable con otra colaboradora y especialistas invitados).

Estas variables, sin duda, incidieron en la metodología implementada:

Para el primer curso, desarrollado en clases virtuales semanales con una carga horaria total de 40 horas reloj aproximadamente —según los ingresos al aula virtual, el ritmo y dedicación de cada alumno—, se conformó un grupo cerrado en Moodle con acceso a la bibliografía y al material didáctico diseñado por la docente. Se combinaron textos, imágenes, audios y videos que funcionaron como soporte teórico y tutoriales o, en otras oportunidades, como punto de partida para motivar actividades diversas: foros de discusión, wikis colaborativas, tareas individuales, murales grupales, encuestas, glosarios, etc. Las tareas concluyeron con un trabajo final a modo de evaluación integrada en el que los participantes recuperaron y profundizaron lo hecho a lo largo de dos meses.

Para el segundo curso, cuya carga fue de 35 horas distribuidas en cinco encuentros presenciales y trabajos a distancia, se implementó una dinámica que, por una parte, integrara en las clases presenciales el desarrollo de aspectos teórico-conceptuales a cargo de la docente responsable del curso y de especialistas invitados (encuentros

con las doctoras María Victoria Martín⁵ y María Mercedes Martín⁶ y videoconferencia del doctor Julio César Mateus⁷), y, por otra, motivara la participación e interacción de los participantes. En cuanto a la parte práctica, se desarrollaron trabajos de resolución en entornos virtuales (plataforma educativa Edmodo), a partir de la incorporación de bibliografía, presentaciones, murales, videos y encuestas. Con respecto a la evaluación final, consistió en un trabajo colaborativo integrador que estimuló la recuperación de aspectos teórico-prácticos a través del uso de aplicaciones didácticas mediadas por TIC y permitió compartir los logros de los cursantes a través de una puesta en común en la última clase.

Al mismo tiempo, el segundo curso fue escenario de la elaboración de un material audiovisual a cargo de la TV Universidad Nacional de La Plata (2018), en cuya edición se combinan fragmentos de una clase presencial, aportes de los cursantes y breves entrevistas a uno de los colaboradores especializados en educación y TIC⁸.

Respecto de las herramientas y aplicaciones didácticas que fueron utilizadas en ambos cursos, se destacan las siguientes:

- Learning Apps: a través de esta aplicación se diseñaron ejercicios interactivos, autoinstruccionales y autoevaluativos de manera individual o intracátedra, recuperando temas y prácticas relacionadas con el contenido de cada materia.
- Pow Toon: herramienta para diseñar videos animados de carácter más bien teórico expositivo/informativo que se incorporó para presentar o revisar algunos temas incluidos en el trabajo final.
- Popplet: se utilizó en el trabajo de evaluación final integrador. Mediante este mural construido colaborativamente, cada cátedra o grupo recuperó lo hecho a lo largo del curso virtual con las herramientas y aplicaciones antes presentadas. Esta aplicación permite resumir en una especie de mapa conceptual multimedial e hipertextual contenidos nodulares de cada materia y profundizarlos desde la teoría (links a bibliografía, conferencias, videos, entrevistas, clases grabadas de los docentes, etcétera) o la práctica (ejercicios diseñados en Learning Apps). Para ello los estudiantes deben transitar un recorrido desde la superficie hacia diversas capas de complejidad.

5 Licenciada en Comunicación, magíster en Comunicación y Gestión de Procesos Comunicacionales y doctora en Comunicación por la FPyCS de la UNLP.

6 Coordinadora del Área de Formación y Asesoramiento, Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP.

7 Doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra. Máster en Estudios Avanzados en Comunicación Social, magíster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciado en Comunicación por la Universidad de Lima.

8 El video forma parte de una serie de materiales audiovisuales del Proyecto Nexos de la UNLP, que se denominó Capítulo 4: Las TIC y está disponible en: <https://bit.ly/2rBdhTX> (TV Universidad, 2018).

- Padlet: herramienta que permite almacenar y compartir contenido multimedia, utilizada como otra alternativa para elaborar un muro digital, como un tablón personal o pizarra colaborativa. Admite insertar imágenes, enlaces, documentos, videos, audios, presentaciones, entre otros, por lo que se asemeja a Popplet.

Al mismo tiempo, en el segundo curso se realizó un mapeo de otras herramientas, como nubes de etiquetas, simuladores interactivos, editores de video, animaciones e imágenes, geolocalizadores, asistentes para la creación de presentaciones estáticas y dinámicas, plataformas para el trabajo colaborativo, aplicaciones para la enseñanza de programación y creación de videojuegos, *software* para la producción de líneas de tiempo, entre otras.

ALCANCE Y RECEPCIÓN DE LAS PROPUESTAS

Como se planteó en el diseño metodológico, los resultados fueron analizados a partir de las distintas variables que se desarrollan a continuación.

Interacción de los actores educativos e intercambio de experiencias

En el curso a distancia se observa un aumento progresivo en la cantidad de inscriptos y una ampliación en cuanto a la diversidad de cátedras que participan en los cursos y roles docentes. En su mayoría fueron graduados adscriptos y ayudantes diplomados en el primer curso. Luego se sumaron jefes de trabajos prácticos y algunos profesores adjuntos.

En el curso semipresencial se incorporan todos los niveles educativos (primario, secundario, terciario y universitario) y se pasa de la oferta de formación institucional cerrada a la abierta, para dar cabida a docentes de otras instituciones.

En todos los casos se tendió a garantizar la heterogeneidad entre los cursantes, de modo que al interactuar docentes de diferentes cátedras, materias o niveles educativos, según los cursos (de manera presencial en la clase o virtual en los foros), pudiera generarse un intercambio enriquecedor. Esto significó compartir experiencias que recrearan escenas educativas variadas; reflexionar acerca de problemáticas socioculturales, limitaciones de infraestructura y recursos tecnológicos diversos; contar con mayor o menor acompañamiento institucional, tendiendo siempre a la resolución de los conflictos detectados y a la ejecución de propuestas innovadoras mediadas por TIC en escenarios reales, donde educar hacia el futuro fuera una posibilidad y no una utopía.

Evaluación de los respectivos procesos y producciones finales

Durante el desarrollo del primer curso se consideró la participación en los foros de discusión, el glosario y las wikis. También la respuesta a la encuesta inicial, el diseño de

cuatro actividades autoinstruccionales y autoevaluativas de manera individual, y la construcción en pequeños grupos de un mural colaborativo (intra o intercátedra). Se evaluó, por lo tanto, el trabajo individual durante el proceso y el trabajo colaborativo a través del producto final (Popplet integrador).

En todos los casos las consignas de trabajo tuvieron como requisito recuperar objetivos y contenidos de las respectivas cátedras. En el caso de aquellas que contaron con una mayor participación de docentes y quizá por estar habituadas al trabajo cotidiano en equipo más cohesionado y sostenido, se percibió una mayor calidad en las producciones finales y, consecuentemente, una mayor posibilidad de transferencia.

Ejemplo del material producido por los participantes del curso:



Figura 9. Géneros Discursivos, realizado por la Cátedra Lingüística (FPyCS-UNLP), con recorridos de actividades interactivas y materiales de análisis y apoyo bibliográfico
Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018)

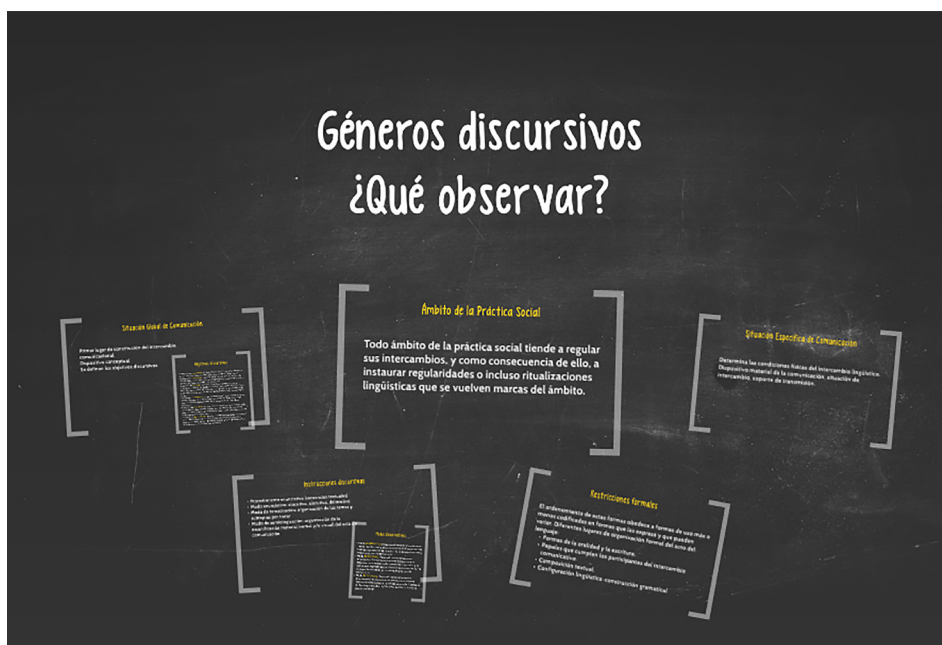


Figura 10. Hipervínculos del material Géneros Discursivos

Fuente: Assinato y Coscarelli (2018)

El estado argentino tiene una estructura consagrada en la Constitución Nacional

Está integrado por tres poderes que, en teoría, deben funcionar de manera independiente.

El estado **nacional provincial municipal** está compuesto por tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. La división de estos tres poderes es lo que consagra a la Nación Argentina como una **república reinado país nación**.

El poder ejecutivo está a cargo del presidente de la Nación. Tiene mandato por **cuatro seis cinco dos tres** años y puede ser reelecto por **un** periodo/s más. De él, depende la Jefatura de Gabinete de ministros, en donde está el Sistema Federal de Contenidos y Medios **de**.

El poder legislativo está compuesto por dos cámaras: Diputados y **Senadores**. Funciona en el **Congreso** Nacional, ubicado en Buenos Aires. Es el responsable de legislar, las **leyes** que regulan a los medios. En 2009, se sancionó la última legislación en democracia: la ley de Servicios de Comunicación **Audiovisual** (número 26522).

El poder Judicial está a cargo de la Corte **Suprema** de Justicia, integrada hoy por cinco magistrados. Es el único poder de la Nación cuyos cargos son **vitalicios** y no se someten al voto **popular**. Los jueces de la corte son elegidos por el **Senado** y el voto del 67% de los **senadores**. En 2009, declaró **inconstitucional** a la ley 26522. La normativa había sido objetada por el grupo **de** en cuatro artículos.

Figura 11. Recorridos del análisis del discurso, con actividades interactivas

Fuente: Assinato y Coscarelli (2018)



Figura 12. ¿Por qué estudiamos el deporte?, realizado por Cátedra de Cultura Popular y Deporte (FPyCS-UNLP). También ofrece pautas de análisis, lecturas de discursos y actividades

Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018).

Figura 13. Material interactivo realizado por Cátedra Taller de Análisis de la Información (FPyCS-UNLP)

Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018)

En cuanto al segundo curso, se ponderó la participación en las clases presenciales y actividades en línea, que incluían la sistematización de las diversas herramientas conceptuales trabajadas y experiencias prácticas con asistentes y programas. A modo de recapitulación, los cursantes realizaron una propuesta educativa cuya fundamentación recuperó aspectos teóricos compartidos, en la cual, además, desarrollaron materiales digitales con herramientas como Popplet, Powtoon, LearningApps, Training Lyrics, Padlet, Emaze, Genially, Quizcreator, entre otras. Se destaca que, en la mayoría de los casos, se generaron proyectos situados con el fin de desarrollarse próximamente en sus espacios de desempeño. En los siguientes links, se incluyen algunas producciones realizadas por los participantes:

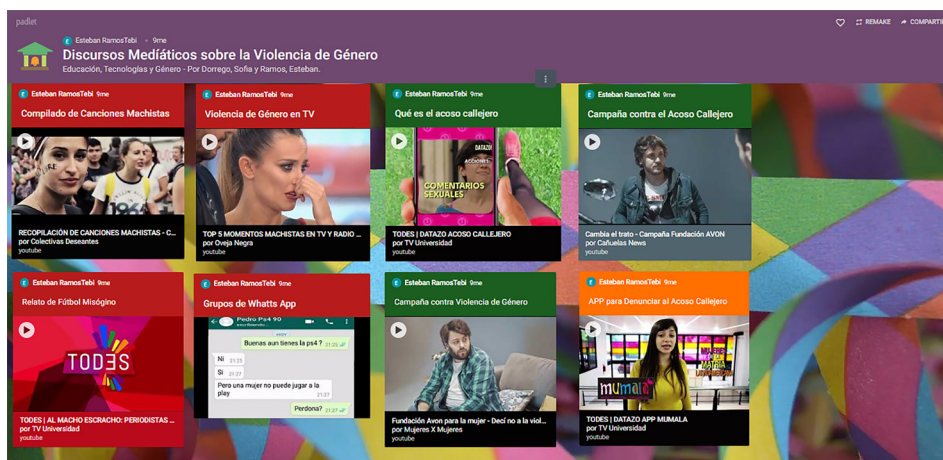


Figura 14. Proyecto Violencia de Género en Curso de Ingreso (FPyCS-UNLP). Mural realizado en Padlet sobre discursos mediáticos

Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018)

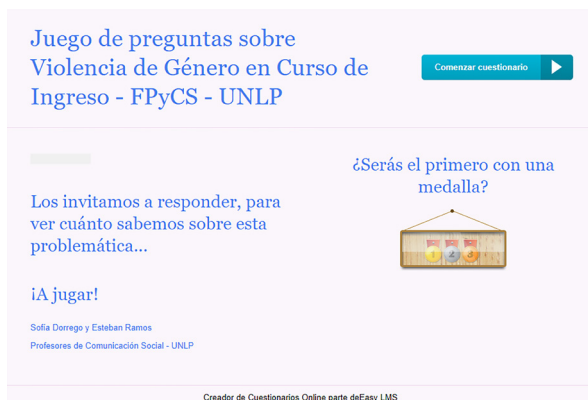


Figura 15. Juego realizado en Quiz Creator sobre violencia de género
Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018)



Figura 16. Presentación interactiva realizada para Curso de Ingreso (FPyCS-UNLP)

Fuente: Assinnato y Coscarelli (2018)

Por último, se relevó información de las encuestas iniciales de los cursos a distancia del 2017 y el 2018, respondidas por 20 inscriptos en el primer caso y 42 en el segundo. Asimismo, se observaron respuestas de cuestionarios implementados al final de cada curso. Estos eran anónimos y voluntarios, y fueron enviados por 12 participantes en el curso a distancia del 2018 y por 6 personas en el curso semipresencial del mismo año.

Sobre las respuestas de quienes participaron de estas capacitaciones se destaca lo siguiente:

En la encuesta inicial que fue administrada a veinte cursantes de “Más allá del aula: nuevas estrategias de acompañamiento al alumno”, en el año 2017, se comprobó que en sus respectivas cátedras el 82 % utiliza redes sociales (Facebook) y correo electrónico, y solo una cátedra usa blog, por lo que sus expectativas vinculadas con la posibilidad de incorporar otras herramientas mediadas por las nuevas tecnologías son altas. En relación con los alumnos, especialmente con los ingresantes a primer año, los integrantes de este curso de actualización a distancia esperan indagar sobre diferentes estrategias de acompañamiento, en relación con los procesos de aprendizaje que recorre cada estudiante y destacan la disposición a aprender y equivocarse, volver a aprender continuamente y la permeabilidad de los jóvenes para utilizar herramientas mediadas por TIC. Tanto adscriptos como docentes desean familiarizarse con la plataforma Moodle —utilizada en esta aula web y otras de nuestra facultad— y aplicaciones que permitan prácticas y evaluación alternativas, complementarias de las presenciales. En palabras de los mismos cursantes, en una encuesta suministrada a inicios del curso, se trata de brindar a los estudiantes diferentes formas de acreditar sus cursos cuando no han podido asistir a clase o cuando se ha agotado la cursada y sea necesaria la realización de una evaluación, o cuando resulte ineludible la exigencia de recuperación de contenidos y no sea posible su realización en clase.

Respecto de la misma encuesta aplicada a cuarenta y dos cursantes durante la réplica en el 2018, casi todas las cátedras refieren usar Facebook, blogs, correo electrónico e internet. Algunas, Google Drive y Dropbox; muy pocas, Twitter y WhatsApp; una, Fanpage; otra, aulas web; y otra, Padlet; solo tres no usan ninguno de estos recursos. En relación con la formación profesional, sus expectativas son profundizar conocimientos en cuanto a herramientas y actividades en entornos virtuales a fin de potenciar el uso de las TIC e incorporar propuestas didácticas complementarias más dinámicas.

En lo que respecta a los cuestionarios realizados al finalizar las capacitaciones, en el caso del curso a distancia, consideran que la experiencia resultó atractiva y facilitó a los docentes capacitarse sin tener que asistir a clase, lo que suele ser generalmente una dificultad. Consideran que la dinámica fue acertada en cuanto disposición de los tiempos, organización, explicación de las consignas y relación entre teoría y práctica. Valoran la apropiación de nuevas aplicaciones y herramientas para el diseño de ejercicios autoinstruccionales y autoevaluativos, como así también para el diseño de material didáctico más lúdico, dinámico y creativo.

En el segundo curso, los asistentes valoraron en particular la problematización de las TIC y el concepto de educación mediática, las propuestas concretas en cuanto al uso posible de las aplicaciones y herramientas y su aplicabilidad en todos los niveles educativos, como así también la sencillez con que fueron abordadas.

En cuanto al desempeño docente, los participantes destacaron la claridad conceptual y la diversidad de enfoques, valoraron el enriquecimiento derivado del aporte de los invitados especiales en cada clase y la posibilidad de realizar prácticas concretas con TIC. Sugieren que se repitan o implementen cursos similares en otros contextos escolares, pero que se incremente el reconocimiento en sus ámbitos laborales (por ejemplo, en el sistema de puntaje asignado a maestros y profesores de educación pública), teniendo en cuenta la carga horaria y las prácticas realizadas.

CONCLUSIONES

Respecto de la primera unidad de análisis, los usos, las prácticas y las posiciones de los docentes en materia de integración de TIC en la enseñanza, se halló que los profesores utilizan TIC asiduamente para mantener el contacto con el alumnado y guiarlo en la resolución de actividades didácticas. También, para mediar los contenidos a partir de múltiples formatos digitales (especialmente videos) y complementar y preparar las clases presenciales. Correo electrónico, espacios virtuales de almacenamiento compartido y redes sociales son las herramientas mencionadas como las de mayor frecuencia de uso en estos escenarios de formación.

A partir de tales datos, se puede inferir que los actores consultados han superado un acercamiento inicial a las tecnologías digitales, para escalar a niveles de adaptación de ellas, en tanto adquieren estos usos un rol permanente en los procesos de formación. No obstante, los datos aquí expuestos no permiten vislumbrar que estas experiencias den cuenta de procesos de apropiación e innovación educativa, ya que las posibilidades de creación y construcción colectiva del conocimiento relevadas registran frecuencias menos asiduas (Assinnato, 2018).

De la misma manera, no podrían concebirse como “tradicionales” los modos en que los educadores llevan adelante estrategias didácticas que integren TIC, sino que, de alguna manera, están mediando o negociando sus desempeños, aunque todavía encuentran dificultades para consolidar estas dinámicas.

En cuanto a las opiniones registradas, se vislumbra un amplio nivel de aceptación y confianza en los beneficios que las TIC podrían conllevar en los procesos educativos del nivel superior, así como también muestran una amplia predisposición a sumarse a iniciativas para profesionalizar, articular y extender experiencias aisladas de integración de TIC.

Estas percepciones favorables no son condicionadas por los extendidos juicios reprobatorios sobre las condiciones institucionales que, de acuerdo con las valoraciones docentes, serían los mayores obstaculizadores de la integración de tecnología digital. También, se puede deducir que la consolidación de estas innovaciones se representa como una demanda institucional y no solo como parte de las tareas de las cátedras o educadores. Se evidencia una tensión en lo que se pide a la institución, por lo que cada docente busca abrir sus respectivos lugares y formas de trabajo. Cabe marcar, en esta línea, que las propuestas de capacitación institucional de índole voluntaria no cuentan con una adscripción masiva por parte del profesorado de la unidad académica.

Sobre los resultados de la sistematización de las experiencias en capacitación llevadas a cabo entre el 2017 y el 2018, se desprenden datos que podrían articularse con lo desarrollado anteriormente. Pues, de acuerdo con los diagnósticos realizados por las profesoras responsables de los cursos, si bien algunas cátedras o docentes utilizan Facebook, Twitter, WhatsApp, blogs, correo electrónico e internet, o comparten documentos mediante Google Drive y Dropbox, muy pocos diseñan material didáctico y ejercicios mediante aplicaciones similares a las propuestas en ambos cursos. Tampoco usan plataformas educativas.

De allí que los resultados obtenidos logren el impacto esperado en las pequeñas cohortes conformadas, pues al finalizar ambos cursos se observa una interesante integración, diversidad y creatividad en las producciones individuales y grupales de los asistentes. Asimismo, se nota un aprovechamiento de las nuevas herramientas, en tanto

y en cuanto surgen de contenidos y demandas reales de cada cátedra o materia en los diversos niveles (primario, secundario y universitario), y presentan un amplio margen de aplicabilidad en el futuro.

Consideramos que las capacitaciones han cumplido sus objetivos principales relacionados con la reflexión docente acerca de la incidencia de los nuevos modos de enseñar y aprender, debido a que esto resulta posible toda vez que nos colocamos en nuestro doble rol de docentes y alumnos, tomando conciencia de nuestra condición de prosumidores, en tanto consumidores y productores de materiales multimediales e hipertextuales, como protagonistas activos en el contexto de la cultura digital. También creemos que el tránsito de la teoría a la práctica es posible de modo simple, si se enfatiza en la optimización de tiempos y el aporte de los diversos actores educativos (alumnos, docentes, coordinadores y colaboradores o especialistas).

Recuperando los aportes del marco conceptual, entendemos que la mayoría de las prácticas de la formación permitieron atravesar una experiencia situada, en la cual se ubican las tecnologías como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje, como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos, o entre los alumnos, y, además, como instrumentos mediadores —cuando menos, incipientes— de los modos de construcción de conocimiento, con un rol activo por parte de los estudiantes.

Se trata de situaciones de enseñanza y aprendizaje que tensan lo nuevo y lo viejo y podrían delimitar una línea de cambios valiosos y complejos a la vez que reconfigurar las tradicionales prácticas educativas por otras más innovadoras, sin perder el sentido crítico y transformador del nivel universitario en cuestión.

Así, vemos una línea de trabajo en materia de capacitación y formación profesional que podría hacer aportes valiosos al esfuerzo docente por incorporar los recursos digitales como parte de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Queda pendiente, no obstante, un trabajo a largo plazo y sostenido acerca de la alfabetización académica mediada por tecnologías digitales que facilite y fortalezca la producción de hipertextos multimediales, el trabajo colaborativo y la gestión pedagógica de actividades presenciales y virtuales con TIC, demanda que se vislumbra en algunas de las encuestas a quienes participaron de ambas propuestas como docentes de los niveles superiores.

Se trata de un trabajo a largo plazo que debería indagar, además, cuáles son los motivos por los que una buena parte del profesorado no participa de tales escenarios de formación, lo que llevaría a repensar otras formas de convocatoria docente, estrategias y metodologías de acompañamiento docente diversas, entre otras, con el fin de traccionar y consolidar cambios e innovaciones educativas más estables, genuinas y sostenidas en la institución.

REFERENCIAS

- Assinnato, G. (2018). *Estrategias de integración de tecnologías de información y comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje de nivel universitario [Tesis de Maestría]*. Argentina: Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de shorturl.at/jxS06
- Assinnato, G. y Coscarelli, A. (2018). *Informe final de experiencias mediadas por TIC*. Documento interno de la Secretaría Académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS UNLP). Recuperado de <https://bit.ly/2GkPAaf>
- Assinnato, G., Mateus, J. C. y Novomisky, S. (2018). Las TIC en la enseñanza universitaria de la comunicación: usos, sentidos y representaciones en dos universidades de Argentina y del Perú. *Communication Papers*, 14. Recuperado de <https://bit.ly/20CqNnf>
- Barberá Gregori, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 2(2). Recuperado de <http://goo.gl/s8KPXW> UOC
- Bilinkis, S. (2014). *Pasaje al futuro*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cabello, R. (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional General Sarmiento.
- Cabero-Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-131.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano J. C. y T. Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, pp. 111-126. España, OEI- Fundación Santillana.
- García Valcárcel A. y González Rodero, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. España: Universidad de Salamanca, Colección Educ.ar. Recuperado de <http://goo.gl/wd1Lzn>.
- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2013). Gestión de experiencias educativas universitarias mediadas por TIC en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP): aula extendida y educación a distancia. *Revista Question*, Vol. 1 (39). Recuperado de <https://goo.gl/UbnFCr>
- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2015). Los entornos virtuales: nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/52290>

- Guiller, C. M. y Arce, D. M. (2017). ¿Cómo se da el pasaje de docente presencial a virtual? Notas y posicionamientos en torno a una experiencia de reconfiguración del rol en el ámbito universitario. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/66338>
- Kuklinski, H. P. y Balestrini, M. (2010). Prototipos de Mobile Open Education: una breve selección de casos. *IEEE-RITA*, 5(4), 125-131.
- Litwin, E. (Comp.). (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico. En *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nóbile, C. y Sanz, C. (2014) *Procesos de integración de tecnologías de la información y la comunicación en instituciones de educación superior. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata*. Tesis de Maestría en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata.
- Noguera, H. R. y Vásquez Melo, L. (2012). Formación del docente universitario en el uso de TIC. Caso universidades públicas y privadas. (U. de Carabobo y U. Metropolitana). *Revista de Medios y Educación*, (41), 163-171.
- Ozdamli, F. y Cavus, N. (2011). "Basic elements and characteristics of mobile learning", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28(1), 937-942.
- Ros, C. (Coord.) (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- TV Universidad Nacional de La Plata [TV universidad]. (2018, octubre 24). Proyecto NEXOS - UNLP. Cap.4: Las TIC [Archivo de video]. Recuperado de: <https://bit.ly/2rBdhTX>
- Valencia, A., González, G. y Castañeda, M. (2016). Structural equation model for studying the mobile-learning acceptance. *IEEE Latin America Transactions*, 14(4), 1988-1992.
- Valencia-Arias, A., Benjumea Arias, M. L., Morales Zapata, D., Silva Cortés, A. y Betancur Zuluaga, P. (2018). Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 761-790.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, pp. 203-229. Salamanca: Universidad de Salamanca.

APROXIMACIONES A LA CULTURA DIGITAL DE LAS FAMILIAS VENEZOLANAS EN TORNO AL PROYECTO CANAIMA EDUCATIVO¹

YAIMAR DEL VALLE MONTOYA GONZÁLEZ²

Universidade Federal Da Bahia, Brasil / ymontoyag@gmail.com

MARÍA HELENA BONILLA³

Universidade Federal Da Bahia, Brasil / bonillabr@gmail.com

Recibido: 30/3/2019 / Aceptado: 7/8/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4620

Resumen. El proyecto Canaima Educativo incorporó computadoras portátiles (Canaimitas) en los espacios educativos públicos de Venezuela y, aunque entre sus propuestas estuvo la integración de las familias, esta política no fue explícita para su desarrollo. Nuestro objetivo fue interpretar los usos que las familias atribuyen a la computadora Canaimita, entendiendo que es necesario incluir las tecnologías digitales en la cotidianidad, ya que vivimos en una sociedad inmersa en la cultura digital. Por lo tanto, las políticas públicas deben proporcionar acompañamiento desde una perspectiva amplia e integradora. La metodología fue cualitativa con enfoque hermenéutico, de inspiración etnográfica. El trabajo de campo fue realizado en el estado Vargas, en dos instituciones educativas de secundaria; los cuatro estudiantes y sus grupos familiares participantes fueron seleccionados por medio de cuestionarios *online*, con los cuales realizamos grupos focales. Las informaciones fueron organizadas a través del análisis textual discursivo, con apoyo del software Atlas.ti. Los resultados de la investigación demuestran la falta de acompañamiento para integrar las Canaimitas en los hogares, por lo que las familias se aproximan a la constitución de la cultura digital desde cada una de sus generaciones con prácticas espontáneas y dinámicas, de acuerdo con intereses propios.

Palabras clave: Canaima Educativo / cultura digital / familias / políticas públicas

1 Este artículo se desarrolla a partir del trabajo de grado, para la obtención del título de magíster en Educación titulado: *Proyecto Canaima Educativo y la cultura digital en las familias venezolanas* defendida en la Universidade Federal da Bahia (2018). El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

2 Doctoranda en Educación por la Universidade Federal da Bahia, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-1870-9678>

3 Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0137-6363>

VENEZUELAN FAMILIES' APPROACHES TO DIGITAL CULTURE AROUND THE CANAIMA EDUCATIVO PROJECT

Abstract. The Canaima Educativo project supplied laptops (canaimitas) to Venezuela's public schools. Although family integration was among the project's objectives, there were not guidelines on how to achieve such objective. This research aimed to interpret how families used the canaimitas considering the importance to include digital technologies in daily life, since our society is living in a digital culture. Therefore, public policies should provide support from a broad and inclusive perspective. We used an ethnographic qualitative methodology with a hermeneutic approach. Fieldwork was performed at two high schools located in the state of Vargas. Four (4) students and their families were selected using online surveys and participated in focus group interviews. The information was organized through a textual discourse analysis using the ATLAS.ti software. The research results showed the lack of support to include the *canaimitas* to those families' homes. In this sense, the members of such families approach to the digital culture with spontaneous and dynamic practices according to their own interests.

Keywords: Canaima Educativo, digital culture, families, public policies

APROXIMAÇÕES À CULTURA DIGITAL DAS FAMÍLIAS VENEZUELANAS EM TORNO AO PROJETO CANAIMA EDUCATIVO

Resumo. O projeto Canaima Educativo incorporou computadores portáteis (Canaimitas) nos espaços educativos públicos na Venezuela e, embora tenha aparecido como objetivo a integração das famílias, essa política não foi perceptível no seu desenvolvimento. Nessa linha, nosso objetivo foi interpretar as funções que as famílias atribuem ao computador "Canaimita", entendendo que é preciso incluir as tecnologias digitais em nossa cotidianidade, pois vivemos em uma sociedade mergulhada na cultura digital. É por isso que as políticas públicas devem fornecer acompanhamento a partir de uma perspectiva ampla e inclusiva. A metodologia foi de natureza qualitativa com um enfoque hermenêutico, de inspiração etnográfica. O trabalho de campo foi realizado no estado Vargas, em duas instituições educativas de ensino médio; os quatro estudantes e seus grupos familiares participantes foram selecionados por meio de questionários online, com o qual conduzimos grupos focais e as informações foram organizadas através da análise textual discursiva, com apoio do software Atlas.ti. Os resultados da pesquisa mostram a falta de acompanhamento para integrar as Canaimitas nos lares, motivo pelo qual as famílias se aproximaram da constituição da cultura digital a partir do desenvolvimento de práticas espontâneas e dinâmicas de acordo com interesses próprios, acordes com suas gerações.

Palavras chave: Canaima Educativo, Cultura digital, Famílias, Políticas Públicas.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de nuestra capacidad de adaptación posibilitó el desenvolvimiento de la forma en que tratamos la información, pasamos del mundo analógico al digital, lo que es denominado proceso de digitalización de la información. Esto hace referencia al sistema binario, un conjunto de cero (0) y uno (1), es decir, la partícula de información más pequeña que contiene una computadora. La digitalización propició la traducción de textos, imágenes y sonidos en bits, y facilitó la manera de obtener, organizar, almacenar y transportar grandes volúmenes de informaciones.

Aunado a esto, también produjo otros modos de comunicarnos, de pensar, de aprender, de relacionarnos, así como de ser y de estar en el mundo. Provocó que haya mudado exponencialmente la manera en que construimos conocimientos y abrió caminos para que otras articulaciones culturales fueran posibles. Por tanto, es necesario comprender que no solo lo digital se adentró en nuestra contemporaneidad, sino que aspectos cognitivos, existenciales, así como experienciales (Lemos, 2015) reconfiguraron nuestras prácticas y actitudes frente al mundo, ya no son las mismas del pasado ni serán las mismas del futuro, porque estamos inmersos en un sistema altamente cambiante, dinámico (Capra, 1996), fluido (Bauman, 2003), estamos viviendo en la cultura digital.

Observamos que en la cultura de la contemporaneidad estamos envueltos de dispositivos digitales que se nos presentan cada día más reducidos en tamaño porque los miniaturizamos o los creamos más portátiles, también más híbridos y ubicuos. Esto refleja la principal característica de las tecnologías digitales, como es la movilidad (Lemos, 2009). Esta particularidad, junto con la conexión en red por medio del *wireless*, abrió la posibilidad de una nueva estructura comunicativa y organizativa donde existen flujos de corrientes con informaciones constantes, la denominada por Manuel Castell (1999) sociedad en red, donde se redefinieron los usos de las tecnologías digitales y se establecieron otras prácticas sociales.

De ahí que las políticas educativas han intentado incorporar exigencias contemporáneas implantando proyectos que introducen tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las aulas de clases. En el caso de Venezuela, la creación e incorporación fue a través del proyecto Canaima Educativo, en el año 2009, que integra computadoras portátiles de bajo costo (Canaimitas) a los diferentes niveles educativos públicos del país. A pesar de que este proyecto trascendió las salas de clases y se extendió hasta llegar al ámbito familiar con unos objetivos planteados desde la política educativa, la estrategia de llevar la Canaimita a los hogares de los estudiantes carece de una explicación detallada en cuanto a la manera en que el proceso de integración, formación y acompañamiento acontecería. Es así que nuestro objetivo es interpretar los usos que las familias atribuyen a la computadora Canaima, cuando este dispositivo digital portátil llega a las casas sin una estrategia determinada.

METODOLOGÍA

Para aproximarnos a esas interpretaciones, adoptamos un abordaje cualitativo con enfoque hermenéutico ya que nos centramos en la interpretación, así como en la comprensión de las actuaciones, actividades e intercambios entre los sujetos sociales participantes dentro de su cotidianidad. El propósito fue acercarnos a su visión sobre el fenómeno en estudio, concediéndoles valor a sus vivencias, percepciones y emociones como parte esencial de la investigación (Macedo, Assis, Guerra, Rangel y Macedo de Sá, 2014).

Además, hicimos uso de la inspiración etnográfica como una estrategia metodológica que nos auxilió en la obtención de información empírica del campo de estudio. El proyecto se desarrolló en el estado Vargas, Venezuela, entre los meses de mayo y julio del año 2017, en dos unidades educativas en el nivel de secundario, tomando como criterio de escogencia que hayan recibido las computadoras del proyecto Canaima Educativo. Los participantes estuvieron compuestos por cuatro estudiantes y sus núcleos familiares seleccionados a partir de un cuestionario *online*, que atendieron a los siguientes criterios: aceptar participar en la investigación, ser adolescentes de 15 a 17 años, utilizar la computadora Canaimita en casa, tener acceso a internet en casa y acceso a *smartphone*, pertenecer a un núcleo familiar de más de dos personas y con seis personas como máximo, tener la mayor cantidad de familiares que desarrollen actividades en la portátil Canaimita y con otras tecnologías digitales.

Para la comprensión de lo que sucede en casa, es decir, las dinámicas que se desarrollan con la Canaimita, fue necesario elaborar múltiples dispositivos de recolección de informaciones, entre ellos la observación, el principal de la investigación (Balcázar, González, Gurrola y Chimal, 2006). Para registrar todo el proceso de interacción utilizamos un diario de campo, para asentar no solo las informaciones verbales y no verbales de sujetos participantes, sino también para permitirnos, como investigadoras, reafirmar nuestro estatus de actor/autor comprendiendo que nuestro imaginario está evidentemente implicado (Macedo, 2010).

También las familias seleccionadas participaron en un grupo focal, estrategia que se realizó con apoyo de un guion de preguntas previamente elaboradas, con el objetivo de obtener percepciones, opiniones, experiencias, saberes detallados de un tema en específico (Balcázar, González, Gurrola y Chimal, 2006), en este caso sobre el proyecto Canaima Educativo dentro del hogar. Los grupos focales fueron realizados en las casas de las familias participantes, con duración variable para cada una, fueron registrados en audio, fotografía y aprobados por sus rúbricas a través de un consentimiento informado. Es importante destacar que durante todo el proceso se resguardaron las identidades de los participantes, por ello hacemos uso de nombres indígenas venezolanos para referirnos a cada uno de ellos.

Para alcanzar nuestro objetivo de “interpretar los usos que las familias atribuyen a la computadora Canaimita”, trabajamos bajo la perspectiva del análisis textual discursivo. Para Roque Moraes y Maria do Carmo Galiuzzi (2016), el análisis textual discursivo es una metodología de análisis que pretende ser un movimiento de autoorganización constante, de deconstrucciones, reconstrucciones y de comprensiones, a partir de la valorización del lenguaje como herramienta de expresión de los sujetos participantes, percibiéndolos, conforme expresa Roberto Sidney Macedo (2010), como autores de su propia realidad. Moraes y Galiuzzi (2016) exponen que después de aplicados los instrumentos de recolección de informaciones y tener transcritas las informaciones, se procede a establecer un ciclo de análisis compuesto por el desmontaje de los textos, el establecimiento de relaciones y la captación del nuevo emergente, acompañados de un constante proceso autoorganizado.

El primer foco, el desmontaje del texto, es “un proceso que produce desorden a partir de un conjunto de textos ordenados” (p. 43, traducción nuestra), es decir, de las producciones textuales transcritas, se realiza un ejercicio de desconstrucción y fragmentación, para crear unidades de análisis significativas para el fenómeno estudiado. El segundo elemento del ciclo es el establecimiento de relaciones, que consiste en agrupar las unidades de análisis significativas en categorías (iniciales, intermedias o finales) que pueden contener subcategorías y, a su vez, hacer conexiones entre estas y la teoría; en el caso de este estudio se realizó de modo inductivo, lo que nos llevó a producir una organización del metatexto para aproximarnos al tercer elemento del ciclo.

La captación del nuevo emergente, como último paso para completar el ciclo, corresponde a la elaboración de uno o varios metatextos analíticos que luego se convertirán en textos interpretativos organizados en torno de elementos aglutinadores que contribuyan a dar respuestas a los objetivos centrales del estudio. Para contribuir con el estudio, se utilizó el *software* Atlas.ti en su versión 8, como estrategia de organización sistemática de los 37 documentos de las informaciones recolectadas, que generaron, en total, 59 códigos, de los cuales para el presente artículo se utilizó la categoría denominada “usos”, compuesta por los códigos: a) usos de las Canaimitas “estudiantes”, b) usos de la Canaimita “familia”, c) prácticas pedagógicas con Canaimitas y d) tareas, esta última con la subcategoría d.1) tareas con Canaimita que incluyen a la familia.

DELINEANDO EL PROYECTO CANAIMA EDUCATIVO

La multiplicidad de informaciones disponibles, así como el intercambio de estas, independientemente de la presencia física de las personas, ha generado una adaptación a la forma como los seres humanos utilizan los espacios públicos, la forma de organizarse, nuevas maneras de crear; también han cambiado las formas de compartir o de trabajar (Castells, 1999). En el contexto actual, con un panorama lleno de posibilidades

para acceder a la información y al conocimiento que es producido por la humanidad, desde cualquier rincón del planeta, mediante las tecnologías digitales, se espera que los sistemas educativos respondan a esta necesidad con cambios adaptativos pertinentes.

La educación es establecida como un derecho fundamental y con el propósito de que esta pueda realizarse en igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, un gran número de países se han fijado como meta incluir las tecnologías digitales dentro de sus políticas públicas, especialmente las educativas. De ahí que el ingreso de las tecnologías digitales a la escuela está estrechamente vinculado a diversas necesidades, como las exigencias de una sociedad cambiante para adaptarse a una contemporaneidad digital, o también sustentado en asuntos económicos.

En América Latina y el Caribe se han implementado múltiples programas para introducir tecnologías digitales a los espacios educativos, uno de los más reconocidos es el Modelo Uno a Uno (1:1, 1a1, 1-1). Este hace referencia a la disponibilidad de dispositivos digitales, que en la mayoría de los casos se trata de una computadora portátil personal para cada niño, con material educativo insertado previamente. Aunque en América Latina su presencia es reciente, sus bases ideológicas ya poseen aproximadamente más de cuarenta años, bajo la filosofía de Seymour Papert y su concepción del papel que debe cumplir la escuela contemporánea, en la que las computadoras van a ocupar un espacio tan equivalente a lo que en su momento fue el lápiz o el libro; y esto modificará las relaciones de los niños con la forma de producir y obtener conocimientos (Papert, 1997).

Para Papert, usar tecnología digital desde el espíritu constructorista expande ampliamente el número, así como la riqueza en que los niños pueden estar inmersos para crear y, consecuentemente, se torna más factible la idea del aprendizaje activo (Papert, 1997). Algunas de estas y otras ideas fueron materializadas por Nicholas Negroponte, director del Instituto de Tecnología de Massachusetts (Media Lab del MIT, Estados Unidos), donde Papert y Negroponte pudieron trabajar juntos compartiendo ideas. Es así que Negroponte, en el 2005, concretizó el programa One Laptop per Child (OLPC), conocido en los países hispanohablantes como Una Laptop por Niño.

La idea de que las computadoras portátiles van a traer progreso se expandió rápidamente por el mundo. Etiopía, Nicaragua, Grecia, Paraguay, Afganistán, Haití, Madagascar, solo por nombrar algunos países, están en la lista de los que cuentan con los más de tres millones de niños que poseen una computadora 1a1. El programa OLPC tiene una hegemonía en el ámbito mundial. De hecho América Latina y el Caribe no escaparon de esta realidad, que está fuertemente presente en la región, aunque sin una implementación homogénea, según características y necesidades particulares de cada país.

En el cono sur, como líderes del programa OLPC, encontramos, desde el 2007, el Plan Ceibal en Uruguay; en el mismo año se implementó en Brasil Um Computador por

Aluno (UCA) y, en el 2010, se incorpora Conectar Igualdad en Argentina. La justificación para insertar estos planes y programas con tecnologías digitales en las políticas educativas fue la del progreso social, económico, educativo y, posiblemente, una combinación de estos (Cepal, 2016).

Las críticas al programa OLPC no se hicieron esperar desde que Negroponte cambió el rumbo de lo que había planteado. Primero propuso un sistema operativo libre basado en Linux llamado Sugar, pero se terminó implementando Windows 10 en las computadoras, es decir, un producto propiedad de la empresa Microsoft. Es por ello que el gobierno de Portugal en el año 2007 desarrolla una alternativa denominada Magalhães, que también hace referencia a computadoras portátiles de bajo costo de producción, ensambladas en el mismo país. De esta manera, Portugal comienza otras alianzas en el ámbito internacional para promover la inclusión de las computadoras portátiles en la educación.

Venezuela, por su parte, en el 2008, estableció un convenio de cooperación con Portugal, denominado “Acuerdo complementario de cooperación económica y energética” (Villalobos, 2011). Suscrito bajo la presidencia de Hugo Chávez Frías, con el primer ministro José Sócrates, de Portugal, el convenio proyectaba dinamizar las transacciones comerciales de ambas naciones. De esa manera se fortalecería la política exterior venezolana, atendiendo a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, cuyo artículo 153 promueve la integración para el provecho de las naciones. No solo hubo intercambio comercial en alimentos y maquinarias, sino también en el sector tecnológico, mediante el proyecto Magalhães, que desde el 2009 se aplicó en Venezuela adaptado como proyecto Canaima Educativo.

Este es un proyecto con computadoras portátiles, popularmente llamadas Canaimitas, que tienen incorporado material educativo relacionado con el Currículo Nacional Bolivariano, para ser implementado en las instituciones públicas del país. Su objetivo general es “promover la formación integral de los niños y niñas venezolanos(as), mediante el aprendizaje liberador y emancipador apoyado por las Tecnologías de la Información Libres” (Centro Nacional de Tecnologías de Información, 2011). Este proyecto pretendía ser un pilar fundamental para un nuevo modelo educativo con miras a la soberanía tecnológica. Forma parte de un conjunto de políticas públicas en el área educativa que intentan dar sustento a los planes estratégicos del Estado, los cuales subrayan la importancia de priorizar los derechos educativos. Se le dio el nombre de Canaima en referencia a varios elementos: en principio es un vocablo de una lengua indígena venezolana perteneciente a la etnia Pemón y es el nombre de un reconocido parque nacional venezolano, ubicado en el estado Bolívar, donde vivía dicha comunidad aborigen.

El proyecto se desarrolló progresivamente en cuatro etapas: Canaima educativo escolar, Canaima educativo va a mi casa, Canaima educativo va a los liceos —este fue nuestro foco de investigación—, y posteriormente Canaima universitario. El proyecto

planteó en su propuesta tres ámbitos de acción: estudiantes, docentes y familia. Nuestro núcleo de pesquisa fue la familia. Para ello la política educativa estableció objetivos concretos: a) formar a madres, padres y representantes de los niños de educación primaria en el manejo y uso responsable de las TIL⁴, b) fortalecer a la familia en el rol de corresponsables de la educación, a través del uso pedagógico del computador portátil Canaima Educativo, c) orientar a todos los integrantes de la familia en aspectos legales, sociales y promover las organizaciones socioproductivas, d) promover la creación de redes locales, municipales y regionales para favorecer el desarrollo de los contenidos contextualizados, la divulgación, el intercambio de experiencias significativas del uso de las TIL (Venezuela, 2009).

Se emitieron documentos oficiales con una serie de recomendaciones para el uso de la Canaimita, principalmente sobre la constitución de colectivos de profesores y su formación permanente, para que estos sean los encargados, desde su accionar pedagógico, de fortalecer la corresponsabilidad de la familia, así como de la comunidad en la educación de los estudiantes. Se buscaba trascender el aula y hacer uso de otros espacios mediante las Canaimitas. Según los entes responsables, la incorporación de estas “supone el mayor acceso y apropiación de la información” (Venezuela, 2009) por parte de alumnos y docentes.

Sin embargo, cuando nos sumergimos en el campo para recolectar información al respecto percibimos que, al menos en las dos unidades educativas que fueron parte de la investigación, el proceso de integración, formación y acompañamiento planteado en la política educativa no alcanzó sus objetivos. Para ello, es necesario comprender de cuáles familias estamos hablando y el contexto de cultura digital donde estas se desenvuelven.

FAMILIAS, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La familia, como dimensión de análisis, es amplia, debido a que no existe un modelo único de este conjunto de personas y sus formas de organizarse. Observamos que desde sus inicios ha intentado adaptarse al espacio así como al tiempo, ha ajustado su organización según sus necesidades e intereses, integrando las particularidades de cada uno de sus miembros, que, indudablemente, van a estar influenciados por dinámicas de lo global y de lo local, marcando formas propias de vida.

Por tanto, utilizamos el término en plural, “las familias”, ya que estas se han reconfigurado y continuarán configurando constantemente a través del tiempo, como lo expresa Castells (1999) “[...] no es que surge un nuevo tipo prevaeciente de familia: la diversidad es la regla” (p. 254). De hecho, las familias participantes en esta investigación se

4 En Venezuela se utilizan las siglas TIL para hacer referencia a las tecnologías de información libres.

caracterizaron por su naturaleza diversa, la variación de su estructura, temporalidad de las uniones y singularidad de los roles que desempeñan sus miembros, en tanto padres, madres, hijos u otros parientes.

La revolución tecnológica también vino a colaborar para que se comenzara a constituir una mayor diversidad de formas de comprender a las familias, una vez que la manera de organizarse, de comunicarse, de pensar y de actuar ya nunca será igual que antes. Un contexto de aceleración constante, además de la cotidianidad con las tecnologías digitales, las informaciones como articuladoras de las actividades humanas (Lemos, 2015), posibilitan las mudanzas de algunas rutinas en casa. La mezcla con elementos de otras eras culturales implicó y continuará implicando un reajuste social (Santaella, 2003) y esto abrió paso a generar otra cultura contemporánea en el ámbito familiar.

En la contemporaneidad vivimos nuestro cotidiano digitalizado y nuestros hogares y los miembros de las familias no escapan de esta realidad. Si observamos a nuestro alrededor, muchos de los procesos de la actualidad son facilitados por medio de dispositivos digitales, su evolución así como la rapidez de hoy hacen necesario que estos muden, se adapten, además reconfiguren sus características, para atender nuestras exigencias y así permitir movilizarnos con ellos. De esta manera, volvimos a los dispositivos digitales más portables para cubrir varias necesidades, los hicimos más híbridos, para cumplir con varias funciones, les permitimos conectarse a la red y cada vez los miniaturizamos aún más para facilitar nuestros desplazamientos por todos los espacios. Entonces, podemos subrayar que la principal característica de las tecnologías digitales, hoy, es la movilidad (Lemos, 2009).

Aunado a ello la llegada del internet potencializó la formación de otra estructura comunicativa y organizativa basada en redes, “la sociedad en red” (Castells, 2004), donde existe un constante flujo de corrientes de informaciones, donde se redefinieron los usos de las tecnologías digitales y se desarrollaron otros modos de generar conocimiento. Si a esto le agregamos el desenvolvimiento de la conexión inalámbrica, Wireless, o comúnmente conocida como wifi, entenderemos que todo ello impulsó el desarrollo de nuevas prácticas sociales. De ahí que la emergencia de ese sistema dinámico propició una mudanza en las formas de ser, relacionarnos con el saber y con el mundo a través del compartir, socializar, construir colectivamente, crear, reinventar, es decir, se constituyó un conjunto de prácticas con otras lógicas basadas en la cultura digital, abarcando principalmente la comunicación, las redes sociales y la forma de producir conocimiento (Castells, 2004; Jenkins, 2008; Lévy, 2007).

Pretto y Silveira (2008) entienden la cultura contemporánea como la cultura digital. Cuando nos referimos a esta, pretendemos aproximarnos a una definición amplia, permeable, abierta, sin ánimos de amurallar un término que se encuentra dentro de contextos mutables; además, no la limitamos al producto resultante del uso exclusivo

de dispositivos tecnológicos digitales o el acceso al internet, más bien, es un vínculo sociocultural que emerge a partir de la interrelación entre la sociedad, la cultura y las tecnologías. Por tanto, la cultura digital es un conjunto de prácticas sociales con tecnologías digitales, en un ambiente ya sea *online* u *offline*, donde se desarrollan procesos comunicativos e interactivos horizontalizados, para lo cual es fundamental la creación colaborativa y la socialización de conocimientos (Bonilla y Pretto, 2015; Costa, 2008; Sampaio y Bonilla, 2012; Lévy, 2007).

Es así que cuando hablamos de lo digital como parte de la cultura contemporánea, como lo expone Costa (2008), nos remitimos a elementos que van más allá de la esfera tecnológica o a las causas, consecuencias o posibilidades que ha alcanzado la evolución de las tecnologías digitales. Es necesario enfatizar que las tecnologías digitales también engloban otras formas de pensar, organizarse y actuar. Una familia en el contexto digital, o "familia digital", como la denomina Montoya, Castro y Bonilla (2018), no solo cuenta con dispositivos digitales en sus casas o los utiliza, sino que reconoce el potencial de las tecnologías digitales, se apropia de ellas, crea otros conocimientos, las usa para establecer diálogos constantes, así como para trabajar colaborativamente entre los miembros, además, está en la capacidad de crear redes para el intercambio de saberes, logrando fijar soluciones conjuntas frente a los desafíos dentro o fuera del hogar.

Sin embargo, para hablar de familias digitales en el contexto venezolano con la incorporación de las Canaimitas a los hogares, es imprescindible establecer la formación como la característica esencial para el fortalecimiento de estas prácticas capaces de reconfigurarse junto a las familias. Que no se suponga que apenas con la introducción de dispositivos de lenguaje digital en su cotidianidad esto acontecerá de manera inmediata. Más bien, es necesario que los objetivos apunten a la obtención de conocimiento, así como a la practicidad en la vida cotidiana y la generación de nuevos saberes.

Para ello es esencial comprender que las tecnologías digitales no son simples "herramientas", sino que trascienden hasta llegar a una verdadera apropiación, permitiendo ser estructurantes de las prácticas cotidianas (Pretto y Silveira, 2008) dentro y fuera del hogar. En este sentido, el Estado a través de las intervenciones públicas en las realidades educativas no debe limitarse apenas a dirección de políticas, es necesario que estas sean contextualizadas, reconfiguradas, integradas a la realidad y a su vez integradoras (Montoya González, 2018), con la posibilidad de que se puedan ser redireccionadas, mudando antiguas acciones insatisfactorias.

Tanto las familias, como las políticas públicas, son instituciones que cumplen un rol preponderante en nuestro sistema ya que ambas condicionan la vida de los sujetos sociales, por ello es preciso adicionar otras piezas fundamentales a la hora de establecer políticas educativas con foco en las familias. Entre esos elementos que se deben tener en cuenta para establecerlas con efectividad están los procesos de globalización, los

cambios demográficos, la desigualdad económica (no solo con relación a otros países, sino también dentro del mismo país), los movimientos migratorios, el sistema de creencias religiosas, los avances en tecnologías, comunicaciones y las capacidades del propio Estado para acompañar los proyectos implementados.

Además, pensar en políticas públicas no solo para las familias, sino con un foco integrado, es decir, pensar junto con las familias, ya que debe existir una implicación, un conocimiento mayor de cómo estas se presentan hoy, derivado de las demandas en cuanto a sus necesidades sociales. En algunos casos, las políticas son pensadas y ejecutadas para familias que no van de la mano con la realidad actual, es decir, son políticas hechas para modelos familiares antiguos. Tampoco son ejecutadas para cubrir sus necesidades, lo que trae como consecuencia que las familias y las políticas públicas tomen caminos divergentes. Entonces, el diagnóstico de lo que sucede en la realidad es básico y trascendental para pensar en acciones que se puedan ejercer no en la familia, más bien junto a estas.

Si dirigimos la mirada para América Latina, podemos observar que no escapa de la realidad que venimos planteando, debido a que los estudios con las familias y políticas públicas educativas que integran tecnologías digitales siguen siendo incipientes; estas se han implementado desde referencias de políticas globales. América Latina no es una región homogénea, por lo que no puede ni debe ser estandarizada. En los diferentes proyectos presentados en América Latina que incluyen tecnologías digitales móviles, especialmente los de modelos 1a1, como Plan Ceibal, Um Computador por Aluno y Conectar Igualdad, los procesos se mantuvieron con algunas variaciones, pero en la mayoría emana la categoría "inclusión social" como eje central. Estos proyectos tomaron como desafío las instituciones escolares para ser puerta de entrada de las políticas de incorporación de tecnologías digitales y de esta manera acceder a las casas y a las familias.

Asimismo, las políticas educativas del Estado venezolano han introducido proyectos y programas para que la población venezolana, desde temprana edad, entre en contacto con las tecnologías digitales, como es el caso del proyecto Canaima Educativo, con la finalidad de que las computadoras llegaran a los espacios educativos de la población con menos poder adquisitivo. Este proyecto tampoco escapó de la complejidad, de los imprevistos que surgen en el proceso. Aunque es claro que "todo proyecto TIC es complicado y no se debe esperar que ninguno funcione fluidamente" (Warschauer y Niiya, 2014, p. 18), se hace necesario pensar de forma conjunta, con el fin de abordar lo más ampliamente posible los detalles planificados y no planificados, porque una política en educación que no esté articulada con acciones de otras políticas públicas, desde su nacimiento, está destinada al fracaso. Implementar una política con las familias implica un desafío que radica en todas las articulaciones que esta pueda poseer.

FAMILIAS: NECESIDADES, DESEOS E INTERESES CREANDO PRÁCTICAS ESPONTÁNEAS EN LA CULTURA DIGITAL

Para interpretar los usos que las familias atribuyen a la computadora Canaimita, observamos cuando este dispositivo digital portátil llega a las casas sin que haya una estrategia explícita para el desenvolvimiento del proyecto. Vemos que las prácticas cotidianas se desencadenan en un proceso que emerge de manera natural por parte de cada uno de los miembros de las familias participantes en esta investigación.

La dinámica observada en la cotidianidad de nuestras cuatro familias “[...] parte del descubrimiento progresivo y de la familiarización con los modos de operar de la máquina. Hay una práctica que parte de la racionalidad de la máquina y otra, más libre y espontánea, que parte de la imaginación del usuario” (Gómez, 2002, p. 293). Las prácticas espontáneas que las familias están realizando con la computadora portátil Canaima se desencadenan de la imaginación propia de cada uno de los que componen el núcleo familiar, atendiendo principalmente a sus deseos, necesidades e intereses. A partir de estas prácticas, las Canaimitas en el hogar tienen dos vertientes fuertes: la primera es la existencia de una atracción, la cual es experimentada por cada uno de los miembros de la familia; por otra parte, el proceso de consumo se afianza de manera veloz, de manera individualizada y se caracteriza por una personalización de los usos de la tecnología digital (Gómez, 2002).

Principalmente, percibimos que las familias demostraron una reconfiguración frente a las demandas emergentes del contexto de la cultura digital, a través de las actividades que se realizan cotidianamente en el hogar con tecnologías digitales. Fueron prácticas que se desarrollaron de forma espontánea debido a que las tareas que las familias están realizando con la computadora portátil Canaima se desencadenan de la imaginación de cada uno de los que componen el núcleo familiar. Estas prácticas atienden principalmente a sus deseos, necesidades e intereses.

Tomemos algunos ejemplos de las prácticas espontáneas surgidas entre las madres participantes de nuestra investigación. Ellas manifestaron que usaron la Canaima principalmente para revisar el email, y entrar en canales como YouTube. Mara (madre, 53 años, asistente administrativa) dijo:

La usé o la uso todavía para tejer gorros, para tejer paños, para bordar, para transformar los pantalones [...] para inyectar viendo tutoriales... ¿qué más?... ¡Ahhh! para a hacer recetas de cocina y para tratamientos naturales. (Mara, madre, comunicación personal, 25 de julio del 2017)

Otra práctica espontánea interesante fue la que surgió de Tibaire (madre, 45 años, dedicada al hogar), quien explicó que frecuentemente utiliza la Canaimita para colaborar con sus hijos en las tareas. Dio como ejemplo las asignaciones sobre mapas que les solicitan en las aulas de Geografía a sus hijos y ellos le piden que los calque.

Con los mapas también, porque cada vez que a ellos no les gusta dibujar, entonces yo les decía “háganlo así” ...o sea, yo más o menos, yo veía entonces, le iba haciendo el dibujo [muestra cómo lo hace en la Canaimita]... ¡la utilizo para ayudar a ellos a trabajar! (Tibaire, madre, comunicación personal, 15 de julio del 2017)

El proceso de su práctica espontánea comienza con la búsqueda en internet y luego coloca una hoja de papel en blanco sobre la pantalla de la computadora Canaima, para calcar todos los elementos del mapa. Ella nos mostró cómo lo realiza con mucho cuidado, pues sabe que si lo hace con mucha fuerza dañará la pantalla del dispositivo. Utilizó su imaginación para crear otros modos de hacer, debido a que los recursos económicos de la familia son limitados y dada la situación de crisis en el país durante el 2017. Tibaire encontró una forma de utilizar la computadora desde su imaginación.

Hay personas que saben de sus trabajos con manualidades y le hacen pedidos para diversas ocasiones. Para ella, la manera más práctica, así como económica, de proveerse de los modelos, es copiar los dibujos que necesita directamente de la pantalla de la computadora, debido a los altos costos de las impresiones. Además de los trabajos que realiza dentro y fuera del hogar con la Canaimita, Tibaire explicó que le gusta ver los tutoriales de cocina así como los de manualidades, que le dan nuevas ideas para sus trabajos de decoración. Igualmente expresa que, desde su visión, la computadora la ayudó a comunicarse con otras personas y que lo hace a través de la red social Facebook.

Los dos padres participantes en la investigación, Aramaipuro (padre, 47 años, técnico superior en Computación) y Guaicaipuro (padre, 54 años, ingeniero, abogado y magíster en Economía), manifestaron que sienten una cierta “comodidad” con las tecnologías digitales debido a que tienen estudios relacionados con campos próximos y también tienen trabajos en los cuales utilizan diferentes tecnologías diariamente.

Ambos expresaron que el uso que le otorgaron a la Canaimita cuando esta llegó a casa fue principalmente para explorar la estructura interna, conocer el *software*, ver las similitudes y diferencias con el *software* privativo que ellos usualmente utilizan, además de saber las aplicaciones que contenía, es decir, toda la lógica de funcionamiento de la máquina. Lo que percibimos es que predominó la exploración para adquirir conocimiento, más que por la necesidad de uso, el propósito fue ayudar a sus hijos. Es decir, los padres participantes se ocuparon de la labor formativa para los estudiantes y otros miembros de la familia.

Yo creo que lo positivo es que fue un proyecto asequible a todos los estudiantes o a la mayoría de los estudiantes que les llegó, y la parte negativa, como lo decía, requiere, por ejemplo, de un manual de usuario para el uso, para que no tenga tantas restricciones y recomendaciones y por supuesto las asesorías técnicas, que es de lo que más se queja la gente, hay mucha gente que simplemente la lleva y

paga, porque algo se le dañó y no se la pudieron reparar, no le dieron la atención adecuada. En mi caso porque soy técnico y sé algo. (Aramaipuro, comunicación personal, 15 de julio del 2017)

Ellos suplieron la carencia que existía de un acompañamiento por parte de técnicos especialistas del proyecto, por lo que cumplieron con la función de técnicos en reparación, actualización, tanto de *software* como de *hardware*. Estos fueron elementos que reflejaron algunas fragilidades en la operatividad del proyecto Canaima Educativo, en el nivel formativo de los miembros de la familias y de los profesores.

Para la familia, podrían colocar tutoriales de cómo utilizar cada tipo de programa que está allí, por ejemplo Blender. Ahí no aparecía ninguna información de modelados de imágenes 3D y todo lo demás, o sea, si no hay una persona que nos está explicando, alguien, para qué sirve, no van a saber cómo utilizarlo y en teoría lo tienen ahí, pero lo van obviar. (Caricua, estudiante, comunicación personal, 25 de julio del 2017)

Cada liceo debería de dar como una especie de taller para los profesores para que aprendan a utilizar las Canaimas y ese tipo de dispositivos, para que al momento de utilizarla no se le haga muy complicado y sepan cómo explicarle a los estudiantes, como, qué es lo que van a hacer sus proyectos. (Arichuna, estudiante, comunicación personal, 15 de julio del 2017)

Ahora bien, los cuatro jóvenes estudiantes están marcados por la vivencia en la cultura digital, tienen en sus manos dispositivos digitales portátiles que les fueron entregados en sus instituciones educativas. Ellos han crecido bajo una época digitalizada, lo que es fácilmente observable, no solo por la computadora del proyecto Canaima. Pudimos comprobar que en su cotidianidad manejan diversos dispositivos, *smartphone*, tabletas digitales, otras computadoras, descargan aplicaciones, las usan, las borran y siempre están en busca de nuevas opciones. Son multitareas. Percibimos que pueden conversar, mandar mensajes por el teléfono, al mismo tiempo que descargan una película del computador de escritorio, escuchan música en la Canaima y hacen investigaciones como parte de una tarea.

Los usos que los estudiantes les asignaron a la computadora Canaimita fueron bastante diversos. Por ejemplo, Arichuna (hijo, 15 años, estudiante de tercer año de educación media) utiliza el dispositivo, como él mismo lo indica, "para todo", desde realizar tareas, divertirse con juegos, hasta estudiar a través de tutoriales en YouTube. De hecho, nos mostró que está haciendo estudios de forma autodidacta sobre tecnologías digitales, específicamente de cómo producir contenidos para YouTube, por lo que abrió un canal y sube "contenidos variados". Nos comenta que pasa muchas horas en la plataforma viendo videos, tutoriales, aprende a editar, colocar sonidos, imágenes y todo lo que se le ocurra. Para él, el *youtuber* crea, comparte e intercambia conocimientos e informaciones de forma interactiva y libre con otras personas. La Canaimita también posibilitó que los

chicos se hicieran cada vez más autónomos, que fueran autores, otra forma de ser y de producir conocimiento a través de la creación de nuevos contenidos y remezclando los existentes (Bonilla y Pretto, 2015; Castells, 2004; Jenkins, 2008; Lévy, 2007).

La estudiante Caribay (hija, 17 años, estudiante del quinto año de educación diversificada) menciona que suele utilizar las tecnologías digitales, la Canaimita, así como su *smartphone*. Las características de portabilidad y tamaño le permiten su transporte dentro y fuera de casa con mayor facilidad. El uso que Caribay le da a la Canaima está fuertemente marcado por las redes sociales, para buscar información de temas que le interesan, subir contenidos de su interés y comunicarse con sus familiares, especialmente con su grupo de pares. “Para buscar la información, hacer trabajos... Para el internet y meterme en las redes sociales y para los juegos”. (Caribay, estudiante, comunicación personal, 9 de julio del 2017)

La conexión a través de las redes sociales digitales es, sin duda, la actividad frecuente que se desprende de las conversaciones con los más jóvenes de esta investigación. En la cultura digital, nuevas formas de ser florecen, los jóvenes muestran sus identidades, sus gustos, discuten temas, usan su propio lenguaje. Estar conectado también permite otra forma de socializar en el ciberespacio.

Otro de los estudiantes, Caricua (hijo, 17 años, estudiante del quinto año de educación diversificada), nos comentó que es *youtuber* y que sus comienzos los hizo con la Canaimita. Su actividad se desencadena por curiosidad y porque el contexto educativo se lo demandó al entregarle una computadora sin ninguna formación específica. A través de sus estudios espontáneos en casa, aprendió varias técnicas para aplicarlas en las tareas que le asignaban cotidianamente. Refiere que uno de sus profesores les mandaba a hacer videos de un contenido específico de la cátedra en forma de noticiero y debía entrevistar a personas que tuvieran conocimiento del tema. Pero, esa actividad, como muchas otras —y no solo de este profesor, sino de varios—, carecía de sugerencias de cómo hacerlo. Simplemente se le indicaba que la actividad fuera grupal y realizada con la computadora Canaima. Esto dio paso a que en repetidas ocasiones Caricua tomara el liderazgo.

Durante la investigación, nos comentó que el director de la institución donde él estudia, al enterarse de sus habilidades, le pidió realizar algunos talleres y charlas sobre la Canaimita, con la finalidad de lograr un efecto multiplicador de sus conocimientos. Con ayuda de algunos amigos y de sus hermanos, comenzó a planificar y realizar las actividades solicitadas.

Recuerdo que yo tuve que utilizar mi Canaima para dar explicaciones en el Liceo. También utilicé la Canaima del profesor Catia para dar una explicación completa, sobre cuáles son los usos que se le pueden dar... que, me imagino, que quienes deberían estar promoviendo eso son las personas que las entregan [las Canaimitas]

tratando de explicarles a todas las personas para que no se les sea tan complicado y no vieran el computador como algo... hummm es difícil de utilizar, esto no sé para qué es, solo entraré en Facebook y ya, lo cerraré y lo apagaré, sino que empezaran a aprender otras cosas que tiene. (Caricua, estudiante, comunicación personal, 25 de julio del 2017)

Entonces, percibimos que Caricua se encuentra sumergido en las prácticas propias de la cultura digital, ya que él produce contenidos como *youtuber* e interactúa en el ciberespacio con sus seguidores, que en muchas ocasiones también son sus compañeros de clases. De esta forma comparten conocimientos. También quedó demostrado que los conocimientos no solo se producen desde dentro de las aulas, en muchas ocasiones los estudiantes llegan cargados de saberes. Observamos que Caricua lleva a la escuela conocimientos que aprendió fuera de esta, lo que influye en las prácticas escolares. Se rompe la creencia de que el conocimiento tiene una sola dirección, escuela-casa, y se muestra que también puede darse en el sentido casa-escuela, es decir, el conocimiento se alimenta de manera bidireccional.

En ese sentido, las instituciones educativas, como escenario de constantes interacciones y como espacio de socialización por excelencia, no deben permanecer inmóviles ante los impulsos de una sociedad compleja, así como altamente cambiante. A estas se las responsabiliza de la integración de las tecnologías digitales y constantemente están envueltas en desafíos, ya sea por la implementación de políticas públicas o cuando las tecnologías digitales llegan del exterior de forma natural, por las manos de los estudiantes. La escuela también debe ser un eje que articule y que propicie espacios para que elementos como participación, colaboración y creación de saberes, propios de la cultura digital, puedan generarse para alcanzar la sostenibilidad de proyectos, como Canaima Educativo.

REFLEXIONES Y APROXIMACIONES FINALES

Las tecnologías digitales móviles adquirieron interés en las políticas públicas del Estado venezolano, las cuales se vieron materializadas a través del proyecto Canaima Educativo, con el objetivo de incorporar computadoras portátiles con contenido educativo, no solo en las instituciones de toda la red pública del sistema educativo venezolano, sino que, además, se pretendió introducirlas a los hogares por medio de los estudiantes, a partir de la fase Canaima va a la casa.

A pesar de que existen, desde la política, unos objetivos para desarrollar acciones desde el ámbito familiar y vincular la familia con la escuela, con el propósito de que ambas trabajen en conjunto, ya que se daba por sentado su corresponsabilidad en la educación de los jóvenes, desde nuestra investigación y de acuerdo con el grupo estudiado, percibimos que la política no fue lo suficientemente planificada para abordar otros espacios de forma integral.

Observamos que las Canaimitas llegan a los hogares de las familias participantes sin un estudio previo y específico, como se reflejó en las conversaciones con los participantes, que incidieron en las carencias desde la entrega de la computadora. Es imprescindible que las políticas públicas en el área educativa sean integrales y al mismo tiempo tengan la capacidad de incorporar otras políticas. La planificación y la integridad debieron ser elementos esenciales, para que no solo estuviera inmersa el área educativa, sino un equipo multidisciplinario que constantemente estuviera en la disposición de reconfigurar el proyecto desde una política educativa descentralizada, capaz de comprender, atender y reorganizar el proyecto Canaima Educativo de acuerdo con los diversos contextos familiares.

Como consecuencia de la emergencia y convergencia de estos elementos, se desencadena la forma en que cada uno de los miembros de las familias hizo uso y creó otras prácticas con la computadora. Es decir, las familias adaptaron la Canaimita a sus necesidades, intereses, así como sus deseos, desde su cotidianidad, lo que generó prácticas espontáneas por medio de una familiarización que se tornó progresiva en el tiempo y un autoaprendizaje en la forma de utilizar la Canaimita para sustituir sus necesidades. Los modos de interactuar con la Canaimita nacieron desde la curiosidad y la creatividad de nuestros sujetos. Se evidenció que apenas hubo una utilización para el consumo de informaciones y que fue baja la producción de materiales.

A partir de las prácticas cotidianas, percibimos un uso variado de la portátil desde cada una de las generaciones participantes en la investigación. Por parte de las madres, se encuentra el uso del *e-mail*, las redes sociales como medio de comunicación, además de videos tutoriales, por ejemplo, para hacer costuras, y otras prácticas más curiosas, como calcar los dibujos con una hoja blanca sobre la pantalla de la Canaimita, a semejanza de un tablero de luz.

Los padres participantes se mostraron más familiarizados con las tecnologías digitales, debido a sus estudios académicos en áreas afines. Son los que menos utilizan la Canaimita en casa, aunque en un primer momento su acercamiento fue aproximarse a las portátiles, desde el punto de vista técnico. Es decir, utilizaron la Canaima para conocer nuevos elementos técnicos de *hardware* y *software*, acompañar a sus hijos en el proceso de exploración, asumiendo el papel de formador y técnico para los miembros familiares.

El uso que le asignaron los jóvenes a la Canaimita no solo fue como apoyo en sus actividades pedagógicas, sino que ellos también se reapropiaron de la computadora portátil según intereses, deseos y necesidades. La utilización estuvo basada principalmente en la comunicación con el mundo por medio de las redes sociales, cambiaron su vida privada al hacerla más pública, pero la razón de esto es que ellos quieren ser más visibles y esto es una posibilidad que se abre en las redes sociales; ellos van construyendo su personalidad en la red, demostrándola sin menoscabo.

La producción de conocimientos es bastante frágil debido a la falta de formación, de acompañamiento y acceso a otros elementos importantes como el internet, por lo que apenas dos de nuestros estudiantes crean y comparten contenidos, ya que pertenecen a otro tipo de comunicador, los *youtubers*. Otras dinámicas fueron los juegos *online* u *offline*, que les permiten estar dentro de la cultura digital. Estas lógicas en torno a lo digital están en constante reconfiguración. Lo que principalmente los mueve es la necesidad de interactuar en diferentes espacios como una especie de combustible diario, que los hace sentirse parte de la contemporaneidad. Esto es perceptible ya que los estudiantes participantes estaban en muchas actividades de forma simultánea, sin límites de fronteras geográficas o de tiempo. Con la ayuda de sus pulgares pueden mandar un mensaje instantáneo, al mismo tiempo, que de la computadora descargan una película. Paralelamente, agarran el teléfono y suben un *selfie* a otra red social, están en la Canaimita participando de un juego *online*, y al terminar desarrollan una actividad pedagógica haciendo una presentación para una de sus clases.

Entendemos que estos usos espontáneos, que se desenvuelven en el cotidiano de las familias, se van aproximando a la perspectiva de la cultura digital, ya que se construye, a través de la interacción con la Canaimita, un proceso que no es planificado, pero que constantemente intenta ser reinventado. La portátil se presenta como un elemento desencadenador de mudanzas y de reconfiguraciones de prácticas cotidianas. Esto demuestra que haciendo viables las condiciones adecuadas para que el proyecto trascienda en el tiempo, no solo en cantidad de Canaimitas entregadas, sino en implementación y divulgación de experiencias de aprendizaje desde un enfoque multidisciplinario, participativo, colaborativo, de producción de nuevos conocimientos, tendríamos la formación de sujetos críticos y no apenas consumidores de información, lo que contribuiría a su emancipación y, de esta manera, a la independencia tecnológica del país.

Los elementos que se presentaron durante el desarrollo de este estudio, en cuanto a la formación de los sujetos, la necesidad de un acompañamiento técnico y pedagógico para las familias, así como un programa para la reparación de las computadoras, el reciclaje y la reutilización de las piezas, provocan otros cuestionamientos que se presentan como un desafío para que próximas investigaciones colaboren en los caminos futuros de la reconfiguración del proyecto Canaima Educativo.

REFERENCIAS

- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Chimal, A. (2006). *Investigación Cualitativa* (1.ª ed.). Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/21589/Investigaci%F3n%20cualitativa.pdf?sequence=3>

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bonilla, M. H. y Pretto, N. (2015). *EmAberto: Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação*. 28(94). Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/196>
- Capra, F. (1996). *A teia da Vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix LTDA.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad, Vol. 2*. Trad. C. Martínez. Recuperado de https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/manuel_castells_la_era_de_la_informacic3b3n_econobookos-org.pdf
- Castells, M. (2004). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Vol. 3*. México D.F.: Siglo XXI.
- Centro Nacional de Tecnologías de Información. (2011). *LaTItud*. 7.ª edición. Recuperado de <http://www.cnti.gob.ve/noticias/revista/latitud/file/11-septima-edicion.html>
- Cepal. (2016). *Cepal: El crecimiento sostenible a largo plazo solo se logrará con la digitalización de la economía*. Recuperado de <http://innovalac.cepal.org/2/es>
- Costa, R. (2008). *A cultura digital* (3.ª ed.). São Paulo: PubliFolha.
- Gómez, C. (2002). *Usos sociales de las tecnologías de la información y comunicación*. UAM-X • MÉXICO. 287-305. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1Q0C0QTBH-1MJ72H0-19C1/ usosSocialesTIC_carmenGomez.pdf
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Recuperado de <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Lemos, A. (2009). *Cultura da Mobilidade*. Revista Famecos. 16(40), 28-35. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6314>
- Lemos, A. (2015). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea* (7a ed.). Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14575/11038>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. (1.ª ed.). Trad. B. Campillo. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>

- Macedo, R. S. A. (2010). *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Macedo, R. S. , Assis, A., Guerra, D., Rangel, L. y Macedo de Sá, S. M. (Orgs.). (2014). *Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva*. Salvador de Bahia: EDUFBA.
- Montoya González, Y. D. V. (2018). *Projeto Canaima Educativo y la cultura digital de las familias venezolanas* (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador.
- Montoya, Y., Castro, C. y Bonilla, M. H. (2018). *Más allá del control parental: redefiniendo a la familia digital*. Recuperado de http://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178910.pdf
- Moraes, R. y Galiazzi, M. do C. (2016). *Análise Textual Discursiva* (3.ª ed.). Ijuí: Unijuí.
- Papert, S. (1997). *La familia conectada. Padres, hijos y computadoras*. Trad. M. C. Pinto. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2017/03/papert-lafamiliaconectada.pdf>
- Pretto, N. y Silveira, S. (2008). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/2111/1/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>
- Sampaio, J. y Bonilla, M. H. (2012). *Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital*. Anais do SENID. Recuperado de <http://gepid.upf.br/senid/2012/anais/95071.pdf>
- Santaella, L. (2003). *Culturas e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura*. São Paulo: Paulus Editora.
- Venezuela. (2009). *Canaima Educativo*. Recuperado de <http://www.canaimaeducativo.gob.ve/>
- Villalobos Soto, D. J. (2011). Acuerdo comercial entre Venezuela y Portugal, Caso: acuerdo complementario en el marco de la cooperación económica y energética. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*. XVII, 115-129. Recuperado de saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ac/article/download/3239/3101
- Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. *Revista peruana de investigación educativa*, 6(1), 09-32. Recuperado de http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/06_01_Warschauer.pdf

INFRAESTRUCTURA Y ACCESO A TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO CONDICIONANTES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE SANTA BÁRBARA, HONDURAS¹

CINTHIA MARGARITA SABILLÓN JIMÉNEZ²

Universidade Federal da Bahia, Brasil / sabillon86@gmail.com

MARÍA HELENA BONILLA³

Universidade Federal da Bahia, Brasil / bonillabr@gmail.com

Recibido: 1/4/2019 / Aceptado: 14/6/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4621

Resumen. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por experimentar, a una gran velocidad e intensidad, constantes cambios tecnológicos y sociales. Sin embargo, los ambientes escolares no siempre logran acompañar e incorporar debidamente esos cambios, lo que puede verse reflejado en sus prácticas pedagógicas. Dicho desfase en el acompañamiento e incorporación puede deberse a diversos factores, sin embargo, a pesar de ello, en Honduras existen algunas experiencias de prácticas pedagógicas con tecnologías digitales por parte de profesores, con el objeto de acompañar dichos cambios tecnológicos y sociales. El presente artículo analiza y discute los resultados de una investigación de maestría en educación, en la que se estudiaron las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales. La discusión está centrada en uno de sus factores condicionantes, con el objetivo de comprender de qué manera la infraestructura y el acceso a tecnologías digitales condicionan el desarrollo de prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara, Honduras. La investigación fue de naturaleza cualitativa, con método de estudio de caso, y los datos fueron sometidos al análisis textual discursivo. Los resultados indican que la infraestructura de los colegios junto con la

1 El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001

2 Doctoranda en educación por la Universidade Federal da Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4270-1705>

3 Doctora en Educación por la Universidade Federal da Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0137-6363>

exclusión digital dificultan la implementación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: tecnologías digitales / profesor / prácticas pedagógicas / infraestructura / inclusión digital

INFRASTRUCTURE AND ACCESS TO DIGITAL TECHNOLOGIES AS DETERMINANTS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS FROM SANTA BÁRBARA, HONDURAS

Abstract. Contemporary societies typically experience constant technological and social changes at a great speed and intensity. However, school environments do not always manage to adequately support and incorporate those changes, which may be reflected in their pedagogical practices. This gap in supporting and incorporating said changes may be due to various factors; however, despite of them, there have been some experiences of pedagogical practices with digital technologies carried out by teachers in Honduras to support those technological and social changes. This article analyzes and discusses the results of a master's research in education, where pedagogical practices with digital technologies were studied. The discussion is centered in one of its determining factors in order to understand how infrastructure and access to digital technologies condition the development of pedagogical practices by teachers from Santa Bárbara, Honduras. The research was qualitative in nature and used the case study method. Data analysis was made using the textual-discursive method. The results indicated that schools' infrastructure, together with digital exclusion, make it difficult to implement digital technologies in pedagogical practices.

Keywords: digital technologies / teacher / pedagogical practices / infrastructure / digital inclusion

INFRAESTRUTURA E ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO CONDICIONANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE SANTA BÁRBARA, HONDURAS

Resumo. As sociedades contemporâneas caracterizam-se por experimentar constantes mudanças tecnológicas e sociais em grande velocidade e intensidade. No entanto, nem sempre os ambientes escolares conseguem acompanhar e incorporar adequadamente essas mudanças, o que pode ser refletido em suas práticas pedagógicas. Esta lacuna no acompanhamento e incorporação pode dever-se a vários fatores, contudo, em Honduras existem algumas experiências de práticas de ensino com tecnologias digitais por parte dos professores que pretendem acompanhar essas mudanças tecnológicas e sociais. Este artigo analisa e discute os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, em que foram estudadas práticas pedagógicas com tecnologias digitais. A discussão está centrada em um dos seus condicionantes com o objetivo de compreender a maneira em que a infraestrutura e o acesso às tecnologias digitais influenciam o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores em Santa Bárbara, Honduras. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com o método de estudo de caso e os dados foram analisados por meio de análise discursiva textual. Os resultados indicam que a infraestrutura das escolas aliada à exclusão digital, dificulta a implementação de tecnologias digitais com práticas pedagógicas.

Palavras chave: tecnologias digitais / professor / práticas pedagógicas / infraestrutura / inclusão digital

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales (TD) van adquiriendo un papel preponderante en el cotidiano de los individuos, generando cambios a grandes velocidades e intensidades, y resulta difícil no tener algún tipo de vínculo con ellas; de manera directa o indirecta se establecen ciertos tipos de nexos entre los individuos y las TD desde el contacto directo con un computador o con las informaciones transmitidas por un satélite, hasta el contacto que puede tener cualquier individuo con una publicidad que se encuentre en la calle (materiales publicitarios creados en un computador). Sin embargo, esa velocidad e intensidad no se ve reflejada de la misma manera en los ambientes educativos.

Es fundamental que la escuela logre acompañar los cambios que la sociedad experimenta producto de la presencia de las TD. Para eso es preciso que la práctica pedagógica vaya acompañada en todo momento de un proceso de reflexión colectiva constante, que permita generar las acciones educativas que garanticen que los individuos puedan desempeñarse dentro de la sociedad contemporánea. “En ese aspecto, una práctica pedagógica, en su sentido de praxis, se configura como una acción consciente y participativa, que emerge de la multidimensionalidad que cerca el acto educativo” (Franco, 2016, p. 536).

Para Barragán (2012), la práctica pedagógica no se reduce a una simple replicabilidad de técnicas aprendidas en los diversos procesos formativos, sino que es una cuestión más de disposición humana, principalmente por esa multidimensionalidad que impera en los ambientes educativos. Es esa disposición humana que permitirá en cierta medida que el profesor pueda ir acompañando los cambios generados por las TD en la sociedad, para luego readecuar su práctica pedagógica a esa realidad. Es claro que esa responsabilidad no es exclusiva del profesor, también atañe a las autoridades educativas, las cuales deben tener esas disponibilidades para que puedan contribuir a generar un mejor panorama para la implementación de las TD en los ambientes educativos.

El proceso de acompañamiento de las prácticas pedagógicas, a los cambios generados por las TD, puede conducir a una simple sustitución de los recursos didácticos análogos por los digitales, haciendo que la implementación de las TD sea desde una perspectiva tecnicista, considerándolas únicamente como complementos de la acción docente. Por otro lado, si se llega a ver a las TD como nuevos escenarios en los que podemos ejercer la acción docente, orientada principalmente hacia la producción/distribución de conocimiento, tanto por parte de alumnos como de profesores, se tendrá un mayor aprovechamiento de las potencialidades de las TD.

Esa transformación en las prácticas pedagógicas es importante debido a que ellas constituyen al mismo tiempo prácticas sociales que conducen hacia una práctica

educativa, lo que termina repercutiendo en la sociedad. Las prácticas pedagógicas se organizan intencionalmente para alcanzar las expectativas educacionales, que pueden ser implantadas, solicitadas o requeridas por la sociedad en la que se encuentran insertados los individuos (Franco, 2016). Para Franco (2016), las configuraciones que se dan en las prácticas pedagógicas generan las prácticas educativas, las cuales no pueden estar aisladas ni desligadas de todo el conjunto pedagógico, estas deben estar fundamentadas en las prácticas pedagógicas, que les adjudican sentido y dirección.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas se ven condicionadas por una serie de factores, políticas públicas/institucionales, la formación de los profesores, percepción sobre las TD, infraestructura, acceso a TD, entre otros. Cada uno de estos aspectos influye de diversas maneras en el desempeño de los profesores, condicionando las prácticas pedagógicas con TD. En el caso específico de la infraestructura de los centros educativos, incluyendo las condiciones físicas de los predios, como también las mismas TD, representa un aspecto muy importante al momento de pensar y planificar la labor docente.

La llegada de las TD a los ambientes educativos representó una serie de problemáticas para las escuelas, principalmente al no contar con las condiciones adecuadas para la recepción de los diversos dispositivos digitales lanzados en el mercado y que son introducidos a los centros educativos por diversos medios, ya sea por los alumnos, profesores o inclusive políticas públicas o institucionales. Pero, a pesar de las condiciones de infraestructura de las escuelas, las TD están inseridas en el cotidiano escolar, y tienen diversas recepciones/percepciones por parte de profesores y autoridades educativas.

Algunos análisis basados en los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2006), sugieren que si las escuelas contaran con mejores instalaciones y servicios básicos, podrían condicionar un ambiente propicio para lograr mejores resultados de aprendizaje. En base a la importancia que tiene la infraestructura en los procesos educativos, la inversión de tiempo y dinero en estos aspectos no constituye un lujo, sino una necesidad (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011), por lo que pensar en la modernización de la infraestructura de los centros educativos es una problemática latente, que necesita ser solucionada, para que pueda dar cuenta de las exigencias generadas por la presencia de las TD en las escuelas.

La infraestructura escolar está constituida por todos los recursos materiales que las instituciones educativas disponen. En este aspecto, abarca desde el diseño de las aulas de clases, como de los escritorios, sillas, pupitres, librerías, computadores, instalaciones eléctricas, de internet, etc. Todos estos elementos pueden contribuir o dificultar en ocasiones las prácticas pedagógicas. Pero no solo basta el tener los

recursos materiales, sino que hay que discutir lo referente a la calidad de los mismos, no basta el tener un espacio, sino ver las condiciones en las que se encuentran, o tener una amplia biblioteca sin pensar que dispone de libros actuales de diversas temáticas, o tener conexión a internet sin discutir el ancho de banda o las restricciones de acceso que pueden tener en ocasiones.

Para tener un verdadero proceso de inclusión digital⁴, no basta el simple acceso, sino que es necesario tener una calidad de ancho de banda que permita el poder tener acceso y disponer todo tipo de información en la red. Para Sérgio Amadeu da Silveira (2001), la exclusión digital está dificultando que la exclusión social se disminuya, ya que muchas de las actividades que los ciudadanos realizan están mediadas por TD, por ejemplo, actividades económicas, gubernamentales, y hasta mucha de la producción cultural de los grupos sociales están mediadas por las TD. La brecha digital existente en las sociedades contemporáneas está ligada directamente a la exclusión social, a los sectores sociales menos favorecidos económicamente se les dificulta el tener acceso a TD y, por ende, a las informaciones disponibles en internet.

Esta realidad latente en Honduras se ve reflejada en la Visión de País, en donde se establece la intención de equipar con tecnologías y conectividad para enfrentar la baja calidad del entorno escolar, debido a que “[...] es manifiesta la desigualdad en el acceso a información y tecnologías de parte del educando que asiste a escuelas desprovistas de materiales y equipos, que sí existen de manera generalizada en escuelas y colegios del subsector privado” (República de Honduras, 2010, p. 67).

Ante la importancia que tienen las TD en la sociedad contemporánea y con la intención de disminuir la brecha digital en Honduras, se han ido implementando algunas medidas para formar a los hondureños con las habilidades que les permitan desempeñarse en el actual contexto. Uno de los programas creados por el Gobierno de Honduras es El Internet del Pueblo, que se enmarca en el primer y tercer eje de la Agenda Digital de Honduras. El proyecto El Internet del Pueblo consiste en brindar conexión de internet a los hondureños en escuelas y parques o plazas de Honduras, con el propósito de disminuir la brecha digital existente en el territorio; para el 2016 se habían logrado instalar 2500 puntos de acceso de internet gratuito en centros educativos públicos, en 143 parques o plazas públicas y en 34 centros de enseñanza no formales. Sin embargo, el acceso a esta red tiene restricciones, impidiendo que las personas puedan ingresar a determinados sitios web, además el ancho de banda que ofrece no es suficiente para los centros educativos; las velocidades de El Internet del Pueblo son: fibra óptica de tres

4 La inclusión digital es más un discurso, que un concepto, el cual se ha venido utilizando por organizaciones internacionales y se ha insertado en los discursos de los gobiernos y programas de cada país (Bonilla y Pretto, 2011).

a cinco Mbps, satelital 128-512 Kbps, WIMAX 3 Mbps, y radio con enlace de tres a cinco Mbps (Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación-Ditic, comunicación por *e-mail*, 6 de julio del 2016)⁵.

Por su parte la Secretaría de Educación de Honduras también ha realizado proyectos encaminados a la incorporación de las TD en el ámbito educativo. Un ejemplo de eso lo representa el Sistema de Administración de Centros (SACE, s. f.), implementado desde el 2013, el cual consiste en una plataforma donde se administran informaciones de todos los centros educativos del país, datos como matrículas de alumnos, calificaciones, alumnos desertores, horarios de clases, perfiles de los profesores, entre otros aspectos. Todos esos datos están digitalizados en la plataforma del SACE, cada profesor tiene un usuario y contraseña para poder ingresar las calificaciones y editar su perfil profesional, lo mismo sucede con los directores de las escuelas, quienes dejan disponible en la plataforma el resto de las informaciones de cada centro educativo.

Otro elemento en el cual fueron contempladas las TD, y específicamente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), es en el actual Currículo Nacional Básico (CNB), pero estas son abordadas desde una perspectiva tecnicista. Esa presencia se ve manifestada principalmente en el CNB del tercer nivel (7.º, 8.º y 9.º) de educación básica y de los bachilleratos técnicos profesionales (BTP). Es en asignaturas que no corresponden al área de informática, como Sociología e Historia de Honduras, por ejemplo, en las cuales se ve reflejada esa perspectiva tecnicista, colocando a las TIC como simples recursos didácticos para el desarrollo de algunos temas y no como nuevos escenarios de interacción para la producción de conocimiento.

A pesar de existir algunas tentativas por parte del Gobierno de Honduras para la implementación de las TD en el ámbito educativo, este proceso se enfrenta a una serie de factores que condiciona la labor docente. La infraestructura de las escuelas y el acceso a las TD están entre ellos. Esas limitaciones se ven reflejadas en los ambientes escolares, inclusive en los centros educativos de las zonas urbanas, los cuales enfrentan grandes problemas de acceso a las TD e infraestructura inadecuada para el desarrollo de prácticas pedagógicas. Sin embargo, a pesar de las condiciones adversas del espacio físico de los colegios y del limitado acceso a las TD por parte de profesores como de alumnos, en Santa Bárbara se experimenta una variada gama de prácticas pedagógicas con TD, desde las más tecnicistas, como la simple utilización de diapositivas para explicar un tema, hasta prácticas pedagógicas innovadoras, como la implementación de simuladores de circuitos electrónicos, entre otras.

5 La Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación (Ditic) es una dependencia de la Comisión Nacional de Telecomunicación (Conatel), la cual cuenta con el portal de transparencia, para el acceso a la información pública mediante el correo electrónico transparencia@conatel.gob.hn.

Debido a este contexto el presente artículo se enfoca en la discusión de una parte de los resultados de un trabajo de investigación de maestría en educación⁶, cuyo objetivo era comprender los factores que condicionan las prácticas pedagógicas con TD de los profesores de Santa Bárbara, Honduras. Debido a que la infraestructura de los centros educativos y el acceso a TD son dos de los factores que están condicionando la práctica pedagógica, en el presente artículo nos hemos enfocado únicamente en ellos, con el objetivo de comprender de qué manera la infraestructura y el acceso a TD condicionan el desarrollo de prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara.

METODOLOGÍA

La investigación fue de naturaleza cualitativa, en la cual se procuró tener una posición holística del fenómeno que se estudió. No tomamos un todo para estudiarlo en fragmentos de manera aislada, sino que se estudiaron todos los elementos que hacían parte del fenómeno de estudio y las diferentes interacciones que tienen entre ellos (André, 1995). Esta investigación cualitativa se realizó mediante la implementación de un estudio de caso, porque “cuando se quiere estudiar algo singular, que tenga un valor en sí mismo, debemos escoger el estudio de caso” (Lüdke y André, 1986, p. 17).

La investigación se hizo en cuatro centros gubernamentales de educación media de la ciudad de Santa Bárbara, en el departamento del mismo nombre, en Honduras. El colegio A disponía de tres laboratorios de informática, cada uno de ellos con un aproximado de 20 computadoras portátiles, la matrícula era de 1210 alumnos en el 2016, en 6 modalidades distintas. El colegio B tiene tres laboratorios de informática, cada uno de ellos dispone de un aproximado de 16 computadoras de escritorio, la matrícula para el 2016 fue de 1474 alumnos distribuidos en 9 modalidades. El colegio C cuenta con un solo laboratorio de informática, no informaron la cantidad de computadoras, 788 alumnos en 5 modalidades. El colegio D cuenta con un laboratorio de informática equipado con 50 computadoras, 170 alumnos dispersos en tres modalidades.

En un primer momento se aplicaron cuestionarios a todos los profesores de los cuatro colegios de Santa Bárbara, para seleccionar a los sujetos participantes de la investigación, los cuales debían reunir los siguientes criterios de selección: cantidad de prácticas pedagógicas con TD, frecuencia de implementación de esas prácticas pedagógicas, y que fueran de diferentes áreas académicas. Se seleccionaron ocho profesores que impartían clases en el Bachillerato Técnico Profesional (BTP), a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada; en la tabla 1 se presenta una descripción de cada uno

6 Debido a eso el presente texto es una adaptación de una sección del texto original de la investigación, cuyo título es: *Labrando Caminos: factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, Honduras.*

de ellos. De igual manera se realizó una observación participante, que abarcó las instalaciones, equipamientos, prácticas pedagógicas, trabajos realizados con los alumnos e interacción en algunos ambientes virtuales.

Tabla 1
Descripción de los ocho profesores participantes de la investigación

Sujetos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Área de trabajo	Área de formación	Modalidad	Institución de formación
Profesor A1	31	M	10	Electricidad	Técnica industrial	Distancia	UPNFM
					Ingeniería en electricidad	Presencial	no informado
Profesor A2	33	M	14	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Presencial	UPNFM
Profesor A3	38	M	16	Informática	Matemática e informática	Distancia	UPNFM
Profesor A4	35	M	12	Español y agropecuaria	Letras español	Presencial y Distancia	UPNFM
Profesor B1	45	M	14	Mecánica industrial	Técnica industrial	Distancia	UPNFM
Profesor B2	49	M	25	Español	Gestión de la educación	Distancia	Distancia
Profesor B3	40	F	18	Informática	no informado	Distancia	UPNFM
Profesor B4	35	M	no informado	Ciencias contables	no informado	Presencial	UNAH

Elaboración propia

Aunque se aplicaron los cuestionarios a los cuatro colegios de Santa Bárbara, los demás instrumentos de investigación fueron usados únicamente en dos de ellos. Esto se debió a que los profesores seleccionados en su mayoría trabajaban en los colegios A o B, y alguno de ellos tenía trabajo hasta en dos colegios en diferentes jornadas. Además, los primeros dos colegios cuentan con mejores condiciones de infraestructura en relación con las TD. Los profesores fueron nombrados con la letra referente a la institución donde laboran y un número.

Se procuró buscar un diálogo entre la investigadora y los ocho sujetos participantes de la investigación, para crear la información, independiente de los dispositivos de producción de datos utilizados. Esto permitió identificar elementos que no podrían haber

sido percibidos mediante la simple implementación de los instrumentos de producción de informaciones. Para lograr este diálogo entre ambas partes fue preciso que la investigadora tuviera una escucha sensible, esta es la forma en la que ella toma conciencia e interfiere en el diálogo con los sujetos sociales, mediante una lógica transversal. La sensibilidad en la escucha es el vínculo de unión entre ambas partes, que se crea de forma elaborada por parte de la investigadora (Barbier, 1998).

Los datos recolectados de las entrevistas fueron analizados a través del análisis textual discursivo, el cual “puede ser comprendido como un proceso autoorganizado de construcción de comprensión en que nuevos entendimientos emergen a partir de una secuencia recursiva de tres componentes” (Moraes y Galiuzzi, 2016, p. 34). En dicho proceso se partió de la desconstrucción de los textos, unitarización, para luego establecer las relaciones existentes entre cada uno de los elementos unitarios, que permitió la categorización, para que finalmente pudiera emerger un nuevo metatexto.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, para luego ser estudiadas, permitiendo que emergieran las categorías que estaban influyendo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara. Luego de ser desconstruido el texto de las entrevistas, se pudieron establecer relaciones entre las diferentes categorías resultantes de ellas, las que fueron organizadas por similitudes y, a partir de eso, crear un nuevo metatexto.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación evidenciaron que las actuales condiciones de infraestructura de los colegios de Santa Bárbara, así como el acceso a TD tanto de profesores como de alumnos está dificultando el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores. Cada uno de estos factores se ve reflejado de diferentes maneras en el ambiente escolar, influyendo de diferentes maneras.

Infraestructura de los centros educativos. Uno de los aspectos que más sobresale en las discusiones sobre infraestructura en los colegios de Santa Bárbara es el referente a los problemas eléctricos, ya sean estos por viejas instalaciones eléctricas o por los constantes cortes de energía eléctrica en todo el territorio hondureño. A pesar de que la energía eléctrica es uno de los servicios públicos más distribuidos en Latinoamérica, aún existen comunidades que no tienen acceso a este servicio, principalmente en Centro América y Perú (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011). En el caso de los cuatro colegios de Santa Bárbara, sí cuentan con acceso a energía eléctrica, pero presentan problemas en la calidad del servicio, debido a los constantes apagones o cortes del fluido eléctrico, lo que termina desencadenando el deterioro de otros recursos materiales de los centros educativos.

A raíz del problema de acceso a energía eléctrica se han dañado algunos dispositivos electrónicos de los centros educativos, lo que viene a empeorar su precaria situación, pues se dispone de pocos recursos materiales para el desarrollo de las clases. Ante el miedo de continuar dañando otros dispositivos electrónicos, como las pizarras digitales, en el colegio B han dejado de utilizarlas. La profesora B3 manifestaba que para poder usar ese recurso era necesario desconectar los aparatos eléctricos dentro del laboratorio de informática para que así pudiera funcionar, debido al bajo voltaje de energía, por lo que eso solo lo hicieron durante el primer año, posteriormente suspendieron su empleo para evitar que se averiase por un apagón. Esta situación se sale completamente del control de las autoridades educativas del colegio o de la Secretaría de Educación, ya que dependen de la calidad del servicio que ofrece la única empresa de energía eléctrica en el territorio, que a partir del año 2015 fue semiprivatizada, por lo que tanto la Empresa de Energía Eléctrica (ENEE), que pertenece al Estado, como la Empresa de Energía Honduras (EEH), de capital privado, deben buscar soluciones que garanticen la calidad del servicio para toda la población hondureña.



Figura 1. Toma de energía eléctrica en el colegio B

Fotografía: Archivo de las autoras

Además de los problemas con el fluido eléctrico, los colegios no cuentan con instalaciones eléctricas adecuadas para el desarrollo de prácticas pedagógicas con TD. En el caso del colegio B, las tomas eléctricas prácticamente son inexistentes en las aulas

de clases. Pocas son las que sí disponen de ellas, pero estas se encuentran ubicadas en los techos, lo que dificulta, evidentemente, que los profesores puedan conectar sus dispositivos digitales, sean estos proyectores, equipos de sonido o simplemente cargar un teléfono o sus computadoras portátiles. En la figura 1 se puede apreciar una de las tomas eléctricas en el techo de un aula de clases del colegio B. Algo similar sucede en el colegio A, en donde no todas las aulas tienen acceso a energía eléctrica. En el caso del profesor A4, se ve en la necesidad de llevar extensiones eléctricas para transportar la energía eléctrica del aula de clases más próxima a la suya. Lógicamente, esto lo realiza solo cuando el desarrollo de algunas de sus clases depende en gran medida de la implementación de algún dispositivo eléctrico. Este tipo de instalaciones improvisadas no están permanentemente, lo que dificulta que cualquier persona pueda tener acceso a este servicio en ese espacio del colegio. Cabe destacar que el aula de clases se encuentra en reformas, las cuales son realizadas por iniciativa del profesor, pero no se pudo observar que se estén incluyendo las tomas eléctricas para que en el futuro se pueda contar con este servicio.



Figura 2. Aula de clases en el colegio A

Fotografía: Archivo de las autoras

Otro aspecto importante referente a los edificios de los centros educativos es que son viejos. Específicamente en el colegio A, se le ha dado mantenimiento a lo largo de los años, sin embargo, como se construyó en la década de los 70, en la cual la presencia de tantos dispositivos eléctricos no era tan común, no cuenta con el diseño apropiado para la realidad actual. Esto se evidencia notablemente en los laboratorios de informática,

que inicialmente eran aulas de clases. Fueron diseñadas con esa intención, pero ante la necesidad de tener un espacio físico para un laboratorio de este tipo, fue necesario reacondicionarlas. En lo referente a la llegada de las TD a los ambientes escolares, no solo tomó de sorpresa a los profesores sobre cómo implementarlas en las prácticas pedagógicas, sino que también se evidenció que no estaban preparados en infraestructura para esa eminente presencia y protagonismo.

Todos los espacios físicos de las instituciones educativas deben ser reconfigurados, diseñados en función de las demandas de la sociedad contemporánea, en donde existe un gran protagonismo de las TD. Podemos observar cómo otros espacios físicos en la sociedad han realizado esa readecuación. Por ejemplo, los centros comerciales, aeropuertos, restaurantes, cafés, cuentan con instalaciones para que las personas que frecuentan estos espacios puedan cargar sus diversos dispositivos digitales, pero ese reacondicionamiento no está sucediendo de igual manera en los espacios educativos, en los cuales cargar un celular, o inclusive una computadora, resulta difícil, lo que complica la conexión en red en los ambientes digitales por parte de los actores escolares.



Figura 3. Laboratorio de informática del colegio A

Fotografía: Archivo de las autoras

Equipamiento de tecnologías digitales. El equipamiento de TD en los colegios de Santa Bárbara presenta grandes dificultades para el mantenimiento/actualización, e inclusive marcadas diferencias entre las instituciones, como en el caso del colegio A, que dispone de equipos más modernos, como se puede apreciar en la figura 3. Los alumnos utilizan computadoras portátiles en los laboratorios de informática, pero esto no sucede en los demás colegios. En el caso del colegio B, los laboratorios de informática fueron creados con el Programa de Apoyo a la Enseñanza Media en Honduras (Praemoh), por parte de

la Secretaría de Educación de Honduras, sin embargo, las computadoras con las cuales fueron equipados estos espacios se han ido deteriorando con el paso de los años, como se puede apreciar en la figura 4, los monitores son obsoletos, los CPU han tenido que ser reparados con piezas de otros CPU. Las autoridades educativas, desarrollan proyectos encaminados a la incorporación de las TD en los ambientes educativos, pero estos no tienen una continuidad y queda bajo la iniciativa de profesores, alumnos y padres de familia el dar mantenimiento. Al igual que sucede en Brasil, en Honduras se implementan ciertos programas aislados, que se desvinculan de otras políticas públicas, pero sobre todo alejadas de las realidades que experimentan las sociedades (Bonilla y Pretto, 2011).



Figura 4. Laboratorio de informática del colegio B
Fotografía: Archivo de las autoras

El colegio B, además de tener equipos obsoletos, no dispone de otras tecnologías digitales importantes (como proyectores, por ejemplo), para el desarrollo de las actividades académicas. En tal sentido, si asignaturas directamente relacionadas con lo tecnológico-digital presentan problemas de acceso en materia de equipamiento (tal cual ocurre con informática), el panorama se torna más desalentador en áreas como español, estudios sociales, etc., en las cuales suele predominar una percepción según la cual el uso/acceso a las TD se valora de manera accesoria o prescindible, lo cual desestimula la presencia de los recursos digitales en tales disciplinas. Por ejemplo, el profesor A1 intentó implementar *software* de simulación de circuitos eléctricos en sus prácticas pedagógicas, pero estas se han visto dificultadas debido a que el taller de electricidad no dispone de computadoras, por lo que el profesor se ve en la necesidad de emplear su propia laptop para que los alumnos puedan practicar con el *software* y, posteriormente, poner en práctica el conocimiento aprendido en situaciones reales.

La condición de infraestructura de los colegios de Santa Bárbara dificulta que las TD sean implementadas en las prácticas pedagógicas, lo que genera una exclusión digital de los alumnos, para los cuales la escuela puede representar un espacio importante para interactuar en los ambientes digitales. Estas mismas condiciones de infraestructura escolar determina en gran medida el acceso de los profesores y alumnos a las TD dentro de los colegios.

Acceso a tecnologías digitales. La exclusión social que permea en Honduras la podemos ver plasmada en el contraste entre los colegios A y B, los cuales tienen condiciones de infraestructura diferentes, dependiendo, en gran medida, de las características socioeconómicas de los alumnos de cada centro educativo. Muchos de los centros educativos disponen de poca o casi nula ayuda por parte de la Secretaría de Educación de Honduras, por lo que el mantenimiento de la infraestructura, incluyendo la adquisición de nuevos recursos didácticos (como los recursos digitales) depende en gran medida de iniciativas de las autoridades institucionales, profesores, alumnos y padres de familia. En el caso del colegio A, que es de jornada matutina, asisten alumnos con mejores condiciones económicas, lo que posibilita que la institución reciba el apoyo de padres/madres de familia en actividades con fines lucrativos, sin embargo, en el colegio B, cuyas jornadas son vespertina/nocturna, asisten alumnos con un perfil socioeconómico diferente, muchos de ellos trabajan media o jornadas completas para costear sus estudios y, evidentemente, el apoyo hacia la institución no es tan fuerte como en el anterior.

La exclusión social genera dificultades para tener acceso a TD, tanto por parte de los alumnos como de los profesores de Santa Bárbara. A pesar de que los profesores están conscientes de la importancia que tienen las TD para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, se les dificulta el implementarlas debido al poco acceso que tienen a ellas. No existe una política pública en Honduras que permita que los profesores tengan acceso a esas TD, y a esto se le suma la dificultad que significa el adquirir una TD con recursos propios debido a sus altos costos y los bajos salarios. El profesor A4 expresó: “[...] pero es bien difícil al final, porque uno dice: pucha son 14 000, es tanto de dinero que voy a invertir, y para unas pocas clases [...]” (Profesor A4, comunicación personal, 16 de junio del 2016), al referirse a la posibilidad de comprar un proyector para implementarlo en su desempeño docente.

El acceso a TD es un derecho que solo aquellos con cierto nivel de ingresos económicos puede tener. En la actualidad el mercado de las TD no incluye a los grupos sociales pobres que tienen bajos ingresos económicos. Eso lo podemos ver reflejado en el caso de Honduras en donde el alto costo de las TD dificulta que un gran sector de la sociedad, incluidos los profesores, pueda tener acceso a ellas. En el caso de los profesores de educación media, la hora clase tiene un valor de L66,58 (equivalente a \$ 2,70 aproximadamente), y un profesor de educación primaria sin título universitario devenga L10

863,88 (\$ 441,98) mensualmente. Si contrastamos ese salario con los precios de algunas TD, disponibles en la tabla 2, podemos verificar que, para tener acceso a internet en casa, un profesor de primaria tendría que destinar el 9,95 % de su salario. Esto evidencia que los problemas de acceso a TD en Honduras están ligados directamente a problemas sociales, de exclusión social, y mientras no se piensen en conjunto ambos problemas, difícilmente podremos disminuir las brechas existentes.

Tabla 2
Precios de algunas TD en Honduras en el 2019

Tecnologías digitales	Valor mínimo	Valor máximo
Planes de internet en el celular	\$ 19,99 de 3,5 GB	\$ 89,99 de 25 GB
Planes de internet en casa	\$ 44 de 10 MB	\$ 55 de 20 MB
Computador	\$300	\$2800
Celular	\$80	\$7720
Proyector	\$200	\$720

Elaboración propia

El poco o inclusive nulo acceso a TD representa también una dificultad para acceder a las informaciones disponibles en los ambientes digitales. “Quien está desconectado desconoce el océano informacional, quedando imposibilitado de encontrar una información básica, de descubrir nuevos temas, de despertar para nuevos intereses” (Silveira, 2001, p. 17). Al ser difícil tener esas informaciones, también se dificulta el atribuirles un significado, no se permite la creación de conocimientos y se impide que los individuos puedan difundirlos. En la sociedad contemporánea, el conocimiento y la información han adquirido grandes valores, inclusive comerciales; el dificultar o imposibilitar que algunos grupos sociales los tengan representa una exclusión social. La segregación social que se da en la distribución de la riqueza también se ve plasmada en la distribución y acceso a las TD. Las personas de los grupos más adinerados tienen acceso a todos los recursos digitales, desde la comodidad de sus casas. Cuentan con computadores, celulares, internet, etc., lo que les posibilita el tener acceso a las informaciones, poder producir y compartirlas en la red. En el otro extremo están los grupos más empobrecidos, que no logran tener acceso a esas tecnologías en casa, quedando aislados de las informaciones y de las producciones compartidas en la red (Bonilla y Pretto, 2011; Silveira, 2001).

Sin embargo, a pesar de los salarios bajos y el alto costo de las TD en Honduras, los profesores han conseguido algunas de ellas con recursos propios, ante la inexistencia de una política pública que los apoye. De los profesores que respondieron el cuestionario, el 98,18 % dispone de internet en casa, un 84,34 % tiene una laptop en su hogar y 83,13 % de los profesores posee teléfonos inteligentes, por lo que se puede inferir que una gran mayoría de ellos tiene acceso a TD. Esto constituye un factor que posibilita la implementación de las TD en las prácticas pedagógicas.

En el caso de los estudiantes en los colegios de Santa Bárbara, el panorama es muy diferente. Para la mayoría es difícil tener acceso a las TD. Según el informe “Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017”, Honduras se encuentra entre los países con menos acceso a internet en casa, con un porcentaje de 25 % de hogares que disponen de este servicio, en contraste del 7 % aproximadamente del 2010 (Cepal, 2018). Aunque se ha venido avanzando en este tema, aún no es suficiente; en el 2014 se implementó la Agenda Digital Honduras 2014-2018, dirigida a la promoción de la competitividad e innovación a través del uso efectivo, masivo y de calidad de las TIC, con la intención de reducir la brecha digital existente en el país, buscando la eficiencia del gobierno, la cercanía con la población para lograr una economía más competitiva y desarrollada. Se enfoca en cuatro ejes estratégicos: conectividad digital con equidad, gobierno digital, talento humano en TIC y desarrollo del marco institucional y regulatorio.

Ante el hecho de que no se han podido superar las limitaciones de acceso a TD en el país, los estudiantes de Santa Bárbara buscan alternativas para acceder a ellas. Una de esas alternativas son los ciber, en los cuales los estudiantes pagan para tener acceso a internet, computadora e incluso videojuegos. El promedio del valor de una hora de internet en Santa Bárbara es de L.15 (equivalente a \$0,21), que no todos pueden pagar. Estos espacios, de naturaleza privada, permiten que los jóvenes puedan tener acceso a internet e interactuar en los ambientes digitales, para la realización de las tareas que son asignadas por los profesores, lo que permite que los docentes puedan incorporar las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas.

Ante este panorama, las escuelas podrían representar un espacio en el cual se facilite que tanto alumnos como profesores tengan acceso a las TD. En el caso de Santa Bárbara, los cuatro centros de educación media públicos tienen acceso a algunas TD, sobre todo a internet, aunque este servicio, que está siendo proporcionado por parte del gobierno mediante el proyecto El Internet del Pueblo, presenta algunos inconvenientes, como la libertad de acceso a determinados sitios en internet y el ancho de banda, que no da cuenta de la cantidad de alumnos en las instituciones educativas. Al ser este servicio centralizado con altos estándares de seguridad y filtrado de contenido, se impide el acceso a diversos sitios web. Básicamente, los profesores lo usan para ingresar las calificaciones al Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE). Estos mecanismos

de control dificultan el libre acceso a la información y al proceso de democratización del conocimiento, pues es necesario que no existan filtros para fomentar el trabajo colaborativo en los colegios.

Además de las evidentes limitaciones del proyecto El Internet del Pueblo, referentes a la restricción de acceso a determinados sitios en internet y del ancho de banda, también se enfrenta a las políticas institucionales que obstaculizan el acceso a este servicio, debido a que no permiten que sea abierto para todos los alumnos. Esto demuestra una desvinculación de las políticas públicas con las políticas institucionales. Una busca disminuir la brecha digital y la otra bloquea que los alumnos tengan un acceso libre al internet en los centros educativos, por lo que, finalmente, las instituciones gubernamentales terminan presentando en sus informes resultados de acceso a internet que no se ven reflejados en la realidad. Por ejemplo, en el colegio B existía un servicio de internet proporcionado de manera gratuita por una institución, pero fue retirado por mandato de las autoridades escolares, porque estas consideraban que los profesores se distraían mucho, lo que impedía que se enfocaran en sus funciones docentes.

Estas medidas restringen el acceso a TD y obstaculizan su implementación en las prácticas pedagógicas. Esto se debe a que las políticas públicas se enfocan en el equipamiento de los laboratorios de informática en los centros educativos, pero dejan de lado lo referente a la formación de los actores escolares para la interrelación en un ambiente de la cultura digital dentro de las escuelas (Silva, 2014). Es fundamental formar tanto al personal docente como al administrativo, para que en conjunto puedan establecer políticas institucionales que permitan la libre implementación de TD en las prácticas pedagógicas.

Siendo que el servicio de El Internet del Pueblo no genera las mejores condiciones para el acceso a información, los centros educativos se ven en la necesidad de contratar los servicios de internet de empresas privadas, lo cual es financiado por los alumnos. Pero ambos servicios son de uso exclusivo para las clases de informática, y otros profesores, de áreas académicas diferentes, no acceden a estos laboratorios, y por ende al internet.

Los laboratorios de informática están destinados para las clases de informática o disciplinas afines, y no para que profesores de otras áreas académicas puedan hacer uso de ese espacio para el desarrollo de determinada clase. Esto se vio reflejado en el discurso de muchos profesores, como el profesor B2 que manifestó: “[...] limitan a que deben usarse solamente a nivel del laboratorio, no que el alumno lo pueda tener en sus teléfonos, o sea, no hay que dar la clave, porque solamente es para que se use en el laboratorio [...]” (Profesor B2, comunicación personal, 7 de junio del 2016). Sin la libertad de tener acceso a informaciones, e incluso de hacerlas disponibles, resulta difícil que los alumnos y profesores puedan vivenciar una cultura digital dentro de sus centros educativos.

Es una lucha por lograr la democratización del conocimiento, una construcción colectiva de las informaciones y de conocimientos que se ve amenazada por los códigos y normas cerradas. Para lograr tal democratización, es fundamental pensar en políticas públicas e institucionales que garanticen no solo el acceso a los dispositivos digitales, también la conexión a internet, y no cualquier conexión, sino una de alta velocidad que permita tener un mayor acceso/difusión de las producciones multimedia, que van en aumento en los últimos años debido al auge de los dispositivos digitales móviles (Pretto y Silveira, 2008).

A pesar de estas limitaciones de acceso a TD dentro y fuera de los centros educativos, los profesores las implementan en sus prácticas pedagógicas dentro de sus posibilidades como las de sus alumnos. Evidentemente, las limitaciones antes mencionadas no permiten que se aprovechen todas las potencialidades de las TD, ni vivenciar la cultura digital en los ambientes escolares. Pero, las mismas características de las TD permiten que se puedan vencer en cierta manera las limitaciones del espacio y tiempo, por lo que de una manera u otra terminan inscribiéndose en la práctica pedagógica.

CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas son una práctica social que se realiza con la intencionalidad de lograr un proceso pedagógico, que debe caminar hacia la obtención de una transformación colectiva, convirtiéndola en una práctica educativa, que integre diferentes elementos sociales para alcanzar un proceso educativo. Esto se hace cada vez más necesario ante la presencia y beligerancia de las tecnologías digitales en la cotidianidad social de los seres humanos, las cuales también se hacen presentes en los ambientes educativos, a través de diferentes medios, permitiendo que emerjan diversas prácticas pedagógicas con TD.

La implementación de las TD en las prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara se ha visto condicionada por una serie de factores, interfiriendo o facilitándolas de múltiples formas. Factores que van desde un contexto macro de Honduras, como los problemas de acceso a energía eléctrica, pasando por contextos locales e institucionales, como las políticas públicas e institucionales, hasta llegar a los de índole individual, como la percepción de los profesores sobre las TD. Todo este panorama condicionante hace que los profesores de Santa Bárbara realicen prácticas pedagógicas desde una perspectiva tecnicista y otros desde una de innovación de la práctica pedagógica aprovechando las potencialidades de las TD.

Los problemas macros, como los del acceso a energía eléctrica, no solo están afectando al sistema educativo en el país, sino que todos los sectores se ven perjudicados, ante un servicio inestable. Estas limitaciones para el desarrollo de prácticas pedagógicas con TD deben ser abordadas desde una política pública, que permita el tener acceso a

este servicio de una manera más estable y eficiente, buscando otros mecanismos de generación de energía eléctrica que puedan satisfacer la demanda del país.

Siempre en el contexto macro, vemos cómo la exclusión digital se debe abordar también como una exclusión social, ya que los alumnos con bajos recursos económicos no tienen acceso a todos los recursos tecnológicos en sus escuelas o en sus hogares, lo que dificulta que los profesores puedan implementar las TD en sus prácticas pedagógicas. Es necesario que tanto alumnos como profesores tengan acceso a TD fuera de las instalaciones escolares, para que puedan interactuar en la cultura digital en todos los ambientes físicos en los que se desplazan. Mientras no se logre vencer las brechas sociales en Honduras, difícilmente se podrá caminar hacia una verdadera inclusión digital del pueblo hondureño.

El poco acceso a TD por parte de los alumnos se ve condicionado principalmente por los altos costos. Inclusive para los profesores es difícil adquirir con dinero propio muchos recursos tecnológicos. Esto, junto a los bajos salarios de los profesores, impide que se experimenten prácticas pedagógicas con TD, por lo que solo se implementan aquellas a las que pueden tener acceso por iniciativa propia. La falta de una política pública para facilitar que los profesores de Honduras tengan acceso a tecnologías digitales a un bajo costo representa un factor en contra de la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

Aunque se han venido implementando algunas políticas públicas encaminadas a la inclusión digital, como el proyecto El Internet del Pueblo, estas no están contribuyendo de una manera significativa a que se pueda vivenciar la cultura digital, tanto fuera como dentro de los centros educativos, y esto se debe principalmente a que se está ofreciendo un servicio con muchas restricciones de acceso, pero sobre todo de un ancho de banda insuficiente. Otro ejemplo de los problemas de las iniciativas gubernamentales son los equipamientos de computadoras en los centros educativos, mediante programas como el de Praemho (Programa de Apoyo a la Enseñanza Media en Honduras), pues estas no les dan continuidad ni acompañamiento a los proyectos, por lo que, con el tiempo, los equipos se van quedando obsoletos, y no es posible que TD modernas y actualizadas se vayan implementando en las prácticas pedagógicas.

Al no darse una continuidad o acompañamiento por parte de las autoridades educativas, las condiciones de infraestructura en los colegios de Santa Bárbara impiden que se den prácticas pedagógicas con TD. El no disponer de las condiciones adecuadas para utilizar las tecnologías digitales dentro de los salones de clase evita que se dé un proceso de innovación en las prácticas educativas. Además del problema de infraestructura, el equipo que los colegios tienen muchas veces está en mal estado, y no es suficiente para la población estudiantil, por lo que los laboratorios de informática son destinados exclusivamente para las clases afines al área de Informática.

La implementación de las TD en las prácticas pedagógicas se ve perjudicada por la poca articulación de las políticas públicas e institucionales, las cuales en ocasiones caminan en direcciones opuestas. Las pocas iniciativas por parte de las autoridades educativas en Honduras se ven limitadas por políticas institucionales que hacen que el acceso a las pocas TD disponibles en los centros educativos no esté abierto para todo el personal docente y alumnado.

Para formar a los individuos con las habilidades que demanda la sociedad contemporánea es necesario que los centros educativos en Honduras permitan vivenciar activamente la cultura digital, mediante políticas públicas e institucionales de libre acceso a TD, formación de profesores, que permitan que las prácticas pedagógicas con TD sean parte de la praxis, es decir dentro de una práctica social. Aún queda mucho camino por recorrer y labrar en los colegios de Santa Bárbara, Honduras, pero el recorrido ya se ha iniciado, y, con proyectos de formación y creación de políticas de acceso a tecnologías digitales, ese camino puede tomar destinos más optimistas.

REFERENCIAS

- André, M. E. D. A. De. (1995). *Etnografía da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Barbier, R. (1998). *Escuta Sensível na Abordagem Transversal*. En BARBOSA, Joaquim Goçfalves (coord.). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Barragán, D. F. (2012). *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. En Barragán, D.F., Gamboa, A. A. y Urbina, J. E. *Práctica Pedagógica: Perspectivas Teóricas* (1.ª ed.). Bogotá: Eco Ediciones.
- Bonilla, M. H. S. y Pretto, N. L. (2011). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* (Vol. 2). Salvador: EDUFBA.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2018). *Estado de la Banda Ancha en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Franco, M. A. do R. S. (2016). *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), p. 534–551. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2882/pdf>

- Lüdke, M. y André, M. E. (1986). *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moraes, R. y Galiazzi, M. do C. (2016). *Análise Textual Discursiva* (3. ed). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2006). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160659>
- Pretto, N. y Silveira, S. A. da. (2008). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador EDUFBA.
- República de Honduras. (2010). *República de Honduras Visión de País 2010-2038 y Plan de Nación 2010- 2022*. Tegucigalpa: [s.n.]. Recuperado de https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/lc_10.pdf
- SACE. (s. f.). Sistema de Administración de Centros Educativos. [página web]. Recuperado de <https://sace.se.gob.hn>
- Silva, M. L. G. da. (2014). *A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores*. (Tesis de maestría). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Silveira, S. A. da. (2001). *Exclusão Digital: a miséria na era da informação* (1. ed.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

ENTREVISTA



“LA TV DEBE EXHIBIR LA IMAGEN DE UN NIÑO ACTIVO, CURIOSO Y COMPETENTE”

ENTREVISTA A VALERIO FUENZALIDA

PABLO ANDRADA SOLA

Universidad Central de Chile

<https://orcid.org/0000-0002-2887-5517>

pabloandradasola@gmail.com

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4623

Resumen. Valerio Fuenzalida es uno de los investigadores más importantes de la educación mediática en Latinoamérica. Entre sus primeras experiencias en canales de televisión, en la década de 1970, y su actual interés por las audiencias infantiles, hay algunas constantes: no tenerle miedo a lo nuevo, desconfiar de los paradigmas y preguntar e investigar para tener un argumento justificado. En esta entrevista, nos cuenta cómo fue construyendo las ideas que lo llevaron a plantear la recepción activa mientras trabajaba en el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (Ceneca). Además, nos muestra cómo ha ido profundizando sobre la importancia de la emoción en la relación que establecemos con el audiovisual. Valerio sigue inquieto intelectualmente con deseos de construir pensamiento y transmitirlo directamente o mediante las posibilidades de la tecnología.

Palabras clave: educación mediática / medios / educación infantil / televisión

“TV SHOULD EXHIBIT THE IMAGE OF AN ACTIVE, CURIOUS AND COMPETENT CHILD”

Abstract. Valerio Fuenzalida is one of the most important researchers of media education in Latin America. From his first experiences on television channels, in the 1970s, to his current interest in children's audiences, there are some constants: not being afraid of new things, distrusting paradigms, and asking and researching in order to have a grounded argument. In this interview, he told us how he developed the ideas that led him to propose an active reception while working at the Center for Research on Cultural and Artistic Expression (Ceneca). In addition, he showed us how he has delved into the

importance of emotions in the relationship that people establish with the audiovisual. Valerio remains intellectually restless, with a desire to continue building thought and transmitting it directly or through the possibilities of technology.

Keywords: Media education / media / preschool education /television

“A TV DEVE EXIBIR A IMAGEM DE UMA CRIANÇA ATIVA, CURIOSA E COMPETENTE”

Resumo. Valerio Fuenzalida é um dos mais importantes pesquisadores em educação midiática da América Latina. Desde suas primeiras experiências nas emissoras de televisão, na década de 1970, até seu interesse atual pelo público infantil, existem algumas constantes: não ter medo ao novo, desconfiança dos paradigmas e a suas perguntas e pesquisas para ter um argumento justificado. Nesta entrevista, ele nos narra como estava construindo as ideias que o levaram a aumentar a recepção ativa, enquanto trabalhava no Centro de Pesquisa e Expressão Cultural e Artística (Ceneca). Além disso, apresenta o modo como tem se aprofundado na importância da emoção no relacionamento que estabelecemos com o audiovisual. Valerio permanece alvoraçado intelectualmente com desejos de construir o pensamento e transmiti-lo diretamente ou através das possibilidades da tecnologia.

Palavras-chave: educação para a mídia / mídia / educação infantil / televisão

En el campo de la comunicación y educación hay una disputa conceptual con distintos términos que buscan imponerse. ¿Qué términos prefieres utilizar para referirte a este campo?

En general, frente a estas disputas no tengo posturas académicas definidas. Nosotros en Chile hemos hablado de educación para la comunicación, educomunicación. Yo creo que hemos evitado algunas denominaciones más específicas, como *visual literacy*, que remite mucho a la lectoescritura. Pero yo no me corto las venas por cuál sería la nomenclatura que definiría mejor. Yo creo que es un campo en que lo central es que la comunicación es un elemento que debe profundizarse en su conocimiento.

¿Cuándo nace tu interés por este campo y, específicamente, por la televisión?

Entré a trabajar en la Vicerrectoría de Comunicaciones de la Universidad Católica de Chile en un momento en que había mucho interés de parte de la universidad de participar y de formar comunicadores. Se creó la Escuela de Arte de la Comunicación en 1969. Llego allí desde la literatura bíblica, porque había una demanda de la universidad por crear un programa en canal 13 [de televisión] sobre la Biblia. Tanto la Vicerrectoría como la Escuela de Artes y la Comunicación eran lugares de mucha creatividad, de mucha efervescencia, de mucho interés en que la universidad se conectara con los problemas del país.

¿De qué año estamos hablando?

El año 70. Hacíamos un programa en el que diferentes actores iban a ir leyendo textos bíblicos. La imagen estaba centrada solo en el rostro y voz del actor; entonces cuando yo llego a la vicerrectoría dije que a mí me parecía que la imagen era muy pobre. La televisión tiene que estar enriquecida con una imagen más actual. Yo era de la teoría de que el texto bíblico había que actualizarlo a través de imágenes. Hacer una lectura a través de imágenes y actualizarlo a la realidad chilena o a la realidad latinoamericana, de tal manera que la imagen fuera una especie de interpretación de la realidad actual. Eso produjo una crisis porque la vicerrectoría me apoyó a mí, la vicerrectoría dijo: "La televisión debe tener riqueza audiovisual y, por lo tanto, en esta disputa estamos con Valerio". Y este académico que proponía solo leer el texto bíblico se sintió muy ofendido; y realmente él era un profesor muy distinguido, muy apreciado en el teatro. Él renunció.

Ahí ya hay una primera disputa entre lenguaje audiovisual versus...

Un lenguaje más teatral. Y el segundo programa en el que yo entré a trabajar era un programa periodístico que se llamaba *Detrás de su pregunta*, que era un programa que debía tener un sello editorial de la universidad. Llegué cuando el programa estaba armado. Tenía una primera parte que era un reportaje sobre un único tema. Después, había una entrevista en estudio que hacía una gran periodista, Erica Vexler, a algún

político o a alguna persona que tuviera que ver con el asunto. En la tercera parte había un académico de la universidad que hacía un pequeño comentario, que fue la parte más débil del programa. Mi rol era, cada vez que se definía un tema, buscar gente de la universidad que se pudiera reunir con nosotros y discutirlo. A esos dos programas tuve la gran suerte de que les fue muy bien.

En simultáneo seguías con tu labor académica

Simultáneamente yo estaba estudiando en la Escuela de Artes de la Comunicación y me interesó mucho la semiótica. Yo procedía de estudios bíblicos literarios en que había un énfasis muy fuerte en la lingüística. Me interesó mucho la semiótica y empiezo a estudiar el lenguaje audiovisual desde este punto de vista. Es una cuestión que yo he seguido toda mi vida. Entonces yo tenía la postura de que el lenguaje audiovisual tiene reglas que deben estudiarse y conocerse. Y, por supuesto, leíamos mucho y había mucha discusión. Estaban los grandes autores, Barthes, Christian Metz, que nos apasionaban. Era también un momento de mucha efervescencia intelectual en torno a la televisión, medio que estaba recién haciéndose presente en Chile. Esta era la primera escuela chilena que se dedicaba a formar académicamente en televisión.

Así reforzaste tus convicciones y las ampliaste con la semiótica

Claro. Eran discusiones que atravesaban fuertemente todo el audiovisual chileno. En ese momento, en el cine y en la televisión estaba muy de moda el plano secuencia. Se discutía y se decía que era una forma audiovisual “revolucionaria” porque introducía la presencia de la realidad en el audiovisual sin el manejo del montaje. Entonces se confrontaba con otras formas de realización, como el corte a través de planos, etc. Esas eran discusiones que apasionaban a todo el mundo. Las clases eran lo más discutidas que te puedas imaginar.

Recuerdo a dos profesores: uno que era un gran cineasta, Rafael Sánchez, quien editó un libro que hoy es absolutamente clásico llamado *El montaje cinematográfico*. Él hacía una defensa y una enseñanza del montaje en el cine, pero había otros defendiendo el plano secuencia. Entonces eran discusiones muy apasionadas. Y mi amigo Hugo Miller, quien era un hombre muy divertido y deslenguado, decía a los alumnos: “Ustedes son unos ignorantes. Están convencidos de que el plano secuencia es una creación actual. El primer cineasta en utilizar el plano secuencia es Hitchcock, en *La soga*. Secuencias muy largas y cuando se acaba el rollo se pasa a otra secuencia. Entonces no me vengan con el cuento de que esto es ‘la teoría revolucionaria’ del cine y que viene de Francia y de los marxistas franceses. Eso es pura ignorancia de ustedes”. Entonces, los alumnos quedaban sin saber qué decir. O sea, que pusiera de ejemplo el cine de Hollywood (que todavía en ese momento era mal mirado frente al cine europeo, antes de que *Les Cahiers du Cinéma* revalorizara a los directores de Hollywood) hacía que quedaran muy

desconcertados. ¡Cómo pudieron emplear en Hollywood un lenguaje revolucionario 10 años antes! Ese era el ambiente de esta época.

Sí, queda bien retratado.

Había una idea muy extendida de que la televisión era un medio potentísimo y que la audiencia quedaba subyugada y exponiéndose a la televisión, digamos, era inoculada por estos mensajes que le llegaban. Nosotros que estudiábamos mucho todas las reacciones frente a nuestros programas éramos mucho más escépticos. Queríamos hacer un programa bueno y la gente no lo encontraba bueno, primera gran diferencia. Queríamos hacer algo entretenido y la gente lo consideraba aburrido. Esa cuestión era muy muy fuerte. Nos llegaban cartas y veíamos las reacciones completamente distintas a todas las propuestas. La gente que incluso no entendía nada de lo que se había dicho en televisión.

¿Esa era la herramienta metodológica de estudios de audiencia de la época?

Teníamos los estudios de *rating* que se entregaban una vez al mes por los diarios de consumo en el hogar; y las cartas, que analizábamos como un mecanismo más bien cualitativo. Y todo eso nos decía que la televisión no era omnipotente: por más que nosotros queramos que a la gente le guste algo, ella toma distancia. La teoría de que la televisión es avasalladora y dominante no funcionaba.

Desde allí, en estas discusiones, fui entendiendo cada vez más que los receptores tenían posturas distintas. Conforme lo iba confirmando, noté que había muy pocos autores que pudieran académicamente tener datos o estudios que lo avalaran. Al revés, las tesis más dominantes y que eran muy acogidas, especialmente por la izquierda chilena, eran de Armand Mattelart, quien fue mi profesor, que subrayaba mucho el poder de la televisión desde una óptica marxista. Ahí yo fui aprendiendo cómo había una línea norteamericana conductista que consideraba que la televisión era omnipotente y una marxista que consideraba lo mismo. Ese ambiente era muy dinámico, muy inquieto, con posturas distintas y las discutíamos. De ahí provino mi interés en este tema.

¿Cómo siguió tu interés en la comunicación y las audiencias?

Posteriormente, a mí me echaron de la vicerrectoría por la dictadura, alrededor de 1975-1977. Empecé a trabajar para un grupo de comunicaciones que manejaba la radio Minería, de las grandes radios AM del pasado. El grupo que había comprado la radio quería transformarla en un grupo de comunicaciones potente. Manejaban también una emisora en FM, que era una tecnología incipiente. Tenían también dos revistas: *Vea*, que era una revista popular, y *Ercilla*. A mí me tocaba estudiar estos cuatro medios y hacer análisis y estudios de *rating*; ellos me permitieron calcular con el análisis de regresión que la onda FM iba a superar a la AM.

¿A través de encuestas?

Con datos de *rating* para la radio. Era a través de encuestas con diarios de consumo en hogares. A través de análisis estadísticos se podía ir evaluando la competencia entre AM y FM. Esa previsión fue muy acertada y en un año aproximadamente se produjo ese cambio. Yo estaba ahí trabajando media jornada. La otra media jornada yo seguí trabajando temas de comunicación. El proyecto más interesante en que estuve trabajando en esa otra media jornada era uno del Ministerio de Salud sobre lactancia materna. En un momento en que la lactancia en competencia con alimentos preparados estaba bajando fuertemente, hubo dinero para hacer 10 spots televisivos, 10 avisos radiales y 10 avisos para prensa. Lo hicimos muy acuciosamente. Trabajamos con mucha gente desde el punto de vista académico, no solamente desde la parte de la nutrición, sino también de la comunicación.

Con esto que cuentas uno puede entender el 'armazón' conceptual con que llegaste al Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (Ceneca)¹.

Ceneca era una ONG que estaba formada por gente que yo conocía, que venía de la Universidad Católica, vinculada a comunicaciones. Tomé contacto con ellos de forma casual. Se me ocurrió escribir un artículo para la revista *Mensaje*, que era justamente sobre esto: televisión, influencia de la televisión y cómo existen distintos esfuerzos educativos para enfrentarla. Este artículo lo leyó la gente del Ceneca y estaban interesados en este tema desde un punto de vista político. Un cientista político chileno, Norbert Lechner, sostenía que la dictadura chilena era muy distinta a las dictaduras latinoamericanas en que los militares estaban un tiempo en el poder y después se iban. Él decía que en Chile había un proyecto de largo alcance. De hecho, duró 17 años. Decía que este era un proyecto que utilizaba todos los recursos comunicacionales para perpetuarse y hacer un cambio cultural muy importante. En el análisis para ellos la comunicación era clave. La televisión era el arma más potente con la cual se podría producir un cambio cultural duradero; en Ceneca se pensó en crear un programa educativo para hacer que la gente no se tragara la televisión, como sostenía la teoría en la cual la mayoría creía; y yo llego allá y digo que no creo en eso [ríe].

1 El Ceneca fue una institución de investigación sin fines de lucro fundada en 1977 y cuyo propósito fundamental fue reunir a una serie de profesionales —sociólogos, comunicadores, antropólogos, historiadores, animadores socioculturales y literatos— para reflexionar e investigar los procesos culturales y de la comunicación que estaban emergiendo durante los años posteriores al golpe de Estado de septiembre de 1973.

¡Te llamaron para hacer algo en lo que no creías!

Les digo que soy escéptico. Antes de hacer cualquier planificación tenemos que estudiar a la gente y si efectivamente se tragan todo lo que nosotros creemos que se tragan. Y ellos aceptaron. Pudimos recorrer Chile del Valle Central, tuvimos contacto con mucha gente y creo que hicimos un estudio de audiencia muy amplio desde un punto de vista de números, de personas con las cuales hablamos, y muy intersocial. Era muy sorprendente, porque la gente desconfiaba totalmente de los noticiarios de la televisión, el principal género de propaganda de la dictadura.

¿Qué más encontraron en esos estudios?

Para ellos claramente había una diferencia entre una telenovela y los noticiarios; estos no tenían ninguna credibilidad. Tratamos de reconstruir por qué pasaba esto, de dónde proviene este juicio. La gente podía claramente gozar con una telenovela que venía a las 3 de la tarde en Televisión Nacional, pero en el noticiario de las 2 de la tarde, la misma gente por ningún motivo confiaba.

En Ceneca empiezas a trabajar el tema de la recepción activa.

Ahí empezamos a construir estos conceptos. O sea, la recepción crítica era la palabra académicamente más difundida. "La gente no es crítica. Se traga la televisión. Hay que formarlos para que sean críticos". Y nosotros descubríamos que eran críticos [ríe], antes de nosotros hacer nada, pero, además, resignificaban. Esa era una cuestión que nos asombró mucho. Empezamos a profundizar por qué leían la TV de esta manera desconfiada. Había que entender por qué resignificaban. Esa es la tesis que triunfó en Ceneca. Empezamos a leer, a buscar literatura. Ahí me servían mis contactos con Inglaterra o con Italia, en donde había literatura que empezaba a hablar de este modo.

Y de tus estudios de la semiótica, de la polisemia...

Todas esas cosas comienzan a cobrar una aplicación práctica en este trabajo. Logramos detectar que la gente decía que un programa era educativo porque la temática era muy importante para su vida cotidiana. Lo educativo era lo que los ayudaba a mejorar, a tener claridad de los problemas que había en su vida cotidiana. Lo educativo no era la docencia del aula escolar ni de la universidad. Era la vida cotidiana frente a la cual había problemas y adversidad, pero la manera de hablar estaba también muy relacionada con los testimonios de las personas que tenían que dar cuenta de estos problemas.

Y eso hacían con el programa *Informe especial* de Televisión Nacional de Chile (TVN).

Claro. Ese programa era muy mal visto en sectores altos chilenos porque decían: "Todos estos problemas los tienen que hablar académicos no 'esta gente que se queja'". Además, decían: "Este programa 'pinta' muy mal a Chile, lleno de problemas, de pobreza". Aquí

nuevamente aparecen los códigos, los códigos de hablar en televisión y los contenidos. ¿Cuáles son los contenidos educativos y culturales? Los que tienen que ver con la cultura cotidiana de las personas. No los contenidos escolares. No hay una demanda por enseñar a los niños más matemáticas, más geometría o más botánica, eso es tarea de la escuela. ¿Qué es educación? Ahí empezamos a releer al brasileño Paulo Freire, un hombre conocido para nosotros que trabajó en la Universidad Católica de Chile.

Otra línea representada por Mario Kaplún también tenía sus bases en una parte de la obra de Freire.

Si, pero eran lecturas distintas. La de Kaplún es una lectura que decía: “Enseñémosle a la gente nuestros conceptos de la ciencia de comunicaciones”, y nosotros decíamos no. En la gente hay elementos que tenemos que recuperar profundamente. Todo lo que nosotros hicimos en manuales para educación en televisión lo hacíamos después de muchas exploraciones con la gente. Qué les gustaría, qué es lo que no les gusta, e introducíamos también mucho el elemento lúdico. No era un sistema instruccional académico, que era el que proponían Armand Mattelart o Kaplún.

Luego trabajaste en TVN y seguiste estudiando las audiencias, ya en un nuevo contexto.

Pasé a TVN porque en Ceneca empezamos a pensar lo que pasaría en Chile en democracia. Empezamos a estudiar las transformaciones que hubo en el sistema de comunicaciones y en proyectos que deberíamos intentar hacer cuando llegara la democracia. Eso fue algo muy idealista, con muy poca base en la realidad, con los problemas que tenía el país, pero sí sirvió para ir tomando contacto con la gente de la clase política. Yo defendía mucho un sistema de televisión pública en que la parte de información tenía que ser muy informativa y no de propaganda del gobierno de turno.

Como el modelo de la BBC que conociste en Inglaterra, más independiente.

Yo creo que el modelo de la BBC es mucho más consensuado y hay más acuerdo que tiene que ser políticamente balanceado. En Inglaterra, la clase política acepta esto, lo ha internalizado; en Chile no. La clase política lo acepta como un remedio amargo.

Y tú estabas a cargo del estudio de las audiencias

Yo primero ayudé a redactar la ley de TVN y cuando se promulgó, me fui a hacer estudios de audiencia a la dirección de programación. Fui básicamente el iniciador de esa área en TVN. Aprendí mucho, tuve que profundizar en la semiótica audiovisual, en lo lúdico y en la televisión como medio emocional. Yo quedé impactado por cómo en los estudios de audiencia lo emocional era lo primero. También trabajé en la selección de presentadores de informativos de televisión, el programa que se estima es lo más racional en la televisión; cuando hacíamos testeos de cuál periodista poner como lector de información, la

gente planteaba partir de las reacciones de simpatía y antipatía generadas en ellos por las imágenes visuales exhibidas.

El tema emocional adquirió mucha importancia teórica.

Me puse en contacto académico con un autor norteamericano, Ross Buck, quien me planteó su hipótesis de que la emoción es una energía muy potente en el ser humano y tiene una importancia muy grande en la motivación para la acción. O sea, no es solamente una cuestión de conveniencia racional, de cálculo instrumental. Él tenía una mirada de la emoción distinta a la de una fuerza capaz de engañar —ese era el gran temor que había desde el punto de vista de la información política, cuando se pensaba que a través de la emoción se podía engañar a la audiencia y encaminarla en cierta dirección—. Por eso se van tomando en Televisión Nacional políticas editoriales para impedir que las emociones personales de un periodista, incluso no conscientes, puedan influir en su verbalización. Empiezan a tener importancia editorial los portavoces de los partidos políticos, los jefes de bancada en el Congreso, para representar las opiniones partidistas. El periodista no podía editorializar ni emitir opiniones, sino solo introducirlas.

Y la emoción ya estaba presente en la ficción

Nosotros nos dábamos cuenta de que, especialmente en la ficción y en géneros de realidad, la emoción era clave. Eso lo habíamos confirmado en el programa *Mea culpa*². Me tocó hacer estudios de ese programa porque el directorio estaba muy preocupado: “Por este programa nos van a acusar de buscar *rating*, panfletario, sensacionalista”. En los estudios apareció clarísimamente que en los sectores populares este programa era considerado educativo. Se hizo un compromiso para dar 10 minutos al final del programa para discutir racionalmente los casos que se presentaban, pero el *rating* tenía 40 puntos y bajaba a 15 puntos en ese bloque racional. Entonces, al mes y medio suprimieron esa parte, porque no funcionaba.

EL INTERÉS POR LA TV INFANTIL

Vamos a tus intereses más actuales. En tu libro *La nueva televisión infantil* hablas de los cambios que han ocurrido en la producción televisiva. ¿Cuáles te parecen que son los más relevantes?

En los últimos 10 años, he estado progresivamente concentrado en televisión infantil, que era un campo que en Televisión Nacional inquietaba y preocupaba. Y, de hecho, hicimos por lo menos un par de seminarios sobre eso.

2 *Mea culpa* fue un programa de televisión chileno emitido por las pantallas de Televisión Nacional de Chile en horario *prime time* conducido por Carlos Pinto de 1993 al 2009. Recreaba con actores los crímenes y delitos que habían conmocionado a la opinión pública chilena.

¿Cómo llega tu interés por la audiencia infantil?

Era un interés muy controvertido porque la acusación académicamente popular era que la televisión volvía violentos a los niños; pero era un tema muy debatido. A partir de los estudios de audiencias, a mí me tocó estudiar el tema infantil porque le interesaba al canal. Lo trabajé con dos personas que relativizaban el tema de la violencia, Isidora Mena, psicóloga de la Universidad Católica, y la socióloga Elvira Chadwick. Elvira ha trabajado mucho los aspectos de relaciones blandas de los consumidores y de las audiencias con los medios y con los productos. Ella presentó estudios del mundo cotidiano de los niños, del imaginario de los niños, que se alejaban profundamente de una televisión educativa vinculada a contenidos escolares. Entonces, cuando volví a la universidad empecé a pensar que estaba en un ámbito propicio para profundizar en estas cosas.

Tienes un curso al respecto

Empecé a hacer un curso que sigo haciendo hasta el día de hoy sobre televisión para niños de 0 a 6 años. Tuve la oportunidad de conocer a una profesora norteamericana, Ellen Wartella, quien escribió su tesis doctoral acerca de la evolución de la academia norteamericana sobre la influencia de la televisión. Ellen descubrió algo que yo elaboré posteriormente: que el mero mensaje televisivo en un visionado no bastaba para que fuera captado por los niños. Esa era la teoría conductista. El estímulo debe tener todo lo que yo quiero comunicar y, por lo tanto, hay que trabajarlo con la mayor perfección. Esa fue la idea con la que se hizo *Plaza Sésamo*. El niño tiene que atender a estos estímulos que están en pantalla. Si atiende, los puede captar y aprender.

Por eso hay tanta reiteración en los capítulos de *Plaza Sésamo*.

Exactamente. Diseñaron técnicas especiales para ver la atención de los niños. Hay mucho esfuerzo de investigación para medir cómo los niños atendían y qué era lo que no atendían. Yo, a través de los estudios de recepción, tenía la idea contraria, que las audiencias resignifican, que son selectivas y que captan aquellos elementos frente a los cuales ellos sienten una conexión; por lo tanto, yo estaba más bien en la vertiente constructivista. Me fui apoyando cada vez más en eso y, por lo tanto, empecé a plantear que si queremos que los niños capten cierto contenido educativo, tenemos que construir un sistema constructivista en la recepción. No basta tener programas nuevos.

¿Y cómo se crean?

Hay que crear un ambiente constructivista en el aula escolar, que es el lugar más acondicionado para el constructivismo. A fines de los 90 se crearon los canales infantiles en el cable y allí hay una transformación gigantesca. Los niños se van al cable. Las franjas infantiles desaparecen, o sea, hay formas de relación de los niños con la televisión que

cambian. Por lo tanto, hay que tener canales infantiles en televisión abierta o televisión digital para que los puedan recibir los niños que no tienen cable; pero eso no basta, hay que tener buenos programas. Ahí me alimentó mucha gente, entre ellos Daniel Anderson, con el cual yo he ido entablando una relación académica por correo electrónico. Él recuperó el tema de la atención. Fue construyendo las etapas de relación de los niños con la televisión. Las capacidades de atención con las cuales yo era sensible porque la neurociencia y las teorías de la evolución de los niños te muestran claramente estas etapas. Hay etapas y, por lo tanto, hay intereses activos en el niño. Y la televisión tiene que contactarse con esos intereses activos. Entonces, el niño tiene competencias internas frente a los programas televisivos. Yo creo que eso lo ha hecho muy bien BabyTV Channel³. Realmente ellos han estudiado mucho estos intereses activos, estas competencias.

¿Cómo fuiste integrando estos conceptos a tu idea de la televisión infantil?

Fui construyendo la idea de que hay nuevos criterios de calidad. Por ejemplo, el niño tiene que estar en pantalla él mismo, no el adulto, no el profesor. Los programas que se hicieron en Chile para una televisión parvularia eran con la Tía Patricia, la idea de la profesora en pantalla. Hoy día en la BabyTV no hay casi profesoras. Si hay un adulto, es una voz. Una voz en off. Pocoyó⁴ ha retomado eso. Un adulto que interactúa, pero a través de la voz, con lo cual la voz empieza a tener un estatuto de lenguaje muy importante. Los nuevos criterios de calidad te embarcan en una línea de trabajo con los productores, con los realizadores de televisión infantil. Y tú sientes que puedes ir entregando ciertas cápsulas, ciertos tips. Por ejemplo, el niño, él tiene que estar en pantalla, pero tiene que ser un niño activo. Hay que representarlo. La palabra representación empieza a ser clave. Hay que presentar una imagen de un niño activo, curioso, con todas las competencias que sabemos que el niño tiene y que nos gustaría que la audiencia capte, pero las va a captar si las ve representadas en el niño. Tengo algunos papers en que yo llego a 10 criterios de calidad, pero también está el criterio del constructivismo. Son estos dos polos que tiene que atravesar: el visionado del programa por el niño y el programa que es construido por el niño. Se va construyendo un circuito comunicacional mucho más integral. Comenzamos con los realizadores, con una idea de que yo tengo que trabajar para esta audiencia y esta audiencia tiene estas competencias.

3 Baby TV es un canal de televisión por suscripción, propiedad de The Walt Disney Company diseñado para bebés y niños de 3 años.

4 Pocoyó es una serie infantil que sucede en un escenario 2D, con un plano blanco y sin fondo de colores. Toda la serie es creada con el software Softimage XSI. Narra las aventuras de un niño en edad preescolar llamado Pocoyó, que está descubriendo el mundo e interactuando con él.

¿Estos criterios de calidad incluyen la neurociencia?

Mis estudios de audiencia hoy día tienen que contemplar esta variable y también los aportes de la psicología evolutiva del niño. Acá hay datos académicos que te enriquecen las miradas acerca de cómo es la audiencia. No bastan solamente los estudios con los niños, que es una etapa que yo hice y que me dio mucho, pero hoy día hay ciencias que te aportan mucha teoría y te ayudan a construir una imagen de cómo tiene que ser y cómo es el niño. Te dicen, tú tienes que representarlo de esta manera porque el niño es así. La emocionalidad empieza a ser una cuestión clave. Las emociones positivas facilitan el aprendizaje de los niños. Facilitan la memorización de los contenidos, por lo tanto, entre contenido y emoción hay una relación. Las emociones malas, muchas que la televisión transmite, en especial, en programas que no son para niños, al niño lo alteran, al niño lo estresan.

Nuevamente está el constructivismo.

Los padres tienen que saber esto. Si en un noticiero tú ves, por ejemplo, que un niño muere porque lo dejaron los papás y se quemó la casa, los niños quedan afectadísimos por eso. Es una tontería apagar la tele. Hay que conversar con él, hay que elaborar esa emoción. Los rostros del niño que están puestos en un programa de televisión son el espacio de comunicación. Ahí está toda la cuestión semiótica del cuerpo significativo que trabajó mucho Eliseo Verón, en Argentina. El cuerpo es el gran significativo en el audiovisual. Y es un cuerpo emocional que se relaciona contigo emocionalmente, antes que con palabras. A las emociones hay que tenerles respeto porque pueden hacer mucho daño, pero también hacen mucho bien. Es un campo para que el niño aprenda. Si yo logro conectarme emocionalmente con el niño, el niño va a aprender muchas de las cosas que yo propongo que aprenda.

¿Las relaciones emocionales deben ser formadas?

Las relaciones humanas son claves con los hijos, con las parejas, con los compañeros de trabajo. Si nosotros no enseñamos una buena relación emocional, nuestra vida en gran parte está cojeando, estamos mal equipados. Entonces es algo que vuelve a poner a las emociones en un rol positivo. No son solamente malas. Son motivadoras de grandes proyectos que nosotros querríamos tener en nuestras vidas, proyectos laborales, de cualquier naturaleza, pero son también alimentadoras de una buena calidad de vida con mis hijos, con mi pareja, en la sociedad. Somos seres humanos que nos conectamos por emociones. Es lo que dice Humberto Maturana.

¿Ves mucha televisión?

Miro mucho la televisión infantil y la educación para crear niños buenos receptores. No hay que meterles miedo por la televisión. Hay que construir una buena televisión y

aprovechar todos los elementos educativos que nos puede ir entregando, que no es solo una educación asociada a la escuela. La primera cosa que ponen hoy las bases curriculares para la educación parvularia es conciencia de tus emociones y de las emociones de los demás. O sea, la emoción no es una cosa mala, maligna, manipuladora. Es una riqueza que te permite contactarte con los demás y contigo mismo. Es una capacidad positiva que hay que trabajarla, hacerla cada vez más potente, que te alimente a ti mismo y alimente tu relación con los demás. Entonces es una mirada que nuestra educación de párvulos tiene que cultivar; y yo les digo que la nueva televisión aporta mucho en eso: "Ustedes tienen aquí un recurso".

Pero se enfrenta con un sistema educativo más tradicional...

La nota, el rendimiento académico, las relaciones, que eres más simpático, que eres menos simpático, que estás bien vestida, que no estás bien vestida, que eres de tal clase social o que eres de otra clase. La competitividad es muy fuerte y eso va empujando el *bullying*, por ejemplo. El *bullying* en Chile se sabe que es más fuerte en la enseñanza básica.

¿Tienes una propuesta para estos problemas?

Para mí, el currículum, en mi manera de entender la educación para la televisión, tiene que ser en un parvulario y hasta cuarto básico (9 años) centrado en estos elementos lúdicos socioemocionales. Allí hay que aportar fuertemente todos estos contenidos socioemocionales. Yo diría que en el segundo ciclo básico (10 años) y hasta, probablemente, segundo medio (15 años), trabajo de producción en TV. Es una etapa en que un niño ya puede empezar a producir con su *smartphone*, algunos ya tienen en sus hogares capacidades y hay colegios que ya empiezan a tener. En esa etapa pueden hacer radio, pueden hacer televisión y pueden incluso trabajar en temas cognitivos. En el segundo ciclo básico y primero de enseñanza media es vital que los niños trabajen en comunicaciones. Tienen que aprender televisión y radio, haciendo televisión y radio con temáticas que tienen que ser relacionadas con su vida cotidiana. Hoy los colegios en Chile están teniendo pequeños canales de televisión.

Qué te gustaría que ocurriera con este campo de la comunicación y educación en el futuro.

Mira, nosotros llevamos varios años haciendo intentos de trabajo con el Ministerio de Educación, pero es muy difícil. Introducir políticas públicas en un ministerio es difícilísimo. Hoy día, aquí en la facultad está ocurriendo algo, está en proceso, y es que la universidad quiere hacer una inversión en compra de equipos para tener capacidad de emitir audiovisualmente en *streaming* y serían equipos poderosos con mucha capacidad de conexión simultánea. Entonces, ese equipamiento significa que nosotros tendríamos

la posibilidad de constituirnos en emisores de estos nuevos programas audiovisuales. Estando en *streaming* se conectan cuando las escuelas quieren y desean y cuando tienen el tiempo para hacerlo. Entonces, no es la televisión lineal que te dice: "Mire a las 10 de la mañana tiene que estar conectado, si no se conecta...". Eso nos da mucha más flexibilidad pues en las escuelas hay carencia de personal con capacidades técnicas. Todos estos equipamientos atemorizan un poco. Nosotros deberíamos tener un sistema mucho más flexible. Esa es nuestra gran expectativa.

TENDENCIAS



LA ADAPTACIÓN DEL PERIODISMO ESPECIALIZADO EN SALUD AL ENTORNO DIGITAL. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PERIODÍSTICAS EN CIBERMEDIOS MEXICANOS

JOSÉ ISRAEL RIVERA TERRAZAS¹

Universidad Panamericana, México

israelxy@hotmail.com

Recibido: 28/3/2019 / Aceptado: 16/5/2019

doi: 10.26439/contratexto2019.n032.4623

Resumen. Actualmente, es común encontrarse no solo con secciones de periodismo en salud adaptadas a su soporte digital, sino que también es posible ver medios especializados creados para generar contenidos exclusivos para internet, así como periodistas, piezas clave en el proceso de construcción y contextualización de la información sobre salud, mejor acoplados a internet para cumplir con las expectativas y demandas de usuarios cada vez más dependientes de las nuevas tecnologías. A través de entrevistas en profundidad a diez periodistas de cuatro cibermedios mexicanos, este artículo analiza cómo se adapta el periodismo especializado en salud a la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez del ciberperiodismo para llevar a cabo prácticas periodísticas que permiten la construcción de contenidos informativos. Desvela que la falta de recursos humanos en los cibermedios y la carencia de habilidades relacionadas con el entorno digital representan los principales obstáculos para la adaptación del periodismo en salud.

Palabras clave: ciberperiodismo / periodismo digital / periodismo en salud / prácticas periodísticas / comunicación

¹ Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://orcid.org/0000-0002-1566-3320>

ADAPTATION OF HEALTH JOURNALISM TO DIGITAL ENVIRONMENT. AN ANALYSIS OF JOURNALISTIC PRACTICES IN MEXICAN CYBERMEDIA

Abstract. Currently, it is common to find not only sections of health journalism adapted to their digital media but also specialized media created to generate exclusive content for the Internet, as well as journalists, who are the key players in the process of construction and contextualization of health information, and are better adapted to the Internet to meet the expectations and demands of users who increasingly depend on new technologies. Using in-depth interviews conducted with ten journalists from four Mexican cybermedia, this article analyzes how health journalism adapts to the interactivity, hypertextuality, multimedia and immediacy of cyberjournalism to carry out journalistic practices that allow the construction of informative content. Moreover, it reveals that the shortage of journalists in cybermedia and the lack of skills related to the digital environment represent the main obstacles for the adaptation of health journalism.

Keywords: cyberjournalism / digital journalism / health journalism / journalistic practices / communication.

A ADAPTAÇÃO AO MEIO DIGITAL DO JORNALISMO ESPECIALIZADO EM SAÚDE. ANÁLISE DAS PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA CIBERMÍDIA MEXICANA

Resumo. Atualmente, é comum encontrar não apenas seções de jornalismo em saúde adaptadas ao seu suporte digital, mas também é possível observar mídias especializadas criadas para gerar conteúdo exclusivo para a internet, bem como jornalistas, atores chave no processo de construção e contextualização de informações de saúde, melhor acoplados à internet para atender às expectativas e demandas de usuários cada vez mais dependentes de novas tecnologias. Através de entrevistas aprofundadas com dez jornalistas de quatro ciber mídias mexicanas, este artigo analisa como o jornalismo especializado em saúde se adapta à interatividade, hipertextualidade, multimídia e imediação do ciberjornalismo para realizar práticas jornalísticas que permitem a construção de conteúdos informativos. E revela que a falta de recursos humanos na ciber mídia e a falta de habilidades relacionadas ao meio digital representam os principais obstáculos para a adaptação do jornalismo em saúde.

Palavras-chave: ciberjornalismo / jornalismo digital / jornalismo em saúde / práticas jornalísticas / comunicação

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década de los noventa del siglo pasado, internet se ha convertido en una plataforma importante para la difusión y consulta de información relacionada con la salud.

Cada vez con mayor frecuencia, las personas acuden a sus computadoras o dispositivos móviles para teclear en los diferentes buscadores a su disposición los nombres de enfermedades, de medicamentos y hasta los signos y síntomas que manifiestan ellos mismos, o bien, algún familiar o conocido, con la esperanza de encontrar respuestas que les permitan entender mejor sus padecimientos y hallar tratamientos o profesionales de la salud que les ayuden a controlar sus afecciones y mejorar su calidad de vida. Y es que la información sobre lo que nos enferma, lo que nos provoca la muerte o lo que nos cura nos importa y nos motiva a querer saber más.

De ahí, que actualmente sea común escuchar en las conversaciones de la gente, ante cualquier inquietud relacionada con la salud propia o ajena, frases como: “¡Mira en internet!” o “¡Pregúntale al doctor Google!”, debido a la penetración que hoy tiene esta práctica en la población que cuenta con acceso a internet.

Es así que los sitios web relacionados con la salud —no solo los que pertenecen a empresas periodísticas, sino también los creados por instituciones de salud, laboratorios farmacéuticos y otras empresas cuya producción está relacionada con el campo de la salud, universidades y centros de investigación y sociedades de pacientes— han aumentado de forma exponencial y se encuentran entre los más visitados por los usuarios de internet. Entre otras razones, por ser de acceso libre, por su bajo costo en cuanto a inversión y mantenimiento, por la rápida transmisión de la información y por no necesitar la intervención de un mediador, es decir, de un medio de comunicación, para su difusión (Roqué, 2007).

El fenómeno, además, se acompaña de un interés público sobre temas de salud que va en aumento (Shah, 2011). El estudio² *24 percent of mexican Internet users visited health sites in February 2013*, realizado por ComScore (2013), indica que en México 5,8 millones de usuarios de internet, que equivale al veinticuatro por ciento del total de la población que cuenta con conexión en su hogar, visitó en febrero del 2013 algún sitio web relacionado con la salud.

Según este artículo, México ocupó el segundo lugar en cuanto al número de cibernautas que visitaron alguno de estos sitios web en Latinoamérica en la fecha mencionada, solo por debajo de Brasil que registró 23,2 millones de visitas, lo que representa el 37,7 por

2 En México se carece de información sobre este tema. El estudio de ComScore es de los pocos que ofrece datos al respecto.

ciento de la población con conexión a internet en ese país. Mientras que Argentina se ubicó en el tercer lugar, con 2,7 millones de visitas y Colombia en cuarto lugar, con 2,2 millones de visitas.

Así, bajo este contexto es como se ha dado la migración del periodismo especializado en salud al ciberespacio. El número creciente de cibernautas, “inmediatamente convertidos en consumidores de información periodística gratuita en Internet” (Salaverría, 2016, p. XXVII), propició que el periodismo volteara a ver con curiosidad e incertidumbre, primero, y con interés periodístico y económico, después, este nuevo medio.

Lo que es un hecho es que ahora es más común encontrarse no solo con secciones y suplementos de salud adaptados a su soporte digital, sino también es posible ver medios especializados en salud creados para generar contenidos exclusivos para internet y periodistas de salud, quienes son piezas clave en el proceso de construcción y contextualización de la información sobre salud, mejor acoplados al medio digital para cumplir con las expectativas y demandas de su público cada vez más dependiente de las nuevas tecnologías.

METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se consultó a periodistas de salud de cuatro cibermedios mexicanos con el objetivo de identificar cómo se adaptan las prácticas periodísticas a las características de interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez del ciberperiodismo para construir el discurso informativo.

A través de entrevistas en profundidad, los periodistas de salud proporcionaron información detallada que permite identificar las innovaciones específicas realizadas en la construcción del discurso, tanto en lo personal como grupal (en el cibermedio); además de que surgieron datos con los que fue posible observar las similitudes y diferencias entre los distintos productores de contenidos periodísticos sobre salud.

Las entrevistas fueron semiestructuradas. Para ello se elaboró un cuestionario flexible y con preguntas abiertas, que, aunque mantenía un orden temático, permitió modificar la secuencia o el ángulo de las preguntas de acuerdo con las características de cada entrevista. Lo que se buscó fue indagar en dos categorías principalmente:

- 1) Información profesional. Para conocer su formación académica y su experiencia periodística en el campo de la salud.
- 2) Adaptación a las características de internet. Para entender cómo los cibermedios y los periodistas se adaptan a la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez en su ejercicio diario.

Las entrevistas en profundidad se realizaron entre diciembre del 2015 y marzo del 2016. En una primera etapa se entrevistó a editores y coordinadores editoriales de cuatro cibermedios: *reforma.com* (sección Vida), *sinembargo.com* (sección Salud y Bienestar), *salud180.com* y *sumedico.com*, y en una segunda etapa, siguiendo el muestreo de bola de nieve, que es una técnica de muestreo no probabilístico que permite la identificación de sujetos potenciales a partir de la designación de los primeros sujetos contactados, se consultó a reporteros, redactores y coeditores gracias al apoyo de los editores y coordinadores editoriales, quienes permitieron la identificación y facilitaron el contacto con otros integrantes de su cibermedio.

El trabajo de campo concluyó tras la realización de diez entrevistas, a ocho mujeres y dos hombres, que tuvieron una duración de entre una hora y media y dos horas. Solo dos entrevistas tuvieron lugar en la sala de redacción de los cibermedios, las otras ocho se realizaron en sitios propuestos por los propios entrevistados, como cafeterías y restaurantes. Su participación fue voluntaria, por lo que no se ofrecieron incentivos para su colaboración, y de común acuerdo con los periodistas se determinó al principio y final de las entrevistas que sus respuestas permanecerían en el anonimato y que toda la información sobre su identidad o de relación con su cibermedio se retiraría del desarrollo y resultados de este trabajo.

RESULTADOS

El perfil profesional de los periodistas de salud

El primer aspecto por destacar es la formación académica de los sujetos entrevistados. Los diez periodistas manifestaron haber estudiado la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación o en Periodismo; seis de ellos cuentan con el título profesional de licenciatura y de ellos solo uno tiene estudios de posgrado: una maestría en Comunicación Aplicada y Planeación de Medios en la Universidad Anáhuac y un máster en Periodismo Digital en la Universidad Complutense de Madrid.

Ninguno de ellos proviene de otra disciplina académica, como suele ocurrir sobre todo cuando se cubren ciertas áreas especializadas, como política, finanzas, cultura, deportes, moda o gastronomía, en donde se pueden contar abogados, economistas, sociólogos, historiadores, deportistas, artistas (escritores, músicos, pintores), expertos en moda, cocineros y, en el caso que nos ocupa, profesionales de la salud (médicos, enfermeros, farmacéuticos, terapeutas o psicólogos, entre otros). Aquí todos son periodistas de carrera, ninguno de los entrevistados se especializó en las áreas de la salud o la ciencia durante su formación académica.

Sobre la capacitación en el campo de la salud, únicamente cuatro periodistas manifestaron que toman o tomaron cursos, gratuitos o pagados, de actualización en temas de salud o en primeros auxilios que ofrecen instituciones de salud, compañías farmacéuticas o universidades.

En este punto existen opiniones muy variadas. Mientras algunos consideran esencial la capacitación en el área para lograr un mejor desempeño profesional y mejores contenidos, otros señalan que solo basta con la experiencia que brinda la cobertura diaria para hacer un buen trabajo.

En el primer grupo destacan declaraciones como la siguiente:

Sí se necesita capacitarse en el periodismo en salud, así como lo hacen en otras áreas del periodismo, por ejemplo, el periodismo de finanzas o el de ciencia, porque manejas información que además de ser muy delicada es muy especializada. Cuando haces periodismo en salud, no puedes equivocarte con los datos, porque, aunque no lo parezca, hay mucha gente que toma esa información que se publica al pie de la letra y si te equivocas en algo puedes generar un problema. Por eso creo que sí hace falta profesionalización. Pero además tienes que capacitarte y aprender terminología médica, porque a veces cuando llegas con un experto no siempre te va a explicar cada cinco minutos qué significa algo, porque ocurre con mucha frecuencia que escuchas términos de la jerga médica que no tienes por qué dominar, porque no eres médico, pero que debes entender por lo menos y para eso se necesita tener un poquito de bagaje para que exista un entendimiento entre el periodista y el especialista. (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 6, febrero del 2016)

Mientras que, en el segundo grupo, algunos periodistas concuerdan con la siguiente opinión:

Sí se necesita la capacitación, pero no de entrada. Yo partí de cero, pero conforme estás en la fuente te vas curtiendo y de pronto llega un momento en el que adquieres conocimientos que te permiten saber de qué están hablando los expertos o para saber si el tema es interesante o no. Conocer sobre la fuente sí es una ventaja, pero no creo que para trabajar en el periodismo en salud se necesite un conocimiento tan especializado como en otras fuentes, como por ejemplo en economía, porque ahí no puedes entrar de cero. No estaría de más tener una capacitación específica en el área, pero no creo que sea necesario. Además, para muchos de los trabajos que hacemos contactamos a especialistas para que expliquen los temas. Claro, no le decimos al experto: "Me explica a mí", sino que le pedimos que hable de una manera sencilla que permita que los lectores entiendan de lo que habla. (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 5, febrero del 2016)

De acuerdo con la información proporcionada, tanto para los periodistas como para los cibermedios tiene más importancia la capacitación en periodismo y *marketing* digital que en periodismo en salud, ya que, en términos pragmáticos, son áreas que les resultan

más útiles para el desarrollo de sus rutinas. Los entrevistados señalaron que en tres de los cibermedios seleccionados los capacitan constantemente en temas relacionados con *marketing* y posicionamiento en internet. Lo común es que los medios contraten a otras empresas que ofrecen cursos sobre analítica web y redacción SEO (*Search Engine Optimization*), como explica una redactora: “Acá nos capacitan a todos para SEO. Aquí nos dan varios cursos que imparten empresas que contratan para esto” (redactora, comunicación personal n.º 10, marzo del 2016).

Y en su caso, que es el único entre los cuatro cibermedios analizados, los instruyen en el manejo de CMS (*Content Management System*) o Sistema de Gestión de Contenidos y en producción y edición de recursos audiovisuales, capacitación que ofrecen empresas externas, o bien, otros miembros del equipo que ya han tomado cursos en estas áreas: “También nos dan talleres de redacción para periodismo digital, estos los dan nuestros jefes, quienes vienen de prensa escrita, pero que se han ido capacitando en ciberperiodismo” (redactora, comunicación personal n.º 10, marzo del 2016).

En los otros cibermedios, los periodistas han tenido que aprender “sobre la marcha”, de manera autodidacta, así como refiere una editora:

Mi formación en el periodismo digital ha sido a través de la práctica diaria, porque todos llegamos y pensamos que el periodismo digital es como hacer periodismo tradicional, y no es lo mismo, pero lo vas adaptando, te vas dando cuenta de que tienes otras necesidades, que tienes que utilizar tal vez hasta otro tipo de lenguaje para hablarle al lector. No he tomado cursos como tales, pero sí asesorías en SEO. De programación y diseño he aprendido sola, por ejemplo, tuve que aprender sola a manejar un CMS, para poder realizar mi trabajo diario, porque no podía estar dependiendo todo el tiempo de un desarrollador. (Editora, comunicación personal n.º 1, diciembre del 2015)

Es decir, la especialización en periodismo en salud se deja en segundo plano para enfocar sus esfuerzos a adaptarse lo mejor posible a las particularidades de internet y a las nuevas dinámicas en los cibermedios, las cuales han traído, entre otras cosas, la multiplicación de las tareas y responsabilidades de los periodistas de salud. Así lo explica una reportera:

Prácticamente somos unos multiusos, además de hacer notas, manejamos redes sociales, hacemos y editamos videos, hacemos el diseño de los contenidos. Cuando terminé la carrera, yo solo sabía medio escribir. Tuve que aprender paquetería de Photoshop e Illustrator. Tuve que aprender a manejar redes sociales y a hacer infografías, que es una tarea de diseño. Yo lo aprendí por mi cuenta, a puro manual, soy autodidacta. Aquí [en su cibermedio] para lo único que se nos prepara constantemente es para el SEO cada seis meses nos dan un taller de SEO, porque la estrategia cambia constantemente. (Coeditora web, comunicación personal n.º 2, diciembre del 2015)

Al respecto, en otros países algunas organizaciones como la *Association of Health Care Journalists*, en Estados Unidos, se ha preocupado por la falta de preparación de los periodistas de salud, de ahí que sugiera un código de ética en el que incluye un listado de cinco metas generales, y para alcanzarlas la asociación solicita el apoyo de periodistas, medios, universidades, instituciones de salud y empresas. Estas metas son: 1) capacitar a los periodistas en temas relacionados con medicina, cuidado de la salud, economía, política y otros temas importantes en el área; 2) promover y mejorar el apoyo al periodismo en salud; 3) tender puentes para garantizar la colaboración entre profesionales de la salud y periodistas; 4) recompensar la excelencia y promover mejores trabajos en el campo; y 5) abogar por el derecho de los periodistas a la información (Schwitzer, como se citó en Holton, 2013).

Entre los periodistas mexicanos consultados, a pesar de que están conscientes de la importancia de la capacitación continua en el campo de la salud para mejorar su desempeño y ofrecer mejores contenidos, no suelen hacerlo. Según refieren, esto se debe en mayor medida a que no cuentan con el tiempo para hacerlo debido a su horario prolongado de trabajo y a sus múltiples tareas diarias. Además de que, como se indicó anteriormente, algunos de ellos no lo consideran necesario.

Experiencia previa al periodismo en salud

Sobre su experiencia periodística previa al campo de la salud, todos los entrevistados señalaron que estuvieron en otras áreas periodísticas, como política, cultura, ciencia, espectáculos y suplementos especiales.

Solo uno de ellos manifestó que desde que empezó su carrera periodística tenía interés por cubrir el campo de la salud, el resto llegó ahí porque representaba una oportunidad de empleo o de crecimiento laboral dentro de la empresa. Estos son algunos de los comentarios al respecto:

Un día me di cuenta de que estaba aburrida de mi anterior trabajo, sentí que ya me había enseñado todo lo que me tenía que enseñar y quería aprender lo que era el periodismo digital, que se supone que es el nuevo periodismo, me puse a buscar y llegué aquí, pasé todos los filtros y entré. No tenía experiencia previa en salud. Decidí entrar porque tenía varios conocidos que son médicos y parientes que trabajan en el área médica y se me hizo interesante ver de qué se trataba. Pero yo no quiero especializarme en salud, yo quisiera irme a cultura, si tuviera la oportunidad de especializarme sería en periodismo cultural. (Coeditora web, comunicación personal n.º 2, diciembre del 2015)

Yo empecé a ejercer como periodista en la sección de cultura. Ahí empecé como reportera hace veintitrés años y luego de un tiempo me salí. Estuve como tres años fuera y luego regresé como coeditora de cultura en la versión digital. A salud llegué como parte de una evolución natural dentro del medio. Un día la editora de

cultura, quien también tenía bajo su supervisión la sección de salud, se fue y los directivos del medio me ofrecieron quedarme como editora de esa sección, así fue como di el salto a salud. (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 6, febrero del 2016)

Este ha sido mi único trabajo y entré porque un día me habló una amiga y me preguntó que si quería trabajar en el medio y yo le dije que sí. Empecé como redactora, con toda la información en tiempo real que llega al medio. Después me moví a un suplemento y luego cuando se abrió la sección de salud me fui para allá como editora y reportera. (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 5, febrero del 2016)

En cuanto a la experiencia profesional en el periodismo en salud, al momento de realizar las entrevistas (entre diciembre del 2015 y marzo del 2016), la mitad de los entrevistados indicó que tenía más de cinco años trabajando en esta área. El periodista con mayor experiencia dijo que tenía veintidós años de manera ininterrumpida cubriendo temas de salud, aunque a la par también se ha dedicado al periodismo en ciencia y política. Y el que menos tiempo lleva dijo que tenía un año como periodista de la fuente.

Solo una periodista indicó que no tenía experiencia en el periodismo tradicional. Al momento de la entrevista dijo que tenía veintiséis años y mencionó que su primer y único trabajo ha sido en un cibermedio. El resto ha trabajado para periódicos, revistas o radio.

Un dato por resaltar es el predominio del sexo femenino entre los periodistas que trabajan en el ciberperiodismo especializado en salud. Durante el desarrollo de la investigación se encontró que el setenta por ciento de los puestos que integran la estructura organizativa de los cibermedios analizados está ocupado por mujeres.

Este hallazgo coincide con datos presentados en el estudio *Reuters Institute Digital News Report 2016* (Levy, D., Newman, N., Fletcher, R. y Nielsen, R., 2016). De acuerdo con este reporte, para el cual se consultó a periodistas de veintiséis países, dos de ellos del continente americano (Estados Unidos y Brasil), entre las mujeres periodistas la salud y la educación comparten el segundo lugar entre los temas que más les interesa cubrir, solo por debajo de las noticias locales. Mientras que en los hombres los temas de salud ocupan el séptimo lugar, los tres temas de mayor interés para ellos son noticias locales, ciencia y tecnología e internacional, en ese orden. Asimismo, el 59 por ciento de las mujeres consultadas dijo que tenía interés en las noticias de salud, en cambio, solo el 46 por ciento de los hombres mostró su interés en este tema.

Las rutinas periodísticas en el ciberperiodismo en salud

Dentro de las prácticas para la construcción del discurso informativo en el ciberperiodismo en salud, las rutinas periodísticas de acopio, selección y tratamiento de la información son una parte fundamental en dicho proceso.

Shoemaker y Reese definen las rutinas periodísticas como “las actividades estandarizadas, rutinarias y repetitivas que realizan los trabajadores de los medios para hacer su trabajo” (1996, p. 100).

Para los periodistas entrevistados, internet, el correo electrónico y las redes sociodigitales se han convertido en herramientas primordiales para buscar y reunir información. Los utilizan como apoyo para la construcción de su agenda informativa, ya sea para encontrar temas o datos que den pie a la elaboración de contenidos exclusivos para el cibermedio, o bien, para monitorear lo que otros medios han publicado, para después retomarlo y publicarlo en sus sitios web a través de la curaduría de información.

Todos los profesionales consultados realizan la misma rutina para la búsqueda y selección de información. Al llegar a la redacción de su cibermedio, o incluso desde sus casas, monitorean en internet los contenidos de otras empresas de comunicación, sobre todo medios extranjeros, principalmente de España, Estados Unidos e Inglaterra, y también los sitios web y las redes sociodigitales de instituciones de salud y de revistas científicas especializadas en salud.

Entre los medios digitales extranjeros que más consultan los periodistas entrevistados, según ellos mismo refirieron, están: de España, *El País*, *El Mundo* y *El Español*; de Estados Unidos, *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Atlantic*, *The Huffington Post* y *CNN*; y de Inglaterra, *The Guardian* y *BBC*. Un número de medios muy superior si se le compara con los medios nacionales que suelen consultar para encontrar inspiración para desarrollar contenidos propios y gestionar información para notas de curaduría, pues entre los medios mexicanos solo se mencionó *Reforma*, *El Universal*, *Sin Embargo* y *Animal Político*, los dos últimos como únicos representantes de cibermedios nativos.

Esta preferencia por el seguimiento de cibermedios extranjeros está relacionada con la percepción de que en el extranjero se realiza un mejor periodismo en salud que en México. Distintas declaraciones dan cuenta de ello:

De lo que me he dado cuenta es de que en el extranjero hacen un mejor trabajo. Aquí en México la calidad no es buena, la verdad es que aquí tendemos a copiarnos mutuamente entre medios, hace falta más creatividad e investigación. (Coeditora web, comunicación personal n.º 2, diciembre del 2015)

En México hace falta más profesionalismo y más investigación. Yo suelo monitorear otros medios, de los medios internacionales reviso, como casi todos lo hacen, *The New York Times* y *El País*, y en general creo que estos dos medios hacen una buena difusión en cuanto a temas de salud. *El País* nos sirve mucho como referencia, porque además de que está en el mismo idioma, nos ayuda a generar ideas. (Coeditora web, comunicación personal n.º 7, febrero del 2016)

Sin embargo, esta práctica común en el ciberperiodismo en salud en México como parte de sus rutinas de acopio y selección de información genera algunos vicios, el

primero de ellos tiene que ver con que los periodistas monitorean los mismos medios, utilizan las mismas fuentes de información, copian los mismos datos y construyen contenidos con los mismos ángulos informativos, lo que provoca la ausencia de información diferenciada y original.

Otro punto importante por destacar tiene que ver con un cambio que es cada vez más común en las rutinas de acopio de información de los ciberperiodistas, y es la sustitución del trabajo en la calle, el del contacto cara a cara con las fuentes de información, por el "cibertrabajo", el que se realiza sin tener que salir nunca de la redacción, debido a que toda la información que necesitan para generar contenidos la obtienen a través de la web o del correo electrónico. De esto están conscientes algunos periodistas con más experiencia en la fuente y quienes han vivido el cambio del periodismo tradicional al ciberperiodismo, y que al respecto señalan:

Antes, los reporteros estaban mucho en la calle. Ahora no tanto, pasan más tiempo en la redacción porque las rutinas en el periodismo digital ahora son otras. Yo trato de cuidar que no se hagan flojos, les pido que se paren de sus sillas, que salgan a investigar, que hablen con la gente, porque eso es muy importante, porque de ahí salen siempre los mejores trabajos periodísticos, porque cuando salen a la calle llegan con productos distintos, con notas o con videos que ningún otro medio trae. Internet ha facilitado las cosas, pero no hay que verlo como que ya no hay necesidad de salir a las calles, sino más bien como una herramienta para el trabajo periodístico de calidad. (Directora editorial, comunicación personal n.º 8, febrero del 2016)

Ahora hay más gente en la oficina, hay más gente en las redacciones y mucha información se trabaja desde el escritorio. Pero esto pasa en casi todos los países, no solo en México. Los reporteros ya no salen a la calle, todo lo hacen por internet. Se ha modificado la estructura de las redacciones, ahora hay más coeditores, más redactores y menos reporteros. Y con esto no quiere decir que no sea valioso el trabajo de los coeditores y redactores, muchas veces tienen mayor capacidad de comprender un fenómeno. Sin embargo, si haces todo desde la oficina, tu información termina por parecerse a la de tus competidores, no tienes una exclusiva, porque todo el mundo busca en los mismos lugares. Por eso generalmente conservan un reportero por lo menos, para que les traiga al menos una nota diferente al día, que sea la de ellos. Pero antes había cuatro reporteros en la calle y dos personas en la oficina. (Reportero, comunicación personal n.º 3, enero del 2016)

Yo creo en eso de salir y ensuciarse las botas, ver a la cara a tus fuentes, y considero que eso no se debe de perder, pero la realidad es que internet hace que la celeridad te lo impida. Para qué voy a salir a la calle a entrevistar a una fuente, cuando en el mismo tiempo puedo contactar a tres fuentes y sin moverme de mi lugar. (Reportero, comunicación personal n.º 9, febrero del 2016)

Esta tendencia puede estar motivada por una lógica de negocio, según expresan los periodistas consultados, y con esto hacen referencia a que, desde la óptica empresarial, para un cibermedio un reportero en la calle resulta menos productivo que un redactor o

un coeditor web en el escritorio si esto se basa en el número de contenidos informativos generados por uno y otro.

Por el tiempo que un reportero invierte en realizar investigación documental sobre algún acontecimiento, hacer entrevistas presenciales con profesionales de la salud y pacientes o reportar algún procedimiento médico en una institución de salud, más el tiempo empleado en los traslados del lugar de cobertura a la redacción del cibermedio, puede generar, a lo mucho, entre dos y tres notas diarias. Mientras que un solo redactor o coeditor web puede redactar entre seis y ocho notas al día sin moverse de su lugar, a partir de la curaduría de información, de búsquedas en la red, de retomar los boletines enviados a la redacción o de entrevistas *online* y telefónicas con los voceros de las empresas e instituciones de salud, según manifiestan los entrevistados.

Adaptación a las características de internet

La adaptación de los periodistas de salud a la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez, características que el ciberperiodismo adoptó del nuevo medio, ha significado un verdadero punto de inflexión en las prácticas periodísticas que realizan en esta fuente. A continuación, se describirán y analizarán las experiencias de los entrevistados con cada una de ellas.

Adaptación a la interactividad

Aunque todos los periodistas consultados son conscientes del acortamiento de la "distancia editorial" (Oblak citada por Díaz Noci, 2006, p. 18), lo que los ha obligado a mantener una relación más cercana con sus usuarios, y pese a que aceptan que la participación de los consumidores de noticias se ha vuelto una prioridad en el ciberperiodismo en salud, el proceso de interacción aún se muestra muy limitado.

Se utiliza, más bien, como recurso de *marketing* y como indicador para evaluar su productividad, a través del conocimiento de los intereses, inquietudes y necesidades informativas de las personas que visitan sus sitios web.

Un par de periodistas expresan al respecto:

Antes no tenías el feedback de la gente, y cuando lo tenías, eran casos aislados y solo le llegaban al jefe. Ahora con internet tienes el comentario y la respuesta inmediata. Como periodista, en cuestión de minutos, sabes si una nota es "jaladora" o no; sabes si al usuario le gustó o se indignó, porque en el momento en el que la publicas lo sabes, te lo hacen saber. Si a los lectores no les gusta tu trabajo te lo hacen saber de inmediato. Tienes su respuesta al instante. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

La relación ahora es más cercana. Si algo te permiten los medios digitales es justo la retroalimentación, la comunicación de ida y vuelta. Ahora es mucho más fácil

que se pongan en contacto contigo a través de un correo electrónico o que dejen un comentario a una nota que se subió a internet. Creo que en ese sentido hemos ganado, porque ahora los lectores están más cerca de los periodistas. Y esto nos sirve para tomar el pulso de los temas que le interesan a la gente más rápido. No es que los usuarios intervengan de manera directa, pero sí nos permite tener este pulso mucho más a la mano y en ese sentido podemos reaccionar mucho más rápido que antes. (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 6, febrero del 2016)

Como es posible observar en las citas anteriores, a partir de la información que obtienen de la participación de los lectores, a los periodistas les es posible saber si los temas, los ángulos informativos y el estilo de la redacción o la estructura de los contenidos son del interés o del gusto de su audiencia, es decir, si son “jaladores”, como mencionó una de las entrevistadas, haciendo referencia a que son leídos y compartidos por un gran número de personas. Así como para “tomar el pulso de los temas que le interesan a la gente” de primera mano y sin esperar demasiado tiempo, y así, sobre la marcha, incluir en sus agendas informativas los temas que no tenían contemplados. Pero hasta ahí se limita la interacción.

Esto no quiere decir que no están buscando la manera de aprovechar de una mejor forma el proceso de interacción con los usuarios, ni tampoco que no estén buscando nuevas vías para engancharlos a su cibermedio, como podría ser el involucrarlos a que participen activamente en la construcción de contenidos y no simplemente a que lean, le den clic en sus enlaces o que dejen un comentario en las notas que les ofrecen; característica que autores como Fallows (como se citó en Holton, 2013), consideran una pieza clave para la subsistencia económica de un cibermedio. Simplemente, lo que se observa es que, como herederos de la tradición del periodismo impreso, la gran mayoría de los entrevistados aún está conociendo las potencialidades del medio digital, y esto no solo ocurre con la interactividad, sino también con la hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez.

Los cibermedios y los periodistas en salud en internet en México están intentado abrir nuevos canales para la participación de sus usuarios. Ellos invitan a la gente a que dejen algún comentario dentro de sus contenidos, o mediante un “me gusta” o un tuit o retuit en sus cuentas de Facebook o Twitter. Les ofrecen la posibilidad de compartir la información que publican en su sitio web, de enviarla por correo electrónico o de imprimirla, además de motivarlos a que se suscriban a sus boletines mensuales o que participen en foros o en charlas con expertos en tiempo real.

Pero, abrirle la puerta en sus cibermedios a un periodismo participativo que permita la colaboración activa de sus usuarios en todo el proceso informativo aún no es un posible, y de esto se puede dar cuenta en declaraciones como la siguiente: “No es que los usuarios intervengan de manera directa, pero con sus comentarios nos dejan ver qué es lo que les interesa” (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 6, febrero del 2016), o cuando otra periodista señala: “Aquí no hacemos periodismo

participativo, pero creo que deberíamos hacerlo” (Directora editorial, comunicación personal n.º 8, febrero del 2016).

Todos los periodistas consultados afirman que en su cibermedio solo aceptan la participación de los usuarios cuando se trata de sugerencias (antes de la publicación) o cuando reaccionan a los contenidos que produjeron (después de la publicación). Bajo esta perspectiva, siguiendo a Hermida, a los lectores se les confiere el papel de “receptores activos” (como se citó en Holton, 2013, p. 27), es decir, su participación es limitada y controlada.

La mayor interacción con los usuarios la tienen a través de las redes sociodigitales, en Facebook y Twitter, sobre todo, y del correo electrónico, ya sea al del cibermedio o a la cuenta de cada miembro del *staff* en particular. En estos casos, el grado de interacción es distinto entre cibermedios, algunos están más dispuestos a acortar la “distancia editorial” que otros, pero esto tiene que ver más con una decisión editorial del medio que por iniciativa de los propios periodistas.

Una parte muy importante de su adaptación a la interactividad tiene que ver con la apertura y promoción de espacios en sus sitios web como foros, chats y buzones de sugerencias, en los que se promueve la participación de los usuarios, y a través de ellos se busca crear una comunidad. Los periodistas destacan estas herramientas sobre otro tipo de contenidos por su capacidad para atraer lectores. Los cuatro cibermedios analizados cuentan, al menos, con alguno de estos productos.

En los foros y chats, a diferencia de otros espacios, la participación de la gente se incrementa, como afirman algunos periodistas:

Al día nos llegan como quince preguntas a través del foro. Los foros son algo muy especial, es un canal en donde el usuario puede hacer una pregunta a un experto, sobre todo. Ahí el usuario decide si le manda la pregunta a la comunidad o solo al experto. Y lo que hacemos editorialmente nosotros es que como a los doctores que están con nosotros no les pagamos, solo les ofrecemos el espacio de exhibición, retomamos todas las preguntas, las clasificamos y se las enviamos a los expertos. Si vemos que algunas de estas preguntas ya las hemos respondido, curamos una nota con la información que ya tenemos y la mandamos. Pero siempre respondemos para que al final del día se sientan acompañados y no digan que ellos se tomaron la molestia de escribirnos y nosotros no respondemos. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

Nosotros tenemos un chat que es muy exitoso. Le pedimos a la gente que nos mande sus preguntas y en tiempo real un médico que invitamos a nuestra redacción les responde durante una hora. De ese ejercicio hacemos una versión escrita y hacemos un video. Aquí la gente es muy participativa. (Directora editorial, comunicación personal n.º 8, febrero del 2016)

Lo que ocurre en los foros y chats es un fenómeno muy particular. De acuerdo con los entrevistados, la gente ve en estos espacios una oportunidad para tratar de disipar todas sus dudas en materia de salud. A través de estas herramientas, los usuarios expresan todas las preguntas que por alguna razón no se atreven a hacer a un profesional de la salud o que buscan solucionar de una manera sencilla sin tener que asistir a una consulta médica.

Esta situación da atisbos de un problema más profundo que, aunque no es materia de esta investigación, se puede señalar: a través de estos espacios los usuarios se animan a preguntar sobre temas que afectan directamente su salud en diversos grados, aprovechando la virtualidad de la experiencia de una charla en la web con expertos o con mediadores, lo cual les acarrea a los periodistas algunas dificultades, como la que se indica a continuación:

Nuestro chat es la sección más exitosa del sitio, pero representa una responsabilidad muy grande, porque el lector le pregunta a la computadora como si estuviera en un consultorio frente a un médico. Incluso algunas de sus preguntas son sobre casos muy graves y a veces hasta me dan ganas de ponerles: "Qué hace escribiendo aquí, no espere más y vaya con urgencia con un doctor". Pero lo que hacemos, una vez que leemos todas las preguntas, es dirigir las siempre a un especialista para que los lectores tengan una respuesta adecuada, que en verdad les ayude, y les damos información de algunos médicos o asociaciones que les pueden ayudar. Es muy común que los lectores entren al chat para pedir información para automedicarse, buscan saltarse la visita al doctor. Pero nosotros siempre en todas las respuestas que damos les dejamos muy claro que deben acudir a un médico. (Editora, comunicación personal n.º 1, diciembre del 2015)

Adaptación a la hipertextualidad

En el ciberperiodismo en salud, la hipertextualidad es importante, porque a través de esta característica los periodistas dotan de contexto a sus contenidos, les da la posibilidad de ofrecer un mayor trasfondo en los temas que publican y de acercar a los usuarios con las fuentes originales, lo que concede mayor credibilidad a los contenidos. Sin embargo, su uso es muy limitado. Al respecto, algunos de los periodistas consultados expresan:

Los usamos básicamente para señalar alguna fuente, como algún journal o una investigación, y lo hacemos para que la gente tenga la certeza de que la información proviene de un experto. Por ejemplo, hemos publicado notas que dicen que si usas tacones de diez centímetros te vas dañar las pantorrillas y la gente se queja diciendo que no es posible que digamos eso, pero es real y para eso les ponemos *links* que los llevan a los estudios en donde sacamos el dato. El objetivo de esto es que cuando tú le des clic al hipervínculo veas que hay un estudio que sustenta lo que estamos diciendo, y aunque sea un tema tan trivial sepas que es real y que no estamos inventando. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

Los *links* nos ayudan para mandar a los lectores a la página de alguna institución o un artículo científico, para que vean de dónde sacamos la información y tengan la posibilidad de obtener más datos. Pero por lo regular, eso lo hacemos en trabajos especiales, como reportajes, porque en la nota diaria no, porque la tenemos que subir lo antes posible. (Reportero, comunicación personal n.º 3, enero del 2016)

Pero estos enlaces no solo llevan a los usuarios al contenido externo, es decir, hacia otros sitios web, sino que le ofrecen al lector la posibilidad de reforzar esa información que leen con datos de otras de sus notas o servicios ciberdocumentales, como glosarios, directorios o guías, entre otros:

Si, por ejemplo, una persona entra a una nota en donde mencionamos la palabra *várices* y quiere saber más del tema puede dar clic en el hipervínculo y la llevará a nuestro glosario en donde le informa qué es, las causas, sus características y los factores de riesgo. Es una forma de ampliar la información y de saber que tienes más alternativas acerca de un tema. Este glosario está hecho por médicos que trabajaron con nosotros, y nuestro equipo solo le dio una pulida para que se adaptara a nuestro estilo y algunos términos muy técnicos se entendieran lo mejor posible. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

Al dar un clic en una palabra sombreada, lleva al lector a otra nota o a una explicación concreta al tema o al término. Porque ese también es uno de los fines de los sitios de salud, explicarles a los lectores las cosas que no entiende sobre sus enfermedades. (Editora, comunicación personal n.º 1, diciembre del 2015)

Aunado a esto, otro de los usos que los periodistas entrevistados les dan a los enlaces que llevan al lector al contenido de su cibermedio es para evitar que el usuario abandone su sitio web, para mantenerlo enganchado a su contenido el mayor tiempo posible, lo cual aumenta el tráfico en su sitio y les ofrece ventajas comerciales:

Nos dimos cuenta que el hipervínculo genera mucho rebote, es decir, el tiempo que dura un usuario dentro del sitio y lo podemos medir con Google Analytics. Regularmente se ponen dos hipervínculos, uno que te lleva a la fuente original y el segundo relacionado con el tópico que te lleva al glosario o a una nota relacionada. (Coeditora web, comunicación personal n.º 2, diciembre del 2015)

Adaptación a la multimedialidad

La multimedialidad es quizá la característica a la que se han adaptado con mayor facilidad los periodistas de salud. Incluso todos manifiestan una actitud positiva hacia la construcción de contenidos en diferentes formatos, ya que consideran que esto les permite ofrecer a los usuarios mejores trabajos periodísticos. Aunque la tendencia general es ofrecer contenidos yuxtapuestos, más que integrados. Sobre esto tres periodistas opinan lo siguiente:

Antes pensábamos que en salud la imagen no era tan importante, considerábamos que lo único importante era tener tus fuentes, pero ahora contar con una imagen o un video de apoyo ayuda muchísimo, incluso se vuelve más ilustrativo, por ejemplo, cuando presentamos algún procedimiento médico, un ejercicio o unas posturas de yoga los lectores lo entienden mejor, porque no es lo mismo que solo te lo describan en un texto a que lo veas. Las infografías son una forma muy clara, sencilla y atractiva de presentar la información. Al igual que las fotografías son un gran apoyo. Lo importante es saber ocupar y combinar todas estas herramientas para brindar mejores contenidos. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

Lo visual tiene un peso muy importante en nuestro trabajo, porque nos hemos dado cuenta que los videos, las fotogalerías y las infografías son muy populares. Sobre todo, los videos, por eso mis jefes me piden que todos los días tenemos que publicar al menos un video, ya sea que lo encontremos en Internet o que lo generemos nosotros. A las infografías también les damos mucho peso, pues una infografía puede explicarte un tema de manera muy sencilla, pero además se comparten mucho y eso nos importa. (Editora, comunicación personal n.º 1, diciembre del 2015)

Una de las cuestiones a la que han tenido que adaptarse ha sido que ahora planean sus coberturas en función del tipo de formato que quieren presentar. Lo cual, explican, depende mucho del tema: "La misma información te lo dice, tú te das cuenta si un tema se puede desplegar mejor en texto o si tiene una vertiente más visual que te permita desarrollar una infografía o hacer un video" (Coordinadora editorial, comunicación personal n.º 6, febrero del 2016). Aunque regularmente esto lo deciden en las juntas editoriales, en las que durante la planeación de las agendas informativas se discuten los formatos más adecuados para cada contenido:

Si es una nota, por ejemplo, sobre cáncer de mama, y hacemos una fotogalería, no servirá de nada, será muy banal, porque no te va a aportar nada, porque ¿qué puedes poner? Pero si se trata de posturas de yoga o alguna rutina de ejercicios, el tema se convierte en algo más visual y aquí puedes hacer una fotogalería o una videonota, porque te permite ver los movimientos o seguir el paso a paso para que lo puedas hacer tú. Depende mucho de la temática y la claridad para el usuario, qué formato le va a aportar más. Cuando yo mando la agenda editorial me imagino cada contenido y les sugiero que cierto tema puede ir mejor con fotos o video. Lo que hago es pensar como el usuario, respondiendo un poco al uso que le pueda dar la gente a ese contenido. (Editora, comunicación personal n.º 4, enero del 2016)

De acuerdo con los periodistas entrevistados, ninguno se ve forzado a tomar sus propias fotografías o videos, salvo que así lo consideren necesario, ya que cada uno de sus medios cuenta con un área que se encarga de esto, con la que se coordina para realizar algún proyecto, y además tienen a su disposición bancos de imágenes en línea de los cuales echar mano.

Adaptación a la inmediatez

El fenómeno de la inmediatez marca el ritmo de las rutinas de los profesionales consultados, lo cual se manifiesta en la producción diaria de sus contenidos y en los cambios de la portada de sus sitios web.

Según relatan, el ciberperiodismo en salud no es ajeno a esta tendencia de subir a la red pequeñas dosis de información cuando ocurre un *breaking news* para ganar la primicia y después complementarla o modificarla constantemente hasta obtener una nota terminada, aunque esto implique utilizar información no corroborada en el proceso. “Los sitios de salud no estamos exentos de eso, también estamos expuestos a cometer errores por la velocidad y por la necesidad de generar hits o ganar muchas visitas” (reportero, comunicación personal n.º 3, enero del 2016).

Una periodista señala que cuando se trata de una noticia de última hora tiene que preparar un texto en menos de diez minutos para subirlo a su sitio: “En ese tiempo tienes que tener tres párrafos de información con fotos arriba. Ya después tendrás tiempo de seguir trabajando la nota mientras cae más información. Lo más importante es subirla cuanto antes” (redactora, comunicación personal n.º 10, marzo del 2016).

Los periodistas entrevistados mencionaron que suben entre diez y veinte contenidos todos los días, y el home de sus sitios lo cambian entre tres y cinco veces al día dependiendo del flujo informativo. Generalmente el primer cambio lo hacen entre las nueve y las diez la mañana; el segundo, entre la una y las tres de la tarde. Al respecto una coeditora expresa: “Hemos notado que, en ese lapso, cuando la gente sale a comer hay un pico de lectura muy interesante” (coeditora web, comunicación personal n.º 7, febrero del 2016). El tercer cambio se da entre las seis de la tarde y las nueve de la noche. La idea es mostrar un flujo constante, que cada vez que un usuario entre al sitio vea un cambio, para dar la sensación de movimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La adaptación del periodismo en salud al entorno digital es lenta y dispar

Pese a que, como se puede constatar, los periodistas en salud y los medios en México son cada vez más conscientes de la importancia de la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez en la construcción de contenidos informativos, no han podido adaptarse a ellas del todo, ni aprovecharlas, en la medida de sus posibilidades, para enriquecer los productos que ofrecen a sus usuarios, debido a diversos factores relacionados, sobre todo, con la falta de personal para cumplir con todas las funciones requeridas en la redacción del cibermedio y la carencia de habilidades para el trabajo en el medio digital.

Los periodistas en salud, al igual que un buen número de profesiones que se desenvuelven en el medio digital, se encuentran en una encrucijada entre la tradición y la innovación. El periodista de salud en Internet es un perfil en construcción.

Por un lado, las rutinas tradicionales arraigadas que han guiado el ejercicio profesional de la mayoría de los periodistas consultados siguen reflejándose en su actividad diaria. Por otra parte, se reconoce la necesidad de un cambio, más de forma que de fondo, basado en la adopción de rápidos ajustes, sobre todo tecnológicos, en los procesos de elaboración de contenidos, lo que les genera incertidumbre y desconcierto.

Esta situación ha propiciado una lenta adaptación al entorno digital, porque ante la falta de conocimiento del nuevo medio y de sus potencialidades, y al mismo tiempo, la necesidad de una rápida inmersión en él, se trabaja tras el velo de la experimentación constante que los obliga a dar pasos en falso y retroceder el andar para reorganizar su plan de acción. Por eso muchas veces optan por sostenerse del pilar de la rutina para sacar adelante su trabajo.

Con esto no se quiere decir que los periodistas en salud consultados no estén buscando la forma de aprovechar las características del ciberperiodismo para mejorar sus prácticas y sus productos. Sobre todo, en lo que tiene que ver con la interactividad, se observan diversos esfuerzos para fomentar la participación de los usuarios y mejorar su experiencia a través de recursos presentes en los contenidos. Pero sí es evidente que estos esfuerzos no se aplican con la misma intensidad en la hipertextualidad, multimedialidad e inmediatez, que presentan un nivel muy pobre de innovación.

En cuanto a la búsqueda de información, para todos los periodistas entrevistados internet representa la principal vía para acopiar y seleccionar la información que nutre sus contenidos.

La primera acción que realizan todos los profesionales consultados, y la cual se repite a lo largo de su jornada de trabajo, es navegar en la red para buscar en los sitios web de otros medios, sobre todo, para "saber qué traen" y que no se les escape ningún tema, siguiendo la creencia arraigada de que se debe coincidir con lo que la competencia está reportando, para después revisar los sitios de instituciones de salud, universidades, revistas científicas especializadas y sociedades de pacientes.

Y luego de esta primera búsqueda, consultan su correo electrónico y sus redes sociodigitales con la intención de revisar si alguien les compartió algún comunicado de prensa o les envió alguna invitación para cubrir un evento o realizar una entrevista, de los cuales pueden generar algún contenido.

Asimismo, las redes sociodigitales de los profesionales de la salud, así como los sitios web de hospitales, consultorios particulares, institutos de investigación y universidades se han convertido en herramientas indispensables para encontrar posibles

fuentes de información y ponerse en contacto con ellas desde sus computadoras, ya que, como afirma Barrera Páez, “en los últimos años la eclosión de Internet ha hecho que la forma de acceder a la información cambie por completo” (2016, p. 15).

La reconfiguración de la estructura organizativa de los cibermedios, que tiende a la reducción de los equipos de trabajo (independientemente del tipo de cibermedio) y a la multiplicación de las tareas periodísticas (como consecuencia de este recorte de personal), ha propiciado la sustitución del trabajo en la calle, por el “cibertrabajo”, el que se realiza sin dejar la sala de redacción, para poder incorporarse a una rutina demandante y agotadora.

Aunque esto es más evidente en los cibermedios nativos como *sumedico.com*, *salud180.com* y *sinembargo.com*, en *reforma.com*, que es un cibermedio que procede de un medio tradicional, también ocurre, ya que la periodista responsable de la edición digital de la sección de salud rara vez realiza coberturas fuera de las instalaciones del diario; el trabajo de investigación en las calles lo hacen los reporteros, quienes proveen de información a los dos soportes (impreso y digital), pero cuya prioridad está en la versión en papel.

Esta situación ha provocado la disminución drástica de la información original como resultado de un trabajo riguroso de investigación, que requiere tiempo, reflexión y dinero para su elaboración, por la sobreabundancia de notas que resultan de un proceso de curaduría que produce contenidos estandarizados y descontextualizados. Y que, al mismo tiempo, dicho fenómeno conduce a la precarización del ciberperiodismo de salud y al debilitamiento del papel de sus periodistas como mediadores entre las fuentes de información y los usuarios y como generadores de contenidos que ayuden a tomar decisiones informadas.

La adaptación del periodismo de salud a las características del ciberperiodismo no se vislumbra en el corto plazo, pues, como afirma Fidler, de acuerdo con “el principio de la adopción retrasada” (2000, p. 376), su implementación y adopción generalizada llevará mucho más tiempo de lo que se piensa, así como ha ocurrido con las otras formas de periodismo, por tratarse de un fenómeno complejo y en constante evolución. Este proceso se llevará, al menos, una generación de periodistas, la de quienes actualmente están al frente de los cibermedios construyendo contenidos con los conocimientos, habilidades y recursos técnicos de que disponen.

Mientras tanto se tendrán que impulsar diversos cambios, empezando por la capacitación continua de los periodistas en activo, la propuesta y desarrollo de nuevos modelos de negocio para los cibermedios, el fortalecimiento de las salas de redacción a través de la incorporación de un mayor número de profesionales de la información y la incorporación en los planes de estudio de las carreras de comunicación y periodismo de asignaturas con enfoque hacia la producción periodística digital y la especialización en salud y ciencia.

Hay poca capacitación en el periodismo en salud

Para los entrevistados la capacitación continua es muy importante, pero más que en el periodismo en salud lo es en la producción periodística digital, en la gestión de redes sociodigitales y en *marketing*.

Esto se debe a que, con la incorporación de las nuevas funciones y perfiles profesionales en las redacciones, los medios están exigiendo a los periodistas una serie de capacidades básicas. De acuerdo con el estudio *Superpowers: The digital skills newsrooms need*, publicado en el 2016 por el *Tow-Knight Center for Entrepreneurial Digital Journalism* de Estados Unidos (como se citó en Asociación de la Prensa de Madrid, 2016), estas se dividen en capacidades fundamentales u originarias (*foundational skills*) y capacidades adaptativas (*adaptive skills*). Entre las primeras están las que tradicionalmente favorecen la búsqueda, la elaboración y la edición de noticias, mientras que las segundas están directamente relacionadas con las características del medio digital.

A partir del análisis de los datos obtenidos se concluye que las capacidades fundamentales ya no son suficientes para realizar el trabajo en los cibermedios, por lo que ahora al momento de seleccionar a su personal las empresas periodísticas buscan profesionales que cuenten con capacidades adaptativas; entre las cinco más solicitadas están: programación de páginas web, desarrollo de audiencias y análisis de datos y métricas, narrativa audiovisual y edición de fotografía y video, diseño digital para la web y dispositivos móviles y administración y generación de contenidos para redes sociodigitales.

Si se considera que en las redacciones de los cibermedios analizados todos los periodistas, salvo uno, provienen del periodismo tradicional, es posible afirmar que su fortaleza está en las técnicas clásicas de la profesión, por eso su prioridad está en aprender las capacidades adaptativas que les permitan enfrentar los retos relacionados con el nuevo medio. Y dejan en segundo plano los conocimientos que tienen que ver con la especialización periodística en salud.

Porque, además, buena parte de ellos realizan varias funciones. De esta manera, es muy común que un solo periodista busque información y construya, edite y publique los contenidos en diferentes formatos y para diferentes soportes, pero también administre y comparta información en redes sociodigitales y esté pendiente de las estadísticas relacionadas con el número de visitas y el número de veces que se comparten los contenidos.

Es decir, buscan capacitarse en actividades que les permitan adaptar sus perfiles profesionales a las necesidades del mercado laboral, y esto implica para muchos de ellos acomodarse en un medio, independientemente de la especialización periodística. Porque, además, se considera que teniendo las habilidades periodísticas básicas es posible desarrollarse en cualquier sección. Y un claro ejemplo de esto son los periodistas entrevistados, ya que todos han trabajado en otras secciones, además, o a la par, de la de salud.

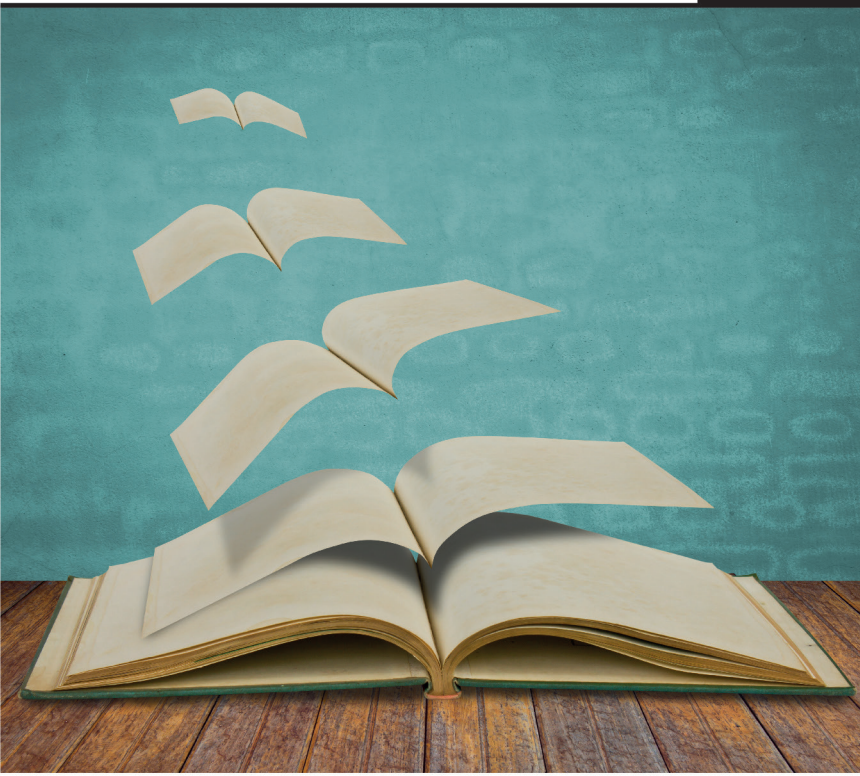
Los periodistas con más experiencia en la fuente de salud son los que más se han capacitado en este campo; en cambio, los que menos tiempo tienen son los más interesados en desarrollar primero sus capacidades adaptativas, ya que solo están de paso, y su interés está en migrar a otra sección en cuanto tengan la oportunidad.

REFERENCIAS

- Asociación de la Prensa de Madrid (2016). *Informe anual de la profesión periodística 2016*. Madrid: Asociación de la Prensa de Madrid. Recuperado de http://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2017/10/Informe_anual_profesion_APM_2016_baja_7mg.pdf
- Barrera Páez, L. (2016). El periodismo especializado en salud: una reseña histórica. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 0, 15–22. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3118/1869>
- ComScore (2013). *24 Percent of Mexican Internet users visited health sites in February 2013*. Recuperado de <http://www.comscore.com/Insights/Press-Releases/2013/3/24-Percent-of-Mexican-Internet-Users-Visited-Health-Sites-in-February-2013>
- Díaz Noci, J. (2006). La interactividad y el periodismo online: una aproximación teórica al estado de la cuestión. *Diálogos Possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia*, 9-28. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=61
- Fidler, R. (2000). *Mediamorfosis: comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Holton, A. (2013). *A Journalistic Chasm? Normative perceptions and participatory and gatekeeping roles of organizational and entrepreneurial health journalists* (Tesis de Doctorado). Universidad de Texas. Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/22987/HOLTON-DISSERTATION-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Levy, D., Newman, N., Fletcher, R. y Nielsen, R. (2016). *Reuters Institute Digital News Report 2016*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism / University of Oxford. Recuperado de http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/Digital%20News%20Report%202016.pdf?utm_medium=referral&utm_source=digitalnewsreport.org
- Roqué, P. (2007). Portales de salud. "Intervención en salud en la red". *UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 4, 42-43. Recuperado de http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2006/PIP_Online_Health_2006.pdf.pdf

- Salaverría, R. (Coord.) (2016). *Ciberperiodismo en Iberoamérica*. Barcelona: Ariel.
- Shah, A. (2011). *Health journalism takeaways from the Annual State of the Media Report*. The Center of Health Journalism. Recuperado de <https://www.centerforhealthjournalism.org/blogs/health-journalism-takeaways-annual-state-media-report>
- Shoemaker, P. y Reese, S. (1996). *Mediating the message: Theories of influences on mass media content*. Nueva York: Longman.

RESEÑAS



FICCIONES CERCANAS: TELEVISIÓN, NARRACIÓN Y ESPÍRITU DE LOS TIEMPOS (2017)

Giancarlo Cappello (Ed.). Universidad de Lima, Fondo Editorial



POR MARTA LOPERA-MÁRMOL¹
Universitat Pompeu Fabra (España)
marta.lopera@upf.edu

Analizamos el libro *Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos*, editado por Giancarlo Cappello y con prólogo de María Teresa Quiroz. El monográfico está compuesto de tres partes divididas por áreas temáticas. La primera parte se titula “Pantallas y miradas” y explora el estrecho lazo entre los *cultural studies* (sociología de clases, sectores sociales, política, filosofía y psicoanálisis) y el *marketing* de las series televisivas. La segunda, “Tramas y traumas locales”, se centra en producciones latinoamericanas, especialmente de Perú, y las problemáticas socioculturales y político-económicas que estas reflejan. El tercer apartado, “Mundos narrativos”, explora las expansiones narrativas, los géneros, las historias, las construcciones y los métodos de recepción de audiencia recurrentes de la pantalla televisiva norteamericana.

PRÓLOGO E INTRODUCCIÓN

El mundo académico y concretamente el de los *Television Studies* ha sufrido un cambio en la manera y forma de analizar las producciones de ficción. Si antes la televisión era considerada “la caja boba” y los estudios siempre partían con un tono negativo, crítico y fatalista, por ejemplo, sobre los efectos dañinos o nocivos de esta sobre la audiencia,

¹ Máster en Comunicación Social por la Universitat Pompeu Fabra, España. <https://orcid.org/0000-0002-0827-4044>

con la aparición de series de culto de la mano de Lynch con *Twin Peaks* (ABC, 1990-1991), Chase con *The Sopranos* (HBO, 1999-2007) y de Gordon Caron con *Moonlight*, entre otras, hubo una transformación de esa filosofía inicial, debido a la complejidad narrativa, la experimentación de la estética audiovisual, la reflexión de los guiones sobre las problemáticas y realidades de la sociedad actual y la hibridación de géneros, que ponía en valor los elementos humanistas e incluso científico-técnicos del mundo televisivo, hacia una visión positiva y beneficiosa de los estudios académicos de carácter televisivo, hasta convertirse en una preocupación extensa dentro del complejo mundo académico. Además, la calidad de estas ficciones televisivas, comparables con la cinematográfica, provocaba el nacimiento de lo que denominamos la tercera edad dorada, que ahora también se abastece de fenómenos de consumo y compromiso (*fandom*, *binge-watching*, *transmedia*, etcétera).

PRIMERA PARTE: “PANTALLAS Y MIRADAS”

El capítulo con el que empieza el libro ha sido escrito por Luis García Fanlo y se titula “Regularidad y discontinuidad entre teleseries clásicas y actuales”. En él, García Fanlo presenta un marco teórico más que un análisis en sí, en el que contextualiza los fundamentos teóricos y conceptuales de la tercera edad de oro de la televisión, y aprovecha para marcar las diferencias entre las series televisivas clásicas y las actuales. En otras palabras, expone los elementos de cambio —en las estructuras narrativas, los enfoques temáticos y los discursos políticos, ideológicos y sociales— que han llevado a las series televisivas a ser catalogadas con el término de tercera edad dorada. Y es que, como bien señala García Fanlo, las series televisivas actúan como una mirada, un espejo y una visión de nuestra sociedad actual o de otros momentos históricos.

El segundo capítulo titulado “*Black Mirror*: política, televisión y redes”, de Lilian Kanashiro, analiza la serie antológica del productor, crítico y guionista británico Charlie Brooker. Kanashiro se limita a la exploración de tres episodios: *The National Anthem* (1x01), *The Waldo Moment* (2x03) y *Hated in the Nation* (3x06), correspondientes a las tres primeras temporadas y que son explícitamente políticos, aunque no los únicos, ya que en todos se deja entrever ciertos elementos con este cariz. Hubiera sido interesante analizar todos los capítulos para poder explorar el tono británico y el norteamericano. Además, teniendo en cuenta la reciente publicación del libro, no se contaba con la cuarta temporada ni con la película *Bandersnatch*, por tanto, hubiera sido más interesante apostar por el análisis de todos los capítulos ya que esta última perspectiva se echa de menos. La autora destaca que *Black Mirror* está constituido a partir de un régimen de simulación, tanto técnico como audiovisual, en el que el rol de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) es clave, debido a la interrelación de contenidos y dinámicas con las redes sociales, convirtiendo en noticia un hecho que en un principio no lo era,

es decir, que muchas veces el periodismo responde a hechos o actos que consiguen ser memorables debido al furor, interés y escándalos que generan. Kanashiro expone que las políticas públicas y su representación son heterogéneas, aunque conviene señalar que con una muestra relativamente pequeña es difícil constatar esta conclusión como resultado final. Finalmente, y según la autora, la serie refleja el fracaso de la figura del político, ya que a menudo no responde a las necesidades ni sensibilidades de los ciudadanos, lo que permite ilustrar (aunque Kanashiro no lo dice de forma explícita) el fenómeno denominado *political suicide*.

El tercer capítulo, “Miradas femeninas: *Downtown Abbey*”, escrito por Giuliana Cassano, analiza la representación del género, en la serie dramática británica *Downtown Abbey* ambientada en el siglo xx. La ficción televisiva puede parecer una incubadora poco probable para el feminismo actual. Sin embargo, trata temas como los derechos de la propiedad, el derecho al voto, la moda como expresión de libertad, la salud materna, los derechos reproductivos, los derechos laborales y cómo la individualidad de las mujeres no tiene por qué ser competitiva, sino todo lo contrario, sororidad. Aunque no sea a mi parecer uno de los mejores ejemplos de ficción televisiva actual para hablar de feminismo —dentro de los estudios culturales—, Cassano es muy eficaz y persuasiva en su prosa.

“*Louie*, el delirio redentor” se titula el cuarto capítulo, que hace hincapié en la comedia atípica televisiva de Louis C.K. *Louie* (FX, 2010-2015) es una serie basada libremente en la vida de Louis C. K. que combina una dualidad de segmentos, por un lado, de su rutina de *stand-up* y, por el otro, de sus acciones cotidianas como un padre divorciado con dos hijas, cuyos conflictos personales revelan las problemáticas de nuestra sociedad. Ricardo Bedoya, autor de este capítulo, analiza cómo se enlazan las dos historias de cada episodio (que pueden o no conectarse temáticamente), o bien, por el contrario, cuando se trata solo de una historia, pero con numerosas piezas más cortas, conectadas mediante la exposición de la *performance*, nacida con los cómicos del teatro popular o en los clubs de monólogos, y la autoficción. La *performance* y la autoficción son capaces de delinear el humor y la melancolía del protagonista.

En “*Love; el amor real como resistencia*”, uno de los textos más analíticos de este libro, Elder Cuevas-Calderón y Caroline Cruz Valencia cuestionan las relaciones interpersonales a partir del estudio de caso de la serie *Love: el amor real como resistencia* de Netflix. Mediante un enfoque baumaniano, Cuevas-Calderón y Cruz Valencia discuten sobre la fragilidad de los vínculos humanos, caracterizados por la falta de calidez, de solidez, y por una tendencia a ser cada vez más fugaces, superficiales, etéreos y con menor compromiso. Es decir, que el amor narcisista o amor de mercancía ocupa el lugar del “amor real”, y es que la serie parece plantear en primera instancia, que, tras las relaciones sexuales, no hay ningún otro tipo de relación entre ambas personas, hecho enfatizado por el género de la comedia.

Giancarlo Cappello, editor del libro y autor del trabajo titulado “Después de los héroes (o el triunfo de los cínicos)”, relata de forma entretenida y competente la decadencia de los héroes *self-made*. En otras palabras, aquellos personajes que siempre que luchan ante una situación desfavorable escogen el bien, incluso si eso significa un gran sacrificio personal. No obstante, como señala Cappello, con la caída de las metanarrativas (bautizadas así por el filósofo posmoderno Jean-François Lyotard), el cambio de valores supone también un cambio de modelo. El héroe presenta ahora una individualidad dramática, el contexto no debe ser fantástico o desfavorable y la elección entre el bien y el mal ya no existe, es más bien una tonalidad grisácea que provoca una verosimilitud con el lector, el cual empatiza debido a la fascinación que genera este personaje, aunque no comparta sus valores. Los espectadores usan otro sistema de valores para juzgar las acciones opacas de esta nueva figura. Por tanto, este antihéroe o (post) héroe, tiene un carácter cínico que rompe con los conceptos del *establishment* y el *statu quo* de la idea de héroe.

“Del criminal en serio al criminal en serie: un periplo por las pantallas” es el siguiente capítulo, escrito por Julio Hevia, quien hace una revisión de carácter literario de la representación de los criminales en serie, tanto en la cinematografía como en las series televisivas. Hevia expone cómo este opera como compensación del prototipo heroico mediante el uso de guiones.

Johanna Montauban, en el octavo capítulo, “*The zombies keep walking*: del mito a la modernidad tardía”, plantea una nueva representación del *zombie*. Montauban expone el giro narrativo que ha habido en los últimos años en relación con la figura del *zombie*, puesto que, este ha dejado de ser exótico y “externo”, casi un mito, y ha apostado por presentarlo como parte de un estado latente, en el que cualquier humano es capaz de convertirse en uno y, por tanto, como señala Montauban, “el monstruo aparece inscrito en uno mismo”, en parte provocado por la crisis de los grandes ideales (caída de las metanarrativas).

Víctor Casallo Mesías analiza una de las series más populares de esta última década. En su texto titulado “*Breaking Bad*: autodescubrimiento audiovisual en clave de tragedia”, analiza una serie que cuida hasta el último detalle debido a la eficaz producción audiovisual. Mediante una perspectiva fenomenológica, explora el personaje de Walter White y el género del dramedia de la serie. Casallo Mesías defiende que el espectador es apelado, puesto que hay procesos de constitución y reconocimiento identitario, que responden a un autodescubrimiento.

“Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje” se titula el capítulo escrito por Julio César Mateus, al que da un interesante y revelador enfoque. El autor opina que las teleseries pueden ser un producto educativo dirigido al alumnado de distintas edades. La ficción permite a los docentes reforzar ciertos conceptos e incluso introducir otros. El potencial emocional

y motivacional que transmiten ofrece la posibilidad de empatizar con los intereses de los estudiantes. Esta tendencia, conocida en el mundo anglosajón como *edutainment*, potencia el diseño de innovadoras experiencias pedagógicas que fomentan la participación activa del estudiante. Cabe destacar el hincapié que hace Mateus al recordar que el docente debe apresurarse a conocer y desarrollar competencias mediáticas, rompiendo así el distanciamiento generacional y la brecha digital entre estudiante y docente.

SEGUNDA PARTE: “TRAMAS Y TRAUMAS LOCALES”

En “La genealogía de lo grotesco. Porno, política y televisión”, Jaime Bailón analiza el fracaso de la ficción peruana en su intento de dar el salto a una mayor sofisticación, debido a la representación en alta resolución de la visión obscena del mundo por la que ha optado. Mediante un análisis crítico —que se agradece— Bailón indaga en lo que hay más allá de los muros del imaginario televisivo, presentándonos un análisis temático y estético, mecanismos que dominan el terreno de la pantalla televisiva peruana.

“Televisión en el Perú: la realidad de la ficción”, de Gerardo Arias Carbajal, es un ensayo crítico sobre las consideraciones y condiciones que han sufrido las producciones locales televisivas peruanas. Y es que, a pesar de algunos éxitos notables con un gran *following*, falta una oferta que conecte con el mercado nacional, local e internacional. Esto se debe al hecho de querer apostar por la espectacularidad del aspecto audiovisual por encima del guion.

Eduardo Adrianzén es el autor del texto “Telenovelas que no osaron decir su nombre. Las ‘miniseries’ de Del Barrio Producciones (2010-2015)”. Mediante el estudio de Del Barrio Producciones, una de las empresas más exitosas y fecundas que ha dado a conocer y ampliado el panorama televisivo peruano, Adrianzén plantea su particular punto de vista acerca de la mala reputación del género de la telenovela, por ser creadora de la irrupción del formato corto en la pantalla nacional.

“*Al fondo hay sitio* o el ‘formato Betito’”, a cargo de Guillermo Vásquez Fermi, nos acerca a la teleserie peruana *Al fondo hay sitio*, que trataba las diferencias y rivalidades entre dos familias totalmente opuestas; por la descripción de Vásquez Fermi, parece ser el *Romeo y Julieta* moderno. La serie se emitió por alrededor de ocho años, y se estableció así como todo un emblema televisivo, haciendo innegable su éxito ante el público que aún la recuerda con complicidad.

TERCERA PARTE: “MUNDOS NARRATIVOS”

Alberto Nahum García Martínez despegua en esta tercera parte con “El paisaje en el policiaco de la tercera edad dorada de la televisión”, con un enfoque bastante original sobre la reciente complejidad narrativa de los dramas policiales debido a la reflexión

política que presentan en relación con el espacio urbano. Este *neo noir*, sobre todo en producciones estadounidenses con series televisivas como *The Wire* con Baltimore o *The Shield* con L.A., que bebe del *nordic noir* que nos trajeron obras del calibre de *Brown* o *Wallander*. En otras palabras, García Martínez enfatiza sobre “la importancia metafórica urbana como uno de los *leitmotifs* del género”, el paisaje coge un rol totalmente distinto es “enfermizo, alienado y amenazante” dentro del guion. El texto de García Martínez hace pensar mucho a los *serieholics* sobre *Breaking Bad* y sobre cómo Albuquerque (Nuevo México) desarrolla un rol sobre la misma narrativa y el género, y es que sin Albuquerque la serie no hubiera presentado ese tono neowestern policiaco que tanto gustó.

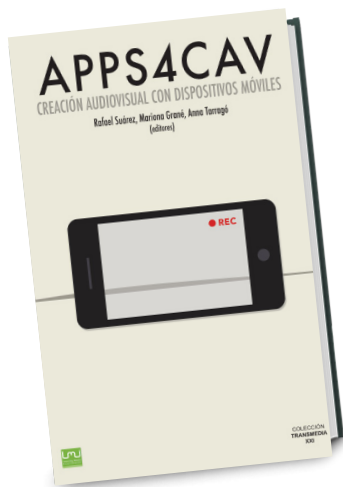
“Estrategias fallidas de expansión narrativa: el caso de *Glee*” se titula el decimoséptimo capítulo escrito por Juan Manuel Auza. En este se destaca la necesidad de la expansión de los mundos narrativos siempre y cuando respete la constitución básica e inicial del universo ficticio, puesto que, si no, esto puede desembocar en un declive de la producción.

María de los Ángeles Fernández Flecha y Ricardo Olavarría Ginocchio son los autores de uno de los capítulos más amenos de este libro, “El horror en la primera temporada de *True Detective*. Del ritual satánico a Lovecraft”, en el que exponen las tres razones por las que la primera temporada de la magnífica *True Detective* cumple con todos los *ticks* del *checklist*. En primer lugar, la escena del crimen inicial y los comentarios de ciertos personajes en relación con el cristianismo, los cultos y los rituales satánicos. Segundo, se establece una relación con el mundo lovecraftiano, un horror comprendido entre lo sobrenatural y lo cósmico. Por último, el horror basado en ciertos estereotipos sureños (Luisiana) dentro de un marco político y religioso de Estados Unidos.

El libro cierra con el trabajo titulado “Los múltiples *The Walking Dead*”, de Sergio Marqueta Calvo, dedicado al universo transmedia de la serie *The Walking Dead*. Marqueta Calvo analiza cómo distintos formatos (serie televisiva, cómic y videojuego) y diferentes mundos (humanos y zombies) son capaces de funcionar, porque consiguen una experiencia cognitiva y emocional más intensa para la audiencia, superando así la narrativa y la historia que configura.

APPS4CAV CREACIÓN AUDIOVISUAL CON DISPOSITIVOS MÓVILES (2019)

Rafael Suárez, Mariona Grané, Anna Tarragó (Eds.). Barcelona: Learning, Media and social Interaction.



POR VANESSA PERALES LINARES¹

Universidad de Lima (Perú)

vperales@ulima.edu.pe

El móvil/celular/*smartphone* se ha convertido en nuestra navaja suiza. Vamos “vestidos” por ahí, preparados para lo inesperado con una serie de *gadgets* y aplicativos que nos permiten transitar la vida moderna con habilidad aumentada, invitándonos a recrearla, compartirla, ser nosotros y otros a la vez.

APPS4CAV analiza, en nueve capítulos, el impacto 360° de las apps del rubro audiovisual en la generación de contenido, el uso en ámbitos educativos formales e informales, la capacidad docente para insertar estas herramientas como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado, la percepción de los estudiantes respecto de ellas y su interés en utilizarlas antes y después de convertirse en profesionales de campo.

El camino que plantean los autores resulta, por decir lo menos, inquietante.

Iniciamos la lectura entendiendo al aparato, sus facilidades, ese “metamedio” en el que convergen todas las otras herramientas comunicativas” y que incluso modela nuevas formas de interacción, acompañándonos e invitándonos a decir algo, a veces lo que sea, para sentir que estamos presentes y que alguien es testigo de nuestro efímero destino.

¹ Magíster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0002-2638-0676>

El móvil es el artilugio que guarda, difunde y magnifica la experiencia de vivir, fortaleciendo así su conexión intrínseca con temas menos formales pero haciéndose, a la vez, completamente necesario. Sin embargo, la ligereza del dispositivo mezclada con su amplia gama de facilidades empieza a seducir las horas de trabajo transformándolas en aparente ocio, reinventando el telar de actividades, donde las fibras individuales se disuelven y el gran dibujo se impone.

El *smartphone* gamifica nuestra vida. Soluciona problemas, nos brinda datos “que ‘necesitamos’, reorganiza nuestras interacciones y, en el caso específico tocado por el libro, brinda herramientas para el trabajo audiovisual. Los autores nos brindan un listado preciso de aplicaciones ‘rankeadas’ internacionalmente que los profesionales de comunicación vienen utilizando hace un tiempo y que la industria cinematográfica empieza a contemplar como opciones de calidad al agotador despliegue técnico que normalmente tiende a opacar la agilidad en el proceso creativo o de realización.

A Dziga Vertov, el director de cine ruso de inicios del siglo pasado, se le da vida al retomar su interés inagotable por exponer al equipo técnico a la realidad más pura, utilizándola como punto de partida para experimentar miradas divergentes y comunicar sensaciones profundas. El comparativo se va realizando con distintos instrumentos: la cámara Super 8, el *walkman* o los teléfonos móviles actuales, que van democratizando la creación a partir de herramientas con lenguajes más sencillos, individualizando su uso, bajo la principal posibilidad de llevar consigo un objeto que nos permite capturar lo impensado.

El análisis de los autores observa también cómo las interfaces cambian por completo el paradigma del trabajo, sea individual o en equipo, pues lo reestructura quitándoles temporalidad y ubicación.

Podemos avanzar trabajo en las noches de insomnio o sentados en el transporte público. “No llevar el trabajo a casa” resulta una frase insólita en una época en la que se valora que el interlocutor responda pronto, esté disponible para escuchar, resolver o, simplemente, hacerse presente. Aprendimos muy bien que la información era poder y, en algún punto, todos decidimos estar atentos a la primicia, porque compartir ‘lo último’ nos daba algún tipo de estatus.

La información que tenemos en la nube, y los aplicativos que nos permiten acceder a estos, reestructuran nuestros procesos de pensamiento pues nos brindan pautas específicas de cómo organizarnos. Hay *apps* tan asumidas socialmente que se convierten en el patrón de desarrollo de ciertos trabajos pues han resuelto, con fórmulas específicas, el punto más corto entre A y B o la manera más eficiente de resolver algún problema.

Luego de informarnos y compartir las múltiples facilidades técnicas y datos sobre su uso en la industria especializada generándonos gran entusiasmo y expectativa por

lo que seguramente devendrá en algunos años, se produce un duro freno al enfrentar esta mirada positiva del desarrollo audiovisual con el engranaje educativo y su (leve) capacidad para introducir estas herramientas o, al menos, generar interés entre los estudiantes para empezar a asimilarlas como parte de su proceso de aprendizaje y creación.

Los autores observan cómo el desarrollo de las *apps* y el modelo gamificador transforman el contacto con el entorno: relaciones interpersonales, significación de la realidad, creación del yo, etc. El cuerpo docente se pregunta cómo permanecer a la vanguardia, cómo mantener estándares de calidad educativa y, sobre todo, cómo conectar con generaciones que interactúan y aprenden tan diferente. Los estudiantes terminan sintiendo, luego de graduarse y trabajar, que no han aprendido lo suficiente en las aulas. Ambas partes esperan del otro un comportamiento que, al no suceder, acaba por desmotivarlos.

Bien citan en el libro a Ferrés y Masanet: “para el educador la falta de motivación debería ser más preocupante que la falta de comprensión, porque es esta falta de motivación lo que deja indiferentes a los estudiantes o crea rechazo en ellos” (como se citó en Suárez, Grané y Tarragó, 2019, p. 144).

Se evidencia el gran interés por “innovar”, pero incluso definir o convertir esta premisa en acciones concretas en el aula crea incertidumbre en el cuerpo docente. El profesor y sus alumnos instituyen un microcosmos en el aula en donde las reglas dan cabida a cierta exploración por sobre otra, dando mayor jerarquía a algunos procesos versus otros.

Ambas generaciones, a pesar de encontrarse en el aula, ven el mundo desde una perspectiva completamente diferente, especialmente cuando se trata de flujo de trabajo y educación. Los estudiantes en su vida cotidiana buscan, resuelven y gestionan su tiempo constantemente entre el ocio y el trabajo pero, a pesar de contar con las posibilidades que le brinda un *smartphone*, cuando se trata de estudiar descartan poner en práctica estas herramientas y capacidades pues las identifican como procesos “informales” de aprendizaje.

Debido a que los pasos en el aula no van lo suficientemente rápido con respecto a la renovación tecnológica en ámbitos profesionales entonces, tal vez no se trate solo de proponer fórmulas o implementar novedades, sino de empezar a escuchar y permitir el ingreso al aula de estos modelos de trabajo que los estudiantes identifican más como herramientas de ocio pero cuyo significado podrían reconvertir a su propio favor. La generación con mayor acceso a la información y con la mayor capacidad —en años— de permitirse las equivocaciones como parte de su proceso de aprendizaje ¿qué tiene que decir?

Hace falta recordar también que, detrás de estas grandes interfaces hay diseñadores, comunicadores, ingenieros, etc., un equipo de personas que entienden procesos

—muy distintos a los suyos— y los convierten en plataformas horizontales que invitan a su uso con lenguajes sencillos. Esos profesionales fueron estudiantes técnicos o universitarios alguna vez y, seguro, tuvieron a un profesor preocupado en la innovación, generando situaciones que los alejaran de su realidad habitual, incitando el uso de todas estas habilidades técnicas (que ellos ya poseían o que se vieron en la necesidad de desarrollar) en conjunción con la capacidad de análisis y resolución de casos.

Este libro nos muestra la brecha entre la industria audiovisual y la academia, permitiéndonos reflexionar, con datos precisos, sobre las carencias y los objetivos primordiales de nuestra actividad en el aula.

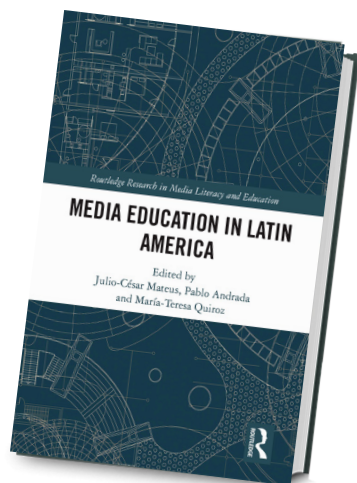
Con un lenguaje didáctico y resúmenes al final de cada capítulo (incluyendo las ideas clave y recursos a los que podemos acudir para profundizar información), se convierte en un documento imperdible para la realización audiovisual y los estudios relacionados con ella.

REFERENCIAS

Suárez, R., Grané, M. y Tarragó, A (Eds.). (2019) *APPS4CAV Creación audiovisual con dispositivos móviles*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Learning, Media and social Interaction. Universitat de Barcelona.

MEDIA EDUCATION IN LATIN AMERICA (2019)

Julio-César Mateus, Pablo Andrada y María-Teresa Quiroz (Eds.).
Oxfordshire: Routledge



POR DIANA RIVERA-ROGEL¹

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

drdianis@gmail.com

Media Education in Latin America constituye una obra de gran magnitud, publicada por la editorial Routledge, que trasciende a la visión tradicional de la relación entre los medios y la educación gracias a la labor de sus editores.

Este libro aporta una visión global de la educación en medios en América Latina, comenzando, a manera de introducción, con un breve repaso por el contexto de la relación entre los medios de comunicación y la educación en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Perú, Uruguay y Venezuela, haciendo énfasis en sus propuestas educativas en el entorno de sus contextos políticos, marcos regulatorios, actores sociales, profesorado, producción académica en temas de educomunicación y desafíos de la educación en medios en la región.

Lo anteriormente señalado constituye una herramienta clave en la configuración de la alfabetización mediática en cada uno de los países frente al desarrollo de nuevas propuestas y estrategias que permitan impulsar la educación relacionada con el uso y consumo de medios de comunicación, como uno de sus pilares clave.

Finalmente, se incluye una serie de ensayos críticos que permiten conocer los hitos en América Latina a lo largo de los últimos 50 años, junto con una propuesta de un nuevo

¹ Doctora en Comunicación por la Universidad Santiago de Compostela, España. <https://orcid.org/0000-0001-8965-0170>

concepto de alfabetización, recepción constructivista de la televisión en los niños, alfabetización mediática en el aprendizaje contemporáneo y los nuevos desafíos de la educación, este último tema se enlaza con la alfabetización transmedia y culturas participativas.

En la primera parte, adoptando un enfoque temático y basado en cada país, los investigadores presentan una perspectiva integral de América Latina, en la que abordan los contextos políticos y sociales en los que se basa la educación en medios, el estado actual de las políticas educativas con respecto a los medios, organizaciones y experiencias que promueven la educación en medios. En ese contexto, se conoce que, en la región, a medida que el gasto en infraestructura tecnológica aumenta con fines educativos, los planes de estudio nacionales comienzan a implementar habilidades relacionadas con los medios.

Esta parte está compuesta por 12 capítulos. En el primero de ellos: "Educación en medios en Argentina. balance y perspectivas de un campo en construcción", sus autoras, Bettina Martino y Silvana Iovanna Caissón, explican el proceso de transición de la educación en medios de Argentina. Este proceso no ha estado absuelto de regulaciones y prácticas socioculturales diversas, acompañadas por el surgimiento de novedades en la preparación y ejercicio profesional en torno a la educación y a los medios que coadyuvaron a la generación de nuevas experiencias y prácticas en escuelas y organizaciones.

En el segundo capítulo, "Educación en medios en Bolivia. Algunos avances y la necesidad de propuestas integrales", el investigador René Zeballos, realiza un análisis general de Bolivia enfatizando en los limitados avances de esta nación con respecto a políticas, estrategias y acciones en el campo de competencia y educación en medios, especialmente para niños, adolescentes y jóvenes. Se incluye en el currículo de primaria y secundaria secciones de comunicación humana, de masas y digital; sin embargo, su diseño muestra que todavía existe una debilidad frente a la integralidad entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y metodologías y hace falta poner énfasis en la "comprensión crítica".

El tercer capítulo, "Educación en medios en Brasil. Dilemas, límites y posibilidades", de Mónica Fantin, buscaba situar algunos dilemas, límites y posibilidades relacionados con la educación en medios. En este sentido, la autora menciona que la educación mediática en este país puede contribuir a prácticas disruptivas y formas de resistencia que ahora están tomando forma en Brasil.

"Educación en medios en Chile. Un salto digital que abandonó el estudio de medios" se titula el cuarto capítulo, de la autoría de Pablo Andrada, Cristian Cabalín y Rayén Condeza. Ahí relatan que la educación en Chile está en un momento clave, se ha avanzado en aumento de cobertura de la educación y mayor acceso a tecnologías, las autoridades han privilegiado sus inversiones en computadoras y conectividad para escuelas a través del programa Enlaces.

El quinto capítulo, del investigador Diego Leandro Marín Ossa, titulado “Educación en medios en Colombia. Una herencia con posibilidades y desafíos para el siglo XXI”, permite conocer la realidad de la educación mediática en Colombia. Hace hincapié en una serie de recomendaciones en el marco regulatorio, instituciones y actores sociales, y en cuanto a formación del profesorado, a partir de estos cambios el autor sostiene que pueden llevarse a cabo a nivel individual y colectivo procesos de educación mediática.

En el capítulo seis, “Educación en medios en Ecuador. Exploración y descripción de una necesidad latente”, de las investigadoras Catalina González Cabrera y Cecilia Ugalde, se revela que el nivel de alfabetización mediática en estudiantes, profesores y padres de familia de instituciones educativas públicas y privadas es medio. Por otro lado, la capacitación ofrecida por el gobierno es principalmente limitada a la introducción de las TIC y al uso básico de algunas de sus herramientas, el reto pendiente es la orientación hacia la alfabetización mediática. Las autoras concluyen que, a pesar de los muchos problemas, existen condiciones favorables para la integración de la educación en medios en la realidad del sistema escolar ecuatoriano.

“Educación en medios en El Salvador. Ritmo lento en el camino hacia la alfabetización mediática” se constituye en el séptimo capítulo de la autoría de Amparo Marroquín Parducci, Willian Carballo y Nelly Chévez. Los investigadores llegan a la conclusión de que este país cuenta con un alto grado de consumo de medios, pero sin la educación necesaria para avanzar y convertirse en una audiencia que disfruta de contenidos desde una perspectiva informada y crítica (alfabetización mediática). Esto se debe principalmente a dos factores; por un lado, hay poca preocupación por los procesos de comunicación y, por otro lado, ciertos intereses políticos sobre la mesa que no apoyan los procesos educativos de la sociedad.

En el capítulo ocho, “Educación en medios en México. Por la formación de una ciudadanía crítica”, los autores Julieta Flores Michel, Alma Elena Gutiérrez Leyton y Rosario Lucero Cavazos Salazar nos permiten conocer que las acciones para promover una alfabetización mediática efectiva en México se han fortalecido con la intervención de la televisión cultural, las ONG y la Secretaría de Educación Pública. No obstante, el establecimiento de las políticas en este sentido se está ejecutando a través de la implementación de equipos tecnológicos, por ejemplo, se han entregado tabletas o impresoras 3D a instituciones educativas, pero, al igual que en el resto de países de Latinoamérica, hace falta un proceso de alfabetización.

“Educación en medios en Perú. Un campo lleno de oportunidades”, de Ana-María Cano-Correa y Rosario Nájjar-Ortega, constituye el noveno capítulo. Las autoras ofrecen una visión de las iniciativas peruanas para mejorar la calidad de la educación y las relacionan con las experiencias puestas en marcha a través del aparato estatal. En ese contexto,

se considera que existen aún pocos avances en la educación en medios y una incipiente gestión de iniciativas y políticas públicas sobre el tema. Esto ha llevado a que proyectos relevantes pierdan continuidad y se conviertan en experiencias aisladas y desarticuladas.

Siguiendo con las experiencias de los países de América Latina, los autores Rosario Sánchez Vilela, María Lucía Gadea y María Laura Rocha abordan el capítulo 10: "Educación en medios en Uruguay. Entre una brecha digital estrecha y la persistencia de una brecha educativa". Los autores nos permiten conocer que Uruguay presenta ciertas características que lo convierten en un caso especial en Latinoamérica. Uno de estos aspectos es que ha alcanzado importantes niveles de equidad en la distribución del ingreso, pero mantiene enormes desigualdades con respecto al acceso al conocimiento, al mismo tiempo, que posee una brecha digital estrecha. Así, el tema de la educación en medios aparece en la legislación y es parte de los programas de educación primaria y secundaria como tema sugerido o estrategia didáctica, pero no se ha implementado en el currículo, salvo algunos talleres como espacios extracurriculares.

"Educación en medios en Venezuela. De frenesí a contradicciones", de Morella Alvarado Miquilena, Alexandra Ranzolin y Cristina Méndez Pardo, se constituye en el último capítulo de esta primera parte. Nos permiten conocer que la situación de la educación en medios en Venezuela no carece de propuestas por los diversos actores, pero sufre la desarticulación entre quienes deberían elaborar acuerdos para integrar las diversas iniciativas a través de políticas públicas coherentes, sistemáticas e inclusivas, que permitan proporcionar estrategias financieras sólidas, sobre todo, enmarcadas en los principios de libertad y autonomía. Por lo tanto, es fundamental implementar un programa integral de educación en medios.

La segunda parte de la obra se compone de ensayos críticos, en los cuales sus autores reflexionan acerca de los cambios, avances y perspectivas de futuro de la educomunicación.

El primer ensayo está a cargo del maestro Ismar de Oliveira Soares, "Hitos de la educomunicación en América Latina: ¿qué debe considerarse en los últimos 50 años?". Allí, hace un recuento de la educación en medios en los años 60 y 70, el enfoque ideológico, comunicación para el desarrollo social, algunos programas de educación mediática e investigaciones en este ámbito para cerrar su aporte con la educomunicación en la era digital.

El ensayo "Hacia un nuevo concepto de alfabetización", de Roxana Morduchowicz, hace una revisión y reflexión bibliográfica de los principales autores que abordan el tema, con el firme propósito de contar con un nuevo concepto de alfabetización informativa del siglo XXI, que permita a los ciudadanos analizar, procesar, comparar, cuestionar, evaluar, decidir y participar.

El tercer ensayo se denomina “TV constructivista. Recepción en los niños de salón de clases”, de la autoría de Valerio Fuenzalida, quien da a conocer la evolución de educación televisiva y los esfuerzos que se están realizando para producir “Edutainment” dirigido a la inteligencia emocional. Así, el autor manifiesta que la educación preescolar ofrece una valiosa oportunidad para adoptar un modelo constructivista de recepción de TV en el aula.

El ensayo cuatro, de la firma de los profesores Guillermo Orozco Gómez y José Manuel Corona Rodríguez, “Alfabetización mediática basada en el aprendizaje de las sociedades contemporáneas”, aborda el tema de la sociedad de la información, nuevas formas de aprendizaje autónomo, intensivo, mediado y colectivo, y la alfabetización mediática como una necesidad en la sociedad del aprendizaje.

Con el tema “Revisión crítica del sentido crítico”, Joan Ferrés realiza una revisión de las dimensiones del pensamiento y conciencia crítica, de la información y los mensajes, colocando algunas experiencias para expandir el sentido crítico.

Para finalizar, “Alfabetización transmedia y culturas participativas. Una agenda de investigación”, de Carlos Alberto Scolari, reflexiona sobre la necesidad de que la alfabetización transmedia sea parte del nexo entre la juventud, los medios y la educación, desde una perspectiva distinta a la victimización de los niños frente a la televisión y que, por el contrario, englobe el desarrollo de las relaciones individuales y sociales en espacios mediatizados, como otro entorno de interacción.

La lectura de esta obra permitirá el desarrollo de una visión sistemática de la educación en medios en América Latina, al tiempo de enriquecer el debate sobre la importancia y necesidad de la alfabetización mediática como un derecho de los ciudadanos.

REFERENCIAS

Mateus, J.-C., Andrada, P. y Quiroz, M.-T. (Eds.). (2019). *Media Education in Latin America*. Oxford: Routledge.

CÓDIGO DE ÉTICA

Lineamientos de conducta ética de la revista *Contratexto* de acuerdo con las directrices del Committee on Publications Ethics (COPE).

COMPROMISOS DE LOS AUTORES:

Contratexto solicita a los autores seguir las siguientes prácticas:

- La norma de citación adoptada por la revista está de acuerdo con el manual de la American Psychological Association (APA) sexta edición en español. La lista final de referencias debe consignar solo a aquellos autores que son referenciados en el texto, ya sea como cita textual o paráfrasis. Las citas textuales deben coincidir con el listado final y viceversa.
- La mayoría de las fuentes referenciadas deben ser actuales o relevantes.
- La originalidad y el aporte del texto deben destacar en algunas o todas las siguientes dimensiones: teórico, contextual, metodológico y resultados.
- Los contenidos publicados por los mismos autores y señalados en el texto deben ser referenciados tanto en el texto como en las referencias finales. Para salvaguardar la neutralidad del arbitraje, el autor puede colocar la referencia sin especificar fecha ni título, tanto en el texto como en las referencias finales, como sigue:

Si el autor fuera:

Rosales, J. (2016) Un modelo de análisis de prácticas culturales. El caso del cortometraje colombiano Los retratos, de Iván Gaona. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 102-117.

Reemplazar por:

Autor.

Es responsabilidad del autor actualizar dicha información en caso de aprobarse para publicación.

- En caso de que la autoría sea múltiple, debe coordinarse anticipadamente el orden de los autores. Es responsabilidad del autor que gestiona editorialmente el artículo señalar el orden acordado de los autores. Todos los autores son responsables de la totalidad del texto.
- Consignar como nota a pie de página los agradecimientos y reconocimientos correspondientes a los colaboradores de la investigación. Si ello compromete la neutralidad del arbitraje, es responsabilidad del autor omitir esta información y consignarla en la edición final del trabajo en caso de ser aprobado para su publicación.
- Si fuera el caso, los autores deben reportar las fuentes de financiamiento de la investigación de la cual se deriva el artículo.
- Los autores evitarán tomar contacto con los editores, salvo para solicitar información sobre el estado del proceso de arbitraje. Por política editorial, toda comunicación será de carácter formal. El equipo editorial está abierto a toda crítica que permita una mejora en los procesos editoriales al servicio de los autores. No se admiten expresiones hostiles, despectivas o juicios personales. El canal de comunicación oficial es el correo electrónico de la revista: contratexto@ulima.edu.pe.

Contratexto considera prácticas reprobables las siguientes:

- Plagio. La publicación completa, parcial o en fragmentos de las ideas de otros autores difundidas en otros medios (revistas académicas o cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- Autoplagio. La reedición parcial o total de textos de su propia autoría publicados en otros medios (revistas académicas o cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- Plagio y autoplagio de material gráfico. La reproducción de toda forma de expresión gráfica que no cuente con los permisos necesarios para su publicación. Esto incluye los casos en que el material gráfico haya sido elaborado por los autores y publicado en otro medio. Por material gráfico entendemos fotografías, diseños, dibujos, planos, tablas y gráficos estadísticos o esquemas.
- Multiplicación de envíos. La postulación del mismo artículo en otras revistas académicas de manera simultánea o paralela durante el proceso de arbitraje y edición de la publicación.

- Falsificación de datos. La aplicación de procedimientos metodológicos fraudulentos o que falsifiquen las fuentes primarias. Asimismo, es reprobable la falta de verificación y fiabilidad de las fuentes primarias (por ejemplo, encuestas o entrevistas hechas por terceros) que el autor emplea como fuentes secundarias.
- Tratamiento inadecuado de datos. Los datos o fuentes en los que se basan los resultados no son accesibles. Los autores no se hacen responsables de consignar un repositorio con los datos y la adecuada garantía de la protección de datos personales. Los datos empleados en la investigación no han sido consentidos por los participantes.
- Vulneración a los derechos de autor. No se reconoce como autores del artículo a aquellos que hicieron una contribución intelectual significativa a la calidad del texto: elaboración de conceptualizaciones, planificación, organización y diseño de la investigación, interpretación de hallazgos y redacción. Falta de jerarquización adecuada de los autores. En caso de disputas por autoría, la revista se reserva el derecho de contactar a la(s) institución(es) a la que los autores se encuentran afiliados con el fin de aclarar la situación. Serán retirados los artículos que presenten autoría fantasma, por invitación o regalada¹.
- Conflictos de interés. Los autores tienen condicionamientos de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que afecten el tratamiento y neutralidad de los datos y la formulación de los resultados.

Acciones frente a prácticas reprobables

De presentarse cualquiera de las situaciones que cuestionen los principios éticos señalados anteriormente, el equipo editorial se comunicará con los involucrados (incluida la institución académica) y solicitará la información aclaratoria de la situación. Es responsabilidad de los autores facilitar la información aclaratoria de la situación. Cada caso será tratado individualmente, teniendo en cuenta las guías propuestas por el Committee on Publications Ethics (COPE).

- Si el artículo cuestionado se encuentra en pleno proceso de arbitraje, este será suspendido hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de cancelar el proceso de arbitraje o continuarlo.

1 Según el COPE (Kleinert y Wager, 2011, p. 4), la autoría fantasma se refiere a aquellos autores que coinciden con los criterios de autoría y no son colocados como autores. La autoría por regalo se refiere a aquellos que no coinciden con los criterios de autoría y son listados como autores a cambio de un pago o favor. Por último, la autoría por invitación se refiere a aquellos que no coinciden con los criterios, pero son listados como autores por su reputación o supuesta influencia.

- Si el artículo cuestionado estuviera publicado, este será retirado de manera temporal de la versión digital de la revista hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de retirar definitivamente la publicación del artículo o mantenerlo en la publicación en línea y señalar las acciones correspondientes en el siguiente número impreso. Ninguna retracción de artículos ya publicados será hecha sin previo aviso.

La decisión del equipo editorial es inapelable.

Compromisos de los revisores

Contratexto solicita a los revisores el cumplimiento de las siguientes consideraciones éticas:

- **Conflicto de interés.** Abstenerse de evaluar un artículo si consideran que existe algún condicionamiento de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que influya en la evaluación.
- **Falta de experiencia.** Informar al equipo editorial si consideran que no reúnen la suficiente experiencia académica y científica para evaluar el contenido del artículo.
- **Neutralidad e imparcialidad.** Desistir de la evaluación si identifican al autor o alguno de los autores. Del mismo modo, si han estado involucrados en la investigación de la cual deriva el trabajo, ya sea como informante, orientador o evaluador.
- **Dedicación.** Garantizar el tiempo para llevar a cabo una revisión metódica, rigurosa y justa del artículo. Deben recordar que, durante el proceso de arbitraje, el artículo se encuentra en periodo de embargo y los autores, revisores y editores no pueden difundir los contenidos.
- **Colaboración y contribución.** Sustentar de manera asertiva y constructiva sus dictámenes. No se admiten expresiones hostiles, despectivas o juicios personales. Evitarán emitir juicios basados en la nacionalidad, religión, género y otras características inferidas a partir del artículo.
- **Confidencialidad.** No difundir y discutir con otras personas o en contextos públicos los contenidos de la evaluación, ni hacer uso del contenido del artículo para fines personales o institucionales. El proceso de arbitraje es confidencial antes, durante y después de este.
- **Recomendaciones a los autores.** Evitar recomendaciones que afecten la neutralidad y confidencialidad del proceso de arbitraje. Está expresamente prohibido

recomendar a los autores evaluados referenciar su producción científica. Al ser la evaluación un acto de colaboración científica, se valorarán las recomendaciones que permitan la mejora de artículo sin que ello afecte el anonimato de la evaluación.

- Aspectos éticos. Informar en su dictamen si encuentran irregularidades de índole ética en la investigación: plagio, autoplagio, falseamiento de fuentes, faltas en el tratamiento de datos y omisiones en la protección de datos personales.

Compromiso del equipo editorial y los editores adjuntos

Contratexto se compromete a llevar a cabo las siguientes prácticas:

- Evaluación previa. La evaluación previa por el equipo editorial y los editores adjuntos se hará sobre la base de la política editorial de la revista sin condicionamientos de otra índole como la nacionalidad, género, origen étnico, religión u opinión política de los autores.
- Revisión antiplagio. Antes de iniciar el proceso de recepción y evaluación, los manuscritos se someterán a revisión del *software* antiplagio. El equipo editorial se compromete a analizar en detalle el informe del *software*. Todo artículo que supere el 20 % de coincidencias será desestimado del proceso de arbitraje, lo que se comunicará a los autores. Los editores se comprometen a mantener confidencialidad sobre esta evaluación.
- Selección de revisores. Garantizar la selección de revisores idóneos que evalúen el trabajo de manera crítica y contribuyan a la mejora del artículo.
- Confidencialidad. No difundir los procesos editoriales llevados a cabo.
- Conflicto de interés. No utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin consentimiento de los autores.
- Responsabilidad. El equipo editorial y los editores son responsables de todo el material publicado; asimismo, velarán por la máxima transparencia y el reporte completo y honesto del proceso editorial.
- Erratas y correcciones. Cualquier error o solicitud de cambios en artículos publicados en línea se comunicará al equipo editorial, el que determinará la idoneidad de la solicitud.

Aviso de derechos de autor

Todos los trabajos publicados se encuentran bajo la Licencia Internacional Creative Commons de Atribución-NoComercial 4.0 (CC BY-NC 4.0).

Se puede compartir el material de la revista en cualquier medio o formato. Se puede adaptar el material de la revista, construir sobre él o transformarlo. Ambas posibilidades solo son factibles bajo las siguientes condiciones:

- **Atribución:** Se debe dar el crédito apropiado, proveer un enlace a la licencia e indicar si se hicieron cambios. Esto se deberá hacer de la manera que se considere pertinente, sin que se sugiera que el licenciante promueve al usuario o el uso que le dé al material.
- **No comercial:** No se podrá usar el material con propósitos comerciales.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Referencia

Kleinert, S. y Wager, E. (2011). Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. En Mayer, T. y Steneck, N. (Eds.), Promoting Research Integrity in a Global Environment. Singapur: Imperial College Press / World Scientific Publishing, (pp 317-28). Recuperado de https://publicationethics.org/files/International%20standard_editors_for%20website_11_Nov_2011.pdf

POLÍTICA EDITORIAL, NORMAS PARA AUTORES E INDEXACIÓN

POLÍTICA EDITORIAL

Contratexto es una publicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. Es una revista académica arbitrada de periodicidad semestral, sin fines de lucro, con énfasis en el campo de la comunicación y ramas afines. Está dirigida a académicos, investigadores y profesionales de la comunicación, las ciencias sociales y las humanidades. Su objetivo es ser un foro amplio, crítico y plural, desde donde se reflexione y se discutan y difundan los resultados de investigaciones, estudios, experiencias y ensayos en torno a la complejidad de la comunicación a partir de múltiples disciplinas y pertinencias.

Contratexto es una revista de acceso abierto, con el propósito de favorecer el intercambio global del conocimiento. Se edita en español, en versiones impresa y electrónica.

Temática

La revista está orientada al estudio de diversos aspectos de la comunicación. Sus principales líneas temáticas son: política y medios, semiótica y comunicación, comunicación y convergencia tecnológica, problemáticas sociocomunicativas, periodismo, educación, teorías y metodologías de investigación en comunicación, cine y medios audiovisuales, comunicación intercultural, historia de la comunicación, entre otras.

Normas para autores

Los trabajos presentados por los autores podrán ser artículos de investigación, ensayos, estudios de caso y reseñas bibliográficas, los cuales serán evaluados bajo el sistema de pares ciegos.

1. Los trabajos deben ser originales, inéditos y no publicados. No deben encontrarse en evaluación en otra publicación, sea de carácter nacional o internacional. Se requiere que el autor entregue una carta simple firmada en la que se indique

que autoriza al Fondo Editorial de la Universidad de Lima a publicar su artículo en la revista *Contratexto*, en soporte impreso y electrónico.

2. Los artículos pueden ser escritos en español, inglés o portugués, y serán remitidos en documentos con extensión .doc o .docx (MS Word). Tendrán una extensión máxima de 10 000 palabras, incluyendo títulos, nombres y filiación de autores, resúmenes, notas a pie de página, tablas, figuras y leyendas, en interlineado 1,5 y en fuente Times New Roman de 12 puntos.

Lineamientos generales para la presentación de artículos de investigación

1. Página de presentación: título completo del trabajo (español, inglés y portugués), datos de los autores (nombre(s) y apellido(s) normalizados, filiación institucional, grados académicos, líneas de investigación y correo electrónico). Es obligatorio indicar el código ORCID de los autores.
2. Página 1: título completo del trabajo (español, inglés y portugués), resumen (200 palabras) y cinco palabras claves. Las mismas indicaciones en inglés y portugués (*abstract* y *keywords*). El resumen debe expresar el objetivo del estudio, su relevancia, la metodología, los resultados y su contribución.
3. Página 2 y siguientes: título y texto del artículo sin inclusión del nombre del autor. Los artículos de investigación deben seguir la estructura IMRyD: introducción (incluye literatura reciente, marco teórico y marco referencial), metodología, resultados y su contribución. Al final del texto, se deben incluir las referencias bibliográficas y los apéndices.
4. De las citas y referencias bibliográficas:
 - a. Los artículos deben enviarse de acuerdo con las normas de la 6.^a edición del Manual de estilo de la American Psychological Association (APA).
 - b. Las citas textuales dentro del texto de artículos y libros deben seguir la siguiente presentación (apellido del autor, año, página) o (Quezada, 2017, p. 53). En el caso de la paráfrasis, no es obligatorio indicar el número de página. Sobre otros formatos de publicaciones consultar el manual APA 6.^a edición.
 - c. Las notas informativas deben colocarse a pie de página. Si incluyeran alguna cita, estas deben adecuarse al estilo APA. La nota a pie de página no exime de la responsabilidad de citar la procedencia de la información.

Ejemplo de referencia de un libro:

- Díaz-Albertini, J. (2016). *El feudo, la comarca y la feria. La privatización del espacio público*. Lima, Perú: Universidad de Lima Fondo Editorial.

Ejemplo de referencia de artículo en revista académica o científica con número doi:

- Rosales, J. (2016) Un modelo de análisis de prácticas culturales. El caso del cortometraje colombiano Los retratos, de Iván Gaona. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 102-117. doi:10.11144/Javeriana.syp35-68.mapc

Ejemplo de referencia de artículo en revista académica o científica sin número doi:

- Sierra, F. y Gravante, T. (enero-junio 2016) Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina. Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La trama de la comunicación*, 20(1), 163-175. Recuperado de <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/568/423>

Ejemplo de referencia de artículo de prensa:

- Vargas Llosa, M. (21 de setiembre del 2003). La verdad sospechosa. *El País*, p. A8.

5. De la presentación de imágenes, gráficos y tablas:

- a. Las imágenes (fotografías), figuras (infografías, barras estadísticas, etc.) y tablas deben incluirse y mencionarse en el texto. Durante la diagramación se buscará que se ubiquen en el lugar más cercano posible a la mención. Deben presentarse con la información establecida según las normas APA 6.ª edición.
- b. Adicionalmente, las imágenes deben ser entregadas en archivo aparte en formato .JPG o .TIFF, con una resolución de 300 píxeles. Deben contar con el permiso correspondiente para su reproducción o ser de uso común (licencia Creative Commons o similar).
- c. Las figuras deben entregarse en archivo aparte en versión Excel (extensión .xls o .xlsx) para facilitar su diagramación.

Lineamientos para la presentación de ensayos o revisiones bibliográficas

1. Los ensayos o artículos de reflexión deben estar orientados a las líneas temáticas de la revista. Deben ser exhaustivos, originales y críticos. Están sujetos a las mismas condiciones de originalidad, extensión, presentación y referencias bibliográficas señaladas anteriormente.

2. Las revisiones bibliográficas (estado de la cuestión) deben ser exhaustivas y contar con un mínimo de 50 referencias para ser consideradas a evaluación. Están sujetas a las mismas condiciones de originalidad, extensión, presentación y referencias bibliográficas señaladas anteriormente.

Lineamientos sobre la presentación de reseñas

1. La reseña bibliográfica debe referirse a una sola publicación y no debe superar las 2000 palabras. Debe ser concisa en la presentación de la información y crítica frente al contenido.
2. La evaluación de las reseñas estará a cargo del equipo editorial de la revista. Se dará prioridad a las publicaciones que se encuentren dentro de las líneas temáticas de la revista y cuya publicación se haya efectuado en el mismo año o el año anterior a la publicación del número de la revista.
3. Los autores de las reseñas bibliográficas no podrán ser los autores o coautores de la publicación reseñada.

Proceso de evaluación por pares

Los artículos de investigación, ensayos y revisiones bibliográficas serán evaluados bajo el sistema de pares ciegos bajo parámetros acordados con cada tipo de texto. El proceso completo puede tener una duración de cuatro a ocho semanas.

1. El editor responsable del número y el equipo editorial revisarán la pertinencia del trabajo y el cumplimiento de las normas editoriales señaladas anteriormente. Los autores cuyos trabajos no cumplan con dichas características serán informados sobre la decisión y sus textos no serán sometidos a la siguiente fase de evaluación.
2. Los trabajos que cumplan con los lineamientos establecidos serán revisados de manera anónima por dos evaluadores que señalarán si el material debe ser publicado o no.
3. En el caso de que los dictámenes no sean concluyentes (uno positivo y otro negativo), se le comunicarán al autor las recomendaciones solicitadas por los evaluadores y el plazo para el ajuste del texto. Luego de ello se convocará a un tercer evaluador, cuyo dictamen indicará si el trabajo debe ser publicado o no. Una vez tomada la decisión, le será comunicada al autor. Los dictámenes de los evaluadores son inapelables.
4. El equipo editorial es el responsable de seleccionar a los evaluadores idóneos, basándose en los siguientes criterios: (a) que sea un especialista en el tema con

dominio metodológico; deberá estar registrado en su institución académica con esa línea de investigación o debe contar con publicaciones o tesis referidas al tema, (b) paridad académica; el grado académico debe ser equivalente al del autor.

5. El autor es responsable de que las condiciones de anonimato se mantengan en el texto. De darse el caso de que el evaluador señale que las condiciones de anonimato no se mantienen en el texto, será declarado inmediatamente no publicable.

Servicios de información e indexación

La revista *Contratexto* se encuentra indexada y registrada en:

Bases de datos

- Dialnet (Portal bibliográfico de la Universidad de La Rioja, España)
- Infoamérica (Cátedra Unesco de la Comunicación de la Universidad de Málaga)
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias de España)

Buscadores

- Google Académico

Directorios

- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- Ulrich's (Global serials Directory)

Matriz de información

- MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

Repositorio

- Repositorio Institucional Ulima

Difusión y redes sociales

Contratexto está presente en los siguientes portales:

- Academia.edu
- Twitter
- Facebook
- LinkedIn

Datos de contacto principal

Directora: Lilian Kanashiro

Facultad de Comunicación

Universidad de Lima (Perú)

correo electrónico: contratexto@ulima.edu.pe

Página web: <http://www1.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.htm>

Dosier

La educación mediática y el uso de los recursos tecnológicos en el aula en el contexto iberoamericano

Comparativa de la competencia mediática en comunicación política vía Twitter durante las campañas electorales de candidatos presidenciales en España, Ecuador y Colombia

Programación y robótica: cómo y para qué. Análisis de las políticas educativas en Argentina

Diferencias en el nivel de competencia mediática por tipo de sistema educativo

Relações entre o Teatro do Oprimido e a mídia -educação na escola

Hora libre, una experiencia televisiva hacia la educomunicación

La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza: propuestas para un abordaje crítico del diseño curricular

Educación mediática en México: de la vulnerabilidad y riesgos entre usuarios de redes sociales

Educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver

Las TIC en la educación: análisis en una universidad argentina

Aproximaciones a la cultura digital de las familias venezolanas en torno al proyecto Canaima Educativo

Infraestructura y acceso a tecnologías digitales como condicionantes de las prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara, Honduras

Entrevista

"La TV debe exhibir la imagen de un niño activo, curioso y competente"

Entrevista a Valerio Fuenzalida

Tendencias

La adaptación del periodismo especializado en salud al entorno digital. Análisis de las prácticas periodísticas en cibermedios mexicanos

Reseñas

Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos

APPS4CAV Creación audiovisual con dispositivos móviles

Media Education in Latin America