

|  |
| --- |
| **Simposio 17: Nuevas subjetividades y perfiles docentes. Formarse y enseñar en las aulas del siglo XXI** **Discursividades y sensibilidades sobre la Educación Mediática. Un estudio en la formación docente de la UBA** |

**Autoras/es:**

Virginia Saez (Investigadora Asistente CONICET- IICE/ UBA) educaciondelamirada@gmail.com

Mariana Elena Blardoni (FFyLy PSICO-UBA) marianablardoni2@gmail.com

Dafne Carp (UBA) dafnecarp@gmail.com

María Mercedes Palumbo (Investigadora Asistente CONICET- Sede UNLu) mer.palumbo@gmail.com

**Palabras claves**:

Educación Mediática, UBA, formación docente

**Resumen ampliado**

Entre los múltiples aspectos de la educación como un derecho humano fundamental, está el de promover la integración y la inclusión social. El derecho a la comunicación es una puerta de acceso a todos los derechos. En tal sentido este trabajo resulta relevante analiza los usos y prácticas de las tecnologías de la información y la comunicación en los espacios de formación docente de la Universidad de Buenos Aires a través de un estudio socioeducativo sobre los sentidos que adquiere en los distintos espacios curriculares. La investigación tiene como objetivo general examinar las formas que adquiere la Educación Mediática a partir de la incorporación de los medios de comunicación en las propuestas formativas. Se basa en el análisis cualitativo de entrevistas estructuradas a formadores de formadores de la UBA. El método utilizado fue el análisis socioeducativo del discurso. En las experiencias estudiadas se evidencian distintos posicionamientos docentes que conllevan modos diferenciales de producción y circulación del saber, nuevas discursividades y sensibilidades. Esta investigación amplía la base empírica con la que pensar y discutir la formación docente como espacio genuino para disputar parámetros para la producción, circulación y consumo de los bienes culturales garantizando condiciones de mayor igualdad y mejor educación para una ciudadanía responsable.

Las tecnologías involucran nuevos estilos de habla y escritura, y su indagación requiere abordar las prácticas discursivas y los modos en que son apropiadas, leídas y resemantizadas por los sujetos; pensarlas como modos de la cultura (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Rota & Lozano, 1994; Piscitelli, 1995). Martín-Barbero y Rey (1999) señalan que el desarrollo de las TIC nos ha dejado viviendo frente a nuevas formas de circulación y producción del saber, que exigen pensar a los medios de comunicación como nuevos modos de percepción y lenguaje.

La formación docente ya ha sido reconocida como el lugar adecuado para la adquisición de habilidades mediáticas pedagógicas (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Sin embargo, estos resultados no se reflejan en los programas universitarios vigentes, de manera que en algunas instituciones las y los docentes en formación pueden llegar al término de sus estudios sin haber abordado cuestiones de educación en medios (Saez, 2018).

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

Los medios traen consigo riesgos y nuevas oportunidades que requieren ser comprendidos, junto con otros cambios sociales y políticos (Buckingham, 2006). Sostenemos junto con Maggio (2005) que el acceso a las TIC en la sociedad digital es condición de inclusión social. La Educación Mediática (EM) en el marco de políticas educativas concretas y de ningún modo la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación, por sí solas, pueden contribuir a resolver los problemas de la calidad de la educación.

Atento a esta vacancia, surge en la Universidad de Buenos Aires un proyecto de fortalecimiento institucional sobre la EM con orientación interdisciplinaria[1]. El mismo constituye una estrategia que potencia los procesos y prácticas de la transmisión del conocimiento en la formación docente. A continuación se despliegan los fundamentos, los objetivos y las estrategias de intervención desarrollados para que puedan servir de inspiración e insumo para fortalecer otras prácticas emancipatorias en el campo educativo.

**Enfoque Metodológico**

Este proyecto atiende a una problemática compleja que se identificó en la formación docente de UBA y se la transformó en objeto de conocimiento. El propósito que nos guió fue generar un proceso de construcción participativa, que facilitara la intervención orientada a cambios efectivos en los profesorados de la UBA y en los futuros docentes.

Se llevó a cabo un enfoque metodológico basado en la investigación acción. Cada actividad diseñada fue motivo de análisis y reflexión como así también de sistematización con vistas a generar un modelo de intervención tanto en lo concerniente a lo educativo escolar como a lo laboral, de corte eminentemente participativo.

En un primer momento se llevó a cabo un diagnóstico de la presencia de la Educación Mediática en los profesorados de la UBA. El mismo contó con una etapa de diseño de encuestas y entrevistas semi-estructuradas, administración, sistematización de la información obtenida y diseño de estrategias de intervención.

Luego se llevaron a cabo espacios de formación: asistencias técnicas y encuentros de trabajo con las cátedras de los profesorados de la UBA y la Coordinación de los profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales.

**¿Cómo llegan los medios a las aulas?**

Como ya indicamos en trabajo anteriores (Saez y otros, 2019) estamos en el comienzo de un proceso de cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje. Están desplegándose procesos en una complejidad que interpela a subjetividades inmersas en la cultura digital y a instituciones universitarias con dinámicas de otra era.

Como cualquier proceso de transformación necesita de reflexión, de estudio y de análisis. Este escrito busca aportar para este necesario análisis sobre los discursos y sensibilidades presentes en la formación de formadores respecto al uso de los medios. Así promover un rol activo en la transformación de las formas de producción de conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer las necesidades del territorio.

En un primer momento examinamos ¿*cómo seleccionan los medios en las cátedras de formación docente en la universidad?* y relevamos los criterios que están presentes en estas decisiones docentes:

 I. Por interés personal

II. Por recomendaciones de colegas. Refieren a “búsquedas autónomas, información que recibo de medios pedagógicos y redes sociales”.

 III. Por su sintonía con los componentes didácticos “En función de los contenidos, objetivos y la propuesta de clase”; “Veo varios materiales y elijo aquel que mejor me sirve a los propósitos que me doy para esa clase.”; “En base a los contenidos a trabajar y la metodología del trabajo requerido” y “a partir de los temas a trabajar”.

 IV. Por la pertinencia para el análisis de los contenidos a desarrollar Ej: “Pertinencia temática, autoría, facilidad de uso”; “En relación con el contenido disciplinar y la práctica de enseñanza que se esté desarrollando”; “De acuerdo a contenido temático y fuente”

V. Por su potencialidad en el aprendizaje “cuando permiten aprehender mejor algunos conceptos” ;“busco que plateen alguna situación de la realidad educativa actual, busco diversificar para poder plantear el análisis de distintas fuentes”, “atiende a la diversidad de posiciones y fuentes”

Así también, se diferencia entre quienes participan en la decisión en algunos casos las decisiones son tomadas por las autoridades de la cátedra y en otros se produce de forma más colegiada. Manifiestan: “Planificamos su incorporación y organización con el equipo de cátedra”; “Definimos al interior de la cátedra qué películas utilizar. Tratamos de que sean actuales, y en lo posible, que retraten la educación secundaria en algún lugar de Argentina”

Observamos que no todos los criterios refieren a una razón pedagógica y algunos tienen relación con la oferta de recursos mediáticos que tienen disponible. Asimismo, es necesario recordar que se los docenes han manifestado carecer de formación específica en el uso de los medios para la enseñanza.

En algunos de los criterios prima una mirada instrumental (III y IV) en tanto se incluyen los medios como un instrumento que viene a resolver una necesidad en la estrategias metodológica de la clase. No obstante, esta perspectiva no focaliza adecuadamente el problema: las tecnologías de la información y la comunicación no son meros aparatos cuyos efectos positivos o negativos dependen de su uso. Constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a todas las formas de la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas en las que los sujetos se exponen a la recepción de productos mediáticos.

Por su parte los dos primeros criterios denotan una falta de formación

**Discursos sobre la potencialidad de los medios**

En un segundo momento relevamos *¿cuál es el aporte específico del uso de los medios de comunicación frente a otros recursos?* Los formadores de formadores identificaron distintas potencialidades en relación con diferentes dimensiones:

a) DIMENSIÓN REFLEXIVA: “Aporta las representaciones o creencias sociales vigentes sobre el ámbito educativo y permite repensarlas”; “Potencian el aprendizaje, facilitan la enseñanza, amplían el pensamiento, amplía la formación de los futuros profesores.”; “favorecer el desarrollo de una actitud crítica en relación con los medios de comunicación, sus intereses empresariales y su influencia en la conformación de la opinión pública y el intento de definir la agenda pública.”; “promover el análisis de medios que habitualmente se consumen sin una actitud analítica respecto de aquello que están transmitiendo y sus intencionalidades”; “Siempre y cuando no se apele a un solo medio, presentar enfoques contrapuestos sobre fenómenos sociales”

b) DIMENSIÓN CONTEXTUAL: “Se puede analizar la coyuntura social y política y así contextualizar el conocimiento que se genera en el aula”; “Aportan un marco para el análisis de los contenidos que se abordan en las asignaturas”; “Su accesibilidad y su masividad en tanto aporte a la construcción de sentidos compartidos”; “La relación que entablan con la coyuntura, con el contexto actual.”

c) DIMENSIÓN POLIFÓNICA: “Aportan discursos reales con diferentes voces”; “diversificar los recursos que se utilizan como soporte de actividades de aprendizaje”; “Permiten ampliar la diversidad de herramientas para transmitir, enseñar, aprender, analizar críticamente las propias prácticas.”; “La posibilidad de ampliar lenguajes y a veces de concretar ideas complejas”

d) DIMENSIÓN ESTRATÉGICA: en tanto potencia distintos aspectos de la estrategia de enseñanza de las clases: “Trabajo colaborativo”; “Un lenguaje diferente que permite otra aproximación cognitiva.”; “Tener intercambios más enriquecedores. Facilitar el trabajo más allá de los encuentros cara a cara”; “Permite presentar los contenidos de diferente manera para avanzar en la comprensión de los temas, así como pueden ser parte central de una actividad y darle sentido, promover la producción grupal, el análisis, etc.”; “Establece relaciones entre teoría y práctica.”

Cuando los formadores seleccionan los medios de comunicación como un recurso pedagógico priman distintas potencialidades. Destacan la promoción en el espacio aúlico de la cultura del diálogo, la posibilidad de habilitar un conocimiento situada en la coyuntura socio-política, la oportunidad de visibilizar distintas voces en distintos lenguajes expresivos y un nueva nueva dinámica en las relaciones de trabajo, como el trabajo colaborativo.

**Sensibilidades más críticas**

En un tercer momento revelamos los aportes que le podría brindar la formación en medios en la labor docente. Identificamos una mayor sensibilidad hacia una reflexión más amplia y profunda, que contemple variados puntos de vista. Algunas menciones enfatizan:

“Hacer docentes más críticos”

“aporta a la formación de profesores y profesoras que pueden trabajar/enseñar y aprender colaborativamente; que la experiencia de formarse, de este modo, como profesores de enseñanza media y superior los encuentra mejor capacitados para enseñar ante las características de los sujetos de aprendizaje que asisten a las instituciones educativas en la actualidad.”

“Un aporte valioso en tanto permiten desnaturalizar críticamente la realidad social en la que desarrollamos nuestra tarea”

“Ampliar la mirada sobre usos posibles”

“Más aristas para analizar”

“La posibilidad de interactuar con otros miembros de la comunidad académica en lenguajes diversos”

“Reflexionar sobre su incorporación a la práctica, para hacerla más consciente y menos intuitiva.”

Por otro lado, se reconoce el aporte de la formación en medios desde una sensibilidad práctica, donde predomina la comprensión del uso de los medios en una estrategia de enseñanza, donde los medios de comunicación son un recurso más para facilitar el aprendizaje. Los docentes destacan:

“ampliación de recursos”

“Ampliar el conocimiento acerca de los medios existentes y su potencial para la enseñanza y los aprendizajes”

Actualización en uso de recursos

ESTRATEGIAS, RECURSOS

Poder conocer otros usos, profundizar el sentido de su incorporación en la enseñanza.

“La profundización y sistematización en relación con los aportes sobre el uso de los medios” “Favorecer una mayor apropiación y aprovechamiento de los medios”

Sin embargo, un porcentaje mínimo de formadores considera que no hace falta una formación específica, dado que “los cientistas sociales estamos formados en medios"

**Consideraciones finales**

El estudio de estas discursividades y sensibilidades sobre el uso de los medios de comunicación en la enseñanza brinda elementos para repensar los vínculos entre los sujetos, comunicación y tecnologías de la información. Los medios tecnológicos propician nuevos estilos de habla y escritura, y su estudio requiere abordar los discursos y prácticas y las formas en que son incorporadas y reelaboradas por los profesores; analizarlas como modos de la cultura . El despliegue de las tecnologías nos expuso ante inéditos modos de circulación y producción del conocimiento, que exigen estudiar a los medios de comunicación como nuevas formas de percepción y lenguaje.

Los formadores de formadores identificaron distintas potencialidades de la incorporación de los medios, en relación con diferentes dimensiones: reflexiva, contextual, polfónica y estratégica. Así también, reconocen que con el uso de los medios se despiertan sensibilidades más críticas vinculadas hacia una reflexión más amplia. Desde la voz de los docentes la incorporación de los medios habilitaría ciertas formas de pensar, de sentir y de percibir la realidad más profunda y compleja.

Las mediaciones tecnológicas propiciaron modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencian de la lógica de la escritura. Mientras esta última se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes. Es así que nos encontramos con niños/as y jóvenes que pueden adaptarse rápidamente a diversos contextos, que disponen de una notoria capacidad para utilizar las tecnologías y de rapidez para percibir y articular imágenes.

Las tecnologías de la información y la comunicación transformaron, a su vez, las nociones de tiempo y espacio. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente, generó la necesidad de conocer anticipadamente. Potenció también nuevos modos de producción y circulación del saber. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente, controlado a partir de dispositivos técnico-políticos y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información –fragmentaria, dispersa, desarticulada- y desdibujando su carácter “científico”.

En estos tiempos, no es posible hablar de estudiantes, profesores y procesos de enseñanza sin considerar la huella de los medios tecnológicos en los modos de sentir, en los modos de pensar, como en los modos de relacionarse. En los procesos formativos adquiere particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan los actores escolares.

Las instituciones educativas, en los distintos niveles, asisten a la tensión que se establece entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares, viviendo en muchas oportunidades esta tensión como obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta sensación –si no es abordada, reflexionada y problematizada- ubica a los educadores/as en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los efectos de los medios, dispuestos a expulsar estas prácticas y lógicas mediáticas de las aulas.

No proponemos una incorporación acrítica de los medios en la escuela, ni caracterizarlos como inocentes maquinarias destinadas a integrar, informar y entretener a la comunidad. Reconocemos la existencia de procesos de concentración de la producción mediática a partir de la transnacionalización de la cultura y la economía, que devinieron en la conformación de multimedios y, como consecuencia, en la multiplicación de voces homogéneas bajo la apariencia de pluralidad. Advertimos la capacidad de incidencia y de visibilización de determinadas perspectivas hegemónicas –vinculadas con el consumismo y la lógica de mercado- propias de los medios masivos. Sin embargo, para que los distintos grupos sociales se apropien de estos discursos mediáticos y les confieran legitimidad, es preciso que los reconozcan como valiosos y útiles para sus necesidades, expectativas, deseos.

Los sujetos, en su capacidad reflexiva y creativa, son capaces de otorgar nuevos significados a estos discursos, criticarlos, problematizarlos, transformarlos. Las instituciones educativas ocupan un lugar primordial en estos procesos. La incorporación de estos debates y perspectivas en las políticas educativas de los diferentes niveles y propuestas de las modalidades otorga a los/as educadores el marco necesario para que produzcan alternativas de enseñanza destinadas a promover mayores grados de reflexividad, favoreciendo de este modo la desnaturalización de discursos y prácticas y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares.

Es preciso que las docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios tecnológicos sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianeidad de estudiantes y educadores. La recuperación, el análisis y la producción en lenguajes mediáticos facilitan la confrontación y el intercambio, la proyección social de la propia voz, la apropiación de múltiples lenguajes y la socialización de los saberes. Al involucrarse los educadores y educandos como interlocutores, participan desde sus propias matrices culturales en la producción colectiva de conocimiento, es decir, en una tarea que es sustancialmente política.

**Bibliografía**

BUCKINGHAM, D. (2006). Isthere a digital generation? En Buckingham, D. &Willett, R. (Eds.) *Digital generations. Children, youngpeople andnew media* (pp. 1-13). New York, London: Taylor & Francis.

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

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

MAGGIO, M. (2005) Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Edith Litwin (Comp.) *Tecnologías Educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MARTIN-BARBERO, J. & REY, J. G. (1999). *Los ejercicios del ver.* Barcelona: Gedisa.

PISCITELLI, A. (1995). *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

ROTA, J. & LOZANO, E. (1994). Comunicación, cultura e industrias culturales en América. *Revista de Cultura.* Madrid: OEI. Recuperado de<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

SAEZ V. (2018). Conocimiento y reconocimiento de la Educación Mediática en Argentina. Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, 15 (1), 1-13 Recuperado de:<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/15/15Saez.pdf>

Saez, V., Palumbo, M., Mistrorigo, V., Richter, N., & Blardoni, M. (2019). Educación mediática en la formación docente de la UBA. Una propuesta de actualización curricular. *Virtualidad, EducacióN Y Ciencia*, 10(19), 75-87. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/24918

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K., & CHEUNG, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers.* Paris: UNESCO. (http://goo.gl/HWtH5i) (2016-05-23).

[1] En este trabajo se presenta el desarrollo de un Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS) “Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular” (Res. CD 1564/2018). Aprobado y financiado por la Universidad de Buenos Aires.