



Navegando en la **Infodemia** con AMI

Alfabetización Mediática e Informativa



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75007 Paris, France y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, Adolfo Alsina 1470 - CP 1088 – CABA, Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO / Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, 2022

ISBN 978-92-3-300182-4



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatus jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño gráfico/Diseño de cubierta/Maquetación: Silvina Spinelli

Corrección: Juan Pablo Cinelli

Impreso en Imprenta Rojo, Dirección: Teniente Coronel Euclides Salari, 3472 12000, Montevideo, Montevideo Department, Uruguay



Navegando en la **Infodemia** con AMI

Alfabetización Mediática e Informativa

Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky (Eds.)

Editores

Felipe Chibás Ortiz, profesor de la Universidad de San Pablo (USP). Representante Regional para América Latina y Caribe de UNESCO MIL ALLIANCE.

Sebastián Novomisky, director de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Asistencia editorial

Hugo Muleiro. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Nicolás Bernardo. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Mariana Percovich. Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Comité científico (revisores de pares)

Profa. Dra. Almudena Barrientos-Báez, profesora de la Universidad Complutense de Madrid – España.

Profa. Dra. Heloiza Helena Matos e Nobre, profesora titular de la Universidad de San Pablo (USP) – Brasil.

Prof. Dr. Júlio César Suzuki, coordinador del Programa de Integración Latinoamericana (PROLAM) de la Universidad de San Pablo (USP) – Brasil.

Sra. Patricia Noboa Armendáriz. DW (Deutsche Welle) Program. Director de DW Akademie para los proyectos AMI en Centroamérica. Licenciada en comunicación y periodismo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y master (M.A) en Estudios Internacionales de Medios de la Universidad de Bonn y la Hochschule Bonn-Rhein-Sieg – Ecuador.

Profa. Dra. María Teresa Quiroz, doctora en sociología. Exdecana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima y directora del Instituto de Investigación Científica de la misma Universidad. Expresidenta de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (FELAFACS) y del Tribunal de ética del Consejo de la Prensa Peruana. exvicepresidenta del Instituto Nacional de Radio y Televisión Peruana (IRTP). Autora de libros y artículos sobre comunicación, educación y tecnologías - Perú

Agradecemos la colaboración de Flavio Rapisardi, Director General de Planificación Estratégica e Investigación de la Defensoría del Público, Pascual Calicchio, Secretario General y Mónica Beltrán, Directora de Comunicación Institucional. Cecilia Uriarte, Virginia Vizcarra, Paula Iuliano, Mariana Marcico, Luciano Debanne, Gaston Wahnish pertenecientes a la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

TABLA DE CONTENIDOS:

I. Prefacio. Ciudadanía y Alfabetización Digital en tiempos de desinformación - Desafíos más allá de la pandemia	
<i>Rosa María González</i>	pág. 11
II. Reflexiones preliminares. Vencer la profecía. Alfabetización Mediática e Informativa para enfrentar las desigualdades económicas, sociales y de género	
<i>Miriam Lewin</i>	pág. 17
III. Introducción. Alfabetización y ciudadanía digital	
<i>Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky</i>	pág. 20
Principios y bases teóricas de AMI	pág. 31
Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en pandemia: desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y polarización de audiencias y de ciudadanos	
<i>Divina Frau-Meigs</i>	pág. 32
Cinco conceptos centrales del alfabetismo mediático	
<i>Tessa Jolls</i>	pág. 50
Escuela y universo transmedia: breve alegato acerca del temor	
<i>Hugo Muleiro</i>	pág. 55
Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia	
<i>Carlos Scolari</i>	pág. 58
Ciudadanía y alfabetización digital; un enfoque pedagógico	
<i>Adriana Puiggrós</i>	pág. 66
El desafío de la media literacy en la era del ruido digital: 17 proyectos para aprender a “mirar” en tiempos de pandemia	
<i>Santiago Tejedor</i>	pág. 72
Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia	
<i>Verónica Piovani</i>	pág. 82
Políticas públicas de comunicación y educación. El desafío de la pandemia	
<i>Dolores Espeja y Luís Lázzaro</i>	pág. 89

Desafíos en pandemia para los medios públicos educativos: la experiencia de Pakapaka

Cielo Salviolo pág. 96

Educ.ar: soberanía educativa y pedagógica para la igualdad educativa

Laura Marés pág. 100

Comunicación y educación: derechos en pandemia

Silvia Bacher pág. 105

Consideraciones para avanzar en diagnósticos más comprensivos de los procesos de construcción de ciudadanía digital

Rosalía Winocur pág. 115

Educación y comunicación desde las políticas educativas

Mónica Pini pág. 119

Alfabetización digital: desafíos de la formación docente para una ciudadanía crítica

Mercedes Leal pág. 125

La pandemia como laboratorio educativo. Del saber instrumental a la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas

Mariana Landau pág. 136

Hiperconcentración, cultura digital y desinformación en pandemia. La Alfabetización Mediática e Informativa como respuesta

Andrea Varela pág. 142

AMI y la desinformación: agenda urgente desde el país de Alicia

Amparo Marroquín Parducci pág. 148

La evolución de la educación mediática: de la protección a la promoción crítica y creativa

Julio-César Mateus pág. 157

La ciudadanía digital: una respuesta a la desinformación

Roxana Morduchowicz pág. 165

Entorno comunicacional, tecnologías y desafíos educativos. En busca de un paradigma crítico

Eva da Porta pág. 171

El rol de los medios informativos frente a los procesos de desinformación en pandemia

Andrés D'Alessandro pág. 182

Reflexiones sobre alfabetización digital en pandemia: la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

Luisina Ferrante y Florencia Guastavino pág. 187

Experiencias, ejemplos y casos de AMI en Argentina pág. 197

#Orson80, un proyecto transmedia en educación

Mariana Ferrarelli pág. 198

La aventura de enseñar para una ciudadanía digital responsable

Pamela Vestfrid, María Victoria Martín, Julieta Cane, Aylén Alba pág. 203

Educomunicación en las aulas. Una experiencia de articulación entre universidad y escuelas primarias de la ciudad de La Rioja, Argentina.

Leila Moreno Castro y Fernanda Romina Gómez pág. 209

Programa Provincial de Radios y Medios Escolares

Nora Evelyn Santos pág. 214

Algunas aproximaciones a la lectura crítica de noticias con niños de 6° y 7° grado de la Ciudad de Buenos Aires

Germán Freiberg pág. 218

Narrativas transmedia pedagógicas

Viviana Murgia y Exequiel Alonso pág. 225

Inclusión de series audiovisuales de Pakapaka en el ámbito de las prácticas del lenguaje y la literatura

María Agustina Sabich pág. 230

Escuela en línea: ¿un nuevo desafío de la práctica educativa?

Claudia Burgos, Daniel Carceglia, Jerónimo Galán y Luis Sujatovich pág. 234

Huellas de un tiempo singular

Andrés Habegger, Débora Nakache y Gabriela Rubinovich pág. 239

Pedagogías y narrativas knowmads en los estudios (convergentes) de la comunicación social en Patagonia

Laura De La Torre y Horacio Avendaño pág. 244

La voz de lxs adolescentes

Virginia Luco y Virginia Giacosa pág. 250

TECNOFEM

Flavia Fernández pág. 254

Observatorio joven de medios. Leer medios en tiempos de infodemia

Andrés Habegger, Débora Nakache y Gabriela Rubinovich pág. 258

Colectiva Volver a sonreír. Proyecto de Investigación CIUNSA Tipo B N° 2538: “Dispositivos de poder en contexto de privación de libertad. Mujeres trans en Salta. (2018– 2020)”

Ramón Burgos, Yamila Gómez Lujan, María Guadalupe Macedo, Deborah Sabrina Mendoza, Fernanda Carolina Vaca Carrió pág. 262

La radio en la escuela como forma de democratización de contenidos

María Gabriela Giamboni Orbe pág. 267

Con la voz en el aire y los pies en la tierra. Notas sobre “hacer radio” desde la escuela

Diego Bogarín pág. 271

Lectura crítica de noticias mediáticas en contextos escolares

Flora Perelman, Débora Nakache, Gabriela Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Jimena Dib y Diana Grunfeld pág. 276

Sobre los autores pág. 283

Prefacio. Ciudadanía y Alfabetización Digital en tiempos de desinformación – Desafíos más allá de la pandemia

Rosa María González¹

El mundo entero pudo comprobar durante estos últimos meses que lo único constante en esta vida fue, es y será el cambio. Un concepto antiquísimo, presocrático, atribuido a Heráclito en la Grecia antigua, pero que, en plena vorágine y castigados por la pandemia del COVID-19, cobra total sentido en el mundo del siglo XXI. Es una interesante paradoja que nos obliga a pensar en una ecuación simple y a la vez compleja: ¿cómo integrar los conocimientos adquiridos ayer, para adaptarlos al presente y proyectar la expectativa que tenemos para mañana? O dicho en otras palabras: ¿cuál es el mejor proceso para prepararse ya a los desafíos actuales y enfrentar el cambio permanente?

Con ese espíritu fue que se pensó en junio de 2021 la Primera Jornada de Ciudadanía y Alfabetización Digital en Tiempos de Desinformación y Pandemia, un evento organizado por la Defensoría del Público de Argentina y la UNESCO, que culminó con valiosísimos aportes de distintos expertos nacionales e internacionales, gestores públicos locales y del sector no gubernamental de diversas disciplinas, quienes intercambiaron saberes para impulsar el empoderamiento de la ciudadanía actual en el ámbito de lo digital y proyectar el uso que estos hagan de la tecnología y su pensamiento crítico en el futuro. Nos llena de satisfacción poder reunir aquellas contribuciones en esta tan bienvenida publicación.

Dicho encuentro, también identificado como las Jornadas AMI por su relación con la Alfabetización Mediática Informativa, tuvo como principal referencia el evento realizado unas semanas antes por la UNESCO en Windhoek, capital de Namibia, el 3 de mayo de 2021, en coincidencia con el Día Mundial de la Libertad de Prensa. Allí, algunas de las organizaciones que están representadas a través de los autores de este libro, también participaron activamente. El resultado de este evento que movilizó a todas las regiones del mundo fue una declaración final, denominada Declaración de Windhoek +30, puesto que se adoptaba 30 años después de la famosa Declaración de Windhoek del 1991.

¹ Consejera regional de Comunicación e Información para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe UNESCO Montevideo.

Esta nueva y valiosa declaración cumple, en cierto modo, con parte del proceso de la ecuación que definimos al comienzo de este escrito. Integra, adapta y proyecta. Se centra, principalmente, en definir a la información como un bien común, al cual todos tenemos derecho y, como tal, es entonces un medio y un fin para el cumplimiento de las aspiraciones colectivas humanas, incluyendo la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. La información en sí misma es un vector que empodera a los ciudadanos para ejercer sus derechos fundamentales, apoya la igualdad de género y permite la participación y la confianza en la vida democrática y en el desarrollo sostenible.

Y además, trasciende sus propios límites. En situaciones de emergencia o de desastres naturales, muy particularmente como hemos visto durante la pandemia actual, la información entendida como bien común juega un papel insustituible para salvar vidas, volviéndose literalmente vital para la humanidad. Es entonces cuando ella, en particular a través de un periodismo libre e independiente, se convierte en el antídoto o incluso la vacuna contra la desinformación y la manipulación.

Pero el presente se ha empeñado en complejizar la realidad todavía más. Y es allí cuando la dependencia tecnológica –especialmente manifestada en estos últimos meses– genera un ecosistema digital que está diseñado de manera estratégica para vender la atención y los datos de los usuarios. Claramente esto produce un sinfín de consecuencias que van mutando, pero tal vez la más preocupante y sostenida de ellas sea los beneficios que ocasiona ese proceso estratégico alrededor de la desinformación, porque, además, ese ecosistema digital no dispone todavía de un modelo concreto para hacer prevalecer el interés público y la libertad de expresión.

Dicho en un lenguaje más cercano, las plataformas y los intermediarios de Internet ejercen un poder que no tiene raíz en estándares públicos y todavía no tratan la información como un bien común. Una circunstancia que condiciona su disponibilidad y la del periodismo, sin dar necesariamente prioridad a su carácter distintivo y a su importancia en el océano de contenidos en los que naufragamos a diario en el universo digital.

Esto ha generado la famosa infodemia, un fenómeno también antiquísimo pero que, de manera muy particular y potente, ha acompañado a la pandemia de COVID-19 con datos erróneos, discursos de odio e incluso desestabilización de procesos electorales, ocasionando confusión, temor y polarización en todo el mundo. Y, en los casos más graves, hasta la muerte de personas que creyeron en contenidos falsos y tomaron decisiones

equivocadas. Las consecuencias que hemos visto han generado una preocupación legítima y un intenso debate a nivel mundial.

En el ámbito nacional, algunos gobiernos han buscado maneras de aplicar normas de divulgación y transparencia y de imponer estándares de interés público, así como sistemas públicos de rendición de cuentas con mecanismos de supervisión apropiados. Otros estudian en la actualidad –algunos incluso han llegado a implementar de manera pionera– fórmulas para que los gigantes de Internet puedan subvencionar al periodismo investigativo y los medios tradicionales, y fortalecer de esa manera la información como bien común.

Para ponerle rostro a esta preocupación y al debate que la desinformación ha generado, un estudio recientemente publicado por la UNESCO y el Observatorio Latinoamericano de Regulación, Medios y Convergencia (Observacom) muestra que solo en 2020, en América Latina se presentaron un total de 62 propuestas normativas para frenar la desinformación.

Debemos entender que defender la información como un bien común no es un trabajo sencillo si no se define, de forma previa, un punto de partida sólido que actúe como el cimiento de una raíz capaz de sostenerse con firmeza en el tiempo. En el hoy y en el mañana. Me refiero a tres condiciones clave e interdependientes que se definieron en la Declaración de Windhoek +30 y que son los tres grandes retos del presente.

La primera corresponde a la viabilidad económica de los medios de comunicación y a la necesidad de un ecosistema económico y financiero que promueva los medios de prensa independientes, proporcionándoles estabilidad, salvaguardando su independencia y fomentando el periodismo de calidad y de investigación. Para esto es indispensable reconocer y jerarquizar el papel crucial que juega el periodismo en la producción y difusión de información de interés público, particularmente en períodos de crisis, y enfatizar, así, la importancia de que el periodismo esté libre de captura o de influencias que puedan distorsionar ese bien común que es la información.

El segundo aspecto que se presenta como un enorme desafío actual es, justamente, la transparencia de las plataformas de Internet, puesto que, como dijimos antes, ellas condicionan la disponibilidad de la información y del periodismo, sin dar de momento prioridad a su carácter distintivo y a su importancia en el océano de contenidos de todo tipo.

El tercer punto, y no menos importante, corresponde a las capacidades de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) de los ciudadanos, que permiten

a las personas reconocer, valorar, y sobre todo, defender y exigir la información como bien común. Hablo de la educación del siglo XXI, del pensamiento crítico adaptado al entorno digital.

Si hay algo de bueno de este último año –para los que llevamos mucho tiempo trabajando en esta área– es que la infodemia ha evidenciado la importancia y la urgencia del tema de la AMI y la ha puesto en lo alto de la lista de las prioridades de las agendas públicas de una manera sin precedentes. Ha habido una toma de conciencia colectiva por parte de los gobiernos de todo el mundo sobre la urgencia de equipar a los ciudadanos, y sobre todo a los jóvenes y a los grupos marginalizados, con competencias de alfabetización digital que les permitan navegar de manera segura en el universo en línea, y al mismo tiempo proteger su privacidad, promover su libertad de expresión, su derecho de acceso a la información como un bien común y también su comportamiento responsable en el mundo virtual.

Vemos, entonces, que a la “tradicional” reivindicación de libertad de prensa, de independencia y de pluralismo como requisitos para garantizar la información como bien común, en la actualidad le debemos añadir el empoderamiento de los ciudadanos con AMI como un requisito indispensable para tener un mundo más justo en el futuro.

Es bueno saber que en muchos rincones del mundo este tema ha inquietado a la población y se han generado respuestas interesantes para compartir. La Comisión de la Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible, por ejemplo, cofinanció recientemente junto a UNESCO y a la Organización Internacional de Telecomunicaciones (OIT) un estudio global sobre las respuestas a la desinformación. Sus resultados enseñan una multitud de alternativas educativas creativas e innovadoras a la desinformación, implementadas en todo el mundo durante 2020.

Desde programas escolares tradicionales liderados por gobiernos, hasta iniciativas como juegos educativos en línea o difusión de herramientas de verificación de datos (*fact-checking*). Desde guías de verificación de contenidos por parte de medios de comunicación o de grupos de la sociedad civil, pasando por la importante capacitación de formadores (o profesores), las respuestas han sido muy numerosas y variadas. Encontramos, también, un número importante de herramientas educativas.

Todas resultaron respuestas inspiradoras, pero, a pesar de ello, debemos saber que aún queda mucho por hacer, porque el cambio, como mencionamos al principio, es permanente. Con la diferencia de que, en el mundo de

hoy, los intervalos son más cortos y la velocidad de transformación es mucho más rápida. Queda mucho por hacer y hay que aprovechar el presente para capitalizar el momento.

El desafío es estar atentos y alertas a que las reacciones educativas ante la infodemia no queden exclusivamente enfocadas en el corto plazo, corriendo el riesgo de perder de vista programas y políticas institucionalizadas de largo aliento. Necesitamos pasar de la sensibilización sobre temas puntuales (como es en la actualidad el de la desinformación en el contexto de la pandemia) a intervenciones sostenidas, que puedan medirse y generar indicadores para monitorear los cambios de comportamiento de los ciudadanos. No podemos conocer lo que nos rodea si no tenemos una manera concreta de evaluar su evolución. En otras palabras, se necesita más inversión en investigación en esta área.

Los gobiernos no son ajenos a este proceso, todo lo contrario. La recomendación de UNESCO es integrar, de manera categórica, la AMI en sus programas curriculares nacionales, invertir en la capacitación de profesores en AMI y trabajar estrechamente con la sociedad civil, medios, *fact-checkers* y empresas de Internet para construir una propuesta global de capacitación de la ciudadanía.

En base a esto, la Declaración de Windhoek +30 lanza un llamado a los gobiernos para que integren estrategias y planes de acción a largo plazo, focalizados en la alfabetización mediática e informacional, con el fin de construir la resiliencia de la ciudadanía contra la desinformación, la información errónea o los discursos de odio y promover la participación cívica en la vida democrática.

La Declaración hace también un llamado a periodistas, medios de comunicación, sociedad civil y academia para que lleven a cabo monitoreo, cabildeo, investigación, desarrollo de políticas, campañas de concienciación comprometiendo a actores públicos, y que aporten experticia y apoyo para responder a los problemas causados por las medidas tomadas por gobiernos y plataformas digitales, incluyendo su falta de transparencia, y que aumenten su compromiso con las acciones de Alfabetización Mediática e Informacional.

Juntos tenemos que asegurar que la AMI sea priorizada a largo plazo en las agendas nacionales, regionales e internacionales como un aspecto fundamental del desarrollo sostenible de nuestras sociedades.

Los textos aquí reunidos van en este sentido, con debates, reflexiones y aportes que integran experiencia y conocimiento, capaces de informar y

acompañar acciones de AMI que propugnan la información como un bien común a nivel nacional y regional, en las direcciones apuntadas en la Declaración de Windhoek +30.

Les invito a leer estos textos que ilustran los esfuerzos en AMI desarrollados hasta el momento en Argentina, pudiendo servir de guía para otros países de la región, así como para otros continentes. Y que se transforme en una referencia técnica para enfrentar los cambios del mañana con más conocimiento y fortalezas.

Reflexiones preliminares: Vencer la profecía. Alfabetización Mediática e Informativa para enfrentar las desigualdades económicas, sociales y de género.

Miriam Lewin²

Hace muchos años, en 1997, entrevisté brevemente a Ray Bradbury en Buenos Aires, en la Feria del Libro. La pregunta fue: “¿A qué debemos temerle en el futuro?” La respuesta fue corta y demoledora: “A nosotros mismos”.

Varias veces durante la pandemia de COVID-19 reflexioné sobre estas tres palabras que fueron premonitorias. Casi veinticinco años después, podemos ver que varias creaciones de la humanidad, generadas supuestamente para el bien, han desarrollado más allá de nuestra voluntad un costado oscuro, imprevisible para la mayoría. Las esperanzas sobre la potencia democratizadora del saber circulante gracias a la Internet se vieron en parte frustradas por la realidad. No se trata de demonizar la red sino de ser realista. La frase de Bradbury no era apocalíptica, porque si el peligro anida en cada persona, cada uno tiene el poder de neutralizar el daño.

El ecosistema de la comunicación ha cambiado tanto que ahora necesitamos una brújula para navegarlo, para evitar la confusión, para eludir un rumbo equivocado que nos haga naufragar. No solo para prevenir los daños potenciales de aquello que recibimos, sino también para saber generar contenidos, esa increíble ventaja que nos da lo digital a todos los ciudadanos y ciudadanas, y que tenemos que usar con responsabilidad y conciencia.

Cada vez hay más convicción, en la escuela y fuera de ella, de la necesidad de promover estas capacidades que empoderan y promueven habilidades que incluyen un sentido crítico. Con esto también se ponen de manifiesto las particularidades de los tiempos que estamos viviendo: la realidad de los países, la desigualdad entre ellos -o incluso entre las distintas áreas geográficas de cada uno-, la diversidad cultural, el acceso a la conectividad y su costo, que obstruye el acceso a derechos fundamentales, porque hoy Internet es tan necesaria como la electricidad o el agua para acceder a la educación, al trabajo y a la salud. A esto, podemos añadirle la brecha digital de género: las mujeres tienen menos acceso, son más pobres, y tienen una cantidad menor de tiempo disponible. Según la CEPAL (Güezmes García, 2021), las mujeres en la Argentina dedican el

² Defensora del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual

triple de su tiempo que los varones a trabajos por los que no reciben pago alguno, mayoritariamente en la esfera privada, en su propio hogar o como apoyo a otros hogares. Y en pandemia, ante el cierre de escuelas, el aumento de los requerimientos de limpieza y la demanda de cuidados de la salud, esta desigualdad de género en la distribución del trabajo aumentó.

Esto tiene un peso importante en la inequidad, y la Alfabetización Mediática e Informativa puede visibilizarlo y ayudar a paliarlo. En un reciente muy interesante documento, como lo es la Declaración de Seúl, UNESCO (2020) destaca la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa como garantía del acceso a la información, la libertad de expresión, la protección de la privacidad, la prevención del extremismo violento, la promoción de la seguridad digital y la lucha contra la incitación al odio y la desigualdad, haciendo una especial mención a la relevancia de su aplicación para “el logro de la Igualdad de Género y Empoderamiento de las Mujeres y las Niñas”.

Además, hay otros problemas de orden ético, pero no solamente en los medios, sino también en la cabeza de todos y todas quienes tenemos actividad receptora y productora en el entorno digital.

Existe una dificultad indudable cuando hablamos de AMI. Los ministerios de educación estuvieron muy preocupados en garantizar la continuidad educativa en lo virtual. ¿Virtualidad?, ¿presencialidad?, ¿cómo se sopesan los riesgos de la presencialidad cuando tuvimos en la Argentina más de 700 muertos por día? Estas emergencias se convirtieron en una excusa para que estas nuevas herramientas no fueran consideradas una prioridad, pero desde la Defensoría del Público creemos que fue necesario tomar decisiones en el aquí y ahora. En ese sentido, la crisis fue seguramente una oportunidad desaprovechada.

Todavía, sin embargo, estamos a tiempo. No todo está perdido si adquirimos los saberes necesarios, en la escuela y fuera de ella, para desminar el camino. Para revertir los riesgos y potenciar las ventajas, para evitar la esclavización de los algoritmos, eludir quedar dentro de cámaras de eco que consolidan prejuicios y neutralizan la riqueza de la diversidad.

Desde el sector público, con las alianzas adecuadas, como la que consolidamos con UNESCO, con las universidades escuelas y las organizaciones de la sociedad civil, podremos recorrer la distancia que separa a las audiencias del efectivo ejercicio del derecho humano a la comunicación.

Referencias

Güezmes García, A. (enero de 2021) Brechas de género en el mercado laboral y los efectos de la crisis sanitaria en la autonomía económica de las mujeres, CEPAL. [Documento en línea]. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_aguezmes_180121.pdf

UNESCO (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informativa para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

UNESCO (2021), *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informativa: ¡El momento de actuar es ahora!] Curriculum Summit “Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!” [Cumbre del plan de estudios “Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!”]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

Introducción. Alfabetización y ciudadanía digital

Por Felipe Chibás Ortiz³ y Sebastián Novomisky⁴

Los artículos que componen este libro son producto de la **Primera Jornada de Alfabetización digital, ciudadanía y desinformación en tiempos de pandemia**⁵, organizada conjuntamente por la Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe de UNESCO, en Montevideo, Uruguay, y la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina, y de la que participaron más de cinco mil personas conectadas en el momento o reproduciendo los materiales en los días siguientes.

Esta jornada se inspiró en la Declaración de Windhoek + 30 (UNESCO, 2021, 2021 a), documento surgido del evento internacional realizado en Namibia a ese respecto, así como del evento regional preparatorio organizado por la oficina de UNESCO en Montevideo el 5 de mayo de 2021.

El propósito principal del encuentro fue generar un espacio que reúna investigadores, académicos, gestores de políticas públicas, organizaciones de la comunidad y del sector privado, para compartir experiencias y saberes sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI); sintetizar experiencias sobre el desarrollo de AMI, el problema de la desinformación y los discursos de odio en pandemia; sistematizar con distintos actores involucrados los efectos de la pandemia en el sistema educativo y elaborar propuestas para el desarrollo de políticas públicas futuras. Entre otros resultados, dicho encuentro dio lugar al nacimiento de este libro que ahora tenemos el placer de presentar.

También a partir de la Jornada, la Defensoría del Público puso en marcha una consulta a docentes de escuelas primarias y secundarias de todo el país, en el marco de un plan de apoyo en torno a la comunicación en medios convencionales y plataformas digitales. Allí quedó confirmado un dato que había estado latente en el encuentro: la muy alta proporción de quienes afirman que necesitan para su trabajo capacitación en este tema. Ante la pregunta

³ Profesor de la Universidad de San Pablo (USP). Representante regional para América Latina y Caribe de UNESCO MIL ALLIANCE. Miembro del comité directivo de UNITWIN y co-líder de la iniciativa UNESCO Gown and Town.

⁴ Director de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Profesor titular de la Universidad Nacional de La Plata y doctor en Comunicación.

⁵ <https://defensadelpublico.gob.ar/navegando-la-infodemia-con-unesco/>

“¿cree que necesita más formación en el conocimiento de los medios de comunicación y las tecnologías?”, el 88,3% de las y los participantes responden afirmativamente, y solo el 11,7% dice que no, según resultados preliminares.

La formación en esta área es fundamental si se considera la incorporación en el aula de los recursos digitales. Según datos parciales, el 93% de las y los consultados los utiliza para trabajar en el aula. Entre los principales usos se destaca la búsqueda en la web y la utilización de videos de plataformas como *YouTube*, aunque también el uso de herramientas públicas, como la plataforma *Juana Manso* y los recursos de canal Encuentro y de las páginas oficiales de los Ministerios de Educación provinciales y nacional.

Otro dato interesante que se desprende del relevamiento es la alta proporción de docentes –**más del 70%**– que afirman que sus alumnos y alumnas pueden solo identificar “parcialmente” datos falsos, tanto los que circulan en ambientes digitales como los que se publican en medios convencionales.⁶

Este estudio, que aún se encuentra en proceso, junto con la información recogida durante la jornada, da cuenta de la importancia del tema, su urgencia, y la vacancia que hoy existe tanto en términos de políticas públicas, como en proyectos de diferentes sectores de la sociedad.

Las páginas que siguen forman parte de esa trama y tienen como punto de partida la Primera Jornada de Alfabetización digital, ciudadanía y desinformación en tiempos de pandemia. a la vez que se articulan con todas las iniciativas conjuntas producto de aquel encuentro. Esta publicación, entonces, condensa lo sucedido, pero intenta ir un paso más allá y sintetizar también los resultados acontecidos a partir de allí.

“Para enseñar AMI se debe hacer una pedagogía de proyectos.”
Divina Frau-Meigs

Tanto la jornada como este libro recuperan experiencias y trabajos que mostraron lo ya realizado en AMI en Argentina y otros países, así como nuevas experiencias y tendencias internacionales.

La información como bien común siempre fue un punto neurálgico (UNESCO, 2021 a), más aún en una sociedad mundial y latinoamericana que enfrenta una pandemia viviendo en confinamiento y trabajando en modalidad *home*

⁶ <https://defensadelpublico.gob.ar/consulta-a-docentes-sobre-alfabetizacion-mediatica-e-informacional/>

office, y en la cual la información y la comunicación son esenciales para tomar decisiones e implementar soluciones a escala nacional. Pero también en las comunidades, barrios, instituciones, grupos, familias e individuos; decisiones que pueden delimitar la vida o la muerte de personas.

Se analizó la AMI antes y durante la pandemia en perspectiva local, regional e internacional, problematizando asuntos tales como el incremento en la inversión en investigación sobre AMI; la formación docente; la necesidad de trabajar conjuntamente con las nuevas empresas de tecnología digital; la inclusión de AMI como una disciplina y no como un agregado de otras o un contenido transversal curricular, desde la educación primaria hasta las universidades; la perentoriedad de trabajar en la institucionalización de políticas de AMI como formación de ciudadanía, que sea enseñada también a través de plataformas digitales de la enseñanza formal y no formal; la necesidad de crear métricas y evaluaciones seguras y que la AMI trabaje con todas las diversidades. Otro asunto recurrente fue la necesidad de trascender las barreras culturales impuestas por las diferencias de género, edad, etnia o religión, entre otras.

“De nada servirá tener ciberperiodistas si no tenemos ciberciudadanos.”

Santiago Tejedor

Es evidente que estas preocupaciones teóricas y políticas tienen como punto de partida las transformaciones en la cultura generadas por el nuevo ecosistema comunicacional, que alcanzaron otra dimensión con el advenimiento de la pandemia.

Cada día nacen nuevas prácticas y comportamientos sociales, y la lógica del mercado laboral, la vida familiar y cotidiana se alinean con las innovaciones que se producen en la ciencia, la tecnología y las nuevas demandas que surgen resignificando valores, especialmente en este período de cambios absurdos provocados. Por la pandemia de COVID-19, gran parte de la humanidad se encontró confinada en sus hogares, cumpliendo con su trabajo y ofreciendo sus servicios, estudiando y participando en webinarios, y materializando sus compras en el supermercado y transacciones bancarias, así como compartiendo más información a través de Internet, desde el reducido espacio físico particular o locales de trabajo.

Hoy, la nueva cultura comunicativa y mediática transforma el elemento técnico en valor social, especialmente en las redes sociales. Vivimos en una sociedad cada vez más plural, sin embargo cada uno de sus miembros aspira a tener su

propia voz, individualizada pero también colectiva, que pueda ser escuchada en cualquier parte del mundo en tiempo real. Es un universo complejo.

“Vemos las cosas no como son, sino como somos.”

H.M. Tomlinson

Culturas y subculturas, nuevos *influencers* y protagonistas que pueden ser grupos sociales (como mujeres, LGTBI+, indígenas, afrodescendientes, personas mayores, adolescentes, jóvenes, personas con diversidad funcional, obesos, emigrantes, etc.), pero también objetos, máquinas o animales que no ocupaban ese espacio en el pasado, tienen hoy una voz audible, negando el conflicto con los puntos de vista antes considerados centrales. Este enfoque, también conocido como *poshumanismo*, está ganando cada vez más adeptos (Felice, 2012, Chibás Ortiz, F.; Grizzle, A.; Borges, A.; Ramos, F.; Mazzetti, B.; Silva Junior, O. 2020). Se hace necesario educar a estos nuevos actores en la forma de leer, interactuar y reivindicar sus derechos, utilizando estrategias y vías formales e informales a lo largo de toda la vida, usando las nuevas tecnologías con empatía y respeto, y la ética local como pilar de AMI.

Aparecen nuevas metáforas, lenguajes e imágenes en Internet. La creciente necesidad de sentir diferentes sensibilidades, de experimentar la inédita cromaticidad y tener acceso a emociones inéditas, parece la finalidad última de los *posts* de los internautas. Es necesario enseñar a las personas a apoyarse, interpretar e interactuar de forma ética en este nuevo universo transmedia y *blended* que mezcla los ecosistemas presenciales y digitales.

Según Rosa M. Gonzalez y Divina Frau-Meigs estos temas deben ser debatidos en el marco del concepto de las ciudades *MIL (Media and Information Literacy)* o AMI. Es decir, invitando a este debate a los nuevos actores sociales, como *influencers*, *startups*, empresas de base tecnológica y plataformas digitales, con vistas a conseguir transformar la educación en AMI en un desafío en el que todos estén envueltos.

“Soy un educador que piensa globalmente.”

Paulo Freire

La UNESCO (2018, 2019) ha contribuido a impulsar estudios, investigaciones y acciones prácticas que fomenten esta visión, no solo en las escuelas, universidades y en el sector de la educación en general, sino en toda la ciudad y con la participación de todos los actores sociales, creando el paradigma conocido como Ciudades AMI o *MIL Cities*. Esta es una visión innovadora de la ciudad y la información como bien común, que presupone

integrar la ciudad física y digital, empoderando a las personas, utilizando las nuevas tecnologías, pero con respeto por las diversidades y tratando la información de forma ética.

Esto también fue reafirmado en la Declaración de Seúl (UNESCO, 2020) y la Declaración de Windhoek + 30 (UNESCO, 2021), en las cuales se ratificó el papel de la libertad ciudadana como un bien común, destacándose el rol que para esto deben ejercer todos, pero especialmente los *stakeholders*, los denominados como cinco agentes de la innovación social: los gobiernos, la academia (profesores, alumnos e investigadores), las empresas privadas (incluyendo las *startups* y conglomerados de comunicación tradicional y digital), los artistas y los ciudadanos y ciudadanas comunes (Chibás Ortiz, Grizzle et al, 2020).

Este tópico tomó especial relevancia en la última Semana de Alfabetización Mediática e Informativa (UNESCO, 2021 b), donde se creó un evento especial para discutir sobre las Ciudades MIL y se lanzó un nuevo libro sobre el tema⁷.

Estas y otras nuevas tendencias, como las referentes a la importancia de la transparencia de los algoritmos utilizados por las empresas de comunicación digital y los fabricantes de aplicaciones digitales, y recursos AMI para combatir el malestar psicológico provocado por la pandemia y el exceso de trabajo *home office*, son algunos de los tópicos que ya se abordan de forma explícita o implícita en este libro.

“Es clave entender que la tecnología no es solo un asunto de aparatos, sino de destrezas y subjetividades.”

Verónica Piovani

En este sentido, para pensar en profundidad este problema, en el cruce entre el estadio tecnológico y la AMI, es necesario incorporar la noción de digitalización de la cultura, que es transversal a muchos de los planteos presentes en esta publicación.

La digitalización de la cultura es un proceso, porque se observa claramente una situación en la cual hay una modificación entre el estadio inicial analógico y el que se va construyendo *byte a byte*, cada día con mayor velocidad y del que desconocemos completamente hasta dónde puede llegar.

⁷ <https://defensadelpublico.gob.ar/consulta-a-docentes-sobre-alfabetizacion-mediatica-e-informativa/>

Al pensar en proceso, se pone énfasis en el elemento tiempo y en la transformación que este produce. Paralelamente, al enunciar que se trata de una nueva forma de estructuración del campo simbólico estamos describiendo la configuración de una nueva arquitectura simbólico-digital, programada sobre la base de ceros y de unos que funcionan como una estructura estructurante.

Finalmente, es necesario mencionar también que esto genera un nuevo tipo de relación entre los sujetos, hipermediada por *software* y por *hardware*, que suprime, supera y a la vez conserva las formas comunicacionales precedentes y que, codificada bajo un flujo binario digital, reconfigura cada vez más las identidades desde las cuales nos vinculamos con el mundo que nos rodea y con los sujetos que allí habitan (Novomisky, 2020.P.64).

Entonces, el problema de la AMI se posa en un cambio radical de la forma de relación entre los sujetos y de estos con el mundo. Si la que está siendo alterada es la codificación cultural, debemos tener en cuenta la serie de habilidades que hoy están en juego para la consolidación de una Ciudadanía Digital plena, con sistemas democráticos que logren adaptarse en este traspaso de las plazas y las calles a las pantallas y las plataformas.

Estos nuevos espacios hacen necesario sumar algo que surgió recurrentemente en la jornada y que es retomado en este libro: la regulación del entorno digital. Sabemos que la autorregulación avanza, los procesos *multistakeholder* también y somos parte de ellos, y los que están en proceso de construirse son justamente los de construcción estatal y de co-regulación.

Como concepto, la alfabetización mediática es un conjunto de habilidades para leer información de manera crítica, producir contenido de forma activa y participar con responsabilidad en la sociedad conectada. Entendemos estas competencias como una “caja de herramientas” imprescindible para sacar el máximo partido al universo de información al que estamos expuestos.

Pero en este universo de información, donde todos nos convertimos en “prosumidores”, lamentablemente existe una abundante difusión de discursos de odio y desinformación, exigiendo de todos nosotros la necesidad de desarrollar una mirada crítica sobre la información que consumimos y producimos.

Necesitamos ver la AMI como un derecho para todos los estudiantes. Así, tenemos que hacer un gran esfuerzo para que esto suceda, convenciendo a los responsables políticos, formando a los profesores, ofreciendo contenidos para los jóvenes y, sobre todo, persuadiendo a la sociedad de la importancia de apoyar la educación mediática.

“Solo es posible abordar la alfabetización digital partiendo del conocimiento de los saberes del otro, lo que incluye sus tecnologías.”

Adriana Puiggrós

En América Latina no podemos disociar las perspectivas de la comunicación educativa del problema de la desigualdad. Es por ello que este libro, que recoge miradas de un concierto internacional, propone poner también el foco en la región, ya que, siendo la zona del planeta con mayor desigualdad, la AMI debe paralelamente ser pensada como un dispositivo de inclusión.

La pandemia demostró las desigualdades previas y en muchos casos las hizo visibles sabiendo que no son nuevas. La conectividad, el acceso a dispositivos y la formación en las habilidades fundamentales que requieren la ciudadanía digital se encuentran ya dentro del conjunto de competencias básicas que debemos garantizar en los trayectos formativos de niños y niñas, jóvenes e incluso adultos y adultas.

La tensión entre conectados y desconectados atravesó muchos momentos del debate y expuso con claridad la necesidad de diferenciar estrategias en ambos sentidos, incluso contenidos y propuestas. Ambas son fundamentales y complementarias al fin, pero debiendo ser puestas en funcionamiento de forma diferente y con herramientas distintas.

“Esta pandemia evidenció la crisis que tenían las grandes interfaces de la Humanidad: escuela, bibliotecas, museos.”

Carlos Scolari

Un elemento que también está presente en torno a estos debates es la necesidad de repensar a la AMI desde una mirada histórica.

Podemos recuperar al menos tres etapas en el trabajo de la comunicación educativa. Primero, en los años '80 y '90, la que podría catalogarse como de “lectura crítica de medios”, puesta en una clave más analítica, sobre todo de los contenidos de radio y TV. (Huergo y Fernández, 2000)

Luego, al inicio del siglo XXI, muchas vertientes fueron al desarrollo de los proyectos más volcados a lo instrumental y tecnicista, como fue la entrega de equipamientos tecnológicos. Estas experiencias son muy diversas, como también lo han sido sus objetivos y sus grados de desarrollo. Podemos señalar una serie de iniciativas muy valorables para América Latina, como el *Plan Ceibal* en Uruguay, *Enlaces* en Chile, el *Proyecto Huascarán* en Perú, el *Programa Computadoras para Educar* en Colombia, el *Programa integral Conéctate* en El Salvador, *Escuelas del Futuro* en Guatemala o el *Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar*

Igualdad en la Argentina, entre otros. Todos ellos son muestras de la existencia de políticas que buscan acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo de la escuela y orientarlas en una dirección determinada (Dussel, 2011).

Entrado el siglo XXI, y retomando el problema de integrar la enseñanza de la AMI, podemos afirmar que ahora es necesario combinar lo instrumental para el desarrollo de habilidades, con la mirada crítica sobre los medios tradicionales y las plataformas digitales. La economía política de las plataformas, el uso de huella digital y ciertos riesgos (*ciberbullying, groomig*, etc.) son elementos que debemos integrar a las habilidades que permiten también manejarnos en entornos digitales para una ciudadanía plena y democrática, junto con la inclusión social y económica.

“El ecosistema comunicacional ha cambiado tanto que hoy, más que nunca, necesitamos una brújula para navegarlo.”

Miriam Lewin

Frente a este escenario es que desde la Defensoría del Público de Argentina y en una fuerte alianza con la Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe de UNESCO, en Montevideo, se estableció un cronograma de acción que, como se menciona previamente, sumará formación docente, juegos educativos para estudiantes y estrategias sobre desinformación especialmente dirigidas a adultos mayores. Esto permitirá consolidar una propuesta que rápidamente dé respuesta a una demanda actual de las audiencias que, siendo parte de este nuevo ecosistema comunicacional, muchas veces se encuentran sin las herramientas necesarias para sortearlo.

De allí las claves MIL que dan título a este libro, fundamentales para navegar no solo la infodemia, sino el mundo que las tecnologías de la comunicación y la información nos han puesto al alcance de la mano.

Las páginas que siguen están estructuradas en tres partes. En la primera se exponen las bases teóricas y epistemológicas esenciales de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), fundamentalmente en los capítulos de Divina Frau-Meigs y Tessa Jolls. La segunda, donde continúan las intervenciones de carácter conceptual y se suman ejemplos de políticas y metodologías de AMI en diferentes países de Iberoamérica, pero sin perder contacto con las realidades específicas analizadas. Finalmente, en la última parte se muestran experiencias concretas de proyectos AMI de Argentina, pero con potencial de aplicación en otros contextos. Cada una de estas nos permite recuperar el saber que hoy encontramos en las prácticas concretas

que, de forma creativa y comprometida, dieron respuesta a la continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento producido por la COVID-19.

Entendemos que la importancia de este libro radica precisamente en este punto: pone en diálogo capítulos que muestran la base teórica, ejemplos de políticas, metodologías y experiencias actuales de Argentina y otros países sobre AMI, que pueden servir como faro para que otras geografías que así lo deseen puedan adentrarse de forma seria en esta temática que hoy preocupa tanto a organismos internacionales como ONU (2021), UNESCO (2021), UNICEF(2015) y OMS (2021), gobiernos, empresas, *startups*, plataformas digitales, agencias de marketing y comunicación, universidades y escuelas, artistas y a la ciudadanía en general.

Las nuevas tendencias, como las referentes a la importancia de la transparencia de los algoritmos utilizados por las empresas de comunicación digital y fabricantes de aplicaciones digitales, y recursos AMI para combatir el malestar psicológico provocado por la pandemia y el exceso de trabajo *home office*, son algunos de los nuevos tópicos que tal vez muestren su cara en las jornadas futuras. Que vengan, entonces, nuevas jornadas, debates, experiencias y reflexiones en AMI que se inspiren en este texto y sus soñadoras pero prácticas ideas, que pueden servir para transformar realidades en Argentina, Latinoamérica y el Caribe, y quién sabe, en otras partes del mundo.

Referencias

- Chibás Ortiz, F.; Grizzle, A.; Borges, A.; Ramos, F.; Mazzetti, B.; Silva Junior, O. (2020). *Métricas das Cidades MIL* [Métricas de las ciudades MIL], *Cultural Barriers and Artificial Intelligence analyzed from the perspective of UNESCO: São Paulo case* [Barreras culturales e inteligencia artificial analizadas desde la perspectiva de la UNESCO: el caso de San Pablo] En: Yanaze, M., Chibás Ortiz, F. (Ed.) ***From Smart Cities to MIL Cities, Metrics inspired by UNESCO's vision*** [De las Smart Cities a las MIL Cities, métricas inspiradas en la visión de UNESCO], San Pablo: University of São Paulo, Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Felice, M. D. (2012). *Auréola digital: a crise dos pontos de vista centrais e o fim do direito exclusivo da edição das informações* [Halo digital: la crisis de los puntos de vista centrales y el fin del derecho exclusivo a editar información]. En: OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; Marchori, M. (Org.) *Redes sociais, comunicação e organizações* [Redes sociales, comunicación y organizaciones]. San Pablo: Difusão.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar y cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Novomisky, S. (2021). *Nuevos mapas nocturnos y tramas conceptuales para problematizar la relación entre comunicación, educación y tecnologías*. En: Efraín Bámaca-López y Luis Jorge Orcasitas (Coord.) *Comunicación, educación y tecnología*. São Carlos, Brasil: Pedro & João. Editores.

Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. 12 ensayos en busca de una narrativa*. La Plata, Argentina: Editorial de Periodismo y Comunicación (EPC). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-marca-de-la-convergencia-1.pdf>

OMS (2021). *WHO public health research agenda for managing infodemics* [Agenda de investigación de salud pública de la OMS para la gestión de la infodemia]. Recuperado de: <https://www.who.int/publications/item/9789240019508> Acceso: 16/07/2021

ONU (2021). *Seventy-fifth session Agenda item 56 Questions relating to information, Resolution adopted by the General Assembly on 25 March 2021* [Septuagésimo quinto período de sesiones Punto 56 del orden del día Cuestiones relativas a la información, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de marzo de 2021]. Recuperado de: <https://undocs.org/en/A/RES/75/267>

UNESCO (2018). *Media and Information Literate Cities* [Ciudades alfabetizadas en medios e información]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/milcities>

UNESCO (2019). *Belgrade Recommendations on Draft Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Guidelines* [Recomendaciones de Belgrado sobre los proyectos de normas mundiales para los planes de estudios de alfabetización mediática e informacional]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone* [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informacional para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

UNESCO (2021). *Windhoek + 30 Declaration* [Declaración Windhoek +30]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/windhoek30declaration_wpfd_2021.pdf

UNESCO, (2021 a). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

UNESCO (2021 b). *Global MIL Week* [Semana global AMI]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek/2021/feature-conference>

UNICEF (2015). *Laboratorios de Innovación: una guía práctica*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/laboratorios-de-innovacion-una-guia-practica.pdf>

Principios y bases teóricas de AMI

Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en pandemia: desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y polarización de audiencias y de ciudadanos

Divina Frau- Meigs⁸

Resumen

Se trata primero de hacer un diagnóstico de la situación de desinformación, con los actores involucrados, los tipos de consecuencias (radicalización, polarización, etc.) y los usos y abusos dañosos tanto para las personas como para las democracias. Se destacan varias soluciones: auto-regulación de los medios digitales y masivos, regulación por los Estados y educación de la sociedad mediante la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI).

La AMI se encuentra con la necesidad de cambiar su perspectiva ante-digital (previo a la era digital), abarcar los desafíos de la desinformación digital, que involucra varios actores, como los *fact checkers* que verifican la información, los docentes y sus alumnos, y las herramientas *smart* que pueden compartir. Esta estrategia *smart* es la experimentada en el proyecto europeo *Youcheck!*, que aporta respuestas sobre cómo crear resiliencia en los ciudadanos con estrategias AMI. Los resultados del proyecto destacan la necesidad de alfabetización visual y las ventajas de democratizar las herramientas de *fact checking* fuera del entorno profesional de los periodistas. También demuestran que la AMI puede ser una respuesta rápida en tiempos de pandemia y es imprescindible ponerla en el plan de estudios de base de las escuelas y universidades.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa; pandemia; desinformación; democratización.

La desinformación ha ocupado un espacio excepcional durante la pandemia, pues a las falsas noticias políticas se han añadido falsas noticias vinculadas a la salud, exponiendo la vida de cada uno a un riesgo mortal (Bradshaw and Howard, 2018; Morgan, 2018). Entonces, se trata por un lado de identificar cómo la desinformación produce polarización en las redes y en los medios, dañando la calidad del diálogo y la diversidad en democracia (Carlsson, 2019). Y por otro lado, de comprobar cómo la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) provee soluciones para combatir la desinformación y crear resiliencia en los usuarios de manera sostenible.

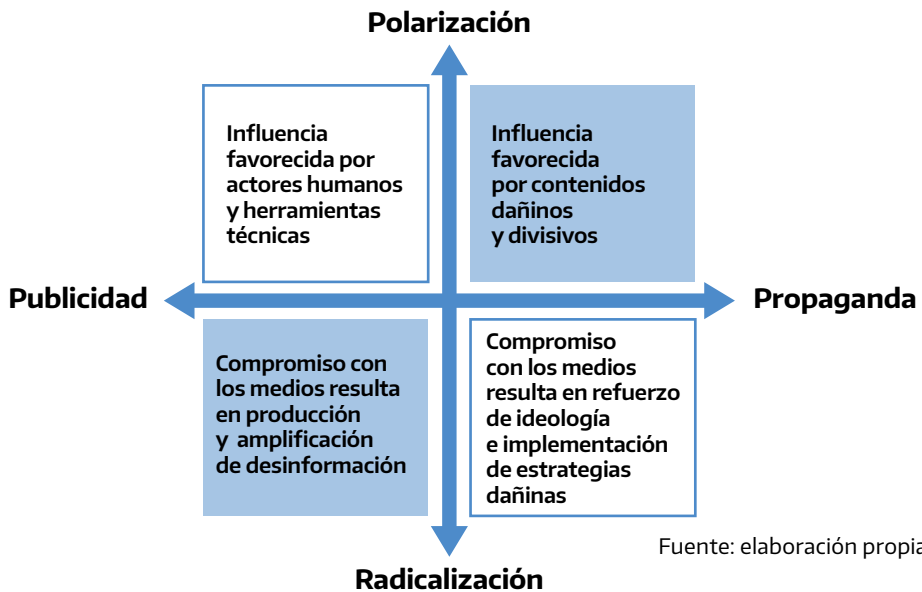
⁸ Profesora de info-comunicación, cátedra UNESCO "Saber Devenir"

Tenemos que enfrentarnos verdaderamente con la realidad de esta pandemia que está acompañada de una infodemia enorme, que manipula el miedo de las personas hacia la COVID-19 y politiza los actos científicos y médicos (vacunarse, ponerse máscara, mantener distancia, etc.). Y la solución es tan radical como el mal: incluir la AMI en el primer plan de estudios, para no dejar que sea una variable de ajuste que utilizamos de vez en cuando, si tenemos tiempo, y si no la dejamos a un lado.

I. Establecer un diagnóstico de una situación compleja

Cuando se mira la investigación y se trata de hacer una síntesis de los trabajos sobre desinformación (una etapa esencial en la AMI, que consiste en observar, analizar, comprender y ejercer el pensamiento crítico antes de buscar soluciones), se evidencian dos tendencias fuertes (ilustración n°1). En el eje de la política, la desinformación tiene dos impactos: por un lado polarización de las poblaciones, con gente que no se habla y medios que no se hablan. Por otro lado, radicalización, es decir, una separación muy fuerte entre gente de extrema derecha y gente de extrema izquierda, y mucha dificultad para encontrar compromisos. En el eje comercial mediático, lo que se nota es que estamos entre propaganda y publicidad.

Ilustración n°1: los dos ejes de la desinformación.



Debido a los ingresos que perciben de la publicidad, las plataformas hacen dinero con la circulación de desinformación: las noticias y los mensajes que generan más atención y tráfico, particularmente los que alarman y dan miedo o son sensacionalistas (*clickbait*), reciben más visitas y comentarios, lo que a su vez genera más oportunidades para la promoción de productos y retribución de los individuos y de los sitios que los emiten. Eso tiene consecuencias en la influencia que ejercen estos medios sobre nuestros comportamientos y los compromisos que resultan de esta situación, por lo que refiere a la amplificación o no de falsas noticias. La amplificación la hacen los propios usuarios a veces sin saberlo y a veces de manera consciente. Pero también ciertos usuarios se sirven de los medios sociales para reforzar su ideología, implementan estrategias dañosas para la democracia, especialmente la propagación de la desinformación en tiempos de pandemia (Frau-Meigs, PUF Quessard; Wardle and Derakhshan, 2017).

Una vez hecho el diagnóstico, es posible realizar un mapeo de los tipos de abusos que existen en la desinformación y los respectivos tipos de daños (ilustración nº2), para establecer la realidad y la complejidad de la situación y poner el foco sobre las “zonas grises”, en las que no hay jurisdicción ni ley. Hay abusos psicológicos, como insultos y estereotipos; también hay abusos físicos, como la intimidación o el acoso. Pero los más importantes para la democracia son los abusos políticos, donde se revelan interferencias de otros países, conspiraciones y la revelación de datos privados. Y eso tiene consecuencias sobre el cuerpo político con daños como la desestabilización, la polarización, el fraude o el chantaje por parte de distintos tipos de actores, ya sean individuos, países, grupos de activistas, etc. Este mapeo es muy importante para poder encontrar soluciones: poner todos estos temas sobre la mesa permite ver cuáles son las prioridades y cuáles son las realidades en cada entorno nacional y local, sin olvidar que hay manipulaciones transfronterizas y transmedia, pues se aprovechan de las oportunidades de las redes sociales globalizadas (Frau-Meigs, 2019).

Ilustración n° 2: los riesgos informativos de la desinformación.

Relación entre tipos de abusos y los daños atinentes en caso de desinformación

	Psicológico (Contenido)	Físico (Conducta + contacto)	Político y comercial (Conducta + consentimiento)
Tipos de abuso (perpetrador, amplificador)	Insulto	Amenaza	Datos revelados
	Estereotipo	Pirateo	Interferencia
	Chivo expiatorio	Intimidación	Activismo
	Ostracismo	Acoso	Conspiración
	Calumnia (contra reputación)	Perjuicio	Clickbait
	▼	▼	▼
	Se refiere a mente	Se refiere a cuerpo	Se refiere a cuerpo político
Tipos de daño (víctima)	Miedo	Violencia	Desestabilización
	Pérdida de autoestima	Heridas	Polarización
	Ansiedad	Autolesión	Especulación (Hoaxcrash)
	Discurso de odio	Inmovilidad (no ir a votar)	Fraude electoral
	Autocensura	Asolación	Chantaje

Fuente: elaboración propia

Frente a esta complejidad, en países democráticos donde la libertad de expresión es crucial y se intenta evitar la censura, las soluciones propuestas son diversas (ilustración n°3). La autorregulación de los medios sociales y masivos (verificar, desmonetizar) es la perspectiva preferida, en tanto pone la responsabilidad sobre las plataformas y sus modos de hacer en línea. La regulación por parte de los Estados (promulgar leyes) solo puede llegar a posteriori, si se

pueden demostrar abusos y daños. La educación es la mejor autorregulación, pues actúa como un filtro para cada individuo, pero se trata de una acción a largo plazo (Frau-Meigs 2019).

Ilustración nº3 : las soluciones por tipo de actor.

Soluciones	Actores	Acciones	Criterios
Autorregulación	Mass media	Verificar Diluir Mediar	Rejillas e índices Códigos de ética Independencia editorial
	Redes sociales	Filtrar Suprimir Desmonetizar Compartir	Acceso a cualidad Transparencia Rendición de cuentas Lealtad
Regulación	Estados	Legiferar Financiar Proteger	Sanciones Apoyos a medios Contranarrativas
Educación	Sociedad civil	Enseñar Movilizar Vigilar Defender	Educación mediática Campañas públicas Observatorios Acciones de clase
Corregulación	Todos	Promover Evaluar	Mecanismos de gobernación Informes

Fuente: elaboración propia.

II. Averiguar el potencial de la AMI en tiempos de emergencia e incertidumbre

Uno de los desafíos en el ámbito de la educación es desarrollar estrategias que no sean solo a largo plazo, para responder a situaciones de emergencia como la pandemia. Es una de las propuestas de la AMI, si se conduce de manera enfocada e integrada en el plan de estudios. Este fue el reto del proyecto *Youcheck*⁹, financiado por la división *DG-Connect* de la Comisión Europea, que incorporó a expertos y profesionales de cuatro países (España, Francia,

⁹ www.project-youcheck.com

Suecia y Rumania) durante un año (2019-2020). Era un proyecto en el cual varios actores se articularon: periodistas, desarrolladores de herramientas digitales, y los profesores con sus alumnos (15-17 años). Se trataba de utilizar el *plugin InVID-WeVerify*¹⁰, una herramienta para chequear imágenes falsas, desarrollada para periodistas (Boncheva, 2020) y ponerla en un marco menos profesional y más abierto para un público más amplio, como los jóvenes.

Las funcionalidades de *InVID-WeVerify* son muy interesantes porque son *smart*, es decir que son de tipo cognitivo e imitan ciertos procesos mentales. Las más destacadas permiten recuperar “metadata” sobre videos e imágenes, fragmentar videos en *key-frames* (imágenes clave) para hacer “búsquedas por similitud”, hacer búsquedas complejas sobre las redes sociales (*Facebook, YouTube, etc.*), comparar la eficiencia de los buscadores (*Google, Yandex, Baidu, etc.*), examinar imágenes a través de una “lupa” y analizarlas con filtros para detectar alteraciones o *forensic*. El paralelismo con los procesos cognitivos para interpretar imágenes permitió llamar la atención de los jóvenes sobre sus propias capacidades para recuperar datos, hacer búsquedas, comparar imágenes o aplicar filtros. Esta herramienta permitió combatir los sesgos cognitivos y variar sus usos en línea para darles más seguridad en la veracidad de la información y, potencialmente, resistir a la polarización y la radicalización (Lewandowsky, Ecker and Cook, 2017).

La intervención se hizo en dos horas, con una guía de aplicación común para todos los profesores en dos clases por cada país (ilustración nº4). En un primer período, los alumnos reflexionaron sobre desinformación, riesgos democráticos y mediáticos, usos y abusos y sus propios comportamientos en línea en la búsqueda de información (McGrew 2020; McGrew and Byrne 2020). En un segundo momento, se los introdujo a la herramienta *InVID-WeVerify* para que hagan ellos mismos el test de averiguación de información dudosa (Akkerman et al 2013; Anderson and Shattuck 2012).

10 <https://www.invid-project.eu/tools-andservices/invid-verification-plugin/>.

Ilustración nº4: etapas de la lección.

Práctica para estudiantes en pequeños grupos.




1. Identifica diferentes tipos de desinformación:
 - A. Sitios web virales – clickbait para ganar dinero con palabras como “impactante”, “asombroso”, “cotilleo”
 - B. Webs satíricas: comentarios divertidos o inteligentes
 - C. Impostores: intentan robar dinero o tu identidad
 - D. Figuras ideológicas: propaganda desde una visión sesgada del mundo
 - E. Figuras extranjeras: desorden de la información y guerra cibernética
 - F. Gente común – comparten sin preocuparse
2. Clasifica las noticias según sean más o menos perjudiciales
3. ¿Por qué alguna información engañosa es más dañina que otra información?



Práctica para los estudiantes: Investigar noticias digitales con Invid-WeVerify



1. Descarga el [plug in](#) 
2. Realiza la práctica para estudiantes (en el folleto digital, próxima diapositiva)



¿ES CREDIBLE, TENDENCIOSO O FALSO? ¿Quién está detrás de esta información? ¿Cuál es la evidencia? ¿Qué dicen otras fuentes?

- **Práctica para estudiantes (2-3 personas en cada grupo)**
- 1) **Similitud:** ¡Doble verificación! Búsqueda inversa de imágenes para ver de dónde proviene la imagen y posibles manipulaciones. Explora varios motores de búsqueda, como Yandex, Bing y Google.
- Comienza haciendo clic en este [post](#) de Imgrur
- Haz clic derecho en la imagen y utiliza [Fake Video Debunker](#) de Invid - para hacer una búsqueda inversa de imágenes en Yandex, etc. ¿Es creíble? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- 2) **Forensic:** Tú eres el detective! Detecta lo que pudo haber sido una manipulación.
- Comienza haciendo clic en este [post](#) de Twitter
- Haz clic derecho en la imagen y utiliza [Fake Video News Debunker](#) de Invid - Forensic. Enviar y desplazarse hacia abajo. ¿Es creíble? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- 3) **Fotogramas:** Déjate y analiza el video! Comienza haciendo clic en este [video](#) de Twitter.
- Utiliza la herramienta fotogramas en Invid. Inserta el enlace de twitter link en fotogramas. Después, realiza una búsqueda de imagen inversa. ¿Es creíble? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Similitud



<https://imgur.com/gallery/BWtNcU0>

Forensic



<https://twitter.com/MainatJM/status/914402135734996993>

Fotogramas



<https://twitter.com/tsnotdweena/status/1139204212762578945>



EXPLICACIONES:

1) Walrus estaba en un submarino ruso sometido a reparaciones en 2006.
La popular imagen del joven es falsa. (Snopes, 2019)

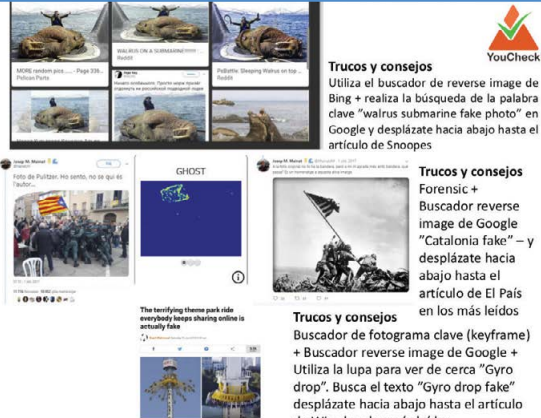
Click bait!

2) La imagen es de protestas.
La bandera se insertó para que la imagen pareciese más icónica y real (El País, 2017)

Desinformación ideológica!

3) El vídeo es falso. El productor es desconocido. (Metro, 2019; Wired 2019)

Click bait!



Trucos y consejos
Utiliza el buscador de reverse image de Bing + realiza la búsqueda de la palabra clave "walrus submarine fake photo" en Google y desplázate hacia abajo hasta el artículo de Snoopes

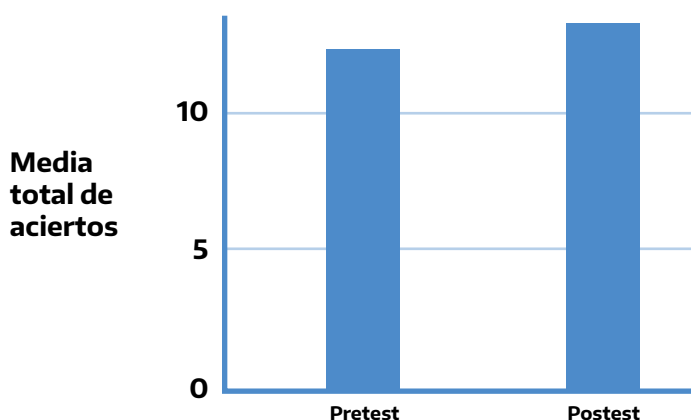
Trucos y consejos
Forensic + Buscador reverse image de Google "Catalonia fake" – y desplázate hacia abajo hasta el artículo de El País en los más leídos

Trucos y consejos
Buscador de fotograma clave (keyframe) + Buscador reverse image de Google + Utiliza la lupa para ver de cerca "Gyro drop". Busca el texto "Gyro drop fake" desplázate hacia abajo hasta el artículo de Wired en los más leídos

Fuente: elaboración propia, en base a <http://project-youcheck.com/wp-content/uploads/2021/01/YOUCHECK-PPT-FOR-TEACHERS-20200114-SP-v02.pdf>.

La investigación se hizo sobre la base de un pre y postest para evaluar la actuación general, la utilización de la herramienta y, en caso de que se diera, el cambio de comportamiento. Los resultados muestran una mejora notable del desempeño (ilustración nº5).

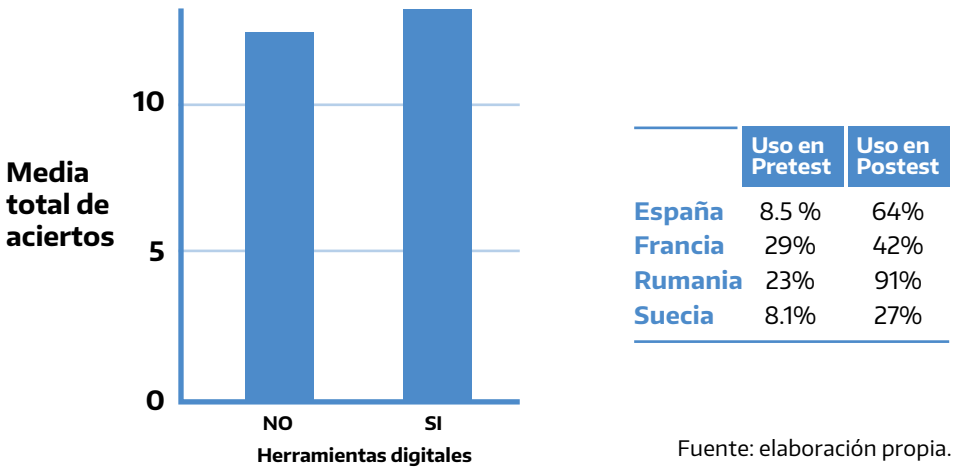
Ilustración nº5: la actuación general.



Fuente: elaboración propia.

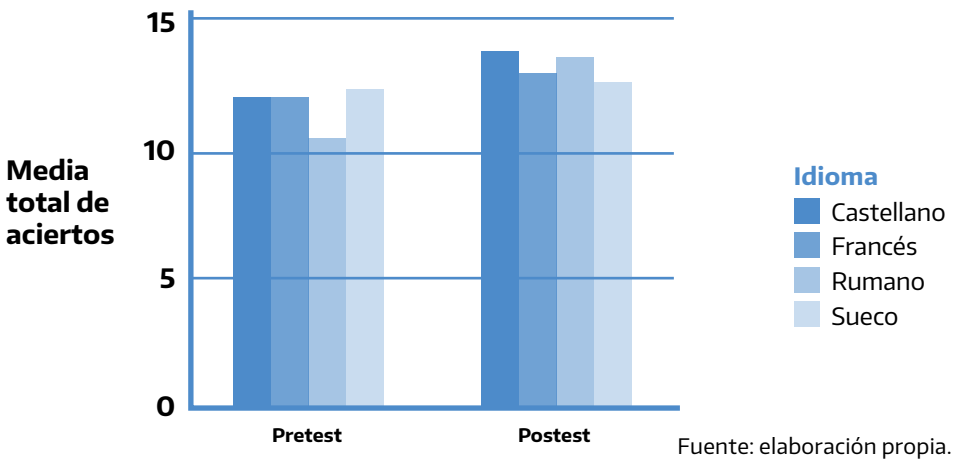
Además, la eficacia para utilizar herramientas de verificación también aumentó gracias a la intervención, con los alumnos descubriendo la existencia de estos recursos en línea, a veces de manera muy visible, en países como Rumania y España, donde eran poco difundidas. (ilustración nº6).

Ilustración nº6: el uso de las herramientas de verificación.



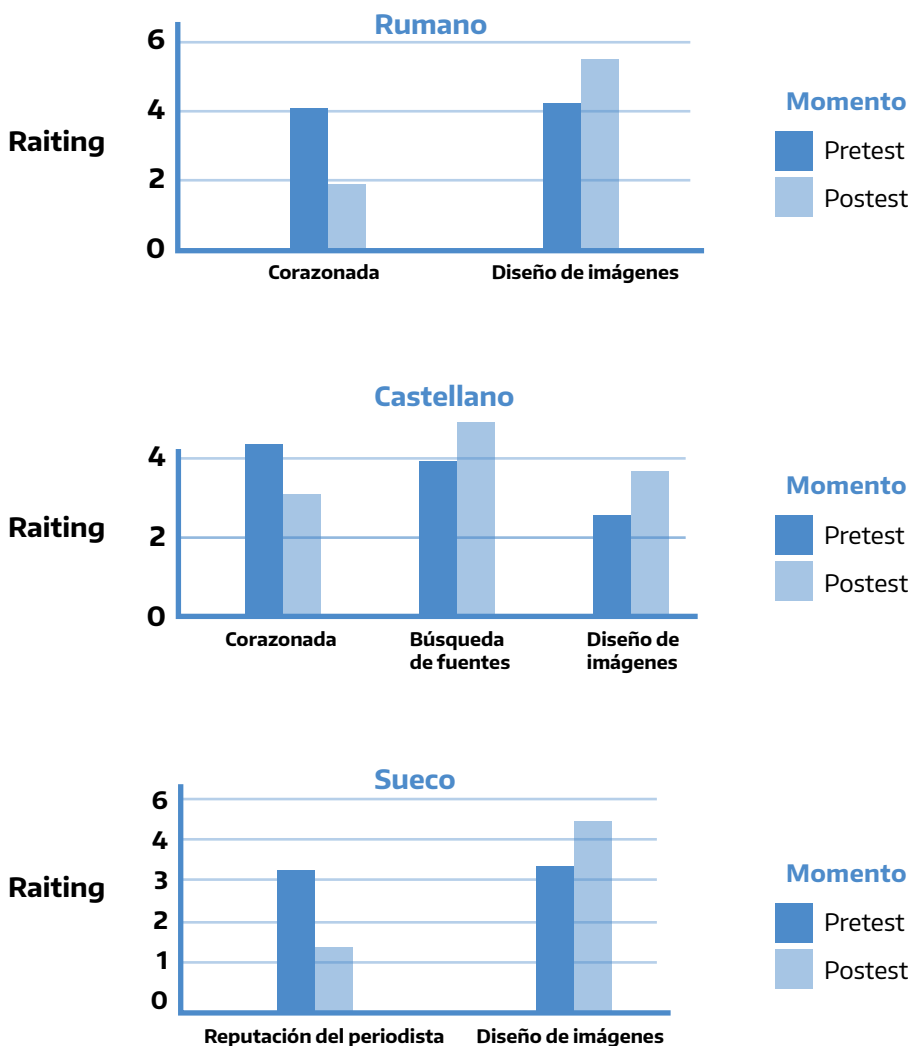
Estos resultados también se confirmaron para el uso de *InVID-WeVerify* como herramienta por sí misma (ilustración nº7), aunque sea de uso complejo.

Ilustración nº7: el uso de *INVID-WERIFY*.



Pero los más sorprendentes y alentadores fueron los resultados en términos de cambio de comportamiento, uno de los retos de la AMI en cuanto a la eficiencia e impacto (ilustración nº8), que también se confirma en otras investigaciones (Guess et al, 2020; Shen et al, 2019).

Ilustración nº8: cambio de comportamiento hacia desinformación.



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos prestaron muchísima atención al diseño de las imágenes, que era una competencia que no tenían al empezar. También se dieron cuenta de que tenían la posibilidad de investigar fuentes de información, con sitios web dedicados a la verificación. Eso les permitió librarse de corazonadas (*gut feeling*) impulsivas hacia lo que veían y confiar no ya por instinto, sino con argumentos (Nygren et. al, 2021).

Además, para completar la perspectiva AMI, que se pretende dinámica y participativa, se desarrolló un juego sobre desinformación, *Youcheck Detective*, que permitía entrar directamente en la herramienta sin necesidad de participar del curso (<http://project-youcheck.com/game-spanish/>). Pero para respetar los procedimientos AMI, que no tienen una entrada por la herramienta sino por la reflexión personal acerca de temas ciudadanos, se hicieron talleres sobre la base del juego serio, en donde cada funcionalidad, transformada en misión en el juego, se utilizó para promover competencias visuales y de averiguación (ilustración nº9). También se hizo porque la gamificación puede ser utilizada para el aprendizaje colaborativo (Kafai and Burke, 2015). Por eso hay que desarrollar actividades lúdicas y talleres alrededor del juego serio, para implicar a los alumnos y ofrecerles una forma diferente de aprendizaje, con misiones, rankings, etc. (Aparici y Osuna 2013; Jenkins 2008).

Ilustración nº9: el juego Youcheck! Detective.



Fuente: Elaboración propia.

El proyecto final produjo un *toolkit* completo con recursos para el profesorado (lecciones, talleres, juego, etc.), de uso libre y gratuito en el sitio del proyecto, pero también en el sitio web de la herramienta *InVID-WeVerify*, que puede ser utilizados por periodistas y también por docentes.

Y además, se hizo una retroalimentación para los desarrolladores de *INVID-WEVERIFY*, quienes posteriormente aplicaron varias sugerencias de los docentes: incluyeron una base de datos con ejemplos de *fake news* con una guía de uso, utilizando más de veinte sitios de *fact checkers* (*AFP, AfricaCheck, Associated Press, BoomLive, CheckYourFact, Chequeado, Correctiv, FactCheck, Facta, Factly, FullFact, LeadStories, Maldita, Newtral, PolitifactFB, Reuters*, entre otros); crearon un *chatbot* que responde preguntas sobre imágenes dudosas, para asistir a docentes y otros usuarios; y también añadieron más funcionalidades, incluso sobre *deepfakes* y *forensic*, de uso más sencillo, para no profesionales.

Los resultados completos destacaron varias dimensiones útiles para la AMI, que permiten concluir de manera general que puede ser una estrategia de intervención rápida. Se advirtió que era imprescindible aumentar la alfabetización visual de la mayoría de las personas. También se confirmó que la averiguación de fuentes ha cambiado mucho en la era digital. Y los docentes destacaron, en los *focus groups* posteriores a la intervención, que necesitaban más formación en AMI y más apoyo de las políticas públicas para poder hacerlo, dedicar tiempo e incorporar herramientas como *InVID-WeVerify* en sus prácticas (Frau-Meigs et. al, 2020).

III. La necesidad de AMI en el plan de estudios básico: un campo en sí mismo

Después de la práctica es importante enriquecer los términos teóricos, para seguir fortaleciendo el campo AMI, que no sea un campo secundario de los estudios de comunicación e información. Hay que considerar a la AMI como un campo de investigación con su propia epistemología, sus propias metodologías y sus propios retos pedagógicos y políticos. Y también crear una materia AMI en las escuelas, con un programa completo, y no solo como una enseñanza transversal que se esconde en materias como historia y matemáticas, y que no se puede pensar por sí misma, con sus competencias específicas (Frau-Meigs, 2021).

Mi propuesta es apoyar AMI en la teoría de la transalfabetización (*transliteracy*, en inglés), que es la teoría de la convergencia de las tres culturas de la información que estamos viviendo actualmente: la cultura de la información

como *media* (infomedia), pero también como documentos y archivos digitales (infodoc) y como data (infodata). Estas tres culturas de la información son las que definen “lo digital” (ilustración nº10). Está compuesto por tres elementos fundamentales alrededor de la noción de información y con esto sí que podemos crear una base fuerte de formación docente y de teoría, y nos permite tener competencias. Por ejemplo, la infomedia nos da competencias culturales y de socialización. La infodoc permite competencias organizacionales y editoriales: hay que saber publicar, informarse e investigar. Y la de infodata, competencias operacionales: saber utilizar estas herramientas, codificarlas, conocer los algoritmos y resolver problemas y conflictos (Frau-Meigs, 2013, 2022).

Ilustración nº10: las tres culturas de la información de la información (“lo digital”).

Transalfabetización: las 3 culturas de la información



Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta teórica es evolutiva y permite incorporar temáticas potentes como la desinformación, sus usos y abusos, y los riesgos democráticos. Se puede detallar aún más con lo que serían, por ejemplo, las competencias visuales de esta transalfabetización (ilustración nº11). Ya no son solo las competencias predigitales, que consistían en saber “leer” una imagen. Ahora se trata de poder fragmentar, comparar por similitud, lateralizar con todas las ventanas abiertas en la pantalla para tomar decisiones rápidamente, pero no a partir de corazonadas. La contribución de *Youcheck!* en este tema ha sido la de confirmar que el incremento en conocimiento y el cambio en comportamiento se pueden medir, para demostrar a todos que la AMI es posible y que es eficiente, aportando también valores y derechos como la libertad de expresión.

Ilustración nº11: competencias de alfabetización visual en la era digital.

Decodificar las imágenes (fotos, videos, etc.) en relación al grado de realidad (denotación, contexto, iconicidad, etc.)

Dominar el uso de herramientas de verificación (laterización, comparaciones, inversiones, fragmentación, etc.)

Tomar decisiones informadas sobre el diseño de imágenes y sus tipos de usos (publicidad, propaganda, estética, etc.)

Saber cómo descifrar imágenes falsificadas (incluidas las *deepfakes*) y comprender los riesgos de la desinformación.

Comunicarse con los demás y ser capaz de crear imágenes para contranarrativas (stories, selfies, etc.) y estrategias de refutación.

Fuente: elaboración propia.

En conclusión, es posible señalar una serie de propuestas resilientes para combatir la desinformación y no dejarse desasosegar por la infodemia:

- Utilizar herramientas Smart
- Recurrir a varios sitios de Fast checking
- Aprovechar múltiples recursos pedagógicos
- Utilizar buscadores diversos
- Desconfiar de la visualización de datos
- Compartir información solo cuando no hay duda sobre su veracidad
- Tener en cuenta los propios sesgos cognitivos (argumentos de autoridad, de confirmación continua, etc.).

Son imprescindibles entonces las competencias en transalfabetización, la formación docente (*online* y *offline*), la colaboración entre investigadores y periodistas y científicos. Todo eso se puede hacer en el marco de las ciudades AMI, que permiten mucha negociación entre estos actores, a nivel local y nacional (Higuchi Yanaze y Chibás Ortiz, 2020). También puede fomentar una oposición crítica y creativa ante la polarización y radicalización. Todo esto tiene que ser soportado por políticas públicas adecuadas, que garanticen la investigación y la financiación independientes, imprescindibles en democracia. ¿Y el futuro? Hay una continuación del proyecto *Youcheck!* Se llama *YouVerify!* Consiste en un reto de democratización más amplio: masificar los recursos producidos con *Youcheck!* mediante un curso masivo en línea (MOOC) y un juego serio con más misiones (Frau-Meigs, Osuna y Marta 2021). AMI aparece así como una forma positiva para apoyar una ciudadanía responsable.

Referencias

Akkerman, S.F., Bronkhorst, L.H. and Zitter, I. (2013). *The complexity of educational design research* [La complejidad de la investigación en diseño educativo]. *Quality & Quantity* 47(1): 421–439.

Anderson, T. and Shattuck, J. (2012). *Design-based research: A decade of progress in education research?* [Investigación basada en el diseño: ¿una década de progreso en la investigación en educación?]. *Educational Researcher* 41(1): 16–25.

Aparici, R. y Osuna-Acedo, S. (2013). *La Cultura de la Participación*. *Revista Mediterránea de comunicación* 4 (2). 137-148

Bradshaw, S. and Howard, P.N. (2018). *Challenging Truth and Trust: A Global Inventory of Organised Social Media Manipulation, Computational*

Propaganda Research Project, Oxford Internet Institute. [Desafiando la verdad y la confianza: Inventario global de manipulación organizada de redes sociales, Proyecto de investigación de propaganda computacional, Instituto de Internet de Oxford]. Recuperado de: <https://comprop.oii.ox.ac.uk/wcontent/uploads/sites/93/2018/07/ct2018.pdf>

Carlsson, U. (ed.) (2019). *Understanding MIL in the digital age, a question of democracy* [Entender MIL en la era digital, una cuestión de democracia]. Goteborg: Nordicom.

Frau-Meigs, D. (2012). *Transliteracy as the new research horizon for Media and Information Literacy* [La transalfabetización como nuevo horizonte de investigación para la alfabetización mediática e informacional]. *Media Studies* 3(6) 14-27.

Frau-Meigs, D. (2019). *Qui a peur des fake news?* [¿Quién le teme a las noticias falsas?]. París: La Documentation française.

Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M. and Poyntz, S.R. (eds). (2020). *Handbook of media education research* [Manual de investigación sobre educación en medios]. Nueva York: Wiley.

Frau-meigs, D. (2020). *Les enjeux de la réception : comment mesure l'influence de la désinformation* [Los desafíos de la recepción: cómo medir la influencia de la desinformación], Marangé, C. and Quessard, M. (eds). *Les guerres de l'information à l'ère numérique : enjeux politiques et outils techniques*, París: PUF.

Frau-Meigs, D. (2021). *Lasting lessons learnt from the "fake news" crisis: MIL as the 1st curriculum* [Lecciones duraderas aprendidas de la crisis de las "noticias falsas": AMI como primer plan de estudios], Thésée, G., Hoechsmann, M. and Carr, PR. (eds). *Democracy 2.0*. Países Bajos: Brill.

Frau-Meigs, D. (2021), *Addressing the Risks of Harms Caused by Disinformation: European vs American Approaches to Testing the Limits of Dignity and Freedom of Expression Online* [Abordar los riesgos de daños causados por la desinformación: enfoques europeos frente a estadounidenses para probar los límites de la dignidad y la libertad de expresión en línea]. En: Corredora, L., Bel Mallén, I., Cetina Presuel, R. (eds), *The Handbook of Communication Rights, Law, and Ethics*. Nueva York: Wiley.

Frau-Meigs, D., Osuna-Acedo, S. and Marta-Lazo, C. (eds) (2021). *MOOCs and the participatory challenge. From Revolution to Reality* [Los MOOC y el desafío participativo. De la revolución a la realidad]. Heidelberg: Springer.

Frau-Meigs, D. (2022 forthcoming). *Transliteracy and the digital media: Theorizing Media and Information Literacy* [Transalfabetización y los medios digitales: teorización de la alfabetización mediática e informacional], Tierney, R., Rizvi, F. and Kadriye Ercikan, International Encyclopedia of Education 4th Edition.

Guess, A.M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J.M., Nyhan, B., Reifler, J. and Sircar, N. (2020). *A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India* [Una intervención de alfabetización en medios digitales aumenta el discernimiento entre las noticias principales y las falsas en los Estados Unidos y la India]. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 117(27): 15536.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture* [Cultura de la convergencia]. New York: UP.

Kafai, Y.B., Burke, Q. (2015). *Constructionist gaming: Understanding the benefits of making games for learning* [Juegos construccionistas: comprender los beneficios de crear juegos para el aprendizaje]. *Educational psychologist*, 50, 313–334.

Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H. and Cook, J. (2017). *Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era* [Más allá de la desinformación: comprender y afrontar la era de la “posverdad”]. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 6(4): 353–369.

McGrew, S. (2020). *Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning* [Aprender a evaluar: una intervención en el razonamiento cívico en línea]. *Computers & Education* 145:103711.

McGrew, S. and Byrne, V.L. (2020). *Who is behind this? Preparing high school students to evaluate online content* [¿Quién está detrás de esto? Preparar a los estudiantes de secundaria para evaluar el contenido en línea]. *Journal of Research on Technology in Education* : 1–19.

Higuchi Yanaze, M. y Chibás Ortiz, F. (eds) (2020). *From Smart cities to MIL cities* [De las ciudades inteligentes a las ciudades AMI]. Sao Paulo: ECA-U.

Morgan, S. (2018). *Fake News, Disinformation, Manipulation and Online Tactics to Undermine Democracy* [Noticias falsas, desinformación, manipulación y tácticas en línea para socavar la democracia]. *Journal of Cyber Policy* (3), 39–43.

Nygren, T., Guath, M., Axelsson C.A., and Frau-Meigs, D. (2021). *Facing visual fake news with a professional fact-checking tool in education in France, Romania, Spain and Sweden* [Enfrentar las noticias falsas visuales con una

herramienta profesional de verificación de datos en la educación en Francia, Rumanía, España y Suecia]. *Information*. 12(5):201.

Shen, C., Kasra, M., Pan, W., Bassett, G.A., Malloch, Y. and O'Brien, J.F. (2019). *Fake images: The effects of source, intermediary, and digital media literacy on contextual assessment of image credibility online* [Imágenes falsas: los efectos de la alfabetización de fuentes, intermediarios y medios digitales en la evaluación contextual de la credibilidad de la imagen en línea]. *New Media & Society* 21(2): 438–463.

Wardle, C. and Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making* [Trastorno de la información: hacia un marco interdisciplinario para la investigación y la formulación de políticas]. DGI(2017)0.

Cinco conceptos centrales sobre la alfabetización mediática

Tessa Jolls ¹¹

Resumen

Este capítulo parte de la idea de que frente a la multiplicidad de mensajes circulantes, fundamentalmente en el marco de la pandemia, es necesario producir herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y que la población pueda gestionar los riesgos. Se presentan, entonces, cinco conceptos centrales en relación al alfabetismo mediático que orientan la reflexión sobre la temática. El desarrollo de una pedagogía con base en estas nociones, junto con otras competencias específicas desarrolladas por los públicos, contribuye a la resiliencia de las audiencias.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informacional; sesgos; pensamiento crítico; audiencia resiliente.

El alfabetismo mediático es una maravillosa estrategia de intervención. Nuestra organización hizo un estudio junto con la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y descubrimos que la capacitación de los formadores hace una contribución significativa en cómo los estudiantes entienden y pueden mejorar el conocimiento, las actitudes y las conductas.

Hay grandes ideas en términos del alfabetismo mediático e informacional que pueden hacer una diferencia importante para alcanzar la resiliencia poblacional. ¿Qué quiere decir esto? Una población que pueda discernir, que pueda observar los medios y pueda clasificar, decidir y gestionar sus riesgos en una situación tan seria como la que presenta la pandemia.

¿Cuáles son las grandes ideas que las personas tienen que entender respecto de los medios? Es importante contar con herramientas como el alfabetismo mediático para tener un entendimiento común sobre cómo interpretar los mensajes y vincularnos con los medios de comunicación. Estamos hablando del discernimiento individual frente a los medios. H.M. Tomlinson dice “nosotros vemos las cosas ahora no como son sino en función de lo que somos”. Esta es una gran idea en el alfabetismo mediático. La idea de que el contenido

¹¹ Presidenta del Center for Media Literacy. Fundadora de Consortium for Media Literacy. Recibió el Premio Internacional de Alfabetización en Medios 2014, de Gateway Media Literacy Partners y el Premio Jesse McCanse 2013 por su contribución individual a la alfabetización mediática, otorgado por el National Telemedia Council.

y el contexto constituyen el mensaje: todos los sentimientos, todas las ideas, todo nuestro historial, conocimiento, educación, etc., entran en juego en la comprensión del mensaje. Es decir, el contexto somos nosotros y lo que nosotros aportamos al mensaje. El contenido y el contexto sumados son el mensaje. Y al reflexionar sobre esto, pensamos por ejemplo en los mensajes en la pandemia. Ahí una de las emociones presentes al momento de comprender los mensajes es el temor, que interviene en la interpretación de los mismos. Nosotros compartimos muchísimo ese sentimiento y eso cambia nuestra interpretación. Cuando se produce un mensaje se debe tener en cuenta que cada persona traerá consigo su propia interpretación y va a leer o construir el mensaje en función de lo que es y no en función de la intención con la que este fue creado.

Entonces, el alfabetismo mediático tiene que ver con la representación: ¿qué es lo que estamos haciendo? Estamos re-presentando el mensaje, es decir, reinterpretándolo.

Esta es una cuestión fundamental: debemos educar a las personas, porque si podemos lograrlo y hacer que el alfabetismo mediático sea central en la educación y no una parte accesorio, entonces podremos ver los problemas de manera diferente, estar preparados y alcanzar una población resiliente que pueda discernir los mensajes, ya sea material de salud, cuestiones de gobierno, problemas relacionados con la democracia o cualquier tema en el que pensemos.

¿Qué ideas importantes es posible enseñar para ayudar a la gente a interpretar estos mensajes en un corto plazo? Estas ideas son los cinco conceptos centrales en alfabetismo mediático.

La primera idea, es la de público o audiencia. Como mencionamos previamente, distintas personas comprenden los mensajes de manera diferente. Es necesario aceptar esto, es algo propio de la humanidad. Vemos los mensajes de manera diferente y tenemos que explorar y entender por qué algunas personas se resisten, por ejemplo, a la vacuna, cuánta información tenemos sobre esta manera de razonar. Es decir que no solamente es importante entender el concepto sino también aceptarlo y actuar en consecuencia.

El segundo concepto explora la idea de ser autor, cómo se construye la autoría. La autoría es todo cuando tenemos que leer los mensajes, porque cada mensaje está hecho por alguien. Es preciso desarrollar competencias para comprender a quién estamos escuchando, a quién le vamos a dar la información. Estas habilidades para verificar información son enseñables en el corto plazo.

Un tercer concepto está vinculado con las técnicas y el formato. Sabemos que el modo en el que se construye un mensaje tiene implicancias emocionales e influye en la interpretación a partir de la utilización del color, de la redacción, etc. Esta es un área en la que hay una gran oportunidad de investigación en el campo del alfabetismo mediático y que debe ser explorada.

El cuarto concepto está asociado al encuadramiento o sesgo. Un mensaje se encuadra, por ejemplo, dentro de un discurso anti vacunas o pro vacunas, o de la respuesta gubernamental a la pandemia, etc. Es decir, no solamente hay un tema sino también un marco, y ese cuadro es el que otorga el sentido. Porque hay cosas que están fuera de ese encuadre en las que ni siquiera pensamos. En relación a esto, otra noción fundamental es el sesgo. Cuando tenemos un encuadramiento para comunicar un tópico o un problema, automáticamente hemos elegido un sesgo. A esto a veces se lo presenta como algo negativo, aunque no necesariamente es malo en sí mismo. Es importante ver cómo interpretamos y cómo se responde a ese sesgo.

El último concepto o idea central, es el propósito: ¿cuál es la motivación del mensaje?, ¿quién está detrás?, ¿quién se beneficia económica o políticamente? Hemos visto mucha controversia durante la pandemia cuando, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha recibido muchísimos ataques y ha tenido que enfrentar acusaciones. Entonces, dentro del ámbito público hay muchas ideas que están compitiendo para ser aceptadas y tenemos que ir más allá de ellas, para ver cuál es el propósito del mensaje y entender cuáles son los modelos de negocios detrás, cuál es la misión de la organización que emite ese mensaje, etc.

Todas estas grandes ideas pueden enseñarse. Tenemos una combinación de las habilidades que debe desarrollar la población resiliente y también debemos tener estas ideas fundamentales que subyacen en las competencias para lograr un entendimiento más profundo, para desarrollar el pensamiento crítico. Esto nos da directrices, una guía en materia de cómo podemos empezar a capacitar a los docentes y al público con estos conceptos.

También resulta importante tener en cuenta que ahora somos productores de mensajes en las redes sociales y que estos conceptos se aplican tanto si somos consumidores como productores en los medios. Como productores de contenidos en los medios debemos pensar de manera crítica sobre nuestra responsabilidad como miembros de una sociedad y en la forma en que nuestros mensajes afectarán a otros.

Otro punto que es necesario subrayar es que no hay información que sea perfecta. Y nosotros tenemos que tomar la decisión y desarrollar el pensamiento crítico para hacer una gestión de riesgos. El alfabetismo mediático es una estrategia de gestión de riesgos porque discernimos, deconstruimos, construimos, asumimos una parte en el mensaje para decidir mejor si este es legítimo y si queremos aceptarlo, rechazarlo o reenviarlo.

Estamos buscando la verdad todo el tiempo y parte de tener una población resiliente es brindar herramientas a las personas para que tengan discernimiento frente a la verdad, porque el bien mayor son las elecciones de vida que cada individuo tiene que hacer.

Los hechos son hechos, y al mismo tiempo sabemos que las personas tienen distintas interpretaciones de los mismos. Nuestra expectativa es tener mensajes sólidos en el área de salud para ayudar a las personas a que tomen buenas decisiones.

Por último, citando nuevamente a H. M. Tomlinson, quiero reiterar que nosotros vemos las cosas no como son sino en función de lo que somos, y esto frecuentemente se olvida cuando hablamos de alfabetismo mediático y de las interpretaciones que realiza el público.

Referencias

Jolls, T. y Wilson, C. (2014). *The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow* [Los conceptos básicos: fundamentales para la alfabetización mediática ayer, hoy y mañana]. *Journal of Media Literacy Education*, Vol. 6, Iss. 2, Recuperado de: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/6/>

Traducido al español: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/cml-cinco-conceptos>

Jolls, T. (2017). *The New Curricula: Propelling the Growth of Media Literacy Education* [El nuevo plan de estudios: impulsar el crecimiento de la educación en alfabetización mediática]. *Journal of Media Literacy Education*, Vol. 7 Iss. Recuperado de: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol7/iss1/7/>

Traducido al español: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/tessa-jolls-alfabetismo-en-medios-1>

Thoman, E. y Jolls, T. *Questions/TIPS: A Framework For Consumers and Producers of Media Messages* [Preguntas/Consejos: un marco para consumidores

y productores de mensajes en los medios]. Recuperado de: https://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPSCHART_Spanish.pdf

Thoman, E. y Jolls, T. *Literacy for the 21st Century*. [Alfabetización para el siglo XXI]. Recuperado de: <https://www.medialit.org/sites/default/files/Spanish%20Translation%20Literacy%20for%2021st%20Century.pdf>

Jolls, T. y Johnsen, M (2018). *Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century* [Alfabetización mediática: una habilidad fundamental para la democracia en el siglo XXI]. *Hastings Law Journal*, Vol. 69, 1369, June, 2018. Recuperado de: <https://www.medialit.org/sites/default/files/Hastingsjolls-69.5.pdf>

Escuela y universo transmedia: breve alegato acerca del temor

Hugo Muleiro¹²

Resumen

La presencia de las nuevas tecnologías en las aulas, su ruidosa y atropellada incorporación a los procesos educativos, y el aporte de la escuela a la ciudadanía comunicacional a través de la Alfabetización Mediática e Informativa conforman un entramado complejo, que obliga a superar resistencias y temores. Exige, además, aprendizajes en varias direcciones simultáneas y reconocimiento a los conocimientos y habilidades de niñas, niños y adolescentes. Aunque parezca una gran novedad, es una demanda que palpita desde siempre en las acciones pedagógicas.

Palabras clave: ciudadanía comunicacional; Alfabetización Mediática e Informativa; transmedia; educación.

“Los juguetes escuchan
las estaciones
del árbol”

Carolina Monsalve, colombiana, escribió a los 9 años este poema, publicado junto a muchos otros en el libro de 2016 del Proyecto Gulliver, talleres de poesía en la ciudad de Medellín. Esta actividad, pero sobre todo esas siete palabras, ponen en evidencia que, según los contextos institucionales y los proyectos pedagógicos, puede ser revisado todo concepto que encasille o predetermine esquemáticamente capacidades y campos de interés de niñas, niños y adolescentes.

Los resultados a lo largo de los años del Proyecto Gulliver, asociado al Festival Internacional de Poesía de Medellín, pueden ser esgrimidos entonces para soñar con un universo de intercambios en las aulas, en el que niñas, niños y adolescentes puedan dar rienda suelta a su imaginación, expresarse, hacer propuestas, iluminar la vida con su visión del mundo.

¹² Escritor y periodista argentino especializado en niñez. Autor de *Palabra por palabra, estructura y léxico para las noticias* (Biblos, Buenos Aires, 2002); *Al margen de la agenda. Noticias, discriminación y exclusión* (Buenos Aires, FCE, 2006). Coautor, con Vicente Muleiro, de *Los Garcas* (Buenos Aires, Planeta, 2013); *Los Monstruos* (Buenos Aires, Planeta, 2015); y *La clase un cuarto* (Buenos Aires, Planeta, 2019). Capacitador de la Defensoría del Público de Argentina.

Hay una afirmación coincidente en gran parte de las páginas que siguen: la incorporación de las nuevas tecnologías y recursos digitales en el sistema educativo ya tenía un recorrido y se aceleró fuertemente en pandemia. Y se observa también una exhortación: las y los docentes deben partir de aceptar que el uso de esas tecnologías por niñas y niños es constitutiva de su cultura, de su realidad, de su cotidianidad. Sus habilidades, aunque fueran solo instrumentales, aunque estuviera pendiente asociarlas a una capacidad crítica, son una posibilidad para la compleja red de intercambios que transcurre minuto a minuto en las escuelas.

En ese sentido, existen constancias de una sensación de inestabilidad para maestras y maestros, emparentada con la presunción de una pérdida de potestades, un cambio significativo en la centralidad tradicional para la conducción del espacio. Es una percepción común, la que tiene toda persona ante lo desconocido, o lo conocido apenas a medias. Algo que además lleva a producir una mudanza de los lenguajes y actividades para las que fue formada y que mejor conoce.

Hay prevenciones similares en ciertos ámbitos del sistema de medios de comunicación tradicionales, cuando afloran proyectos educativos que traen definiciones que son recibidas como amenaza, como la recepción crítica de medios. Es decir, la contribución que la escuela puede hacer para que niñas, niños y adolescentes conozcan los mecanismos de la circulación de informaciones y opiniones, los factores e intereses invisibles que intervienen en la generación, confección y publicación de una noticia.

En este caso también se expresa el temor a una pérdida de potestades. Como si la ampliación de capacidades para descifrar el contenido explícito e implícito de un mensaje periodístico, comprender la potencia de un verbo o de una forma de nombrar a una persona o a un sector, identificar la publicidad directa y descubrir la publicidad indirecta, pudieran empeorar la comunicación entre emisores y receptores, en lugar de mejorarla.

De interpretaciones y reinterpretaciones de discursos instituidos sabe la escuela desde hace mucho tiempo, como lo demostró el maestro uruguayo Firpo al dar a conocer este diálogo entre un español y un indio, escrito por uno de sus alumnos:

- Vengo a civilizarte.
- Yo me civilizo si quiero.
- ¿No me digas? Ahora vas a ver.
- Bueno. Largame. No me agarrés.
- Es muy linda la civilización. ¡No seas bobo!

Los temores mencionados más arriba son comprensibles, porque lo que se pone en movimiento es un cambio de estándares preexistentes.

Frente a esto, las ideas, conceptos y experiencias que contienen las páginas que siguen dejan asentadas dos convicciones potentes. Una, que esos cambios son indetenibles. Dos, que la escuela no puede y no debe permanecer ajena a ellos, sino lanzarse para contribuir a llevarlos al mejor resultado posible, a saber, capacidades para intervenir en el universo transmedia a pleno derecho, con herramientas para interpretar esa corriente que tiene fuerza de océano y habilidades para navegar en él.

Escribió Juan Carlos Restrepo, también colombiano, de 12 años:

“Los cuadernos son la nieve
que se derrite
en el lápiz”.

Podemos imaginarlo en el patio de la escuela o en la sala de su casa, ya casi podemos ver escribiendo a este poeta y estremecernos con su sensibilidad y agudeza. ¿Nos decepcionaríamos con él si ya no fuera el cuaderno, sino su dispositivo móvil?

Referencias

Firpo, J.M. (1976). *Qué porquería es el glóbulo*, Buenos Aires; Ediciones de la Flor.

Proyecto Gulliver, Corporación de Arte y Poesía (2017). *Subí al infinito trepando por un lápiz*. Medellín: Prometeo.

UNESCO (2021). *La información como bien público - A 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia

Carlos Scolari¹³

Resumen

Dos proyectos, *Transmedia Literacy*, realizado en ocho países de Europa, Asia y América del Sur, y su versión española, *Transalfabetismos*, desplegado en cinco comunidades autónomas, buscaron responder una gran pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Durante el trabajo de campo realizado con jóvenes de entre 12 y 18 años se confirmó que chicas y chicos están desarrollando, a través de un variado arco de prácticas mediáticas, competencias que no se enseñan en el sistema formal. En ese contexto surgió el concepto de “competencias transmedia”, entendidas como competencias vinculadas a la creación, producción, distribución y consumo de contenidos generados sobre todo en un ámbito informal y colaborativo. En el mapa de competencias transmedia, elaborado por el equipo de investigación, también se identificaron saberes relacionados con la creación narrativa, la tecnología, la ética o la gestión de la propia imagen, de redes y contenidos. Obviamente, ningún sujeto posee todas esas competencias: si algo emergió durante el estudio es que esas competencias no están distribuidas de manera equitativa en la sociedad. En ese contexto, la educación formal, en vez de rechazar o estigmatizar esas prácticas (desde crear memes hasta jugar videojuegos), debería contribuir a la redistribución y democratización de las competencias.

La escuela pública es una interfaz educativa que ya estaba en crisis desde mucho antes de llegada de la COVID-19; sin embargo, la pandemia puso en evidencia todas sus limitaciones y tensiones. Lo mismo sucedió con otras interfaces culturales, desde los museos hasta las bibliotecas. Esta crisis es sin embargo una oportunidad única para afrontar el rediseño de todas esas interfaces. Entre otras cosas, la pandemia confirmó la existencia de una gran brecha digital, no solo en América Latina; pero también, una vez más, que no basta con repartir computadoras y conectividad: la alfabetización tecnológica y mediática es indispensable.

13 Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano (Italia) y licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es catedrático de Teoría y Análisis de la Comunicación Digital Interactiva en la Universitat Pompeu Fabra – Barcelona. Investigador principal del proyecto Transmedia Literacy (programa Horizon 2020 de la UE – 2015/18) y del proyecto Transalfabetismos (MINECO – 2015/17).

Para terminar, podemos preguntarnos si la pandemia no está haciendo saltar categorías de análisis y oposiciones (como aquella entre educación formal versus educación informal), acelerando el solapamiento entre ambas y el surgimiento de formatos educativos híbridos.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informacional; competencias transmedia; interfaces culturales; pandemia.

Dos hechos tienen que ver con el tema que nos convoca: en España cada año durante el mes de junio se lleva a cabo el Día de la Selectividad, un examen que se hace al final de la secundaria cuya nota se promedia con la de los últimos años del bachillerato. La suma de ambas evaluaciones genera una nota que les permite a los estudiantes elegir la carrera y la universidad donde quieren cursarla. Este examen podría considerarse un rito de pasaje educativo. Es un evento que cubren los medios de comunicación. Estas evaluaciones son presenciales, duran un par de días y en 2021 les tocó hacerlas a los chicos y chicas que han cursado los últimos años del bachillerato en “modo Zoom”. Esta generación de estudiantes, ya conocidos como *coronnials* (también llamados *pandemials*), son los que han cursado el bachillerato en pandemia. Este es un hecho fuera de lo normal, que se suma al de los estudiantes que ingresaron a la universidad en los últimos dos años y todavía no la han pisado. También esa ha sido otra experiencia, hasta cierto punto traumática, provocada por la pandemia.

El otro hecho en esos días de junio de 2021 es que se cayó la red. Suele suceder. Una empresa que nadie conocía, pero que evidentemente es un actor importante por su capacidad de gestionar la infraestructura digital, falló e hizo que se cayera la red en diferentes partes del planeta. Es una señal de la complejidad del mundo en el que vivimos: por un detalle menor (tal vez se quemó un fusible o alguien apretó la tecla equivocada) deja de funcionar la más grande construcción tecnológica del *Homo sapiens*.

En la primera parte de mi texto voy a referirme al proyecto de investigación *Transmedia Literacy*; en la segunda explicaré lo que sucedió después de esa investigación y, sobre todo, abordaré de los efectos de la pandemia y qué podemos aprender de todo lo que ha pasado en el último año y medio.

Transmedia Literacy fue un proyecto financiado por la Unión Europea que involucró a universidades y centros de investigación de ocho países de distintas partes del mundo: España, Italia, Portugal, Reino Unido, Finlandia, Australia, Colombia y Uruguay. La intención era cubrir diferentes realidades mediáticas, sociales y educativas. El objetivo, tanto del proyecto *Transmedia literacy*

como el de una versión española titulada *Transalfabetismos* que desarrollamos en paralelo, siempre en el periodo 2015/2018, era responder a una gran pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Varios integrantes *senior* del equipo de investigación teníamos por entonces hijos e hijas adolescentes. Nosotros veíamos que llegaban a casa, se encerraban en sus habitaciones y que pasaban buena parte del día en sus burbujas (las que menciona Roberto Igarza en su libro *Burbuja de ocio*). Se trata de jóvenes conectados con su mundo, con sus plataformas, con su gente. Los adultos los miramos desde afuera y no entendemos nada de eso. Entonces, podemos decir que había un interés muy grande en el equipo de investigación por saber qué pasaba dentro de esas burbujas.

Una cosa evidente es que los chicos y chicas estaban aprendiendo a hacer cosas en esas burbujas. En esos espacios desarrollaban una serie de conocimientos, prácticas y competencias que normalmente no se enseñan en el sistema educativo formal. Desde la perspectiva del proyecto, nos interesaba comprender qué estaban aprendiendo; de ahí surgió el concepto de “competencia transmedia”. O sea, competencias que tienen que ver con los medios, con la producción y distribución de contenidos, pero que se generaban sobre todo en un ámbito informal y colaborativo. También nos interesaba particularmente saber cómo aprendieron a hacer esas cosas. Es evidente que en la escuela no se enseña a pasar de nivel en un videojuego, a *hackear* una tecnología o a hacer un video para *TikTok*. Nos interesaba saber qué y cómo estaban aprendiendo en esos nuevos entornos.

Este enfoque nos diferenció del *mainstream* de las investigaciones en el campo de la *media literacy*. A nuestro equipo no le interesaba “medir competencias digitales”: en Europa ya hay muchísima investigación cuantitativa sobre los diferentes planes de alfabetización mediática, digital, etc. Lo nuestro era un recorrido etnográfico, de tipo cualitativo, que apuntaba a otros objetivos: por ejemplo, nos interesaba crear un mapa de competencias adquiridas por los jóvenes (entre 12 y 18 años) en ámbitos informales de aprendizaje. Y esto tiene que ver con la diversidad de países participantes del proyecto: esa variedad nos interesaba mucho para “alimentar” ese mapa de competencias.

Finalmente, otro objetivo del proyecto incluía el desarrollo de una serie de actividades didácticas para aprovechar dentro del aula esas competencias aprendidas fuera de la escuela. Nos interesaba que no quedaran separados estos dos ámbitos, lo formal y lo informal, sino tratar de crear puentes

entre la experiencia institucional y reglada de enseñanza/aprendizaje, y la experiencia en ámbitos informales, como las redes sociales, plataformas, comunidades de videojuegos, comunidades de *fans*, etc.

Dentro de la *media literacy* hay una línea de investigación que tiene mucho que ver con una concepción de los medios que surgió en los años '60 en Estados Unidos como respuesta al uso de la televisión por parte de los jóvenes. En esa época se inauguró una temática clásica de estudio: "los efectos de la televisión en los niños". Esa línea de investigación partió de la premisa de que los jóvenes son víctimas de los medios. Nuestra interpelación era radicalmente diferente: aun sabiendo que no toda la gente genera contenidos y los difunde en las redes, abordamos a los chicos y chicas como prosumidores. Consideramos que los jóvenes son sujetos que deben aprender a moverse en un mundo complejo, no solo tecnológicamente, y que viven de diferentes maneras esa adaptación a un entorno incierto, cambiante y a veces hostil. El mundo de los jóvenes es muy complicado. La investigadora estadounidense danah boyd¹⁴ precisamente publicó un libro que se titula *It's complicated (2015)*... Nunca fue simple ser adolescente, pero en esta época lo es aún más por las complejidades del mundo en que vivimos. La pandemia no hizo más que complejizar esa realidad. Desde el punto de vista mediático, se trata de un entorno en el que hay muchas posibilidades de comunicación pero también muchas fricciones y problemas.

¿Cuáles fueron los resultados del proyecto *Transmedia Literacy*? El equipo de investigación detectó un amplio abanico de competencias vinculadas a la producción textual, a la gestión de contenidos, de relaciones sociales o de la propia imagen. También competencias vinculadas a la prevención de riesgo junto a competencias de tipo narrativo o tecnológicas. Logramos construir un buen mapa de *transmedia skills* (ver imagen¹⁵). Las llamamos "competencias transmedia" porque se vinculan tanto a diferentes medios y lenguajes como a la producción de contenidos generados por el usuario en entornos colaborativos.

¹⁴ danah boyd es una docente e investigadora estadounidense que por razones familiares y políticas decidió quitar las mayúsculas al comienzo de su nombre y apellido. Para conocer más sobre ella y sobre esta decisión puede consultarse su página web personal www.danah.org.

¹⁵ Infografía tomada del libro *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*, pági. 9. (http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)



Otra cosa que ya sabíamos y confirmamos durante la investigación es que no hay ninguna persona en el planeta que tenga todas las competencias que identificamos. En ese sentido, no hay “nativos digitales”. O sea, los bebés no nacen “con un chip bajo el brazo”. Algunos jóvenes tienen más posibilidades o facilidades para aprender ciertas competencias, pero lo más destacado es que esas competencias están muy mal distribuidas. Encontramos jóvenes muy buenos creando contenidos pero que no tenían conocimiento de las cuestiones éticas que implicaba la puesta en circulación de esos contenidos, o gente que sabía lidiar con la tecnología pero no gestionar su presencia en las redes sociales. Lo repito: las competencias transmedia están muy mal distribuidas y conforman una “topología” muy irregular.

En el contexto de la investigación, si bien nos focalizamos y valoramos los procesos informales de aprendizaje, los miembros del equipo obviamente no estamos para nada en contra del aprendizaje formal. Por el contrario, creemos que una de las funciones de la escuela debería ser contribuir a redistribuir y democratizar esas competencias, que están tan mal repartidas. En ese sentido, el sistema de enseñanza-aprendizaje formal no debería rechazar o estigmatizar este tipo de prácticas (pienso en los videojuegos, la creación fotográfica o audiovisual, la producción de memes, la escritura de *fanfiction* o el *cosplay*). En nuestro trabajo de campo hemos incluso encontrado jóvenes

que esconden esta actividad dentro de la escuela para no ser estigmatizados. Creemos que la actitud de la escuela debería ser precisamente la contraria: no estigmatizar estas prácticas, sino ir a su encuentro y potenciarlas. Si alguien dentro del aula sabe hacer algo aprendido fuera de la escuela: ¿por qué no compartir ese conocimiento con el resto de la clase?

En breve: la propuesta iría en la dirección de reducir la distancia que hay entre la vida de los jóvenes dentro y fuera del aula. En la web del proyecto *Transmedia Literacy* hemos incorporado casi 100 actividades didácticas para “explotar” dentro del aula estos conocimientos adquiridos fuera del aula. En cierto sentido, la propuesta de *Transmedia Literacy* es muy freireana: apostamos por una relación horizontal, en la que todas las personas que conviven en un aula saben hacer algo y lo comparten con el resto.

En relación con la pandemia y el efecto que tuvo en este entorno donde se cruzan la gente joven, los medios, la educación y los nuevos alfabetismos, podemos decir que este pequeño virus hizo entrar en crisis a todas las grandes interfaces de la modernidad. La escuela pública y de masas, entendida como una gran interfaz educativa creada en el siglo XVIII, ya sufría una crisis antes de la llegada de la COVID-19, pero el virus puso en evidencia todas sus limitaciones, fricciones, problemas y fracturas. Lo mismo está pasando con otras interfaces culturales: las bibliotecas o los museos ya tenían sus problemas, pero el pequeño virus las ha obligado a repensarse.

Más allá del costo terrible en vidas humanas que está teniendo esta pandemia, creo que estas grandes crisis son momentos de oportunidad porque permiten visualizar qué es lo que no funcionaba. La COVID-19 nos ha permitido detectar los actores, procesos o relaciones que no estaban preparados para esta nueva realidad. En ese sentido, este es un buen momento para investigar las interfaces educativas en todos sus niveles, para identificar qué es lo que no funciona y comenzar a desarrollar soluciones que les permitan adaptarse a la sociedad postindustrial y digitalizada en que vivimos.

A nivel tecnológico, la pandemia confirmó que todavía existe una gran brecha digital (el llamado *digital divide*) entre los sectores de la población que tienen acceso a las redes y los que no. Creo que la proliferación masiva de dispositivos móviles generó un espejismo haciendo creer que “todo el mundo está conectado”. En cierta forma, se dejó de discutir sobre la brecha digital, pero ahora, también gracias al virus, hemos descubierto que esa brecha existe y no solo en América Latina.

Por otro lado, vivimos en un entorno donde reinan antitecnológicos y la crítica radical a las plataformas. Si en los años '90 proliferaban los discursos tecnou-tópicos, ahora es el momento de los discursos tecnoapocalípticos. Respecto a la educación, es interesante recordar que siempre se entiende a la "innovación educativa" como "incorporación de tecnología" dentro del aula. Desde mi perspectiva podemos decir que en las interfaces educativas siempre hubo tecnologías, desde la época de los griegos, que tenían tablillas de cera, hasta los egipcios, que utilizaban papiros, o las primeras universidades en el siglo XIII, que tenían sus materiales de escritura sobre pergamino. El aula siempre estuvo llena de tecnología: había pizarra, tizas, borradores, libros, pupitres, mapas y hasta un globo terráqueo. En este contexto, la pandemia también sirvió para confirmar que "con la tecnología no alcanza, pero sin ella no se puede". Tener conectividad es fundamental en esta sociedad postindustrial y globalizada en la que vivimos, pero no alcanza con eso: la alfabetización tecnológica y mediática es fundamental en todas sus dimensiones. Dicho en otras palabras: no basta con repartir computadoras o instalar conexiones de banda ancha. Hay que formar a la ciudadanía, se debe enseñar a utilizar la tecnología y explicar qué hay detrás de ella.

Quisiera terminar con algunas hipótesis y preguntas respecto al *gap*, a esa distancia que existe entre la escuela y la vida mediática de los chicos y chicas fuera de las aulas.

Al no poder asistir de manera total o parcial a las escuelas, la pandemia quizás amplió la distancia que había entre el mundo del aprendizaje formal, dentro de un ámbito físico, y el aprendizaje de los jóvenes en las redes y plataformas. También podemos plantear una hipótesis complementaria o contraria: preguntarnos hasta dónde la pandemia no aceleró la fusión entre la educación formal y el uso de herramientas de comunicación (por ejemplo *WhatsApp*), que hasta ahora formaban parte de la comunicación informal. Quizás estemos yendo hacia un modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje, donde la oposición entre lo formal y lo informal, o entre el mundo real y el mundo virtual, termine disolviéndose.

Ampliando aún más este planteo, por qué no pensar que esta pandemia hará que ciertas oposiciones que le daban sentido a nuestro mundo (por ejemplo lo público y lo privado, lo formal y lo informal, lo digital y lo real) estallen y dejen de servir para poner orden en el caótico entorno que nos rodea. Necesitamos nuevos conceptos y categorías de análisis para comprender la realidad. Más que nuevas oposiciones –Jesús Martín-Barbero

(1987) criticaba precisamente las limitaciones de la “razón dualista”—, quizás necesitamos desarrollar modelos complejos para entender este mundo incierto y acelerado en el que nos toca vivir.

Referencias

boyd, d. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens* [Es complicado: la vida social de los adolescentes conectados]. New Haven, CT: Yale University Press.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gilli.

Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: H2020 Trasmedia Literacy Project / Universitat Pompeu Fabra.

Ciudadanía y alfabetización digital: un enfoque pedagógico

Adriana Puiggrós¹⁶

Resumen

La alfabetización digital debe reconocer las condiciones preexistentes, no solo las culturales, económicas y lingüísticas, sino también las etarias. Necesita identificarlas y entenderlas. Las habilidades actuales de la juventud con las tecnologías digitales causan asombro, pero las generaciones anteriores también hicieron recorridos parecidos. Entonces, el docente debe atravesar los puentes para llegar a estas chicas y chicos mediante el reconocimiento de sus saberes y también de sus tecnologías. Entre las condiciones preexistentes también corresponde tomar en cuenta la función de la radio, la de los libros y cuadernillos. En suma, los materiales que en varios países de América Latina acompañaron los programas educativos en pandemia. Es importante reconocerlos, porque estamos sometidos a una presión que pretende negar todos los medios y recursos que no estén en las plataformas gestionadas por grandes transnacionales. A la vez, es necesario debatir sobre la organización educativa y sus largas listas de contenidos. Es momento de pensar en ciclos, problemas y proyectos, en agrupamientos por intereses, por áreas de conocimiento, en lugar del agrupamiento etario actual.

Palabras clave: Alfabetización digital; tecnologías; educación pública; Alfabetización Mediática e Informacional.

El debate acerca de la ciudadanía y alfabetización digital necesita un enfoque pedagógico. Y por ello, en primer lugar, quiero plantear una hipótesis: solo es posible abordar la alfabetización digital partiendo del reconocimiento de los saberes del otro, lo cual incluye las tecnologías de los otros. En el fondo es un pensamiento muy freiriano. El reconocimiento de las tecnologías de los otros se ha vuelto particularmente importante en las situaciones de urgencia, los cambios de tiempos y de espacios en que nos ha colocado la pandemia. Esto está observado en el *Informe de la Internacional de la*

16 Profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora principal del Conicet. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora honoris causa de las Universidades Nacionales de La Plata y Tucumán. Exsecretaria de Educación, y de Ciencia y Tecnología, del Ministerio de Educación de la Nación; exministra (Directora General) de Educación de la provincia de Buenos Aires. Publicó 26 libros de su autoría y más de 50 en colaboración.

Educación para América Latina (2021), cuya primera parte se llama “Tendencias a la mercantilización durante la pandemia en América Latina”.

Es necesario que los educadores, los comunicólogos y los gobiernos, que tienen a su cargo el desarrollo de programas adecuados para estos momentos, tengan en cuenta las tecnologías que utilizan los otros. Esos programas no solamente deben contemplar la educación formal, sino que tienen que abarcar el conjunto de los procesos educativos que transcurren en la sociedad, que, a esta altura, por supuesto, podemos llamar procesos educativos-comunicacionales.

Subrayo la enorme importancia de atender a las tecnologías que utilizan los otros. Y no me refiero solamente a las tecnologías que, de manera enormemente invasiva, nos tratan de imponer las grandes corporaciones internacionales. Volveré a este tema más adelante.

Como parte de este enunciado agregó una segunda hipótesis: la necesidad de reconocer la concurrente, contradictoria y/o complementaria presencia de modalidades, soportes, representaciones sociales e incluso contenidos –y uso este término fuerte solo para ponerlo en discusión– en sus diversos usos.

Es pertinente tener en cuenta los contenidos que provienen de la ciencia, tan potente que ha logrado en el término de dos años identificar a ese enemigo invisible –el virus–, fabricar las vacunas y ponernos en condiciones de hacerle frente. Pero, al mismo tiempo, es necesario considerar la existencia del mundo de las *fake news*, que no solamente existe en las redes sociales, sino que está profundamente arraigado en la educación formal. ¿Cuántas *fake news* están insertas en los contenidos que pueblan, llenan y colman los programas de estudio de la educación formal?

Tras este primer subtítulo, quiero volver a algo que todos sabemos y que permanentemente tenemos que recordar: la alfabetización digital parte siempre de las condiciones preexistentes. Estas no son solamente las condiciones económicas, culturales y lingüísticas. No son solamente las condiciones generacionales. Son también las condiciones etarias, que no se agotan con clasificaciones como, por ejemplo, la que se hace entre nativos digitales e inmigrantes digitales. Si uno toma la condición de inmigrantes digitales se encuentra con un complejísimo proceso. Hay muchos tipos de inmigrantes digitales. Y si uno toma los *Nets*¹⁷ – digo *Net* aunque también me parece muy insuficiente como

¹⁷ La Generación Net es aquella formada por las personas nacidas entre 1977 y 1997, que es la primera que ha nacido y crecido en un ambiente digital. El concepto es similar al de nativos digitales.

categoría—, uno encuentra cosas muy contradictorias. Encuentra, por ejemplo, que al entrar a las redes se independizaron de los adultos. Esa es una de las cuestiones más fuertes. Al mismo tiempo, se agrupan y arman sociedades entre ellos. Saben formar equipos y producen contenidos, incluso hasta programan. Además, tiene muchísimas habilidades. Esto nos lo muestra Carlos Scolari en su maravillosa investigación de *Alfabetismo Trasmídia* (2018). Entonces nos encontramos con que hay una juventud que es distinta.

Para variar un poco, estoy leyendo una larguísima y maravillosa biografía de John Lennon. Y estoy sacudida, porque yo viví en aquella época, aquella es mi generación. Estoy asombrada porque en ese momento, esa juventud rompía los puentes con las otras generaciones utilizando los soportes mediáticos que estaban a su alcance. Entonces no había celulares, no había Internet, pero había ruido. Paul McCartney buscaba la vieja música y la usaba de una manera distinta. Y John Lennon hacía ruido, ruido y ruido. Los cuatro juntos creaban un mundo de lenguajes completamente distintos. Entonces, ¿por qué nos parecen tan raros estos jóvenes de ahora que en realidad están usando otros soportes? ¿Cómo hago yo, que soy de la generación de Los Beatles, para atravesar los puentes que me separan de estos chicos? ¿Cómo hago yo como docente? Estoy de acuerdo, no existen los nativos digitales. No son nativos digitales, lo han aprendido todo. ¿Dónde lo aprendieron? Hay una historia en la cual hay que insertarlos. Si nosotros pensamos que son nativos digitales los dejamos fuera de la historia, en la cual quiero también ubicar a los inmigrantes digitales. Quiero ubicar a los inmigrantes que simplemente usan Internet para consultar. Quiero ubicar a los que tenemos que hacer trámites (porque nos han atrapado como ciudadanos para que funcionemos de manera digital y nosotros lo que sabemos es llenar formularios escribiendo, no tenemos la lógica del formulario digital). Cuando tenemos que hacer un trámite bancario nos enredamos y pedimos ayuda. Para esto hay que establecer un puente. Es ahí donde hay lenguajes que se cruzan y que nos llevan a un panorama muy complicado.

A ese panorama hay que agregarle un término que está muy de moda, que es el de los cuidados. Se abre toda un área de los cuidados como interfaces entre generaciones. Todo se vuelve muy complejo. En el centro, tenemos una crisis de la categoría generación, que afecta tanto nuestra idea —y hablo como pedagoga— de las generaciones, que venían tan ordenadas desde la época de Juan Amos Comenio, en el siglo XVII, en adelante. Comenio organizó las generaciones en ciclos escolares, horas de clase, etc. Ahora todo eso se desordenó.

Nos encontramos no solamente ante una necesidad educativa de garantizar la infraestructura, que la fibra óptica llegue a todos y haya disponibilidad de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) No se trata solamente de esto. Se trata también, y esto se desprende de la investigación hecha por la Internacional de Educación y de la experiencia de diversos gobiernos latinoamericanos, de la necesidad de reconocer a la tecnología de los otros. La pervivencia de la tecnología en los saberes de otras generaciones. Me refiero a la radio. Desde la vieja radio Sutatenza en Colombia, en los años '30, hasta ahora, la radio ha pervivido. Convive con todos los latinoamericanos, no solamente, aunque sí especialmente, con aquellos a los cuales no llega la fibra óptica. También llega la televisión. Y subrayo los libros, los cuadernillos y el material gráfico que, al menos en la Argentina y también en otros países latinoamericanos, se han producido y han acompañado los programas educativos durante la pandemia.

Les doy especial importancia, porque estamos sometidos a una tendencia a la negación de aquellos medios que se escapan de las plataformas. Son grandes los esfuerzos que deben hacer los gobiernos nacionales y provinciales en América Latina, en su intento por establecer plataformas sobre bases que sostengan la soberanía de las naciones frente a la enorme invasión de plataformas producidas, gestionadas, evaluadas y aplicadas por las grandes transnacionales comunicacionales/educativas. Se presenta la necesidad de integrar diversos soportes y de establecer puentes entre la radio y la red informática, y de seguir integrando diversos soportes en la escuela. Tenemos que entender que hay muchos jóvenes que tienen puesta la radio al mismo tiempo que participan de una red.

Regreso al tema de la escuela, a esa discusión que se ha instalado entre la educación presencial o la educación virtual, oponiendo la una a la otra. En primer lugar, he de reconocer el enorme atraso de los educadores respecto a la integración de las nuevas tecnologías a la actividad escolar y la persistencia de la escena. Mientras en los años '60 estallaban las formas tradicionales, de lo que Paulo Freire llamaría la educación bancaria, en la escuela seguíamos diciendo "la televisión no". Y ahora, no solamente por la pandemia sino por los grandes cambios de las últimas décadas, tenemos la enorme urgencia de integrar la institución escolar a los diferentes soportes tecnológicos, las diferentes modalidades de enseñanza, las diversas formas de agrupamiento.

Necesitamos que estos jóvenes que arman equipo, capaces de vincularse en las redes, que siendo adolescentes son gregarios, puedan trabajar de la mis-

ma manera en la educación formal. Esto, sobre la base de algo que no tengo espacio para desarrollar, que es la necesidad de sostener a los sistemas de educación pública y de sostener la educación formal.

En esta discusión entre presencialidad y virtualidad ha habido maniobras de orden político. Una derecha que en diversos países del mundo repentinamente defiende a toda costa la presencialidad. No voy a entrar en los aspectos políticos de esta discusión. Pero creo, desde el punto de vista de la pedagogía, que tenemos que hacernos cargo de que éste no es un problema circunstancial, no es un problema de la pandemia. Sino que es, simplemente, un síntoma de las crisis de los sistemas educativos modernos, que pone en cuestión el conjunto de sus diseños. Entenderlo como una crisis no quiere decir que sea necesaria la desaparición de los sistemas educativos y su sustitución urgente por las plataformas de las grandes compañías mediático-comunicacionales. Quiere decir que hay tiempos y espacios que deben ser cuestionados. Los tiempos en los que están formateados los planes y programas educativos hace mucho que están fuera de la lógica, no solamente de la de los alumnos, sino también de la de los maestros, de la de los profesores, de la de quienes enseñamos en las escuelas, los colegios y las universidades. Tenemos que cuestionarnos esos tiempos. Tenemos que cuestionarnos la organización educativa a través de programas que son listas y más listas de contenidos, y pensar mucho más en términos de ciclos, problemas y proyectos que nos permitan romper el agrupamiento por nivel etario y avanzar hacia agrupamientos de otro tipo: agrupamientos por intereses, por áreas del conocimiento, etc.

Para terminar, me parece que es posible observar esta tragedia que estamos viviendo desde otro punto de vista. Es posible y necesario abordar las enormes interfaces que efectivamente estaban ocultas y que la pandemia ha traído a la superficie. El sistema educativo, sus aspectos internos y otros espacios sociales, muestran interfaces que están quebradas, que están cuestionadas. Son cruces que tenemos que atender muchísimo, pero que presentan, si los abordamos, una nueva posibilidad de educar y de ser educados hacia el futuro.

Referencias

Internacional de la Educación para América Latina (2021). *Tendencias en educación. Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. 2020-2021*. Informe ejecutivo. Recuperado de: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/tendencias-informe_ejecutivo-situacion_laboral_y_educativa_de_america_latina_en_el_contexto_de_la_pandemia_covid-19.pdf;

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. [en línea]. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

El desafío de la media literacy en la era del ruido digital: 17 proyectos para aprender a “mirar” en tiempos de pandemia

Santiago Tejedor¹⁸

Resumen

La crisis del coronavirus ha impactado en todos los sectores sociales. La Organización Mundial de la Salud ha advertido del riesgo de la infodemia. Partiendo de ello, este trabajo realiza un recorrido por 17 proyectos del Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, para identificar algunas de las directrices que han de regir las iniciativas vinculadas con la ciudadanía y la desinformación en un contexto marcado por el impacto de la COVID-19. El trabajo concluye que, en el actual contexto, el concepto de alfabetización digital debe ampliarse al de alfabetización mediática. Además, incide en la necesidad de proyectos que contemplen la importancia de la otredad y los desafíos medioambientales desde nuevas metodologías de aprendizaje que fomenten la interdisciplinariedad y la participación de actores sociales diversos.

Palabras clave: Aprender; enseñar; Alfabetización Mediática e Informacional; Internet; infoxicación.

Un nuevo escenario: lecciones pandémicas

El impacto de la pandemia de coronavirus se ha unido a una preocupante inercia social marcada por el crecimiento de la infoxicación. En este escenario, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha llegado a advertir del riesgo de otro tipo de pandemia. La infodemia, que alude a la sobreabundancia informativa falsa y a su rápida propagación entre las personas y medios, ha generado una gran preocupación entre instituciones, organismos e investigadores. La

18 Profesor y director del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), donde enseña, aprende e investiga. Coordina el Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación reconocido y consolidado. Es codirector del Máster en Periodismo de Viajes UAB y del Máster en Comunicación y Educación de la UAB. Es fundador del portal *Tu Aventura* y coordina la Expedición Tahina-Can que cada año recorre el mundo con universitarios. Es autor de más de 100 artículos, libros y capítulos de libro sobre comunicación, educación, viajes e Internet. Doctor en Periodismo por la UAB y doctor en Ingeniería de Proyectos por la Universidad Politécnica de Cataluña, ha sido galardonado con el Premio Netreporter como “Mejor Periodista Digital” y con el Premio Tiramilles.

generación de contenidos, dinámicas y estrategias comunicativas de calidad, contextualizadas y elocuentes, se ha convertido en una urgente prioridad. Trabajos como los de Yanaze y Chibás (2020), Grizzle (2020) o Tejedor (2020), entre otros, invitan a reflexionar sobre los nuevos desafíos formativos en el campo de la *media literacy*. Se trata de potenciar un salto del “ver” al “mirar”, a partir de iniciativas que interpelen al conjunto de la ciudadanía y que comprometan a diferentes actores e instituciones.

Partiendo de ello y mediante la metodología del estudio de caso, el trabajo realiza un recorrido por 17 proyectos del Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación y consolidado de la Universidad Autónoma de Barcelona, creado en 1994 por el catedrático José Manuel Pérez Tornero con el objetivo de potenciar la investigación en un campo de confluencia entre dos disciplinas: la comunicación y la educación. Desde su creación, ha desarrollado iniciativas destinadas a integrar, con conciencia y libertad, las tecnologías de la comunicación en la denominada sociedad global o del conocimiento. El equipo de investigación del Gabinete ha profundizado durante los últimos 27 años en la relación entre contenidos audiovisuales y periodísticos, plataformas tecnológicas, educación y competencias mediáticas e informacionales. El recorrido por algunas de sus iniciativas permite identificar algunos de los ingredientes que dan forma a los principales hitos del trabajo alrededor de la alfabetización digital y mediática, la ciudadanía y la desinformación, especialmente en un contexto marcado por el impacto de la COVID-19.

Proyectos para seguir pensando

La Alfabetización Digital y Mediática (AMI) ha experimentado en los últimos años un crecimiento importante. En un contexto presidido por la infoxicación, las iniciativas ideadas para fomentar una aproximación, procesamiento y uso críticos de los contenidos, medios y plataformas, absorben un rol protagónico. En este sentido, el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona ha desarrollado en la última década un conjunto de proyectos, concebidos para potenciar el reconocimiento y la aplicación de la *media literacy* en diferentes contextos y escenarios, y con diferentes públicos. Este grupo de investigación pertenece al Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Entre sus proyectos y en el marco del presente artículo, resulta de interés destacar las siguientes iniciativas:

1. Reporteros de la Ciencia – La aventura del conocimiento. Este proyecto, financiado por la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT), tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico y la vocación científica en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a través de un videojuego basado en salas de escape (*escape rooms*). La iniciativa busca la formación, el conocimiento y la sensibilización sobre ciencia entre el alumnado. Para ello se vale de estrategias pedagógicas adaptadas al perfil de este público (12 a 16 años) y a sus hábitos de uso de los medios de comunicación, especialmente de plataformas digitales como las redes sociales. El proyecto configura y presenta a los estudiantes una experiencia gamificada, basada en una serie de retos inspirados en la historia universal de la ciencia desde una perspectiva de género. Los jóvenes tendrán que conocer y aplicar el método científico, adoptando la posición de un reportero que investiga, documenta, contrasta y elabora informaciones. Esta participación podrá darse de forma autónoma o en un torneo virtual, junto a otras escuelas de España. Además, la iniciativa destaca por su compromiso medioambiental y utiliza como hilo conductor transversal los desafíos globales actuales, varias efemérides y celebraciones internacionales del campo de la ciencia, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

2. Expedición Tahina-Can. La Expedición Tahina-Can es un proyecto de periodismo de viajes que organiza el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Pérez Tornero, con el objetivo de promover una manera diferente y genuina de entender y llevar a cabo los viajes. El proyecto pretende que jóvenes universitarios –de diferentes carreras y universidades– emprendan un viaje iniciático que les enfrente a realidades socio-culturales diferentes a las suyas y que “edúque” su manera de ver y explicar lo visto y lo vivido. En el marco de la Expedición, los participantes se organizan en equipos de prensa, radio, televisión y fotografía; y deben producir relatos viajeros que huyan de lo convencional o turístico, en aras de producir “mensajes” críticos que inviten a la reflexión desde la alteridad. El proyecto, que empezó en 2004, busca fomentar el interés de la comunidad universitaria por la cultura y las costumbres del país visitado. Tras catorce ediciones en activo, la iniciativa promueve fuertes vínculos entre los expedicionarios y los estudiantes, instituciones y medios de comunicación de cada destino. Se trata, sobre todo, de una propuesta que pretende instaurar una nueva concepción de los viajes orientada hacia el compromiso, la comprensión y el análisis del destino recorrido. Esta aproximación al periodismo, la aventura y la cooperación internacional se

concreta en un conjunto de líneas temáticas, como el conocimiento de otras realidades socio-culturales, el conocimiento también sobre cómo funcionan los medios de comunicación del país en cuestión y la participación en el desarrollo de proyectos periodísticos mediante la producción de contenidos durante el viaje. A lo largo de casi dos semanas, los expedicionarios recorren un país y estudian las particularidades del panorama cultural y mediático, a través de un itinerario que se aleja de los circuitos turísticos tradicionales.

3. INFO/EDU. Ecosistema colaborativo de recursos audiovisuales informativos para la educación: El proyecto se enmarca en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020, dentro del Reto “Cambios sociales e innovaciones”. La investigación tiene como objetivo desarrollar, experimentar y validar una plataforma tecnológica capaz de adaptarse a usos educativos y de distribuir, con eficacia, contenidos entre los diferentes actores del sistema. Además, la iniciativa busca potenciar la personalización y la cooperación en la producción por parte de la comunidad de usuarios. INFO/EDU, que cuenta con el apoyo de Radiotelevisión Española (RTVE) a través de su fondo documental, pondrá énfasis en la innovación en los centros educativos de enseñanza secundaria y se centrará en el uso de contenidos informativos audiovisuales de actualidad producidos por las televisiones.

4. Planeta UAB. Este proyecto, que cuenta con el apoyo del Fondo de Solidaridad de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha reunido a las facultades de Ciencias de la Comunicación, Veterinaria y Derecho, con el objetivo de generar conciencia crítica en la comunidad universitaria. La iniciativa, titulada “Planeta UAB: El viaje al otro – Iguales en las diferencias”, ha organizado una serie de actividades y acciones de sensibilización que parten de la concepción del Campus como un “planeta”, para tratar temas de gran envergadura, como cultura de paz, sostenibilidad, medio ambiente, interculturalidad, cambios y transformación. El proyecto nace de la necesidad de fomentar un debate interdisciplinar y generar puntos de reflexión entre facultades que permitan a docentes, investigadores y estudiantes de diferentes ámbitos temáticos (grados, másteres, doctorados, facultades, etc.) participar en iniciativas conjuntas de desarrollo de actividades y proyectos. Además, busca generar espacios de debate e intercambio de ideas con el objetivo de mejorar a la universidad, concebida como un “planeta” donde todos los puntos de vista y todas las visiones son de gran valor e importancia. El proyecto ha contado con la colaboración de expertos internacionales como Felipe Chibás Ortiz, creador de los cuestionarios de la “Metodología de las 20 Barreras Culturales

en la Comunicación y Creatividad”, y docente e investigador de la Universidad de San Pablo. Esta metodología, recomendada por la UNESCO, da forma al marco teórico de las denominadas Ciudades Universitarias AMI.

5. EduMediaLab: laboratorio de medios para la educación. El proyecto EduMediaLab se inscribe en el “Reto Cambios Sociales e Innovaciones de la Estrategia Española” del Ministerio de Ciencia y Tecnología y de Innovación de España. Los resultados del proyecto han permitido llevar a la práctica las conclusiones y recomendaciones que han arrojado los estudios que el Gabinete ha desarrollado en la última década. Dichos estudios abarcan diferentes áreas relacionadas con educación, desarrollo digital, *e-learning* y alfabetización mediática, entre otros. El hito principal del proyecto se centró en la definición, sistematización y creación de una plataforma de evaluación de las competencias de alfabetización digital mediática que se requieren en un ciudadano. La constitución de este laboratorio es el primer paso para la puesta en práctica de resultados de otras investigaciones, que han dejado una base empírica para la elaboración de plataformas de medición de competencias mediáticas, al tiempo que han generado una amplia base de datos sobre buenas prácticas y deficiencias en el campo de la educación y la comunicación, y sobre los principales desarrollos en el ámbito de la alfabetización mediática.

6. European Film Club Pilots. En aras de apoyar el desarrollo de cineclubes en Europa, el proyecto European Film Club Pilots conduce nuevos modelos de integración del cine en las aulas. Sus objetivos son el desarrollo de redes de entidades (clubes) centrados en el fomento de la lectura, la escritura y el cine en toda Europa; el desarrollo potencial de una licencia cinematográfica europea para las escuelas; y un catálogo de cine infantil para Europa. Además, la investigación buscaba compartir métodos para aumentar la asistencia al cine entre los jóvenes, la cooperación entre los distribuidores de películas y los titulares de derechos, así como la creación de nuevos instrumentos de promoción de los conocimientos cinematográficos.

7. Cátedra para la innovación de los Informativos en la Sociedad Digital. La cátedra RTVE-UAB tiene su origen en el Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital (OI2), observatorio creado por RTVE y la UAB para monitorear las narrativas informativas y reflexionar sobre los soportes, los formatos y la evolución de las tecnologías. La cátedra posee la misión de promover actividades que permitan generar contenidos y formatos innovadores. Sus principales objetivos son los siguientes: 1) Observar las narrativas informativas en la sociedad digital y reflexionar sobre los soportes,

los formatos y la evolución de las tecnologías. 2) Analizar las posibles implicaciones sociales, empresariales, industriales y económicas de los cambios. 3) Identificar las oportunidades que las nuevas tecnologías digitales ofrecen para nuevos modelos de negocio innovadores en el sector. 4) Impulsar la adaptación de RTVE a esta evolución. 5) Servir como punto de encuentro con otros actores que están propiciando la innovación en los formatos informativos: universidades, escuelas de negocio, empresas tecnológicas, entre otros. 6) Trasladar estas reflexiones a la sociedad y permitir que se visualice a RTVE como un actor y líder en innovación. La cátedra ha generado un total de cinco informes sobre el impacto de la inteligencia artificial en el ámbito periodístico.

8. European News Exchange (Y-NEX). El proyecto de investigación European Youth News Exchange (Y-NEX) se enmarcó en el programa europeo Erasmus+ (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA) y tuvo como objetivo principal desarrollar un nuevo programa de capacitación mediante la creación de un MOOC (Massive Open Online Course) sobre periodismo móvil. El proyecto tenía seis pilares básicos: la alfabetización mediática y los derechos humanos, la tecnología en el periodismo móvil, el *storytelling* en el periodismo móvil, la producción en el periodismo móvil, los derechos de propiedad intelectual y el emprendimiento digital.

9. Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos (DINAMIC). Este proyecto del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada (I+D+I) trató de responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos se deben medir en relación con la alfabetización mediática de individuos, empresas y colectivos? y ¿cómo se deben realizar estas mediciones? El objetivo fue diseñar un sistema de indicadores en materia de alfabetización mediática, aplicable a personas, empresas, corporaciones y colectivos. De este modo, se centró en evaluar las capacidades y habilidades de los individuos, en cuanto al uso de las TIC y su potencialidad para resolver problemas y crear contenidos, entre otros aspectos. La primera fase abordó el análisis de la situación actual de los indicadores de medición de alfabetización mediática, definidos por la comunidad científica internacional. El estudio parte de los indicadores europeos ya desarrollados por el equipo de investigación del Gabinete en los proyectos *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2007) y *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009). La segunda etapa comprendió el desarrollo de un estudio piloto basado en la aplicación de tests y pruebas, con el objetivo de medir rigurosamente el nivel de

alfabetización mediática alcanzado por los individuos y colectivos. La tercera etapa consistió en la ampliación del trabajo de campo a más sectores.

10. Showing films and other audio-visual content in European schools - Obstacles and best practices (FilmEd). Es un proyecto de investigación que tiene como objetivo apoyar el desarrollo de políticas de alfabetización cinematográfica a escala europea, especialmente en relación a la inclusión de esta disciplina en los planes de estudio. La investigación identificó buenas prácticas en cuanto al uso de películas y otros contenidos audiovisuales europeos en las escuelas. La investigación se aplicó en los 28 estados miembros de la Unión Europea, así como en los países del Espacio Económico Europeo, además de Suiza.

11. European Media Literacy Education Study (EMEDUS). El proyecto realizó un análisis comparativo de la Educación en Medios en la oferta curricular de los 27 países de la Unión Europea. La iniciativa, que se inició en enero de 2012, se extendió por dos años. El proyecto estaba orientado a mejorar las recomendaciones de políticas en la educación, en el campo de la alfabetización mediática en los países de la UE y del resto de Europa. Entre sus objetivos se encontraba el de analizar los recursos de educación en medios para profesores y las habilidades y competencias mediáticas y su relevancia. En su última etapa, el proyecto puso en funcionamiento un observatorio que recabó toda la información registrada durante la investigación y actuó como centro de información e intercambio de conocimiento en el tema.

12. Cybermedia. Innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento. El proyecto de investigación, realizado conjuntamente entre el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Valladolid, se centró en las innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en Internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento.

13. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Este proyecto fue desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB junto a la European Association for Viewers' Interests (EAVI); la University of Tampere (UTA), de Finlandia; el Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), de Francia; y la Université Catholique de Louvain (UCL), de Bélgica. El objetivo del estudio fue proporcionar a la Comisión Europea un conjunto de criterios e indicadores, así como una posible herramienta para evaluar los niveles de alfabetización mediática de los ciudadanos europeos (en todos los Estados miembros de la Unión Europea).

14. Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe. Esta investigación fue realizada por tres instituciones educativas con el objeto de identificar las tendencias en materia de alfabetización mediática en la Unión Europea. Otro de los hitos del estudio fue reconocer el estado de la cuestión, así como elaborar un mapa de los diferentes actores que desarrollan acciones en *media literacy* en el ámbito europeo.

15. Promoting Digital Literacy. Esta investigación, desarrollada con el apoyo de la Comisión Europea, fue la respuesta a la demanda del proyecto de asistencia a la Comisión Europea en la preparación de la línea de acción: "Promover la alfabetización digital (Promoting Digital Literacy)" dentro del programa *e-learning*. El proyecto de investigación persigue dos grandes objetivos: 1) Selección y análisis de un número limitado de experiencias con éxito e innovadoras de promoción de la alfabetización digital y mediática, e identificación de las fortalezas y debilidades de tales experiencias. 2) Elaboración de recomendaciones para la implementación de la línea de acción "Promover la alfabetización digital" en el futuro programa *e-learning*. En este marco, el objetivo central del informe final fue recomendar a la Comisión Europea estrategias de desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para que los ciudadanos se desempeñen con autonomía en la sociedad del conocimiento. Se trata de fomentar tanto el progreso entre quienes tienen acceso fácil a las TIC, como de crear las condiciones de un acceso efectivo a quienes están perjudicados por lo que se denomina "brecha digital". El objetivo último es contribuir a una sociedad cohesionada y democrática, donde los beneficios de la sociedad de la información puedan llegar al conjunto de la ciudadanía.

16. Strengthening TeleCentres in Central America. El Gabinete de Comunicación y Educación desarrolló un estudio destinado a crear un currículo latinoamericano en Educación en medios. El proyecto, que contó con la colaboración de diferentes universidades, analizó el panorama edu-comunicativo de un conjunto de países, especialmente del ámbito iberoamericano, detallando el estado y las perspectivas de la comunicación y la educación en cada uno de ellos. Con financiación de la UNESCO, el estudio ofrece una descripción de la situación de la comunicación y la educación en 11 países de América Latina y la península ibérica. El mapa de tal situación incluye el contexto general de cada país; cifras y cualidades de sus sistemas educativos; información relativa a los medios de comunicación nacionales que producen contenidos educativos; y experiencias locales en comunicación y educación (proyectos, instituciones, programas, iniciativas o colectivos). Los países que integraron el estudio fueron: Argentina,

Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, El Salvador, México, Perú, Portugal y Venezuela. El estudio dedicó un capítulo especial al contexto centroamericano.

17. EACTV Project-Programa e-learning. EAVI es una asociación internacional independiente y sin fines de lucro que representa, promueve y protege los derechos e intereses de los espectadores de 29 países europeos. La investigación "EAVI Broadcasting and Citizens: Viewers' Participation and Media Accountability in Europe", desarrollada con el apoyo de la Comisión Europea, se centró en el estudio de aspectos relativos a los telespectadores, audiencias, derechos y participación, y *media literacy*, entre otros.

Conclusiones

El recorrido por los diferentes proyectos desarrollados en la última década por el Gabinete de Comunicación y Educación permite identificar una serie de líneas directrices desde el enfoque, la propuesta metodológica o la temática. Básicamente, son los siguientes:

- 1.** De la alfabetización digital a la alfabetización mediática: las transformaciones tecnológicas y sociales confieren una mayor validez a la denominación de "alfabetización mediática", en la medida en que abarca el componente digital, pero lo amplían al contexto mediático. Esta reflexión supera el estadio terminológico y adquiere una importancia destacada. Más allá del acceso a las plataformas y del dominio técnico en su uso, se plantea la necesidad de una utilización crítica de los diferentes instrumentos y recursos, así como una destreza en la decodificación, validación, verificación y creación de mensajes.
- 2.** La importancia de la otredad: el impacto de la pandemia demanda –de forma urgente– un trabajo de la educación formal, no formal e informal, que ayude a edificar nuevos puentes entre los individuos, grupos y sociedades. Ante este hito, la *media literacy* posee un rol destacado como engranaje y plataforma de proyectos que fomenten el viaje al otro desde la cooperación, la interculturalidad y la multiculturalidad.
- 3.** El desafío medioambiental: los ODS, junto a la crisis generada por la COVID-19, demandan de un trabajo de formación y sensibilización alrededor de las problemáticas que afectan al planeta. Este desafío está estrechamente ligado a la capacidad de la ciudadanía para informarse y participar críticamente en diferentes procesos políticos y sociales.
- 4.** La apuesta por nuevas metodologías: en un contexto marcado por el ruido digital y la sobreabundancia informativa es vital idear nuevas metodologías

educativas que, inspiradas en los modelos de aprendizaje por indagación, sitúen al discente en el centro de las dinámicas considerando su perfil multitarea y su predisposición a la participación. Además, estas nuevas metodologías han de estar directamente conectadas con las principales problemáticas de nuestro entorno, aprovechando las posibilidades del aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la resolución de problemas o la gamificación, entre otros.

5. La necesidad de la interdisciplinariedad: todo lo anterior conecta con la importancia de idear proyectos desde la multidisciplinariedad, que permitan a facultades y grupos de investigación de diferentes campos de conocimiento colaborar con actores e instituciones sociales de diferente índole (medios de comunicación, ONG, fundaciones, etc.). Este aspecto conecta además con la necesidad de apostar por la colaboración internacional en un contexto marcado por problemáticas globales.

Referencias

Grizzle, A. (2020). *MIL Citizens: Informed, Committed, Empowered* [Ciudadanos AMI: informados, comprometidos, empoderados]. Gothenborg: UNESCO.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador*. Revista Latina De Comunicación Social, (78), 19-40. Recuperado de: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.

Tejedor, S. y Giraldo-Luque, S. (2019). El viaje como recurso educativo. Estudio de caso de la Expedición Tahina-Can. *Universitas*, 30, 19-39.

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización mediática e informacional: ¡El momento de actuar es ahora!]. "Curriculum Summit Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!" [Cumbre del plan de estudios "Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!"]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

Yanaze, M. y Chibás Ortiz, F. (2020). *From Smart Cities to MIL Cities, Metrics inspired by UNESCO's vision* [De las ciudades inteligentes a las ciudades AMI, métricas inspiradas en la visión de la UNESCO]. San Pablo: ECA-USP.

Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia

Verónica Piovani¹⁹

Resumen

El impacto de la pandemia en marzo de 2020 alteró la planificación del comienzo de la nueva gestión en Argentina, realizada unos meses antes tras el cambio de gobierno, a finales de 2019, porque profundizó desigualdades y brechas sociales y educativas. Las políticas públicas intentaron responder a la emergencia y a la vez seguir trabajando en acuerdos para el futuro, en lo cual es oportuno enfocar el campo de la comunicación/educación, retomando los aportes de Jorge Huergo. La adquisición de equipamientos no es sinónimo de soberanía tecnológica y por ello, además de la recepción crítica de medios, necesitamos superar el reduccionismo de entender a la incorporación tecnológica como un asunto de aparatos. Necesitamos ampliar la perspectiva, porque estamos hablando de un cambio hondo en la cultura mediática tecnológica, no solamente de incorporación de tecnología. Es una transformación profunda de la matriz cultural y de las subjetividades que afecta a la escuela como institución pública, la más importante en la transmisión de la cultura.

Este escrito se pregunta, entonces, por la post pandemia y cuál es el trabajo para que la escuela sea mejor ante esas subjetividades surgidas de la transformación cultural. Hay que reinventar las prácticas de enseñanza, porque en todas las formas en que hemos habitado el aula existe una tendencia a reproducir lo que ya se hace, la inercia de repetir modos de trabajo que son expositivos, centrados en el o la docente, con un plan de estudios pensado como inventario, contenidista, de colección. Hay que valorar experiencias docentes que apuntan a reinventar la clase, para poner en el centro a las y los sujetos, en el contexto de transformación de subjetividades. Es una reinención que, con Freire, se asienta en la idea de que las y los estudiantes son responsables de sus co-aprendizajes, y en que las clases tomen en cuenta las realidades que aquejan a cada uno, que conecten con la realidad del propio sujeto y expresen un reconocimiento de sus usos culturales.

19 Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente. Investigadora y docente universitaria. Exsubsecretaria de Gestión Educativa y Calidad del ministerio de Educación de la Nación, exdecana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) y exdirectora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Palabras clave: Comunicación/cultura; políticas públicas; pandemia; educación; Alfabetización Mediática e Informacional.

Al inicio de la gestión, en diciembre de 2019 en Argentina, la agenda educativa a desplegar había alcanzado un alto grado de concertación, producto de un arduo y fructífero debate al interior del campo educativo nacional y popular, desarrollado en los últimos años. Sin embargo, unos meses después la pandemia irrumpió como un hecho inédito, conmocionante e inesperado, que alteró la planificación prevista e iluminó, con crudeza, desigualdades y brechas sociales y educativas que, sin miramientos, se vieron profundizadas en un contexto de crecimiento de la pobreza. Viejos y nuevos problemas cobraron vigor, las trayectorias de baja intensidad, intermitentes y/o desvinculadas son el rostro más dramático. En ese marco y con una agenda renovada, fundada en los mismos principios que la inicial, las políticas públicas educativas intentaron responder a la emergencia y al mismo tiempo construir acuerdos que habilitaran el futuro. Se pusieron en marcha potentes herramientas para atender esta coyuntura tan compleja en clave prospectiva, aunque desde la escena mediática suelen aparecer devaluadas, distorsionadas o invisibilizadas.

Es oportuno, por lo expuesto, retomar algunas reflexiones. La primera cuestión tiene que ver con el campo de la comunicación/educación. Resulta motivador e interesante la nominación elegida de “comunicación/educación” como eje que encuadra las presentaciones. Es un acierto retomar esta categoría que define un campo vincular, que excede la frontera disciplinar hacia aproximaciones transdisciplinarias, un campo complejo, relacional y problemático, que desde hace mucho tiempo arrastra intensas disputas y pugnas de sentido.

Introducirnos al ámbito de la comunicación/educación nos invita a revalorizar la figura de un intelectual, Jorge Huergo, quien durante varias décadas trabajó sobre este tema, buceando en la definición de un campo que no es una disciplina, sino un conjunto de interpelaciones, intersecciones, problemáticas, enfoques, modos de abordajes que aglutinan interrogantes y respuestas que hoy adquieren, en este contexto, renovada vitalidad.

Este campo nace en las décadas de 1950 y 1960, en las discusiones que trae de la mano el Departamento de Estado estadounidense, al propiciar el pasaje de sociedades latinoamericanas de modelos “tradicionales” a las llamadas “modernas”. El problema del pasaje de un tipo de sociedad a otra, aparentemente, podría resolverse de forma casi “mágica” con la incorporación de medios y tecnologías. Al menos así se lo entendía en el ámbito de la educación. La incorporación tecnológica era sinónimo de modernización y de calidad educativa. Por supuesto,

lo señalado no constituye ningún alegato en contra de la indispensable incorporación tecnológica, sino todo lo contrario, la desigualdad y las enormes brechas que sufrimos por el inequitativo acceso a la conectividad y a los equipamientos, la convierten en una condición fundamental y básica para la igualdad educativa. Un señalamiento es, sin dudas, necesario en este punto: la adquisición de equipamientos no es sinónimo de soberanía tecnológica. La puesta en marcha de la plataforma Juana Manso – Conectar Igualdad, sin consumo de datos, y el lanzamiento del sistema operativo Huayra V²⁰, conforman la trama básica de la soberanía tecnológica y pedagógica, dos caras de una misma moneda.

La incorporación y el desarrollo tecnológico propio, que nos permite pasar de la lógica de consumidores/usuarios a la de productores, dan cuenta de la complejidad de los procesos que atraviesan este campo. Decíamos que la incorporación tecnológica es condición necesaria pero no suficiente por otras razones. No se trata tan solo de una cuestión de equipamientos o un abordaje meramente instrumental de los mismos. Es sustancial pensar en la complejidad que implica el cambio que la *cultura mediática tecnológica* trae. Y esto es un poco lo que Jorge Huergo nos ponía sobre la mesa.

Esa concepción y estrategia que traía el desarrollismo de la década del '50 se vio impugnada en sus supuestos, que fueron puestos en tensión por teorías críticas, populares y emancipadoras, y siguieron formando parte de un debate que hoy tenemos más vital, más problemático y más emergente. En aquel momento las teorías críticas y visiones de educación popular jaquearon esa visión. Lo que vuelve a la escena, y por eso traemos a Jorge Huergo al debate, es la preocupación por entender que además de la crítica de medios, que constituye una fase fundamental de la formación y educación ciudadana, es clave entender que si concebimos a la tecnología o a la incorporación tecnológica solo como un asunto de *aparatos* estaremos propiciando un inevitable reduccionismo. De lo que se trata es de ampliar la perspectiva y comprenderlos en términos de operadores perceptivos, de destrezas discursivas, de modificaciones de la subjetividad. Es decir, si consideramos los nuevos aportes que han surgido en este tiempo, que hablan fuertemente de revolución cultural, en un sentido muy profundo, es una

20 Huayra GNU/Linux es el primer *sistema operativo libre* desarrollado por el Estado argentino. Contiene recursos educativos abiertos y aplicaciones que son útiles tanto en el ámbito escolar, para el cual está diseñado, como para su utilización en cualquier otro contexto. Para más información dirigirse al sitio web específico: <https://huayra.educar.gob.ar>.

poderosa interpelación a la educación, a la enseñanza, y a la escuela. Porque estamos hablando de un cambio hondo en la cultura mediática tecnológica. No solamente de la incorporación de tecnología.

Más allá de todos los escenarios tecno-utópicos, las ilusiones tecno-utópicas que piensan esta idea de la tecnología “resolviendo todo” o la tecnología siendo vista “solo como aparato”, lo que no están comprendiendo quienes abonan dichas lecturas es que lo que estamos transitando es una transformación de la *matriz cultural*. Una *transformación paradigmática profunda de las subjetividades*. Esto afecta profundamente a la escuela como institución pública, responsable. La más importante en la transmisión de la cultura y la institución político cultural por excelencia.

Por eso, en este contexto, siguiendo el análisis de Alessandro Baricco (2021) o Bifo Berardi (2020), estamos parados en un escenario que modifica la configuración de los propios sujetos y esto tiene una incidencia muy fuerte en el campo educativo.

Un segundo punto por tratar refiere a las definiciones adoptadas para este tiempo excepcional, a lo que podríamos llamar el núcleo de políticas públicas para el contexto de la pandemia. Se ha señalado de forma bastante exhaustiva lo que implicó el despliegue vertiginoso, a toda velocidad, de estrategias para alcanzar a toda la población escolar y garantizar la continuidad pedagógica durante la suspensión de las clases presenciales (de manera regular o intermitente) a través del Programa Nacional *Seguimos educando*. En estas jornadas estuvieron presentes casi todas las áreas institucionales responsables de dicha política, soportes de *Seguimos educando*. A la Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad del Ministerio de Educación Nacional se le asignó la responsabilidad de la elaboración de los 84 cuadernillos para todos los niveles educativos. A estos materiales se los acompañó con programación diaria de radio y televisión. Un conjunto de estrategias que apuntó claramente a sostener las condiciones de continuidad educativa, con centralidad en la responsabilidad del Estado de asegurar una presencia fuerte y permanente, evitando la mercantilización. Por su parte, los y las docentes, de manera rápida, esforzada y comprometida, adecuaron sus planificaciones escolares para dar respuesta al momento crítico y ofrecer respuestas ante la emergencia. Un capítulo aparte merecen los discursos que intentaron instalarse vinculando a este tiempo como un tiempo perdido, invitando al escepticismo y alentando la idea de lo irreversible, lo irrecuperable. Estas nociones, sin duda, van en un sentido contrario a aquello que la educación alienta y promueve.

También hubo y hay un conjunto de estrategias sobre una segunda temporalidad, que se abre paso de la mano de la novedosa plataforma Juana Manso, que será necesario trabajar y acompañar, y que entraña grandes desafíos. Aquí las preguntas son, en la escuela de la post pandemia: ¿Cómo haremos? ¿Qué haremos, cómo trabajaremos para hacer que esta escuela sea mejor, más relevante, para que interpele más esas subjetividades surgidas, amasadas, nacidas en esas transformaciones culturales? ¿Cómo hacemos que esa escuela sea participativa, dialogue con la contemporaneidad e invite a la reflexión crítica? Quizás la primera pregunta sea cómo reinventar las prácticas de enseñanza, cómo renovar el aula. Un tema que nos termina atenazando es que en el modelo tradicional y la didáctica hegemónica, en la versión no presencial y en la presencial, en todas las formas que hemos habitado el aula, existe una tendencia a reproducir, en gran medida, lo que uno ya hace, lo que sabe hacer. La inercia de repetir modos de trabajo, formas conocidas que no son otra cosa que modelos excluyentemente expositivos, que se centran en el o la docente, que ocupa casi todo el espacio, en el plan de estudios pensado como un inventario, clasificado, fragmentado, enciclopédico, contenidista, de colección. La evaluación vista como verificación y, en algún sentido, como saber constatar.

En este punto ha habido un enorme esfuerzo, que radica en la valorización de las experiencias y de las prácticas docentes que se han puesto en marcha en muchas escuelas, y que abonan a una mirada y a una producción que apunta a reinventar la clase. Una escuela que ponga en el centro de sus preocupaciones pedagógicas a las y los sujetos, entendiendo los contextos de transformación de subjetividades en el marco del cambio cultural y tomando en cuenta la brecha generacional. Nosotros, la gente formada en la lógica escritural, en la lógica de la racionalidad de un orden del discurso, en una cierta secuencia temporal, en determinadas formas de organizar la clase y el conocimiento, vemos alterados nuestros saberes más profundos, los que nos configuran. Estos cambios de la subjetividad y estos cambios de la cultura también nos invitan, junto a la tecnología, a generar una reinención de las propuestas educativas. Reinención que tiene que nacer, junto con Freire, con un punto de partida que será siempre la construcción de las problematizaciones. La idea de un codiseño adquiere relevancia en esta reinención. Es decir, la idea de pensar que los y las estudiantes son responsables de sus coaprendizajes. Pensar cómo hacer que esas clases sean atractivas y partan de las problemáticas y las realidades que aquejan a cada uno, que conecten con la realidad del propio sujeto. Hacer un reconocimiento de los sujetos, de

sus usos culturales, partir de sus propias preferencias de medios y plataformas. Reconocer la polifonía y las voces distintas. Creemos que hay una tarea enorme de reflexión y renovación pedagógica que es al mismo tiempo de las condiciones profesionales, de las condiciones de trabajo, de las condiciones institucionales, de las formaciones iniciales y las formaciones permanentes. Supone que, si queremos dar vuelta el paradigma, se requieren acciones convergentes de distinto tenor.

Finalmente, se ha extendido la expresión que define a la pandemia como una oportunidad. Es importante señalar que las crisis siempre son crisis y la posibilidad de transformarlas en algo distinto depende de lo que los sujetos hagamos con ellas. A partir de la revisión crítica y el análisis del pasado, de la lectura del presente y la organización colectiva, será posible convertir la crisis en oportunidad. Los espacios de debate y reflexión, como el de este encuentro, ofrecen la posibilidad de generar una respuesta que convierta efectivamente esta crisis pandémica en una oportunidad, también para tomar algunas cuestiones que el sistema educativo ya había consignado como críticas hace mucho tiempo, y producir nuevas respuestas. No es de hoy que sabemos que las aulas son diversas, que hay brechas educativas, que hay desigualdades. No es de hoy que sabemos que no todos aprenden al mismo tiempo y de la misma manera. El saber monocrónico ha sido discutido hace mucho. Sabíamos que los agrupamientos flexibles, la organización ciclada, la evolución formativa o las formas de evaluación punitivas no funcionaban. Por eso las respuestas producidas por el Consejo Federal de Ministras y Ministros, por el Ministerio de Educación Nacional para tiempos de pandemia, van más allá de la coyuntura. Fueron pensadas para reestructurar más profundamente el sistema, en clave federal, reconociendo lo diverso pero pensando en la unidad de lo común. Allí es donde se dieron los virajes más audaces a los viejos y nuevos problemas. Pudieron articularse tres tipos de políticas: las de cuidado (que se expresaron en los protocolos sanitarios); las de acompañamiento (para sostener la continuidad pedagógica); y las políticas pedagógico – escolares. Es en estas últimas donde, sin dudas, tuvieron lugar las iniciativas más provocadoras: organización ciclada, unidad pedagógica, reorganización más flexible del tiempo y del espacio, reconocimiento de las trayectorias reales, evaluación formativa. Esas son las notas más destacadas. Ahora toca el trabajo más complejo, hacerlas anclar en el cotidiano escolar y que nadie se quede atrás, que todos y todas vuelvan al aula.

Hagamos que la pandemia también sea una oportunidad. Construyámosla como tal para poder reorganizar una escuela más democrática, partiendo del

saber que allí se produce. Ahí está el punto esencial, validando todas las voces, en particular la de nuestros y nuestras estudiantes, para poder construir esa propuesta en la que estamos embarcados/as.

Referencias

Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando. De la pandemia como criatura mítica*. Barcelona: Anagrama.

Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta limón

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informativa: ¡El momento de actuar es ahora!]. *Curriculum Summit “Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!”* [Cumbre del plan de estudios “Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!”]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

Políticas públicas de Comunicación y Educación. El desafío de la pandemia ²¹

Dolores Espeja ²² y Luis Lázzaro ²³

Resumen

La pandemia de COVID-19 puso en evidencia la brecha digital y el rol de las TIC para el acceso a la educación en el nuevo contexto de cuidado sanitario. Frente a ello se destacaron políticas públicas tendientes a fomentar el acceso universal, así como la importancia del uso crítico de los dispositivos tecnológicos en todas sus manifestaciones. En este marco se vuelve prioritario considerar las posibilidades emancipatorias de una mirada que integre los procesos de la educación y la comunicación, para el fomento de mejores prácticas educativas y para la promoción de los derechos de las infancias y adolescencias. El texto compila las perspectivas que sobre la articulación de los campos educación-comunicación sostienen el trabajo de los equipos de ENACOM y CONACAI en este difícil contexto.

Palabras clave: CONACAI- ENACOM; educación- comunicación; Covid; Alfabetización Mediática e Informativa.

21 Trabajo que compila las perspectivas del campo educación-comunicación desde los equipos de ENACOM-CONACAI.

22 Coordinadora del CONACAI (ENACOM). Guionista cinematográfica (Universidad del Cine) y abogada (UBA). Profesora de Guión en la Universidad del Cine y en la Universidad de Belgrano. Integra el equipo docente de Criminología en Derecho UBA (Cátedra Slokar-Gusis). Realizó estudios de postproducción de imagen en España e Italia: posgrado de Nuevas Tecnologías Multimedia y Educación (Univ. Autónoma de Barcelona); posdiploma en Creatividad y Multimedia, del Fondo Social Europeo, y estudios de montaje audiovisual en la Scuola Civica di Milano. Es maestranda de Comunicación y Criminología Mediática en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. (Dir: Dr. R. E. Zaffaroni). Escribió poesía, cine, teatro y diversos formatos televisivos.

23 Director general de Relaciones Institucionales del ENACOM. Periodista, docente y especialista en Educación, Lenguajes y Medios (UNSaM). Docente titular en Derecho de la Comunicación y la Información (UNDAV-UNM), y de Convergencia Digital en Medios (UNDAV). Desarrolló tareas de investigación sobre nuevas plataformas e indicadores sociales de inclusión en la Sociedad de la Información. Desempeñó funciones en niveles de Coordinación, Dirección Nacional y Gerencia en medios públicos y autoridades regulatorias del audiovisual. Autor de *“Geopolítica de la palabra, Reflexiones sobre Comunicación, Identidad y Autonomía”* (2015), *“La batalla de la comunicación”* (2010/2011) y *“La radio como mediación pedagógica en la educación”* (2021)

La pandemia de COVID-19 ha puesto en crisis tanto los procesos comunicativos como los educativos a nivel mundial. Los primeros, sometidos a la circulación potenciada de sentidos y datos por múltiples redes y pantallas, que equiparan todos los mensajes y facilitan las noticias falsas o mal intencionadas, como claramente sucede con la infodemia. Los segundos, afectados por la interrupción del encuentro presencial entre estudiantes y docentes en el ámbito físico del aula, lo que obligó a reformular estrategias de vinculación y modos de acceso e intercambio de materiales pedagógicos.

Para examinar las políticas públicas referidas a estos campos, en primer lugar debe reconocerse que están absolutamente interrelacionados, ya que sin comunicación no es posible el proceso pedagógico y sin herramientas educativas básicas es más difícil decodificar y prevenirse, con sentido crítico, de buena parte de los discursos mediáticos.

Abordar esa articulación también es entender que estos campos no se limitan a los espacios de intercambio institucionales u organizacionales establecidos a tales fines, sino que se proyectan hacia otras dimensiones de la interacción social y cultural. Es decir, que la comunicación no se reduce a los medios masivos, sino que constituye prácticas de producción simbólica y de sentidos en todas las esferas de participación humana.

Tampoco puede restringirse el enfoque al ámbito áulico o al terreno de la educación formal, porque ello implicaría desconocer el impacto educativo que se produce en otros entornos culturales o de circulación de información y de representaciones, entre los que se destacan especialmente los medios de comunicación tradicionales y los entornos digitales.

Del mismo modo, debería evitarse la reducción del escenario de la comunicación a la mera disponibilidad de recursos tecnológicos o dispositivos, que suelen configurar una mirada tecnocrática tanto de la comunicación como de la educación.

Entre la escuela del encuentro presencial y la escuela "virtual", que desplaza el aula hacia un dispositivo tecnológico, encontramos una significativa transformación del proceso pedagógico que la pandemia obligó a realizar. Porque los dispositivos son constitutivos de nuevas modalidades mediatizadas de interacción social y cumplen determinadas funciones que entendemos complementarias, pero que no suplen definitivamente la dimensión humana del hecho social educativo que se da en el espacio físico común del encuentro.

Ahora bien, esto ocurre en un contexto en que las políticas nacionales tuvieron que determinar acciones de cuidado de la vida y la salud frente a las

amenazas y consecuencias muy serias de la pandemia del coronavirus. Por lo tanto, la virtualidad se convirtió en un remedio de emergencia para proteger tanto a quienes participan de la comunidad educativa, como a quienes interactúan con ellos y ellas. Esto ocurre también en el marco de un discurso mediático que en un comienzo estaba fuertemente impregnado de escepticismo y de negacionismo sobre la realidad misma de la pandemia, y que propuso una falsa dicotomía respecto de si cuidar la salud suponía renunciar a la educación.

En ese marco, en el cruce de los campos de la educación y la comunicación, las políticas públicas sostuvieron la necesidad imperiosa de la prevención sanitaria al tiempo que buscaron los modos de facilitar el encuentro entre estudiantes, docentes y propuestas pedagógicas a través de medios, plataformas y dispositivos que requerían una fuerte intervención estatal para posibilitar ese proceso, aún con sus limitaciones.

En tal sentido, el Decreto presidencial 690/2020 redefinió los servicios de acceso a Internet, telefonía fija y móvil y servicios audiovisuales pagos (dominantes en la cultura de acceso a la información y al entretenimiento en la Argentina) como servicios públicos regulados por el Estado²⁴. Esto se ha constituido en una de las herramientas principales de intervención estatal en el campo de la educación-comunicación. La norma ha considerado esa acción política como un instrumento para asegurar el derecho humano de acceso a la comunicación y, por ende y en las actuales circunstancias, a las plataformas educativas que sustituyeron la concurrencia a clases, o la complementaron, especialmente en aquellos lugares de mayor gravedad epidemiológica.

La recuperación de políticas y programas como Conectar Igualdad, el plan federal Juana Manso, desde el ministerio de Educación, así como la gestión del portal Educ.ar y la plataforma Seguimos Educando, son también un conjunto de medidas que suponen articular la agenda educativa con dispositivos de acceso, sin los cuales no hubiera sido posible la continuidad pedagógica.

Del mismo modo, la implementación de políticas de acceso gratuito a dominios educativos para evitar el consumo de datos, el suministro de tarjetas de telefonía para generar créditos en los dispositivos de comunicación de los estudiantes, así como la inclusión de Barrios Populares y otras medidas tendientes a la universalización de las posibilidades de acceso a conectividad

²⁴ Ver norma en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/340000-344999/341372/norma.htm>

implementadas desde ENACOM²⁵, constituyeron la contraparte que permitió el encuentro entre la institución educativa y los estudiantes en este período.

Cabe señalar que, durante 2020, en los momentos más críticos de la pandemia, la programación de los canales abiertos tradicionales con alcance nacional no superó en su conjunto el 6% de contenidos para las infancias y adolescencias, en tanto los contenidos considerados como de divulgación educativa y cultural no superaron el 5%. Estos datos se explican básicamente por la alta carga horaria que la Televisión Pública le dedicó a los contenidos educativos, constituyendo el 20% de su grilla de programación²⁶. Se expresa aquí una política pública que articula al Ministerio de Educación y a la señal estatal para promover contenidos educativos, los cuales también pueden verse en las señales temáticas de Radio Televisión Argentina, como el canal Pakapaka y la señal Encuentro.

Paradójicamente, buena parte de los canales comerciales privados, que dijeron preocuparse enfáticamente por la educación en las agendas de sus noticieros centrales, dieron la espalda a los contenidos educativos o dedicados a audiencias de infancias y adolescencias en momentos en que las medidas de aislamiento preventivo hacían necesaria la oferta de tales programas para ese público en particular.

Estos son algunos de los aspectos a considerar en cuanto al panorama de la comunicación audiovisual y los puentes tendidos en este período tan difícil con las necesidades del ámbito educativo a escala nacional.

En este marco, otra de las decisiones que el Estado Nacional tomó en materia de comunicación vinculada con las infancias y adolescencias, a través del ENACOM, fue la de volver a poner en funcionamiento el Consejo Asesor de la comunicación Audiovisual y la Infancia²⁷, CONACAI, que tiene su origen en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Se trata de un ámbito plural, multidisciplinario y federal que reúne a representantes de organismos públicos nacionales, gobernaciones provinciales, gremios docentes, sectores de la producción audiovisual, universidades y organizaciones de la sociedad civil especializadas en la materia, y que promueve los derechos comunicacionales

²⁵ Sobre políticas de conectividad e inclusión digital de ENACOM ver:

<https://www.enacom.gob.ar/>

²⁶ Informe de contenidos TV abierta CABA (Ago-Set-Oct 2020). Dirección General de Relaciones Institucionales – Dirección Nacional de Servicios Audiovisuales. ENACOM.

²⁷ Ver: <http://www.consejoinfancia.gob.ar/>

de niñas, niños y adolescentes²⁸. Es un espacio que estuvo prácticamente inactivo durante la gestión 2015-2019 y desde el cual entendemos prioritario atender a los desafíos que propone esta etapa del desarrollo de las nuevas tecnologías en el campo de las comunicaciones.

Para ello, el CONACAI planifica y promueve actividades de investigación, de fomento y de formación, organiza encuentros y experiencias de taller con infancias y adolescencias de carácter federal. Y en el plano internacional, participa a través del ENACOM del espacio de la PRAI²⁹, que reúne a reguladores de Iberoamérica, donde la Argentina coordina actualmente el grupo de trabajo de Niñez y Producción Audiovisual e integra otros grupos como el de Alfabetización Mediática e Informativa y el de Desinformación.

Desde el espacio del Consejo concebimos la educomunicación como un instrumento indispensable para el ejercicio del derecho a la comunicación de toda la comunidad³⁰. Porque si bien nuestra esfera de acción es la de las niñeces y adolescencias, las posibilidades emancipatorias de la formación crítica en medios lo son para todos los sectores de la sociedad.

¿Por qué hablamos de posibilidades emancipatorias de la educomunicación? Porque entendemos que la educomunicación, la alfabetización mediática, la formación crítica en recepción de medios, a través del uso de herramientas como el encuadre, la pregunta por las fuentes, la familiarización con los distintos aspectos de los discursos audiovisuales y de la construcción de la noticia, la comprensión de la intencionalidad editorial y el uso de categorías de análisis de las que disponen la semiótica y las teorías de la comunicación en general, son fundamentales para interpelar un cierto orden de cosas.

Porque en nombre del sentido común, de la aparente horizontalidad participativa de las redes digitales y a fuerza de repetición e insistencia de enunciados breves y descontextualizados, pero que tienen en definitiva su origen en una misma matriz, en una misma usina de producción editorial, se reproducen y consolidan las asimetrías sociales que están en el meollo del ser de las corporaciones mediáticas.

²⁸ Ver: *Criterios de Calidad para una mejor comunicación audiovisual destinada a las infancias y adolescencias* [archivo pdf]. <http://www.consejoinfancia.gob.ar/criterios-de-calidad-del-conacai/>

²⁹ Ver: <https://prai.tv/>

³⁰ Ver: *Declaración de Seúl sobre la alfabetización mediática e informativa para todos y por todos: una defensa contra las desinformaciones*. (2020) [Archivo pdf]. https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinformacion_es.pdf

De esta manera y a través de las agendas que imponen las corporaciones concentradas³¹, el neoliberalismo instala las falsas dicotomías como salud o economía, salud o educación, o se fabrican y viralizan noticias y datos falaces, como que las vacunas envenenan, y que sirven además para disparar operaciones mediáticas, políticas y judiciales o de *lawfare*, para trabar la gestión o desestabilizar a gobiernos populares y democráticos.

En este mapa de configuración del poder real, la formación en el uso crítico de medios se torna imprescindible para restituir a las audiencias la posibilidad de reflexionar, discernir y afianzar su subjetividad en esa interpretación del mundo, que es también la condición de posibilidad de su participación activa y transformadora de su contexto vital. Apelando a la idea de población resiliente, entendida como aquella capaz de hacer frente de manera efectiva a experiencias traumáticas, en esta oportunidad, además de los estragos que en muchas familias causó la pandemia de COVID-19, hay que pensar en el efecto de la infodemia que se le suma y hablar, entonces, de la capacidad de las personas de sobreponerse o, mejor aún, de contar con herramientas que les permitan prevenir sus consecuencias dañosas.

A través de la educomunicación podemos hacer eje en la interseccionalidad (Jabardo, 2012; Pineda, 2020) de géneros, de edades, de contextos socioeconómicos, de discapacidades, de orígenes y tantas otras que atraviesan a los sujetos y sus comunidades con todo el peso de las estigmatizaciones y exclusiones, que se potencian además con la trampa de la meritocracia, que es la de esconder los condicionantes estructurales de la desigualdad.

Podemos hacer eje también en la noción de conflicto que subyace a las representaciones mediáticas de polarización y demonización de determinados actores sociales, sin argumentación ni contextualización alguna, pero que es necesario visibilizar como tensión propia de la disputa por el sentido, que no es otra cosa que la disputa por la distribución y el acceso a bienes culturales y económicos, y cuya interpelación es necesaria como vehículo de inclusión y de justicia social (Lazzaro, 2021).

³¹ Sobre el rol de las corporaciones en esta etapa identificada como fase superior o avanzada del colonialismo o tardocolonialismo, ver: Zaffaroni, E. R. y Dias Dos Santos, Í. (2019). *La Nueva Crítica Criminológica. Criminología en tiempos de totalitarismo financiero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediar.

La alfabetización mediática posibilita también asumir una perspectiva crítica respecto de parámetros estéticos y narrativos hegemónicos, y poner en valor una mirada situada en las propias coordenadas geográficas, sociales y lingüísticas de nuestra región.

En síntesis: la pandemia se encargó de resaltar las desigualdades preexistentes y a las que es necesario responder con políticas públicas tendientes, por un lado, a reducir la brecha digital y, paralelamente, a promover el desarrollo y la difusión de programas que posibiliten un uso crítico de los dispositivos tecnológicos y de la comunicación en todas sus manifestaciones.

En el CONACAI, como espacio común, las distintas entidades que lo conforman se dan una agenda de trabajo en esta dirección³², acompañando las políticas de promoción de radios escolares y de uso de las TIC en la educación, así como de acceso y conectividad que llevan adelante el ENACOM y el gobierno nacional. Y se proponen, como desafío prioritario de esta nueva etapa, la participación activa de las infancias y adolescencias, tanto en términos de audiencias críticas como de productoras de discursos comunicacionales ligados a sus propias inquietudes y necesidades, destacando su condición de sujetos de derecho y de integrantes fundamentales de los espacios de construcción colectiva donde se desarrolla su centro de vida y se proyectan mundos posibles, y fomentando una comunicación democrática y profundamente comprometida con los derechos humanos.

Referencias

Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros: Una antología*. Madrid, España: Traficantes de Sueños

Lazzaro, L. (2021). *Hablar para aprender*. En: *La radio como mediación pedagógica en la educación*, (Cap. 6). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.

Pineda, G. E. (2020). *Feminismo, interseccionalidad y transformación social*. En Gусis, G. y Farb, L., *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana* (pp. 255-274). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediar.

³² Agradecemos a la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y a la UNESCO por la invitación a dar estos debates, que resultan cada vez más necesarios.

Desafíos en pandemia para los medios públicos educativos: la experiencia de PakaPaka

Cielo Salviolo³³

Resumen

La pandemia transformó la forma en que niñas y niños habitan el mundo, lo que representó un gran desafío para Pakapaka, que junto con las demás señales públicas se propuso profundizar el sentido educativo que les dio origen. Esto llevó a la creación y puesta al aire, junto al Ministerio de Educación, de *Seguimos Educando*, un plan nacional destinado a garantizar la continuidad pedagógica mediante un ciclo diario de programas en vivo. Junto a ello, los demás contenidos generados durante 2020 también fueron dotados de una finalidad educativa. Asimismo, el canal se propuso acompañar amorosamente a niñas y niños, mediante espacios capaces de simbolizar sus imaginarios sobre el mundo que los rodea, con propuestas de interacción con otros, para reforzar la idea de que no estaban solos, que podían hacer sus preguntas y recibir respuestas. Otro objetivo fue generar espacios de participación y visibilización, porque niñas y niños fueron los primeros invisibilizados durante los aislamientos por la pandemia. Pakapaka se propuso que fueran visibles con sus angustias y con sus preguntas, y que recibieran respuestas apropiadas. Esto explica espacios como “Ventanas al Mundo”, en el que chicos y chicas relataron cómo veían el mundo desde su ventana, en plena cuarentena. Y, luego, cómo fue el regreso a sus actividades, en un contexto nuevo. Ante la pandemia, el canal se propuso también recuperar el sentido colectivo, comunitario, la importancia de la responsabilidad ante la crisis sanitaria. Para esa necesidad, la de dar respuestas colectivas, fue creado el Consejo Inventar Pakapaka, formado por 16 chicos y chicas que proponen temas para la programación y, en suma, participan en la definición de los contenidos.

Palabras clave: Pandemia, medios públicos; educación; infancias; Alfabetización Mediática e Informativa.

Pakapaka es el primer canal infantil educativo y público de Argentina. Nació hace 11 años, en septiembre de 2010, y desde ese momento se convirtió en una experiencia única y referente para toda América Latina.

³³Directora del canal público Pakapaka. Gestora cultural, consultora e investigadora en comunicación e infancia, y productora especializada en contenidos y formatos audiovisuales infantiles.

En 2020 la pandemia por el coronavirus se instaló y, como a todos, nos atravesó y nos obligó a encontrar nuevos sentidos para nuestro trabajo. La pandemia transformó la forma en que niñas y niños habitan el mundo. Se crearon nuevas rutinas y se modificaron las formas de vincularnos, pero también las formas de enseñar y aprender.

En este contexto, uno de los desafíos más importantes para Pakapaka, como para todas las señales públicas –Encuentro y DeporTV–, fue reponer, de manera urgente, el sentido educativo que les dio origen.

El primer emergente fue la creación y puesta al aire de *Seguimos Educando*, el programa del Estado para garantizar la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Pakapaka, junto al Ministerio de Educación, está a cargo desde marzo de 2020 de la producción de los contenidos que van del nivel Inicial a quinto grado, a través de un ciclo diario de programas de televisión en vivo. Este ciclo implicó un gran desafío, que fue posible afrontar gracias a una historia de 10 años de producción de contenidos educativos y a la decisión del Estado, que permitió y generó las herramientas para que en muy poco tiempo se pudieran armar y producir hasta ocho horas diarias de programación educativa desde Pakapaka.

Por otro lado, el sentido educativo de Pakapaka se pone en juego no solo en propuestas de contenido netamente escolar, como el ciclo *Seguimos Educando*, sino también en la producción de otros contenidos, desde *Medialuna* hasta *Zamba*, desde *Minimalitos* hasta *Listo el pollo*. Es decir, más allá del abordaje de un contenido curricular, todas las series y proyectos tienen una pregunta inicial, un *para qué educativo*. Cada serie cuenta una historia a través de distintos personajes y en todos los casos hay una pregunta por el sentido, una razón de ser que está vinculada con el propósito educativo del canal, que nació como herramienta para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un segundo desafío que nos generó este contexto de pandemia fue acompañar amorosamente a nuestras audiencias, a los chicos y las chicas. Y para eso nos propusimos hacerlo de todas las formas posibles: acompañar amorosamente con el cuerpo, con la palabra, con la escucha.

Comenzamos a desarrollar contenido para que puedan simbolizar sus imaginarios sobre el “afuera”; a ofrecer propuestas colectivas y de interacción con otros, para reforzar la idea de que no estaban solos; a escuchar sus preguntas y ofrecerles respuestas; y a habilitar canales de expresión.

Para eso generamos propuestas en la pantalla y las redes que los chicos y las chicas pudieran hacer en sus casas. Actividades con el cuerpo, actividades artísticas, propuestas para que pudieran expresarse y contar cómo se sentían o para compartir sus experiencias, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad de experiencias infantiles.

En este sentido, y ya desde una etapa anterior a la pandemia, niños y niñas viven experiencias muy diferentes, de muchos contrastes. No podíamos perder de vista que nuestra pantalla le habla a quienes atravesaron y atraviesan la pandemia en un departamento sin balcón y a quienes lo hacen en un ámbito rural, o a quien hace el aislamiento en un ámbito comunitario. Todas esas experiencias nos interpelan y nos atraviesan. Por eso, nuestra apuesta es construir una pantalla en la que todos los chicos y las chicas se sientan, en algún momento, representados y representadas. Es decir, que cuando pasen por la pantalla haya un contenido, una pregunta, un personaje, un escenario que los interpele y haga que ellos y ellas se sientan representados.

El tercer desafío que se impuso con la pandemia, pero que es un desafío permanente de Pakapaka, es más político y muy trascendente: generar espacios de participación y visibilización de las infancias. Cuando empezaron la pandemia y la cuarentena, los primeros invisibilizados fueron los niños y las niñas, porque dejamos de verlx en las calles y dejamos de escucharlx en las escuelas. Durante muchos meses no lxs vimos, fueron corridos de la escena. Y es en ese punto donde Pakapaka asumió la responsabilidad política de visibilizar a las infancias: con sus angustias, con sus temores, con sus fantasmas sobre lo que estaba pasando y lo que iba a venir; generando espacios para sus preguntas, pero también para las respuestas, con información pertinente y apropiada que les permitiera tramitar y procesar algo de todo lo que la situación les produjo.

En ese contexto y con ese objetivo, desarrollamos distintos proyectos, en los cuales las voces de los niños y las niñas fueron protagonistas. Uno de ellos fue "*Ventanas al Mundo*", una experiencia hermosa en la que los chicos y las chicas nos contaron primero cómo veían el mundo desde su ventana en plena cuarentena. Y luego, en un formato de registro documental, compartieron cómo fue volver a hacer una de las actividades que hacían en un contexto nuevo.

Uno de los ejes de trabajo de 2020 fue reponer lo colectivo y lo comunitario. En un contexto de mucha dificultad, de aislamiento, teníamos que contarles a los chicos y a las chicas que para cuidar al otro no había que verlo. La situación del aislamiento generó una fuerte sensación de soledad. Por eso, reponer lo

colectivo y lo comunitario fue una apuesta en la que seguimos trabajando para poder comprender que la salida siempre es colectiva. En este marco, uno de los grandes proyectos, hijo de la pandemia, fue crear una experiencia inédita que es el *Consejo Inventar Pakapaka*, un consejo formado por 16 chicos y chicas de distintas partes del país que piensan la señal junto a nosotros, que proponen temas, preocupaciones o ideas que nos ayudan a definir cuál es la televisión pública infantil que quieren.

En Pakapaka creemos, con mucha convicción, que tenemos el desafío político, público y cultural de poner en escena a las infancias, y entender que eso nos interpela a los adultos y a las adultas. Y que ponerlos y ponerlas en escena tiene que ver con que los chicos y las chicas se encuentren con contenidos que los involucren, pero que también tienen que hacerlo con los adultos y las adultas.

En 2021 nuestro lema fue "*Inventar el mundo*". Es un lema político, una invitación a que los chicos y las chicas inventen un mundo que necesita ser repensado, que necesita ser reinventado, pero que implica también entender que la responsabilidad es de los y las adultas. Pakapaka se propone generar las condiciones para que ellos y ellas tengan las posibilidades y las oportunidades para inventar el mundo.

Referencias

Maggio, M. (2020). *Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia*. UNICEF Argentina. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-5.pdf>

Smerling, T. (2021). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015. Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Villa María, Córdoba, Argentina: Editorial Eduvim.

UNESCO (2021). *Windhoek + 30 Declaration* [Declaración de Windhoek + 30]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/windhoek30declaration_wpdf_2021.pdf

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informativa: ¡El momento de actuar es ahora!] *Curriculum Summit "Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!"* [Cumbre del plan de estudios "Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!"]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

Educ.ar: soberanía educativa y pedagógica para la igualdad educativa

Laura Marés ³⁴

Resumen

La pandemia demandó la renovación de las propuestas didácticas en ambientes virtuales, para lo cual se hizo necesario salir de encasillamientos y falsas opciones, como la supuesta solución mágica de la conectividad. El sistema educativo es heterogéneo y requiere respuestas heterogéneas. De una primera respuesta de emergencia pasamos a soluciones de largo plazo, y de ello surge la plataforma Juana Manso, una propuesta integral de aulas virtuales. Esta plataforma se basa en el principio de la soberanía tecnológica, necesaria para diseñar políticas públicas, independientes del mercado y para que la educación no quede cautiva de la mercantilización. Sigue la soberanía pedagógica, es decir, resolver quién dice cómo se enseña, cómo se comunica, cuál es el marco pedagógico, todas decisiones que deben ser del mundo educativo. Y otro eje es el federalismo, que las provincias participen de la elaboración de contenidos y gestión de las aulas. Las tecnologías digitales nos rodean y se expanden y pueden ser una ayuda en la educación, pero no vamos a ser ciudadanos digitales de derecho pleno sin lograr el acceso y la conectividad, y sin adquirir capacidades para el uso. Hay que definir para qué se usa la tecnología y cómo puede contribuir a la igualdad y a la calidad educativa. Proponemos que cada docente se apropie de las tecnologías, para un uso crítico y para formar ciudadanos y ciudadanas digitales de pleno derecho.

Palabras clave: Tecnologías; políticas públicas; soberanía; derechos; Alfabetización Mediática e Informativa.

A partir de la pandemia, uno de los desafíos más grandes que tenemos en educación con tecnologías tiene que ver con ordenar las demandas que se crearon durante el aislamiento y analizarlas de manera crítica. Y a partir de ahí, superar tanto el pensamiento de emergencia como el tratamiento de las mismas en el debate social a partir de diferentes discursos, como por ejemplo los mediáticos, que simplifican cuestiones complejas y muchas veces instalan ideas que, miradas desde perspectivas diferentes, revelan otras aristas.

³⁴ Especialista en Tecnología Educativa. Exgerenta general de Educ.ar S.E.

Un caso claro es el supuesto postulado, surgido en la emergencia, que establece que lo no-presencial es virtual y que lo virtual es sincrónico, cuando no necesariamente es así. Hay muchas opciones didácticas en ambientes virtuales en modo asincrónico, por ejemplo. Falsas opciones como estas ponen en juego un discurso tecnocrático y generan que todo el peso de la atención a las políticas TIC se ponga, por ejemplo, en la conectividad, como si mágicamente esta fuera la única respuesta posible a la enseñanza con tecnologías.

Asimismo, estas miradas homogeinizan la necesidad de estrategias y soluciones diversas y desde el Ministerio de Educación argentino se trabaja mucho con las áreas para llegar a los distintos puntos del país con soluciones específicas, que traten de entender la heterogeneidad del sistema.

En las áreas que hacemos tecnología educativa, como la que dirigí durante toda la primera etapa de la pandemia de COVID-19, tuvimos una primera respuesta de emergencia –el 16 de marzo– que consistió en curar, ordenar y disponibilizar los recursos, principalmente digitales, que había en educación para hacer la propuesta *Seguimos educando*. Eran recursos educativos que las chicas y los chicos podían hacer, solos o con sus familias, sin necesidad de trabajarlos en la escuela o con el docente.

Esta propuesta se replicaba en distintos formatos: en la web, en catorce horas diarias entre la Televisión Pública, Canal Encuentro y Pakapaka; en siete horas en programas de radio; en los cuadernillos que se entregaron en distintos puntos del país. En todos los casos se proponía una secuencia básica, la clase del día, en la cual se buscaba tocar una misma temática en los distintos medios, con las particularidades que estos medios tienen.

Cuando empezaron a pasar los días y fue visible que esto iba a ser un periodo más largo, se comenzó a pensar en soluciones de largo plazo que abarcaran mucho más que uno o dos meses. En este marco se pensó, se diseñó y se construyó la plataforma Juana Manso, una propuesta integral de aulas virtuales desarrolladas sobre la base de una plataforma Moodle, rediseñada para educación inicial, primaria y secundaria, para formación docente y acompañada de un repositorio, una serie de recursos educativos abiertos de construcción federal.

¿Cuál es el espíritu con el que se creó y se lanzó la plataforma en agosto del 2020?

En primer lugar, la soberanía tecnológica. Es común en la tecnología educativa que los equipos de gestión reciban ofertas de empresas que brindan

—a veces de manera gratuita— contenidos y aplicaciones, y la ocasión de la pandemia no fue la excepción. Todos sabemos que eso significa un compromiso que finalmente tiene bases comerciales y que no permite a las políticas públicas planificar y escalar en forma independiente del mercado. Por otro lado, estas soluciones no permitían garantizar con seguridad los datos de docentes y estudiantes. Es habitual que al tomar un servicio de Internet gratuito, los y las usuarias queden luego cautivos de un sistema comercial que termina en la mercantilización y en este caso sería de la educación. Varias investigaciones e incluso un documental muy popular, *El dilema de las redes sociales* (Jeff Orlowski, 2020, Netflix), han expuesto estos mecanismos que se llevan a cabo desde hace décadas.

Todo lo que durante esa etapa se desarrolló en Educ.ar S.E. fue en software abierto o en vías de liberación. La idea fue ofrecer esta información a comunidades para que los desarrollos puedan ser adaptados y modificados por cualquier otro organismo o país que los quiera utilizar. Este también es un concepto fundamental en el desarrollo de la tecnología como país.

El otro pilar del proyecto es la soberanía pedagógica. Es decir, ¿quién dice cómo se enseña algo? En la línea de lo que veníamos argumentando, no debería ser una empresa. Hace unos meses se conoció un trabajo del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) sobre las EdTech (tecnologías educativas) que revela un déficit pedagógico en las propuestas del mercado, que debe mejorar mucho en este aspecto y presentar productos innovadores y fundamentados en la tecnología educativa.

Entonces, la soberanía pedagógica es fundamental: quién decide cómo se comunica, quién decide cómo se enseña, quién decide cuál es el marco pedagógico y cuáles son las didácticas que se van a poner en juego. Estos agentes tienen que ser del mundo educativo: los y las docentes, los y las formadores, los y las especialistas y las diferentes gestiones de los Ministerios jurisdiccionales.

Y finalmente, pero no menos importante, otro pilar del proyecto Juana Manso apunta a un codiseño jurisdiccional. Se trata de una propuesta federal que convoca a las provincias a construir los contenidos y a gestionar las aulas de sus escuelas. Uno de los productos en los que más claro se observa este rasgo es el Repositorio de Recursos Educativos Abiertos Juana Manso, que apunta a recopilar, preservar y distribuir contenidos de todas las jurisdicciones, puestos a disposición de toda la nación.

Estamos viviendo en un mundo donde lo digital nos rodea en todo lo que hacemos. Los objetos inteligentes y los objetos que tienen inteligencia artificial van a ser cada vez más comunes. Eso en un punto nos ayuda. Sin embargo, si nosotros no sabemos qué estamos autorizando, no vamos a ser ciudadanos digitales de derecho pleno y esto es una de las capacidades que hoy tenemos que trabajar en la escuela. Eso tiene que ver con lo que en temas tecnológicos llamamos el acceso, el uso y la apropiación de tecnología.

Desde Educ.ar S.E., el Ministerio de Educación como entidad que trabaja sobre el campo de la tecnología educativa debe asegurar el acceso. Por eso, ahora el Ministerio compró 633 mil computadoras para llegar a todos los estudiantes de lo que se llama el octavo año genérico, que sería el primer año de la secundaria en la mayoría de las jurisdicciones.

A la vez, se proyectó un trabajo con la conectividad para llegar a todas las escuelas del país. No se trata de una iniciativa de cortísimo plazo, sino que implica un presupuesto muy grande y grandes desafíos para alcanzar zonas geográficas de difícil acceso, como por ejemplo la Cordillera de los Andes. La conectividad es una política que requiere de años y de la continuidad de varias áreas del gobierno relacionadas.

En forma integral, se apunta al acceso de computadoras, conectividad, contenidos y capacitación, pero finalmente está el uso: diseñar propuestas para pensar para qué se usa la tecnología y cómo puede contribuir a la igualdad y la calidad educativa.

Es necesario identificar qué necesitamos, qué nos ayuda en la tarea docente en cada caso y cómo incorporamos el uso de la tecnología como algo natural y como una herramienta. Y así, apuntamos a que cada docente consiga la apropiación: poder hacer usos críticos que tengan un sentido y que nos ayuden a crear, a hacer y, como se menciona más arriba, a formar ciudadanos y ciudadanas digitales de pleno derecho. Si no trabajamos en eso, vamos a terminar haciendo usos tecnocráticos o comerciales, según el mercado y las grandes corporaciones, en lugar de aprovechar la tecnología para objetivos educativos.

Necesitamos construir una relación madura y soberana también con el mercado: saber qué pedir, cómo pedirlo y cuándo decir que no. Y en ese sentido es que desde el Ministerio se trabajó con empresas, universidades, comunidades de software, tanto con la plataforma Juana Manso como con las distintas soluciones que hace en Educ.ar S.E., desde alfabetización digital hasta producción de contenidos.

El objetivo fue superar con perspectiva a largo plazo lo que se logró en el marco de la educación remota de emergencia, tal como se definió esta etapa excepcional, durante la cual cada docente hizo lo que pudo en la virtualidad, en un contexto atravesado por la improvisación, la grieta política y las operaciones mediáticas.

El desafío es indagar, reflexionar y comunicar cuáles son las mejores maneras, cuáles son las mejores herramientas, por qué el modelo sincrónico permanente no es lo más adecuado y genera un gran desgaste, o cómo manejar la privacidad, entre otras cuestiones. Pero asimismo, tener claro que hay nuevas formas de organizar los tiempos y los espacios de los aprendizajes, otras herramientas y dinámicas que pueden ser una oportunidad para trabajar en secundaria, con estudiantes más autónomos y motivados, y recuperando lo mejor del aula presencial, de la escuela y de la relación educativa.

Referencias

Marés, L. (Dir.) (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E.

Bhaskar, M. (2017). *Curaduría: El poder de la selección en un mundo de excesos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bozkurt, A. et al. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis* [Una mirada global a la interrupción de la educación por la pandemia de COVID-19: navegando en un momento de incertidumbre y crisis]. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. Recuperado de: doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Bukingham, D. (2018). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Pulfer, D. (2013). *La irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo latinoamericano*, *Diálogos del SITEAL*. Recuperado de: http://isc.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogos_dario_pulfer_20130610.pdf

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

UNESCO, (2021). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpdf_2021_concept_note_es.pdf

Comunicación y educación: derechos en pandemia

Silvia Bacher³⁵

Resumen

El momento particular de la historia de la humanidad en el que nos encontramos sitúa a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en un lugar clave en la agenda pública. Una pandemia global nos encierra y, al mismo tiempo, nos conecta a través de la virtualidad. La crisis nos ofrece una oportunidad de transformación hacia sociedades más justas y éticas.

Durante décadas, desde la política pública se saturaron aulas con dispositivos tecnológicos, sin poner atención a la compleja transformación socio-cultural que impacta de manera directa en el corazón de la trama escolar. Hoy más que nunca, en un tiempo en el cual la humanidad atraviesa un límite, es imprescindible navegar entre culturas para fortalecer diálogos que permitan abrir nuevos caminos. ¿Puede la AMI ser un camino hacia esa oportunidad?

Palabras Clave: Alfabetización Mediática e Informativa; educación comunicativa; derechos humanos

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) no es un tema nuevo. Da cuenta de ello, por ejemplo, el hecho que, desde los años '70, la UNESCO reúne a profesionales de diferentes partes del planeta para recuperar experiencias, impulsar investigaciones o producir documentos. En síntesis, promover la AMI como un camino para el fortalecimiento de los derechos humanos, la ciudadanía y las democracias en el mundo.

Desde hace 30 años investigo y trabajo con pasión en este campo, al que me identifica denominar Comunicación y Educación, una aproximación que siempre estuvo construida desde la perspectiva de los derechos humanos.

³⁵ Periodista y docente. Máster en Comunicación y Cultura (UBA). Dirige *Las Otras Voces. Comunicación para la democracia*. Libros *Navegar entre culturas* (Paidós), *Tatuados por los Medios* (Paidós). *Diálogos sobre comunicación y juventud* (UNESCO). Escribió múltiples artículos para publicaciones académicas y de divulgación. Coordina en Argentina ALFAMED, red de investigación interuniversitaria euroamericana sobre AMI. Premios recibidos: UNESCO MIL Alliance Award. Premio Martín Fierro, categoría cultural educativa. 1er Premio de Periodismo UBA a la divulgación de contenidos educativos. Participó como disertante en gran número de congresos nacionales e internacionales. Conduce *Rayuela* (Radio con Vos) y es columnista en Radio Nacional. Colaboró con medios gráficos nacionales. Docente FLACSO. Becaria Salzburg Seminar y Eisenhower Fellowship.

Existen diferentes acepciones tales como *edukomunicación*, *media education*, *media literacy* y tantas otras, todas reunidas bajo el amplio paraguas de AMI, el cual permite promover debates, intercambiar experiencias, ampliar horizontes, conectar actores.

El momento particular de la historia de la humanidad en el que nos encontramos sitúa a la AMI en un lugar clave en la agenda pública. Una pandemia global nos encierra y, al mismo tiempo, nos conecta a través de la virtualidad. Nos encontramos en una crisis que nos ofrece una oportunidad de transformación hacia sociedades más justas y éticas. ¿Puede la AMI ser un camino hacia esa oportunidad?

Así lo indica la carta de Seúl 2020 cuando señala, entre otros puntos, que la AMI es una competencia central para abordar la infodemia, que contribuye al acceso a la información, la libertad de expresión, la protección de la privacidad, la prevención del extremismo violento, la promoción de la seguridad digital y la lucha contra el discurso de odio y desigualdad; también que promueve la diversidad, en particular en lo que se refiere a la capacidad de las personas marginadas para crear y difundir contenidos que expresen su visión del mundo.

Los debates, investigaciones y experiencias realizadas durante décadas, incluso previas a la virtualidad, son insumos para pensar los desafíos que afrontamos. Miradas como las de Célestin Freinet, Janusz Korczak, Paulo Freire o Jesús Martín-Barbero, ya nos hablaban de otros modos de pensar y de pensarnos desde la comunicación y la alfabetización en tanto procesos de diálogo, de experiencias y saberes entre quienes están implicados, sobre los que se construye el aprendizaje. La AMI lleva implícita la capacidad de observar críticamente, crear y difundir, de leer el mundo, contarlo, comunicar para incidir y transformarlo. Es en ese sentido que hablamos de derechos humanos. Pero no es posible ignorar cuán incierto, por momentos angustiante y desesperanzador, es el tiempo que habitamos. La pandemia profundizó la desigualdad en múltiples sentidos que se ponen de manifiesto en diversas brechas estructurales preexistentes, en dimensiones de toda índole: económicas, sociales, de género, ambientales, entre otras.

La interrupción de la escolaridad presencial por la amenaza de la COVID-19 es uno de los temas que ha causado alerta en el mundo, en relación a la vulnerabilidad social a la que se enfrentan las sociedades. Según la CEPAL, a fines de mayo de 2021 en la mayor parte de los países de América Latina las escuelas llevaban aún, en promedio, más de un año académico sin clases presenciales

o con períodos extensos de interrupción por razones sanitarias. Y advierte que, “si bien se ha impulsado la continuidad de los procesos educativos por vía remota usando medios digitales o tradicionales (como la televisión o la radio), la brecha digital se ha hecho evidente para las poblaciones rurales y de menores ingresos, que tienen menor acceso a conectividad y habilidades para aprovechar este tipo de tecnologías” (CEPAL, 2021:41). El mismo documento de CEPAL señala que, según diferentes estudios, el impacto de esas decisiones marca diferentes consecuencias. Las pérdidas de aprendizaje debido a la falta de asistencia a las escuelas se estiman en hasta un año de escolaridad. Otros documentos mencionan más efectos, pero la carga indefectiblemente pesa sobre los colectivos e individuos más vulnerables.

Son múltiples y diversas las dimensiones que se han complejizado a partir de la pandemia y quiero mencionar una dimensión clave para abordar AMI: el clima de desesperanza que se percibe en diferentes ámbitos. Para alfabetizar en todas las dimensiones que el término implica, es necesario recuperar la esperanza en el sentido que la define Paulo Freire, de quien en el mes de septiembre de 2021 se celebró el 100° aniversario de su nacimiento. Así hablaba sobre la esperanza, en la Conferencia Magistral que dio en Buenos Aires, en el año 1993³⁶:

Tengo que comprender que vivir con esperanza significa crear condiciones concretas para tener esperanza. Entonces es una cosa dialéctica. Porque por un lado no se trata de la esperanza como algo fuera de mí, algo más allá de mí, como una especie de santa distracción, que viene bondadosamente a darme la mano y a decirme ‘camina conmigo Paulo, yo soy la santa esperanza’. No, no es eso, sino que se trata de la esperanza que empiezo a encarnar en las acciones prácticas. Es decir, que yo solo reconozco a la esperanza cuando la veo materializada. Concreta. Por eso mismo es que la esperanza no existe fuera de la acción. Una esperanza que no esté envuelta o envolviendo al esperanzado en una acción concreta, es una esperanza desesperada, una esperanza inmovilizadora.

Como mencionamos, la AMI es una oportunidad para abordar, visibilizar e incidir sobre la agenda en temas complejos. A esto se refieren los derechos humanos, en general, y los derechos a la comunicación y a la educación, en particular.

³⁶ Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=AhzlpBn_gks

En la década de 1990 tuve oportunidad de presentar la experiencia que dirigía en aquel momento en un seminario organizado por UNESCO, en Viena. Quiero compartir algunos aspectos de aquella y otras experiencias, en las cuales la definición de Freire sobre una esperanza activa ligada a AMI resultó tener un fuerte impacto en quienes participamos y las comunidades involucradas. La idea de observar esta experiencia se debe a que considero que refiere a la posibilidad de encontrar ciertos anclajes que pueden inspirar para pensar los desafíos que afrontamos.

Voy a comenzar por referirme brevemente, entonces, al segundo de los puntos que planteó el título de uno de los conversatorios convocados por UNESCO y la Defensoría del Público: Experiencias.

Un poco de historia. Argentina. Fines de la década 1980. La vuelta a la democracia después de una cruenta dictadura cívico militar nos desafiaba a reconstruirnos en múltiples y dolorosos sentidos. Era urgente reabrir las barreras a la libertad de prensa, la libertad de expresión, la libertad de información y a la participación que durante esos años la dictadura había suprimido a la sociedad en general y al espacio educativo, en particular.

En momentos de profundo trauma social, la AMI tiene una función reparatoria. No lo sabía entonces, pero pude comprenderlo más adelante. En ese contexto, fui invitada por la escritora Laura Devetach a incorporarme al gobierno de la ciudad de Buenos Aires y trabajar en un incipiente programa de producción de medios en escuelas públicas. Con el tiempo, llegaría a dirigirlo durante doce años. En ese período, miles de docentes (esos *influencers*, como los definió Divina Frau-Meigs) se formaron en talleres (hoy los llamaríamos *workshops*) de producción de medios. Experimentaban *salir del molde*, animarse a preguntar, a indagar y a opinar, a producir información.

Esas y esos docentes luego coordinaban talleres con sus estudiantes, para producir revistas, programas de radio y videos que circularían en diferentes medios. Para que sus voces, sus intereses y preocupaciones salieran del aula y de la escuela.

Intenten imaginar el proceso de dejar atrás el silencio y el miedo a la palabra y a la libertad, impuestos por la dictadura. Resultaba complejo, pero con las estrategias y herramientas de AMI (sin saber que eran AMI), docentes y estudiantes fueron construyendo espacios de confianza. Esas búsquedas, que ponían en juego aspectos fuertemente resistidos, eran esquivas para las políticas públicas en diferentes países, pero ya empezaban a esmerilar prácticas

cotidianas en las escuelas. Uno de los propósitos que la producción de medios en la escuela buscaba era visibilizar las voces de niñas, niños y adolescentes de escuelas, la última frontera de lo público.

Las oportunidades que brinda AMI son como “ventanas a las que nunca se hubieran asomado, y desde ellas se muestran y observan, indagan, reflexionan, debaten. Comprenden. Pueden tanto problematizar la lógica mediática y pensarse en tanto audiencias y consumidores, como incidir en sus comunidades para transformarlas. Pueden elegir, pueden, entonces, comenzar a ser libres.” (Bacher, 2009:141). Este camino permitió, desde entonces y hasta el día de hoy, construir ciudadanía. Ese es el campo en el que nos movemos.

En 2004 fundamos Las Otras Voces, Comunicación para la democracia, una ONG que desde sus inicios teje redes en Argentina, América Latina y España. Desde entonces hemos enfrentado desafíos, obstáculos, logros y principalmente construido aprendizajes. Siempre con el foco puesto en los derechos humanos, porque son los derechos en los que se basa AMI. En estos 17 años hemos llevado a cabo muchas acciones. Nuestro primer proyecto fue la Red Nacional de Radios Escolares: Aprender con la radio. Debo decir que la radio es una gran pasión para nosotros.

Diseñamos y ejecutamos programas AMI con diferentes organizaciones, como UNESCO, UNICEF, OEI, ministerios, dependencias públicas, escuelas, empresas, en alianza con otras organizaciones y universidades. Formamos docentes, organizamos talleres con jóvenes de todo el país, somos parte de redes de investigación iberoamericanas, organizamos congresos nacionales y participamos en congresos internacionales.

Produjimos material didáctico, videos, discos compactos, libros, folletos, juegos de mesa, artículos académicos y de difusión, un sitio web. Abordamos temas complejos, como los estereotipos de género, noviazgos violentos, el embarazo infantil y adolescente, adolescentes y consumos problemáticos, uso significativo de la tecnología, ciudadanía digital y tantos otros temas vinculados a AMI. También incidimos en las políticas públicas para que la infancia, la adolescencia y la AMI se incorporen a la agenda pública.

La participación desde la infancia, el pensamiento crítico, la libertad de expresión, el libre acceso a la información, la ciudadanía digital, en definitiva, la AMI, fue, es y será nuestro compromiso.

Desafíos y Protagonistas

Hasta aquí me centré en nuestra experiencia, como una de las tantas existentes, porque valoro recuperar aciertos y errores de lo construido como insumo para avanzar. Es cierto que aparecen nuevos desafíos a partir de la pandemia, pero existen otros, previos, que no han sido resueltos. Son desafíos y tensiones que se han complejizado.

Imposible pensar América Latina sin considerar que es un continente profundamente desigual. En términos de derechos comunicacionales y a la educación –hablamos de derechos humanos habilitantes para el ejercicio de otros derechos–, en gran parte de la infancia y la adolescencia esa desigualdad se plasma en avasallamiento de derechos. Es decir, en su derecho de ejercer su ciudadanía.

Una desigualdad que se percibe en tiempo de pandemia (y desde mucho antes) en diferentes condiciones de educabilidad, diferentes hábitats, estructuras y características familiares, así como en las condiciones para acceder a un clima de aprendizaje. Adultos responsables con diferentes niveles de disponibilidad para acompañar el proceso educativo o manejo de los dispositivos tecnológicos. Diferente acceso a esos dispositivos y a la conectividad. Diferente acceso a un uso significativo de esos dispositivos. De hecho, es CEPAL la que alerta sobre el riesgo del no acceso a las tecnologías digitales y yo agrego, a la conectividad y a la educación como el nuevo rostro de la desigualdad. La pandemia puso en blanco sobre negro muchos de los problemas que existían con anterioridad. No solo los evidenció: los profundizó. Exigir la resolución de estas falencias es uno de los grandes desafíos de la AMI. Las burbujas escolares sanitarias preventivas, provocadas por la COVID-19, se activan y se desactivan en función de la situación epidemiológica. Pero estas otras son burbujas que, si no se abordan con políticas públicas de formación y con fuerte inversión, permanecerán activas mucho más allá de la pandemia.

Desde sus inicios las escuelas fueron concebidas como espacios de transmisión de conocimiento y las y los docentes como fuentes de ese saber irrefutable. Esa escuela, que respondía a un modelo mucho más complejo, se resquebrajó. Hoy llegan a la escuela (de forma virtual o presencial) sujetos culturalmente desconocidos por sus docentes. Uno de los grandes desafíos es aceptar que “no son las TIC como fenómeno aislado sino el nuevo entorno, el que desafía. Los saberes del maestro y de la enciclopedia se interpelan con los del buscador y Wikipedia. La lectura tradicional es puesta en jaque por la interacción con el hipervínculo. La tensión entre culturas se vuelve insoslayable en la escuela.” (Bacher, 2016:45).

Jorge Carrión señala que *Zoom* resume la estética de la pandemia: “La imagen de esa cuadrícula de rostros en lugares distintos resume lo que somos en estos momentos: una sucesión de celdas con ventanas de píxeles que comunican con otras celdas. Una colmena infinita y virtual” (Carrión, 2020). Es posible ampliar que también es la síntesis de la imagen de una educación 2020 en América Latina. Muchas de esas cuadrículas con cámaras apagadas, sin rostro, sin nadie que se identifique, que escuche, que pregunte. Esa paradoja entre millones de adolescentes que habitan circuitos culturales desconocidos para lxs adultxs que intentan educarlos sin haberlos escuchado, sin atender a sus inquietudes, temores, intereses. Sin conocerlos. Sin comprender que “el diálogo no impone, no manipula, no domestica, no sloganiza” (Freire, 1970: 220). Por el contrario, escuchar permite comprender que, “sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano [...]. Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio.” (Serres, 2013: 22). Entre tanto, a lo largo de décadas, desde la política pública se saturaron aulas con dispositivos tecnológicos, sin poner atención a la compleja transformación socio-cultural que impactaba e impacta de manera directa en el corazón de la trama escolar. El resultado no podía ser diferente al que conocemos.

La transformación socio-cultural que ha dejado desorientada a la escuela produjo un *desacompañamiento epocal*. Es posible considerar que la AMI puede operar como interface al promover una ciudadanía participativa en un mundo con preeminencia digital, ya que “si bien los jóvenes adquieren competencias de manipulación tecnológica sin necesidad de mediación de la escuela, sin embargo, muchas veces sus producciones permanecen anegadas en reproducciones que no problematizan las fronteras de sus saberes ni de su participación ciudadana. Y es en esa mudanza de consumidor a *prosumidor* en la que la escuela, saturada de pantallas, puede operar, dado que es el espacio para que esa producción resulte significativa en términos de oportunidad y justicia social.” (Bacher, 2016:45). Hoy, en un tiempo en el cual la humanidad cruza *un umbral* (Berardi, 2020), es imprescindible *navegar entre culturas* para fortalecer diálogos que permitan abrir nuevos caminos.

Pero no es posible considerar que esta sea una transformación individual o de una institución, por caso, una responsabilidad exclusiva de la escuela. Es necesario comprender que el cambio resultará de un compromiso colectivo. De que los gobiernos asuman la responsabilidad y proporcionen presupuestos

para un tipo de diversidad de programas de AMI, y de que los medios de comunicación se hagan cargo del compromiso urgente de formar a los profesionales que allí se desenvuelven (en sus diferentes roles), para que comprendan cómo informar sobre infancias, juventudes y minorías vulnerables y por qué abrirles los micrófonos; de que las y los docentes guíen a niñas y jóvenes a encontrar su propia voz; y de que las y los jóvenes reclamen sus derechos. Estas son solo pinceladas de muchos otros referentes de la trama que garantizará la transformación. Es un reto colectivo y la AMI, un camino para promover sociedades inclusivas, diversas, con voces más y mejor informadas, más plurales, más democráticas, más éticas y sensibles.

Reflexión final

Desde hace años los retos de la AMI aumentaron y fundamentalmente se complejizaron por múltiples motivos. Los nuevos flujos de información, el crecimiento exponencial de las tecnologías digitales, la desigualdad en el acceso a la conectividad y el acceso al uso significativo de las tecnologías, los desafíos éticos a los que nos enfrenta la inteligencia artificial y la ciudadanía digital, entre otros. Pero la pandemia de COVID-19 los aceleró vertiginosamente. Como mencionamos previamente, el cierre prolongado de las clases presenciales –que profundizó las brechas entre quienes tienen fácil acceso a dispositivos y a conectividad y quienes no la tienen, o deben compartir tanto sus dispositivos como sus espacios de trabajo– es solo un ejemplo de cómo las sociedades a nivel global ven golpeados a los colectivos más vulnerables.

Nuevos y viejos retos siguen sin resolverse: la voz de las niñas, niños y adolescentes más vulnerables están invisibilizadas en las sociedades, el discurso del odio, el maltrato hacia las y los migrantes, la falta de equidad de género y de empoderamiento de las mujeres y las niñas siguen siendo grandes deudas. Estos son solo algunos de los problemas que aún persisten y en cuya resolución la AMI puede contribuir.

El virus biológico y virtual dejó al descubierto las profundas brechas que laceran a las sociedades en América Latina. Para transformar estos injustos escenarios es urgente educar ciudadanos/as autónomos/as, portadores de herramientas capaces de leer, producir, analizar la infinita información a la que están expuestos. Ciudadanos/as libres, educados/as e informados/as, iniciados/as en el camino de la emancipación, capaces de expresarse, de incidir y transformar en sus comunidades. Para que esto suceda, no es posible que el horizonte continúe siendo la distribución de dispositivos tecnológicos. La

urgencia fue, es y seguirá siendo la necesidad de poner a las personas, a los vínculos que se entablan, a la cultura y no a los dispositivos, en el centro del proceso comunicacional.

En su paso por Buenos Aires, a donde viajó para celebrar los primeros diez años de la asociación civil Las Otras Voces. Comunicación para la democracia, Martín-Barbero comenzó su conferencia con una provocación: “Bienvenidos al caos... Bienvenidos, de vuelta, porque creo que este mundo está tan fuera de órbita que solo un regreso al caos nos va a permitir reinventar la sociedad. Reinventar una sociedad con capacidad de acoger toda la diversidad que hay hoy en este planeta. Toda la diversidad de sensibilidades, de *sensorium*. Toda la diversidad de inventiva, toda la diversidad de tipos de esperanza. Toda la diversidad narrativa que hay hoy, la explosión narrativa de los adolescentes, de los jóvenes: bienvenidos al caos” (Martín-Barbero, 2014).

Empezar por pensar en construir colectivamente sociedades éticas y empáticas con ciudadanías participativas, inclusivas, con capacidad para escuchar la multiplicidad de voces que existen porque las consideran imprescindibles, sería un primer gran desafío a abordar con actores clave. Queda mucho por hacer. Pero este es un primer paso.

Referencias

- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas*, Buenos Aires: Paidós.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Berardi, F. (2020). *El umbral, Crónicas y meditaciones*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- CEPAL (2021). Desarrollo en transición Propuesta de concepto y medición para una cooperación renovada en América Latina y el Caribe , Santiago. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47156/1/S2100447_es.pdf
- Carrión, J. (05 de septiembre de 2020). *La estética de la pandemia*. New York Times. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2020/05/09/espanol/opinion/zoom-coronavirus.html>
- Freire, P. (1993). Conferencia dictada en Buenos Aires. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=AhzlpBn_gks
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Martin Barbero, J. (2014). Conferencia dictada por los diez años de la Asociación Civil Las Otras Voces. Recuperado de: https://youtu.be/tpxFQMOq_Lo. Buenos Aires.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2021). *La información como bien público. A 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

Consideraciones para avanzar en diagnósticos más comprensivos de los procesos de construcción de ciudadanía digital ³⁷

Rosalía Winocur ³⁸

Resumen

En América Latina, la pandemia profundizó las desigualdades digitales de acceso, conectividad y adquisición de competencias. Frente a esto, se observan limitaciones en los indicadores de evaluación del ejercicio de la ciudadanía digital, que es necesario repensar para que sean capaces de dar cuenta de la diversidad de realidades sociales y ambientes tecno-culturales donde se desarrollan las prácticas de apropiación de las tecnologías digitales.

El concepto de ciudadanía digital se nutre de representaciones sociales diversas, que adquieren sentido solo en prácticas situadas y en contextos específicos, atravesados por cambios y evoluciones de diverso tipo.

Además de esto, se propone tomar a la ciudadanía digital como un concepto relacional, constituido por experiencias de apropiación en ámbitos muy diversos y no solo en espacios escolares formales.

En suma, el relevamiento de las experiencias de ciudadanía digital requiere instrumentos cualitativos para explorar todas las prácticas, conocimientos y significados.

Palabras clave: Ciudadanía digital; desigualdad; diagnósticos; tecnologías; Alfabetización Mediática e Informacional

En los diagnósticos y monitoreos que se hacen en la región acerca del estado de la ciudadanía digital, casi todas las personas reprueban en alguno de los indicadores para medir sus niveles de apropiación. Eso se debe a factores que conocemos y que tenemos bastante estudiados. Tienen que ver con las profundas brechas digitales, que no solo existen, sino que se han profundizado

³⁷ Este artículo es una transcripción de la intervención de la autora en la Primera Jornada de Alfabetización Digital, Ciudadanía y Desinformación en Tiempos de Pandemia, organizada por la Defensoría del Público y UNESCO.

³⁸ Profesora titular en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República de Uruguay. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Doctora en Ciencias Antropológicas.

como producto de las crecientes desigualdades en la región en el contexto de la pandemia. Las famosas brechas de primer orden, que refieren al acceso a Internet y a la conectividad, y de segundo orden, relacionadas con las competencias y habilidades digitales. Pero también, y esta es mi primera hipótesis para compartir, los ciudadanos reprueban no solo por desconocimiento de sus deberes y derechos digitales, sino porque los diagnósticos carecen de indicadores más comprensivos de los procesos de construcción de ciudadanía digital.

Como ya sabemos, las políticas públicas por naturaleza involucran siempre objetivos estratégicos, líneas de acción para su ejecución y resultados esperados. También implican la construcción de indicadores para su evaluación, basados en dichos objetivos y en los resultados esperados. Las políticas de inclusión digital no son la excepción, particularmente las que se dedican a promover la construcción de ciudadanía digital o los valores de la construcción de la ciudadanía digital.

Estos indicadores, que son necesarios y consistentes con los objetivos de la política, de alguna manera condicionan la evaluación a que podamos indagar solo lo que se puede observar y medir en términos de dichos indicadores. Esto tiene como consecuencia que queden por fuera prácticas, imaginarios y representaciones sociales que son constitutivas de esas experiencias desiguales de la apropiación de las tecnologías digitales, del uso de Internet y de la construcción de ciudadanía digital. Creo que esto es grave, porque las dimensiones que quedan por fuera podrían aportar variables explicativas sustantivas para repensar las políticas de promoción de la ciudadanía digital.

Para poder profundizar en el diagnóstico de la ciudadanía digital, propongo avanzar hacia evaluaciones más comprensivas de la heterogeneidad de las experiencias que caracterizan su desarrollo en la región en condiciones de desigualdad social y digital. Lo cual implica primero considerar que las prácticas de la ciudadanía digital se realizan y cobran sentido siempre en contextos específicos. Por lo tanto, al igual que con la apropiación de las tecnologías digitales, la ciudadanía digital no se construye en forma individual –que es el supuesto implícito para pensar los deberes y los derechos de la ciudadanía tradicional–, sino en el contexto de diversas comunidades educativas, laborales, profesionales, políticas. Comunidades todas atravesadas por tensiones de género, etarias, biográficas y también, como bien sabemos, condicionadas por capitales culturales, sociales e informáticos diferenciados.

Mi segunda consideración es tener en cuenta que, si bien el concepto de ciudadanía digital es fundacional, en el sentido que no precede a la existencia de

Internet, se nutre de diversas representaciones sociales previas sobre los derechos y obligaciones de la ciudadanía tradicional, que tampoco son homogéneas. No todas las personas ni grupos sociales entienden de la misma forma lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual, lo propio y lo ajeno, lo punible y lo tolerado, lo legal y lo ilegal, etc. Además, muchas personas pueden tener prácticas de ciudadanía digital que no reconocen en cierto contexto. O a la inversa: declarar que comprenden y ejercen la ciudadanía digital a partir de su interpretación de lo que eso significa, pero que luego se verifica –como ya sucedió en varios estudios– que no es así.

Una tercera consideración es llamar la atención sobre el hecho de que la ciudadanía digital es un concepto abstracto, que solo adquiere sentido en prácticas situadas, cuya significación puede ser contingente y variable según el contexto. ¿Qué quiero decir? Una misma persona en cierto contexto puede reconocer y puede hablar de sus prácticas de ciudadanía digital –por ejemplo, en la escuela– y en otro contexto no reconocerlas, por ejemplo, en una comunidad de videojugadores. Y también que estos contextos pueden ser contingentes, o cambiar con la edad, como ocurre en el caso de los y las adolescentes que cuando llegan a la universidad comienzan a preocuparse por aspectos de su privacidad que antes no eran relevantes. Esta dimensión generacional también me parece muy importante para indagar los procesos en la construcción de ciudadanía digital.

Una cuarta consideración es que el ejercicio de la ciudadanía digital en muchos sectores (adultos mayores, personas sin acceso Internet, con bajo nivel educativo o con alguna discapacidad) suele estar muy a menudo mediado por hijos/as escolarizados/as, por referentes comunitarios, maestros/as que los/as apoyan en la búsqueda, aprovechamiento y traducción de la información, en la realización de trámites con organismos y empresas públicas, en el desmentido de noticias falsas y en advertencias sobre riesgos en Internet. Por lo tanto, no habría que suponer que las dificultades de estas personas de acceder a Internet limitan necesariamente sus posibilidades de practicar la ciudadanía digital, sino que sus posibilidades dependen de las competencias de ciertas personas claves en la familia o en las comunidades, que ofician de mediadores o traductores. Sin embargo, creo que si tomamos a la ciudadanía digital como un concepto relacional, entonces habría que incluirlos/as y no descartar a los que no tienen acceso a Internet o no tienen las competencias suficientes. Asimismo, hay que considerar que estas prácticas informales mediadas y diversificadas van institucionalizando la experiencia de ser

ciudadano digital, pero no están exentas de mitos, prejuicios y valoraciones que muy a menudo entorpecen la comprensión e incorporación de los saberes y derechos en Internet. En síntesis, aprendemos a ser ciudadanos y ciudadanas digitales en prácticas extendidas, diversificadas y localizadas en espacios cotidianos muy diversos, y no solo en espacios escolares formales.

Las consideraciones anteriores suponen consecuencias epistemológicas y metodológicas para el diseño de las preguntas y los instrumentos de evaluación del estado de la ciudadanía digital. La experiencia de ciudadanía digital no solo hay que indagarla en los ámbitos educativos o con el e-gobierno, sino en espacios más amplios de la sociabilidad, el entretenimiento, las motivaciones, los intereses, la gestión de las identidades, o en los recursos simbólicos que intervienen en la apropiación de la información y que no solo provienen de Internet o de la alfabetización informática.

De ahí que el relevamiento y la comprensión de la heterogeneidad de experiencias de ciudadanía digital en diversos actores sociales, no puede limitarse a la aplicación de cuestionarios auto administrados, encuestas telefónicas o a la observación del comportamiento visible de los ciudadanos en las redes, sino que debe complementarse con instrumentos cualitativos que permitan explorar las prácticas, conocimientos y significados vinculados a dichas experiencias en los mundos de vida donde adquieren sentido.

Educación y comunicación desde las políticas educativas

Mónica Pini ³⁹

Resumen

El universo educación y comunicación, el avance de la cultura digital y la desinformación están en debate desde hace tiempo, como fenómenos que cambian a una velocidad superior a la capacidad de las instituciones para afrontarlos. Estas instituciones se ven debilitadas en períodos políticos neoliberales, como el que vivió Argentina entre 2015 y 2019, con un aumento de la desigualdad y su impacto en el sistema educativo. La supremacía del mercado transfirió a los medios el poder de ser referentes de lo "real". Los multimedios, con incidencia también en la educación, establecen agendas, instalan parámetros de consumo infantil y juvenil y, en suma, promueven el individualismo, la competitividad, la cultura de la caducidad, estereotipos y discriminación. Las tecnologías digitales son a la vez un poderoso dispositivo de mediación cultural. Este trabajo propone vincular el análisis crítico de discursos, con la tradición freireana de educación y comunicación popular en América Latina y con la pedagogía crítica. Argentina cuenta con normas que enfatizan el objetivo de la democratización de bienes y servicios, la perspectiva de derechos, la diversidad cultural y la formación integral de la ciudadanía. Con ese marco, es necesario comprender la lógica de signos y significados que jóvenes y adultos consumimos, y producir herramientas de enseñanza más eficaces para lograrlo.

Palabras clave: Educación; comunicación; políticas educativas; alfabetización crítica.

³⁹ Doctora en Educación (PhD, University of New Mexico), magíster en Administración Pública (UBA), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especializada en políticas educativas y en el estudio de los problemas educativos en relación con las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas recientes. Estancia posdoctoral en Análisis crítico de discurso (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona).

Creó y dirige la maestría y la especialización en Educación, Lenguajes y Medios, y el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), Escuela de Humanidades, UNSAM. Docente titular concursada de Educación, cultura y sociedad; investigadora cat. I del Programa de Incentivos. Ha publicado diferentes trabajos sobre políticas educativas, formación docente y análisis de discurso y educación.

Educación y comunicación desde las políticas educativas

El objetivo de este texto es contribuir al debate sobre educación y comunicación desde el enfoque de las políticas educativas, mi área de especialización, que se orientó al estudio de los cambios culturales y los fenómenos comunicativos debido a la relevancia que han adquirido para la educación y en el discurso público.

Muchos de los problemas vinculados con la educación y la comunicación, la comprensión de la cultura digital o la desinformación como forma de manipulación, no son nuevos en el debate, pero se van renovando a lo largo del tiempo, dado que hay viejas ideas con nuevos envoltorios, expandidas por los medios concentrados y multiplicadas al servicio de intereses económicos. Afortunadamente también hay posibilidades de profundizar el análisis para poder seguir disputando sentidos.

En comparación con la importancia y la velocidad que tienen estos fenómenos, las instituciones inevitablemente se mueven a un ritmo diferente. Es bastante limitado lo que se analiza y se ocupa de comprender, desde la educación, acerca de lo que significa el mundo digital, cómo se entrecruzan en él las distintas culturas y tradiciones, y todo lo que implica en nuestras vidas. Además, la presidencia de Mauricio Macri en la Argentina entre 2015 y 2019 significó un retroceso en todo lo vinculado con los derechos y un gran avance del sector privado sobre el Estado.

El contexto de reformas económicas en Argentina entre esos años incluyó el abandono de los servicios públicos, el aumento del desempleo, la reducción del consumo interno, una deuda externa impagable, la distribución regresiva del ingreso y se volvió crítico a fin de 2019, prácticamente una prepandemia. Este neoliberalismo tardío implicó una reforma estructural del Estado, una enorme transferencia de ingresos hacia los sectores más ricos, fuga de capitales, el florecimiento del capital financiero, la flexibilización laboral al servicio de los intereses de las empresas y, sobre todo, un uso decisivo de lo comunicacional y el marketing para influir en los imaginarios y el sentido común de la sociedad a través de los medios (García Delgado y Gradín, 2017).

El aumento de la desigualdad tuvo impacto en los niveles de fracaso y abandono de los estudiantes y, también en educación, ese gobierno buscó construir una ideología favorable al mercado. Las empresas y los medios orientaban la agenda, amplificada mediante Internet, la apropiación privada de la esfera pública, la colonización del discurso educacional por categorías econó-

micas y técnicas, y la reducción del presupuesto educativo. Del mismo modo, con respecto a los docentes el gobierno 2015-2019 limitó derechos adquiridos y utilizó los medios para promover el desprestigio de los educadores y sus organizaciones. (CTERA, 2019; Cambours de Donini y Pini, 2017).

El consecuente empobrecimiento institucional –al que los medios masivos contribuyen– hace que los medios –en cualquier soporte– se conviertan en referentes de lo real y modelos de comportamiento, pretendidos baluartes de la verdad, la integridad y la denuncia social, ocultando que detrás de cada programación hay sectores que defienden sus intereses. Desde los medios de comunicación se suelen reproducir modelos y promover consumos que todos tendríamos que poder analizar, ya que no solo la información, el entretenimiento y el marketing, sino también la educación quedan en manos de los multimedios. Que, como todas las grandes corporaciones, buscan formar consumidores para extender mercados, establecer agendas y naturalizar su papel como proveedores de todo tipo de bienes e ideas. Al mismo tiempo que instalan patrones de consumo infantil y juvenil, establecen valores funcionales al sistema: individualismo, competitividad, la cultura de la caducidad, ciertos estereotipos sociales, discriminación, etc. Las tecnologías digitales no son neutrales y no son solamente una herramienta, sino un poderoso dispositivo de mediación cultural.

Conectar el análisis crítico de discurso (ACD) con la tradición freireana de educación y comunicación popular en América Latina, y con la pedagogía crítica (Pini, 2009), nos ayuda a ver a la alfabetización digital como alfabetización crítica, que incluye a las tecnologías y los medios y sus producciones –diferentes modos de discurso– como objeto de estudio y en contexto.

En función de esta perspectiva, con Mariana Landau creamos el posgrado en Educación, Lenguajes y Medios, que funciona desde 2005 en la Universidad Nacional de San Martín, y dicto con Claudia Terzian el seminario de grado en Educación y Comunicación. El motivo principal de estas iniciativas es que se trata de temas que en las carreras de Educación no se ven, por lo general, desde el punto de vista de la política de la pedagogía.

Desde lo normativo, a pesar de la separación creada entre lo educacional, lo cultural y lo comunicacional, tanto la Ley 26206 de Educación Nacional (LEN) como la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) tienen puntos en común.

La LEN (2006) reconoce al Estado como el principal garante de la educación como un derecho, del acceso a la información y el conocimiento, y del estable-

cimiento de las políticas educativas en todo el territorio del país. Asimismo, profundiza el concepto de política educativa nacional, a partir de un conjunto de fines y objetivos orientados a garantizar la calidad educativa, la igualdad de oportunidades y del acceso, entre otros temas que dan cuenta del sentido democratizador al que se apunta a través del instituto rector en materia educativa nacional (Pini y Mihal, 2017).

Por su parte, la LSCA, sancionada en 2009, constituyó uno de los mayores logros democráticos a nivel normativo de este siglo en Argentina, ya que instauraba un nuevo paradigma comunicacional basado en los derechos humanos, a la vez que derogaba una ley de la dictadura. Además regulaba “los servicios de comunicación audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina y el desarrollo de mecanismos destinados a la promoción, desconcentración y fomento de la competencia con fines de abaratamiento, democratización y universalización y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Art. 1). La norma fue modificada por el Decreto 267/15, firmado por Mauricio Macri, afectando especialmente los objetivos de desconcentración.

La LEN habla de la universalización de los recursos, la responsabilidad crítica de los medios, los contenidos vinculados, la función de Educ.ar, la creación del canal Encuentro y de canales educativos. La LSCA se refiere a la universalización, la democratización, el interés público de la información y su dimensión sociocultural. Aunque poco difundido, es fundamental su artículo 17, que crea el Consejo Asesor de Comunicación Audiovisual y la Infancia, y propone un programa de formación en recepción crítica (Pini y Mihal, 2017). ¿Qué sería la alfabetización crítica para docentes y estudiantes? Dentro de la propuesta educativa, algunos puntos clave son: “la apropiación crítica y creativa del audiovisual y las TIC”, el “análisis crítico, apreciación y comunicación audiovisual”, “generar acciones autónomas de análisis y creación de sus propios discursos audiovisuales e instancias de circulación de los mismos”, “igualdad de oportunidades para el acceso a la información, conocimientos, aptitudes”.

Ambas leyes enfatizan la democratización de bienes y servicios simbólicos, la perspectiva de derechos, la diversidad cultural y la formación integral de la ciudadanía. Es muy importante que esto pase a integrar nuestra agenda democrática en todos los ámbitos.

La pandemia, aparte de todas sus otras consecuencias, ha profundizado terriblemente la desigualdad. Pero a su vez, la urgencia ha ampliado la

concepción y el uso instrumental dominantes y, sobre todo, aumentado la ganancia de las grandes empresas y la agenda de privatización educativa. Esta agenda, que ya se venía desarrollando bajo otros formatos, es la lógica de la privatización desde la capacitación docente gratuita y materiales, por ejemplo, que constituyen una clara necesidad de los docentes en su práctica y en su formación. Los espacios que el Estado había abandonado fueron ocupados por el mercado y las empresas –a veces a través de sus propias fundaciones–, que realizan una labor cultural y pedagógica en un sentido amplio, no en función de las necesidades de la gente sino en función de sus intereses globales y locales. Dentro de estos intereses ubico la desinformación: no se trata solo de unos cuantos militantes exaltados o pagados, sino de instrumentos de una política que suele negar o repudiar la política.

En cambio, desde una perspectiva de derechos se promueve la democratización del conocimiento, la mayor vinculación con lo social y la crítica a la pedagogización que ejercen los medios masivos e Internet a través de los mensajes y modelos que difunden. Es necesario aprender a comprender la lógica de la multiplicidad de signos y significados que jóvenes y adultos consumimos, y producir herramientas de enseñanza más eficaces.

La alfabetización crítica parte de reconocer la experiencia y los conocimientos previos de los y las estudiantes respecto de los medios, y procura brindarles elementos para tomar decisiones bien fundadas. Apunta a desarrollar su comprensión de la cultura mediática y su participación en ella como creadores y recreadores de mensajes, textos e imágenes (Pini, 2018).

Estos aprendizajes y desaprendizajes se vuelven difíciles, porque hay toda una cultura detrás que no se modifica solamente con el análisis y la reflexión, pero desnaturalizar el sentido común ayuda. Es preciso que las políticas de formación para todos los niveles educativos permitan abordar el aprendizaje de las tecnologías y los medios desde una perspectiva pedagógica, política, teórico-práctica y crítica al servicio de la ciudadanía, y no del mercado.

Se dice que el sistema educativo no tiene la capacidad para ocuparse de esto, o también que las demandas de la pandemia lo pondrán al margen, o lo vincularán definitivamente con la cultura popular. Mi opción es promover esta última, una educación que se deje empapar por las culturas de su comunidad, las analice, reflexione sobre ellas y contribuya a ensancharlas.

Referencias

Cambours de Donini, A. y Pini, M. (2017). *Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina*. En García Delgado, D. y Gradin, A. (comp.). *Documento de Trabajo No. 5. El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/publicaciones/el-neoliberalismo-tardio-teoria-y-praxis/>

CTERA (2019). "Impacto de la clausura unilateral de la Paritaria Nacional Docente," *Mediateca pedagógica de CTERA*. Recuperado de: <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/358>

García Delgado, D. y Gradin, A. (comp.) (2017) Documento de Trabajo No. 5. *El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/publicaciones/el-neoliberalismo-tardio-teoria-y-praxis/>

Pini, M. (2018), *Alfabetización en medios, alfabetización crítica emancipadora*. REVCOM Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina, No. 7, 18-29. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/issue/view/195>

Pini, M. E. (comp.) (2009). *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*. San Martín: UNSAMEdita.

Pini, M.E. y Mihal, I. (2017), "Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina". *Revista Diálogos de la Comunicación* (93) y "Comunicación y Educación en la era digital". Recuperado de: <http://dialogosfelafacs.net/edicion-93-comunicacion-y-educacion-en-la-era-digital/>

Alfabetización digital: desafíos de la formación docente para una ciudadanía crítica

Mercedes Leal ⁴⁰

Resumen

Esta presentación expone algunas reflexiones que surgen de las experiencias educativas recientes, que tuvieron lugar en un contexto inédito en la historia de la escolarización del mundo y de nuestro país, como es la pandemia. La política de continuidad pedagógica obligó a la utilización de entornos virtuales y a nuevas articulaciones entre enseñanza y aprendizaje, que han generado modos de alfabetización digital de docentes y estudiantes. Sin lugar a dudas, esta experiencia forzada está produciendo saberes que pueden aportar a las políticas de formación docente, problematizando el vínculo educación y tecnologías de la comunicación. Pensar la alfabetización digital desde la pedagogía crítica implica continuar desafiando a la formación docente a asumir la responsabilidad de dialogar con su presente y no caer en posturas dicotómicas (tecnofilia vs. tecnofobia), que obture el avance hacia una ciudadanía crítica.

Palabras Clave: Alfabetización digital; continuidad pedagógica; formación docente; pedagogía crítica.

Introducción

Esta presentación expone algunas ideas y reflexiones que surgen de las experiencias educativas recientes, que tuvieron lugar en un contexto inédito en la historia de la escolarización del mundo y de nuestro país, como es la pandemia. La política de continuidad pedagógica obligó a la utilización de entornos virtuales, dando lugar a nuevas articulaciones entre enseñanza y aprendizaje que representan modos de alfabetización digital de docentes y estudiantes. Sin lugar a dudas, esta experiencia forzada ha generado saberes que pueden aportar a las políticas de formación docente, problematizando el vínculo educación y tecnologías de la comunicación.

⁴⁰ Doctora en Educación, investigadora. Profesora en Pedagogía de la UNT; decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT desde 2014; directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente en 2020; Expresidenta del Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas; miembro de CD Asoc. Decanos de Humanidades y Educación.

Cabe señalar que tales reflexiones se realizan no solo desde la trayectoria académica en el sistema educativo argentino de quien escribe, sino desde la posición de funcionaria del ministerio de Educación durante el año 2020.

En el presente escrito se postula que una alfabetización digital orientada hacia una ciudadanía crítica, debe inscribirse en las antípodas de las perspectivas instrumentales del uso de las tecnologías de la comunicación. Estas han sido interpeladas en el campo de la educación, por su lógica tecnocrática e incapacidad de formar pensamiento crítico y autónomo. Así también se ponen en cuestión ciertas concepciones dominantes que plantean el uso de las tecnologías digitales como alternativas innovadoras y con aspiración de generar igualdad. O en su defecto, que éstas constituyen un elemento meramente instrumental desprovisto de ideología, dotándolas de un velo de neutralidad inexistente y ocultando en su uso las relaciones materiales de su existencia.

Es sabido que el sentido común que construye las creencias y decisiones de la ciudadanía se ve amenazado por una cultura neoliberal, que atraviesa todos los órdenes de la vida y que penetra a través de los medios de comunicación hegemónicos. A la enorme profusión de información disponible, se suma la elaboración y difusión de las llamadas *fake news* (noticias falsas) y los *trolls* (usuarios de identidad desconocida y muchas veces falsa) que publican en redes y plataformas, generando confusión y distorsionando los espacios que invaden.

En el encuadre de pandemia y de virtualización obligada por el cierre de las instituciones escolares, los medios tecnológicos se tornaron imprescindibles como alternativas pedagógicas para sostener los procesos de escolarización masivos. Un dato a considerar en este sentido es el riesgo que representa para la soberanía educativa el avance colosal de los grandes emporios mediáticos, como son las plataformas que se ofrecen, considerando que la pandemia trajo, además de los graves problemas de salud pública, un tiempo de disputa cultural, política y social muy fuerte en el mundo, en la región y en nuestro país. De allí que resulte necesario, como sostienen Dussel y Southwell (2007: 32), “una alfabetización digital que ayude a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de los saberes que transmiten, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también habilite a los sujetos a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación”.

Frente al panorama antes descrito, la construcción de una ciudadanía crítica requiere la presencia de un Estado que asegure la soberanía educativa y condiciones materiales y políticas para el ejercicio genuino del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, y el ejercicio genuino del derecho a enseñar por parte de los y las docentes.

La continuidad pedagógica desde la experiencia argentina

En el caso argentino, el ministerio de Educación de la Nación, a través del Consejo Federal de Educación, articuló con las jurisdicciones políticas públicas y estrategias para la continuidad del vínculo con las escuelas y los aprendizajes, que se sumaron a las estrategias pedagógicas y portales promovidos por cada provincia. Los programas nacionales *Seguimos educando* y *Continuemos estudiando*, que tuvieron el propósito de garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para todas las y los docentes de todos los niveles, ha sido una estrategia del ministerio de Educación orientada a ofrecer, en una plataforma de navegación gratuita, contenidos, recursos y orientaciones para la enseñanza, libros digitales a las y los docentes, que se complementó con ofertas multimediales en la radio y la televisión pública, y cuadernillos impresos producidos por equipos técnicos de la Secretaría de Educación.

La variable llamada “continuidad pedagógica” se construyó para lograr que los y las docentes aseguren la enseñanza y el aprendizaje, movilizándolo sus conocimientos en función de las tecnologías y dispositivos de los cuales disponían, y de los de sus estudiantes. En las características que asumió esta política estatal, gravitó fuertemente el enorme compromiso de los y las docentes, quienes se volcaron masivamente a sostener estas experiencias, del modo en que pudieron y con los saberes sobre las tecnologías de la información que disponían.

Desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), de Argentina, se tomó la decisión de acompañar ese enorme esfuerzo docente apenas se declaró el ASPO (Aislamiento, social, preventivo y obligatorio), brindando capacitación gratuita y universal sobre aspectos vinculados al manejo de las herramientas virtuales que sirvieran para afrontar la emergencia de sostener las prácticas de enseñanza de manera virtual. En especial a muchas generaciones de docentes que no estaban familiarizadas con el mundo digital y que tenían dificultades para recrear la enseñanza en estos formatos. En otro momento se creyó conveniente ofrecer formación y capacitación para la construcción de proyectos didáctico-pedagógicos,

desde una perspectiva integral crítica del uso de las tecnologías. En esta experiencia, el desafío fue analizar y pensar el vínculo entre las tecnologías digitales y la educación, la incidencia de esta configuración cultural desde una perspectiva crítica de la enseñanza y del aprendizaje. Una visión que fuera más allá de la incorporación de las herramientas tecnológicas y los recursos didácticos, y que interpele posiciones basadas en el elogio acrítico que muchas veces se realiza sobre las tecnologías digitales y sobre la circulación de información en diferentes portales.

No son nuevos los análisis que señalan que la irrupción de las TIC representó una pérdida de hegemonía en el acceso a la información por parte de la escuela. No obstante, las escuelas y los y las docentes son quienes pueden tensionar, producir y transformar toda esa información en conocimiento, siendo la crítica una categoría insoslayable para ello. Sin dudas esto requiere una formación que invite a pensar la práctica profesional, no solo como coleccionista de recursos (elegir y utilizar recursos realizados por otros autores o autoras, tarea poco sencilla), sino desde el lugar de creadores y/o autores de los materiales y recursos digitales para enseñar. Es decir, una práctica de lectura crítica en el espacio virtual, desde una posición profesional de “curar contenidos”. Según Barletta (2020) un docente curador de contenidos mediatiza los contenidos seleccionados y los reinterpreta en una nueva y propia producción, en donde les otorga sentido. Se construye así una narración o un discurso con los elementos seleccionados y se materializa esa construcción semántica en un recurso propio. Se piensa y crea una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas de la clase, de lo que se quiere enseñar y de lo que se pone a disposición para el aprendizaje. Esto, sin duda, da cuenta del carácter político pedagógico y ético de la práctica educativa.

Algunas constataciones de la política de continuidad pedagógica

Evidencias que se tienen hasta el momento⁴¹ muestran clarooscuros en los efectos del conjunto de acciones desplegadas por el Estado y por los diferentes actores del sistema para sostener la continuidad pedagógica. Uno de ellos, muy interesante, es que la totalidad de las escuelas sostuvieron propuestas de continuidad pedagógica y que el 95% de los hogares recibió propuestas

⁴¹ Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación, Argentina. Julio de 2020.

pedagógicas durante todo el período del ASPO. Este dato hace pensar en la potencia del sistema nacional de educación argentino, que aún con sus instituciones cerradas y en contexto de aislamiento, pudo organizarse rápidamente para brindar enseñanza y en algunos casos servicios esenciales, como alimentos en zonas vulnerables.

Aún así, la pandemia mostró también la incidencia de las desigualdades sociales existentes en nuestro país, en las prácticas de continuidad pedagógica. En la encuesta realizada a docentes de los niveles obligatorios para conocer las características que asumió la continuidad pedagógica, la mayoría de los encuestados⁴² coinciden en señalar que la restricción tecnológica ha sido la principal dificultad para enseñar en la pandemia y solo un tercio de este universo manifestó tener una computadora de uso exclusivo. De igual modo, la falta de conectividad y escasez de recursos tecnológicos también fueron señalados en el estudio como dificultades de los estudiantes para seguir la propuesta educativa. Es decir, las brechas digitales en la sociedad argentina, derivadas de la distribución diferencial del acceso a Internet, de la posesión de los dispositivos tecnológicos según los diferentes sectores sociales, pusieron en evidencia la desigualdad social y educativa que ya afectaba a la población de estudiantes y de docentes.

Los “circuitos diferenciados de educación”⁴³ existentes en el sistema escolar y objeto de preocupación y de políticas públicas para erradicarlos durante décadas, se vieron agudizados con las escuelas cerradas y la disposición del ASPO. Una de las investigaciones muestra las características diferenciales que asumió la continuidad pedagógica en diferentes circuitos llamados “sociotécnicos”⁴⁴ de educación, a los que pertenecen docen-

42 25 mil docentes fueron encuestados en el marco de la investigación.

43 El concepto de “circuitos diferenciados de educación” fue acuñado en la década de 1980, producto de investigaciones que mostraban cierta correspondencia entre la diferenciación social con la educativa. Ver en Braslavsky (2019).

44 La investigación citada, *El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*, muestra nuevas desigualdades que se montan sobre aquellas preexistentes a la pandemia, derivadas de la estructura social. En una tipología que recupera el concepto de circuitos diferenciados de educación, en donde se distinguen cuatro circuitos socio técnicos (los mismos combinan locación, estrato social, uso de dispositivos tecnológicos y dinámica de vinculación con el entorno y la familia), se observa que existen importantes diferencias en las características

tes y estudiantes: escuelas que ya contaban con plataformas digitales –en su gran mayoría privadas–, a diferencia de otras ubicadas en regiones sin posibilidad de contar con Internet.

Por otra parte, la pandemia también reveló que la mera presencia de tecnologías digitales o de dispositivos no es sinónimo o garantía de enseñanza y de aprendizaje *per se*. Algunos datos de experiencias e investigaciones de este tiempo (INFoD 2020) muestran que poseer algunos recursos tecnológicos o estar familiarizados con ellos (por ejemplo, los estudiantes y el celular o el uso de las computadoras para reforzar las clases presenciales por parte de los docentes), no significa necesariamente un aprendizaje autónomo y creativo de los saberes escolares, ni los conocimientos necesarios que requieren los docentes para organizar una “buena enseñanza” en entornos virtuales. De allí que muchas habilidades y competencias del mundo digital tengan necesariamente que ser objeto de enseñanza y aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes.

El trabajo docente es concebido como una actividad colectiva y transformadora que posee un carácter político y una naturaleza institucional, y que hace de los saberes y de la transición cultural su contenido específico. Es un saber que en muchos casos no se produce, como aquel al que hace referencia el concepto de “el saber sobre la transmisión” (Terigi, 2013). Desde este punto de vista nos preguntamos sobre ese saber específico, el saber sobre la transmisión en tiempos de enseñanza virtual durante la pandemia. Según la mayoría de los estudios, el celular a través del *WhatsApp* ha sido el dispositivo más utilizado para el desarrollo de las clases y el sostenimiento del vínculo pedagógico. En este sentido, se podría considerar que se configuró como un

que asumió la continuidad pedagógica entre dichos circuitos. En el circuito 1 la continuidad pedagógica se dio a través de plataformas educativas disponibles en las instituciones antes de la pandemia y computadoras conectadas a Internet en los hogares de docentes y estudiantes, que hizo posible desde las clases sincrónicas y mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica, hasta una organización horaria similar a la de la presencialidad. A diferencia de eso, en el circuito 3 solo fue posible el uso del celular a través del *whatsapp* para enviar videos o mensajes con las tareas, sin posibilidad de encuentros sincrónicos; o bien enviar información por estos medios a los estudiantes, para que trabajen los cuadernillos impresos del ministerio. También se destaca en estos circuitos la función del equipo directivo, que fue más allá de lo netamente escolar, teniendo que ocuparse de la distribución alimentaria por las necesidades acuciantes del estudiantado perteneciente a la institución, todo ello en detrimento de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares.

dispositivo fundamental de alfabetización digital de docentes y estudiantes. Esta apreciación de ningún modo niega la utilización de esta aplicación con otros fines previos a la pandemia. Más bien habilita ciertas preguntas respecto de la utilización con fines pedagógicos y por ende, las características que asumió o las reconfiguraciones que sufrió ese saber propio de los profesionales de la enseñanza, vinculados con la “transmisión de los saberes”.

Dussel, tomando como evidencia el predominio de *WhatsApp* e incluso el *Facebook* en la enseñanza en tiempos de pandemia, observa “una creciente oralización de los intercambios escolares, sobre todo en los contextos de menor disponibilidad tecnológica y falta de apoyo pedagógico cercano, que además ponen en evidencia dificultades anteriores que pueden generar mayores exclusiones. En esos contextos, la renuncia a la escritura es un modo de acercar la escuela a los modos de habla y vida de los chicos, y de evitar que se profundice la desconexión” (Dussel 2020:11-13). No obstante, esta situación dejaría al descubierto otros elementos: aún cuando la enseñanza tiene mucho de oralidad, se reconoce la importancia de la materialidad de la escritura, ya que permite ciertas cosas que no se reducen a lo que habilitan los registros orales. En este sentido, los y las docentes que en la virtualidad han materializado su trabajo en plataformas tales como *Moodle* (usada más ampliamente en las universidades argentinas), la plataforma *e-ducativa* (a las que acceden los institutos superiores con nodo en la Red INFoD) y *Google Classroom* (usado por los niveles obligatorios del sistema educativo, sobre todo el nivel secundario), debieron realizar una reconversión de esa usual oralidad del “dictado” de la clase para producir sus guiones en forma escrita, requeridas sobre todo para la asincronía. Como se ve, son nuevas competencias, habilidades y disponibilidades que comenzaron a conjugarse.

Por otro lado, la falta de acceso de amplias franjas de estudiantes y de docentes a otros dispositivos diferentes al celular (computadoras y plataformas virtuales), genera dificultades para realizar un acompañamiento a las trayectorias escolares. Aun cuando la inmediatez del *WhatsApp* ha sido buena para sostener redes afectivas, no resulta el recurso más apropiado para procesos de aprendizaje que requieren otro tiempo de duración y de una cierta diacronía para intercambiar con los estudiantes, revisar, profundizar y constatar los saberes aprendidos.

Según Terigi (2020), el desafío de este tiempo concierne a la posibilidad de reflexionar sobre los nuevos saberes y hacer, que emergieron bajo las condiciones del nuevo escenario. Para acompañar las trayectorias escolares y promover

la revinculación de estudiantes con experiencias escolares de baja intensidad, es necesaria la elaboración de propuestas y proyectos de enseñanza donde la alfabetización digital recupere el valor y la significatividad de los sentidos de la transmisión de saberes y conocimientos valiosos de la cultura, y no solo aquellos que ofrece el espacio multimedial, muchas veces fragmentados.

Aproximaciones a la alfabetización digital desde la pedagogía crítica para avanzar en políticas de formación docente

La alfabetización digital desde la pedagogía crítica implica asumir el desafío de pensar la formación docente, asumiendo la responsabilidad pedagógica de dialogar con su presente, esforzándose por no caer en posturas dicotómicas, de veneración acrítica de las nuevas tecnologías, o de culpabilización de problemas que las exceden. La formación docente vuelve a encontrarse con el desafío de nuevas preguntas para delinear respuestas posibles en un contexto situado, que piense en una escuela abierta, permeable y que aprenda de lo que estamos viviendo.

La alfabetización digital se constituyó en un eje de formación del Programa Nacional de Formación Docente, con las políticas educativas generadas en Argentina entre 2006 y 2015. Hoy, estas políticas requieren ser reeditadas con mayor intensidad y sostenidas como políticas de Estado que vuelvan a recobrar la centralidad de ser garantes del derecho a la enseñanza y el aprendizaje.

Es un tiempo propicio para volver a mirar a la pedagogía crítica como productora de saberes específicos respecto de la problemática educativa, que nos acerque categorías de análisis sobre las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. “Una pedagogía crítica que ponga en tensión a perspectivas instrumentales de la pedagogía que no poseen lenguaje alguno para relacionar el yo con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía” (Giroux, 2013: p.14).

Para el caso de nuestro país y de la región, se postula una formación docente que recupere algunas categorías del pensamiento freireano, para pensar prospectivamente la alfabetización digital y la construcción de una ciudadanía crítica. El empeño intelectual de Paulo Freire implicó dotar a la alfabetización de un sentido que rebase la aprehensión del código escrito, que genere pensamiento y conciencia crítica en oposición a una alfabetización acrítica como modo de opresión, expresión cabal de la escolarización tradicional a la que él llamó “educación bancaria”. En este tiempo de disputa cultural resulta fundamental actualizar su concepción problematizadora y emancipadora, y

el papel imprescindible que le otorga al educador, ayudando al educando a reflexionar y a tomar conciencia de su mundo, de su lugar en el mundo y del conjunto de saberes que lo constituyen y constituyen ese mundo (Puigróss, 2019). En este encuadre conceptual, una alfabetización crítica representa una conquista del hombre, la mujer, de los y las estudiantes de su palabra, lo que ciertamente conlleva la conciencia crítica del derecho de decir la palabra. En este sentido, el pedagogo afirmaba que “la conciencia crítica es característica de las sociedades que poseen una verdadera estructura democrática”, escenario e instancia que promueven la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía.

En su tiempo, Freire planteó importantes interrogantes sobre las condiciones de producción del conocimiento (el poder y los intereses corporativos y de otras fuerzas en los sistemas de producción de conocimiento y de control de los programas escolares, de libros y de textos), como un modo de interpelación del conservadurismo educativo

Recuperando estas ideas tan luminosas de la teoría pedagógica crítica, la formación docente tendrá entre sus desafíos prepararse para la alfabetización digital que está teniendo lugar hoy, en un marco de emergencia, presión y vertiginosidad. Cuestionar concepciones extendidas sobre la solución digital como aspiración a la igualdad, o bien, como elemento meramente instrumental desprovisto de ideología, que oculta en su uso las relaciones materiales de su existencia.

Son necesarios, entonces, procesos de formación en alfabetización digital que interpeleen la alfabetización tradicional, acrítica, a decir de Freire “domesticadora”, que se asume como neutral, por lo que se ejecuta de forma similar independientemente de la lengua, la cultura y del lugar del sujeto en la organización social en que vive. Se invisibilizan en ese proceso la clase social, el género, la etnia, el credo y, como consecuencia, se obstaculiza la toma de conciencia de las dimensiones históricas, culturales y sociales de la lecto-escritura.

Uno de los riesgos que se corre en estos tiempos de primacía del mundo digital es adoptar irreflexivamente el proceso de alfabetización tradicional y extrapolarlo a la alfabetización digital, conduciendo y reproduciendo una descontextualización y automatización de los actos de leer y escribir, con poca conciencia del origen de la tecnología que se emplea y de su impacto con respecto a los que hacemos y somos. De este modo se obtura el ejercicio de ciudadanía.

Han sido muchas las experiencias que han tenido lugar en tiempos de pandemia y de continuidad pedagógica que es necesario problematizar. Resulta

ineludible generar los espacios necesarios para que los actores fundamentales de este tiempo puedan reconstruir los saberes que han generado y están generando con sus haceres, aciertos, ensayos y yerros, al decir de Freire, reconstruir críticamente el conocimiento y la experiencia. El contexto obligó a docentes y directivos a innovar los formatos pedagógicos masivamente con resultados diversos, que requieren ser desnaturalizados, develados, construyéndolos como objeto de investigación para generar teoría. Algunos datos y resultados preliminares que se tienen (Pereyra, 2020), necesitan ser validados, sometiéndolos al análisis crítico de los colectivos docentes, como aquellos que muestran la modificación de las condiciones de trabajo y el impacto en la enseñanza del aumento de las tareas que exige la virtualización, la capacitación y las tareas de cuidado familiar. Así también poner en estudio las modificaciones que sufrió el vínculo pedagógico mediado por entornos virtuales; el vínculo entre escuela y familia, que trajo consigo cierta informalidad, que disolvió los límites espaciales y temporales que tensionaron la organización de la actividad docente, como así también explorar la incidencia que tuvo en la subjetividad y el trabajo pedagógico de los y las docentes conocer la realidad social de las familias y la disparidad existente en las condiciones de vida de los y las estudiantes.

En definitiva, es necesario volver a pensar colectivamente los saberes y experiencias que tuvieron lugar en contextos tan inciertos y a su vez demandantes de respuestas. Freire dijo en su *Pedagogía de la Esperanza*: “No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño”, y con esta frase nos invita a ir más allá de este tiempo inédito y construir futuro para mejorar la realidad. No obstante, también nos advierte este gran maestro que la esperanza “se educa” y “necesita de la práctica para volverse historia concreta”, y esto es posible por la naturaleza política del proceso pedagógico. Hacia allí debe orientarse una alfabetización digital para la formación de una ciudadanía crítica.

Referencias

Barletta, C. (2020). *Clase 5: Los recursos y materiales didácticos digitales en la formación docente. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en argentina*. Buenos Aires: UNIPE edit. Universitaria.

Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados*, Práxis Educativa. UEPG, Brasil, pp. 1-16.

Dussel, I. y Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. En: Revista El Monitor de la Educación, 5ª época, n.º 13, pp. 26-32. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Freire, P. (1991). "La importancia de leer", en Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp.99-107). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.

Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 13-26. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.

INFoD (2020). *El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. INFoD, Secretaría de Educación del Ministerio de Educación.

Pereyra, A. (2020). *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente*. En: Dussel, Ferrante y Pulfer: *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Puiggrós, A. (2019). *El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente*. Conferencia de inauguración de la cátedra libre "Paulo Freire" de la Universidad Nacional de La Plata.

Terigi, F. VIII Foro Latinoamericano de Educación: *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. 1a ed. 144 p. Buenos Aires: Santillana, 2013.

Terigi, F. "Cuando pase el temblor": *la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia*. (2021). Recuperado de:

<https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

La pandemia como laboratorio educativo. Del saber instrumental a la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas

Mariana Landau ⁴⁵

Resumen

El cierre temporal de establecimientos educativos a raíz de la pandemia puso en primer plano el debate, en curso desde hace varias décadas, sobre el diseño de las propuestas de enseñanza de contenidos socialmente relevantes, y esto comprende qué tecnologías se usan y la desigualdad en el acceso. La pandemia resultó, entonces, un gran laboratorio de aprendizaje sobre medios y tecnologías en el sistema educativo. Sin embargo, también es precedente la noción de que no se puede restringir el sentido de la alfabetización digital al uso de computadoras y demás herramientas. La pandemia deja otras mutaciones en aspectos centrales como la continuidad pedagógica, la datificación de la educación y la materialidad de la oralidad. Así, este trabajo destaca la necesidad de pasar de un laboratorio de aprendizaje tecnológico a uno de análisis de las experiencias, para elaborar propuestas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación en el nuevo contexto socio-técnico.

Palabras clave: Pandemia; mediatización; virtualidad/presencialidad; Alfabetización Mediática e Informativa

Las características que debe asumir el sistema educativo, las mejores formas a través de las cuales deben diseñarse las propuestas de enseñanza y los modos que favorecen en mayor medida el aprendizaje de los contenidos socialmente relevantes, son aspectos centrales del debate social actual.

Esta discusión se ha incrementado en forma sustantiva a partir del cierre temporal de los establecimientos educativos, como producto de la pandemia ocasionada por la COVID-19 y de la virtualización forzada a la que fueron expuestas las prácticas pedagógicas.

⁴⁵ Profesora adjunta regular a cargo de Tecnologías educativas (FSOC-UBA) y profesora de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (EH-UNSAM). Dirige proyectos de investigación y de extensión universitaria. Es integrante del equipo de investigación del INFoD (Ministerio de Educación de la Nación). Es magíster en Análisis del Discurso (FFyL-UBA) y licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Ha publicado libros y artículos sobre tecnologías y educación, formación docente y educación secundaria.

Una parte importante de esta reflexión viene siendo abordada por la literatura especializada desde hace varias décadas, a saber: el espacio en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje, el lugar de las tecnologías como instrumento de mediación, el conocimiento válido (contenidos, competencias, habilidades) y sus formas de transmisión, y los encargados legítimos de llevarla a cabo (docentes u otros), entre varios aspectos.

En particular, una parte del debate mediático en torno a las prácticas educativas desarrolladas durante la pandemia puede resumirse en la frase “*WhatsApp vs. Zoom*”. Esta sinécdoque se utiliza para dar cuenta de las formas desiguales de acceso a los dispositivos digitales que hoy tienen una estrecha articulación con asegurar el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes de todo el país. Sin embargo, más allá de que la tecnología es un aspecto sustantivo, las prácticas de enseñanza envuelven otros elementos fundamentales para su concreción, aún en un contexto altamente mediatizado como el contemporáneo.

Las estrategias docentes durante la pandemia

Diversas investigaciones han presentado las estrategias desarrolladas por docentes, equipos directivos, auxiliares y administrativos para asegurar la continuidad pedagógica. En este sentido, voy a proponer como hipótesis que la virtualidad en pandemia fue un gran laboratorio de aprendizaje sobre medios y tecnologías para el sistema educativo argentino.

Lo que podemos retomar de los relatos en pandemia es que después de unos momentos de incertidumbre:

- Algunos docentes organizaron sus grupos de *WhatsApp* (varios de los cuales eran preexistentes), utilizaron *Jitsi Meet*, *Zoom* y/o *Google Meet*. Cuando no sabían del tema, recurrieron a sus hijas e hijos para acompañar el proceso. Algunas escuelas reorganizaron a los docentes con mayores conocimientos sobre el tema y los pusieron a disposición de los que menos dominio tenían.
- Otros docentes narran sus esfuerzos por grabar vídeos o audios en sus casas. Cuentan que lo hacían a altas horas de la noche para no sufrir interrupciones de la familia, para que el perro no ladre, para que justo en ese momento no toque el timbre el *delivery*, etc.
- Otro grupo de docentes generó propuestas que se desarrollaron fuera de las plataformas más escolarizadas, como *Moodle* o *Classroom*. De este modo, se propusieron “vivos” de *Instagram* o grupos de *Facebook* y se aprendió cómo poner el celular, manejar el sonido y la iluminación.

Si nos remitimos a la definición clásica de la alfabetización digital de Glister de 1997 (Lankshear y Knobel, 2015) como “la habilidad para comprender y usar información en múltiples formatos sobre una amplia variedad de fuentes cuando es presentada a través de la computadora”, podemos afirmar que dichos docentes se encuentran alfabetizados.

Los múltiples sentidos de la alfabetización digital

Considero la definición de Glister por ser una de las primeras en tratar de precisar el concepto de alfabetización digital. En este sentido, vemos que este concepto tiene ya varias décadas y que ha adquirido mayor complejidad a medida que la discusión académica y los ámbitos de inserción de las tecnologías digitales fueron incrementándose.

En el momento actual a nadie se le ocurriría restringir el sentido de la alfabetización digital al uso de las computadoras.

Hace varios años, el New London Group (1996) enunció que las alfabetizaciones son múltiples, porque se trata de prácticas situadas, vinculadas con los espacios y los contextos en los que las actividades educativas se llevan a cabo.

Más adelante, los *New Literacy Studies* (nuevos estudios sobre el alfabetismo) afirman que la alfabetización es un proceso que abarca toda la vida. De este modo, se distancian de los enfoques binarios que distinguen entre estar alfabetizado y no estarlo (Street, 2003).

Carlos Scolari se refirió a las competencias transmediales para dar cuenta del conjunto de saberes que las y los jóvenes poseen respecto de los medios y que adquieren fuera de la escuela (Scolari, 2018).

Algunas de las transformaciones que la pandemia nos dejó

Además del acceso, uso y dominio de las tecnologías en el marco de la pandemia, sucedieron otros cambios en los saberes asociados, nuevas mutaciones sustantivas. Aquí voy a señalar solo tres de ellos: 1) la continuidad pedagógica, 2) la datificación de la educación y 3) la materialidad de la oralidad.

1. La continuidad pedagógica. En un trabajo reciente, Pablo Pineau y Sol Ayuso (2020) rastrean las “marcas educativas de algunos episodios epidémicos” en cuatro momentos de la historia argentina: la fiebre amarilla de 1871, la “gripe española” de 1918, la poliomielitis de 1956 y la gripe porcina de

2009. En varios de estos momentos históricos, las epidemias ocasionaron un cierre de las escuelas y/o la interrupción del ciclo lectivo.

Ya en la epidemia de 2009 se empezaron a realizar actividades remotas con tecnologías digitales en algunas escuelas, fundamentalmente en las de mayores recursos. Pero es recién con la pandemia de COVID-19 que las tecnologías (merced a su disponibilidad y a la larga duración del cierre de los establecimientos educativos, entre otros aspectos) pasaron a ser el sostén fundamental de la actividad educativa.

2. *La datificación de la educación*, que Ben Williamson (2018) define como la cuantificación de los contenidos en datos con los que las empresas pueden desarrollar técnicas de analítica predictiva e inmediata. Es probable que esto aparezca como algo alejado de la práctica corriente de los docentes, sobre todo en estos tiempos en los que, muchas veces, la urgencia se antepuso a otras decisiones. Sin embargo, lo que quiero enfatizar es que los procesos contemporáneos de uso de tecnologías en la enseñanza afectan también la cotidianeidad de la enseñanza. A continuación se presenta un ejemplo de ello.

3. *La materialidad de la oralidad* o la transformación de lo efímero de lo oral en lo permanente del audiovisual.

Las plataformas no solo son espacios de conexión con otros. Allí los actos de habla casuales y efímeros se transforman en inscripciones formalizadas y duraderas, lo cual trae aparejado cambios fundamentales en la comunicación pública y privada.

Un ejemplo de esta situación son los intercambios de mensajes por *WhatsApp*, que pueden ser copiados y reenviados a otros. La fugacidad de la oralidad encuentra espacios precisos de registro y circulación.

También nuestras clases, básicamente orales y fugaces, son codificadas en videos que se suben a *YouTube* y que revisten un carácter de conferencia permanente. En tiempos de prepandemia, esta situación podía generarse debido a la grabación en audio o en video por parte de algún estudiante. Ahora, a partir del cierre de las escuelas, somos nosotros mismos quienes nos grabamos y filmamos para poner a disposición nuestra "clase".

Eso no implica que una clase no se prepare, que uno no tenga sus apuntes, su presentación a mano. La clase magistral ya era un caso de oralidad secundaria, para mencionar una antigua expresión de Walter Ong (1987).

Cuando nos grabamos, sabemos que nuestras clases entran a circular en el mundo de las redes: los contextos y los destinatarios mutan. ¿A quiénes les hablamos cuando grabamos nuestras clases?

A modo de cierre

Varias transformaciones en la esfera social y educativa están aconteciendo en la actualidad. De cara al futuro inmediato, propongo que pasemos de un laboratorio de aprendizaje sobre tecnologías a un laboratorio de reflexividad sobre estas experiencias, para poder intervenir y proponer alternativas pedagógicas que se orienten a asegurar el derecho a la educación en este nuevo escenario socio-técnico.

Esta perspectiva nos permite tomar distancia del dualismo digital (Jurgenson, 2011), que entiende al mundo digital como “virtual” y al mundo físico o presencial como “real”, ya que estos dos mundos se encuentran entrelazados en los escenarios sociales y educativos contemporáneos.

Gran parte del discurso referido al esperado final de la pandemia se enfocó en la “vuelta” a la presencialidad. La apertura de los edificios no es una vuelta atrás, como si la pandemia no hubiese existido. Por el contrario, lo que está por venir es una presencialidad mediatizada, en la que la cultura digital tiene un significativo peso en las condiciones de posibilidad de las prácticas educativas.

Referencias

Jurgenson, N. (2011, 24 de febrero). *Digital Dualism versus Augmented Reality. Cyborgology* [Dualismo digital vs. realidad aumentada. Ciborgología]. Recuperado de: <https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2015). *Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education* [Alfabetización digital y alfabetizaciones digitales: consideraciones de política, pedagogía e investigación para la educación]. *Nordic Journal of Digital Literacy* (4), 8-20.

New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* [Una pedagogía de la multialfabetización: diseñando futuros sociales]. *Harvard Educational Review*, 66 (1).

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Scolari, C. (2018). Transmedia literacy (i): ¿qué hacen los adolescentes con los medios? Recuperado de:

<https://hipermediaciones.com/2018/03/19/transmedia-literacy-i/>

Street, B. (2003). *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice* [¿Qué hay de "nuevo" en los nuevos estudios de alfabetización? Enfoques críticos de la alfabetización en la teoría y la práctica]. En: *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2).

Williamson, B. (2018). *Big Data en Educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.

Hiperconcentración, cultura digital y desinformación en pandemia. La Alfabetización Mediática e Informacional como respuesta.

Andrea Varela ⁴⁶

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo caracterizar el funcionamiento del sistema mediático concentrado durante la pandemia y reflexionar sobre el impacto de la desinformación en la vida social, contemplando la particularidad de la creciente digitalización de la cultura. Se presentan también tres pedagogías sobre las que se montan la producción de mentiras y la desinformación: la pedagogía del temor y el negacionismo, la pedagogía para la aceptación y la pedagogía de la desestabilización, a las cuales es necesario oponerles una pedagogía de la solidaridad y la Alfabetización Mediática e Informacional.

Palabras clave: Hiperconcentración; desinformación; pedagogías; Alfabetización Mediática e Informacional.

La conformación del sistema de medios en Argentina se consolida en su estructura general durante la última dictadura cívico-militar, entre 1976 y 1983, al calor del terrorismo de Estado. Lo hace sobre un orden cultural que justificó el ocultamiento, la censura y la mentira, y que aún perdura en muchos aspectos (Saintout y Bolis, 2016). Allí surge una primera etapa donde indudablemente, al repasar el funcionamiento de la comunicación en el país, es necesario rastrear el inicio de un proceso que hasta la fecha mantiene un nivel de concentración de los más altos en el mundo.

El decreto ley de Radiodifusión 22.285, de 1980, que convalidaba esta forma de funcionamiento mediático en plena dictadura, rigió durante décadas el sistema de comunicaciones del país, favoreciendo la concentración mediática, sobre todo durante los años '90. Finalmente, este fue reemplazado con la sanción de la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, promulgada el 10 de octubre de 2009, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

Durante décadas, los medios concentrados han podido (y aún hoy pueden) conspirar contra la democracia, porque están dentro de formaciones sociales en las que persisten esos signos de una cultura opaca. Estos fueron también

⁴⁶ Decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

los lugares desde donde, en los últimos años, los medios hegemónicos de comunicación estigmatizaron a las universidades públicas, a la ciencia soberana y al conocimiento como herramienta de transformación de la sociedad.

Después de cuatro años de neoliberalismo en Argentina durante el gobierno de la alianza Cambiemos, nos encontramos en un escenario de *hiperconcentración* comunicacional inédito en nuestro país (Becerra, 2019). El símbolo de esa política fue el vaciamiento de la mencionada Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Una ley que fue el fruto de más de 30 años de lucha por el derecho a la comunicación llevada a cabo por las organizaciones sociales, los medios comunitarios, intelectuales, instituciones educativas vinculadas a la temática y múltiples voces fundamentales para la vida democrática del país. En definitiva, aquella ley fue consecuencia de un proceso participativo de construcción de democracia, de derechos, de ciudadanía comunicacional, que fue uno de los momentos quizás más luminosos de nuestra democracia.

Si alguna duda quedaba sobre la importancia que el tema tenía para el gobierno que asumió el 10 de diciembre de 2015, esta quedó de manifiesto el 4 de enero de 2016, cuando en medio de las primeras medidas que realizaba, decreta la modificación de la Ley.

El Decreto de Necesidad y Urgencia 267/2015 emitido por el Gobierno Nacional dispone modificaciones a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522, entre las que se encuentran la intervención de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la remoción de su Directorio. También altera aspectos centrales como la Comisión Bicameral de Promoción y Seguimiento de la Comunicación Audiovisual; las Tecnologías de las Telecomunicaciones y la Digitalización; la integración del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual (COFECA); la adjudicación para servicios de radiodifusión por suscripción, prórroga, transferencia y multiplicidad de licencias, y la adecuación de los titulares de las mismas. (DPSCA, 2016)

Es decir que se modifica, sin derogarla completamente, el espíritu de una norma que orientaba sobre todo la democratización de las comunicaciones y la pluralidad de voces en el país.

Este escenario se complejiza también si le sumamos el desarrollo de las plataformas digitales y las redes sociales, en las que los medios tradicionales no

solo tienen presencia, sino una estrategia clara de incidencia y de participación en una nueva conformación de la agenda pública.

Esta situación está profundamente vinculada a una política de desinformación. Actualmente vemos con frecuencia estrategias comunicacionales en las que las noticias falsas –las *fake news*– y el *lawfare* van de la mano con el poder judicial, afectando de forma sensible el proceso democrático.

Estas operaciones que es necesario desmontar afectan de un modo determinante la calidad institucional de la región y se gestan en base a una serie de pedagogías que incluyen a los medios de comunicación, las *fake news*, y que muchas veces se articulan con la segunda operación que es el *lawfare*, que se da en nuestra región como persecución judicial de políticos y líderes sociales.

La primera pedagogía es la pedagogía del miedo y el negacionismo: los medios de comunicación atraviesan absolutamente todos los discursos e infunden temor. En el marco de la pandemia, por ejemplo, negando la misma por un lado y por el otro, cuestionando la validez de las vacunas. Pudimos ver en el país, noticias falsas sobre la vacuna de origen ruso Sputnik V, generando rechazo a su aplicación, pero luego, cuando se la validó internacionalmente, noticias falsas sobre la escasez de este bien tanpreciado.

Entonces, de manera cotidiana construyen el temor al otro y a partir de allí, a ese otro como un enemigo. Allí también las redes sociales funcionan como potenciadores de ese odio. Primero, porque los usuarios se escudan en identidades ficticias. Pero también porque la inteligencia artificial reproduce los discursos a través de los algoritmos y esto opera directamente en la opinión pública, a nivel emocional, sobre las subjetividades. De ese modo, el resultado de la viralización de información falsa, con el funcionamiento de los entornos digitales provoca, como sabemos, la polarización y discursos de odio, extremistas o negacionistas.

Un estudio realizado por Amnistía internacional (2017) sobre ataques a periodistas y referentes de Derechos Humanos en Argentina revela que “el método utilizado para los ataques combina la acción de cuentas personales de referentes políticos, *trolls* (cuentas cuyo registro violento bloquea el debate y desvía la conversación), *bots* (cuentas parcial o totalmente automatizadas en sus interacciones) y seguidores regulares. En algunos de los casos que el informe documenta, los voceros oficiales, los formales y los informales, difundieron información falsa (*fake news*), atacando a personas defensoras de derechos humanos y periodistas. El objetivo de las cibertropas es

generar acciones con el fin de producir algún efecto en la opinión pública, en la circulación de la información o en la persecución de opiniones críticas”.

En segundo lugar, las pedagogías para la aceptación: los medios hegemónicos no solo convocan a través del instrumental simbólico en que se funde un relato colonizado sobre nuestras sociedades, sino que se van mudando a la pedagogía de la crueldad, como dice Rita Segato, que nos educa en una mirada recriminadora del otro. “La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisista y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros” (Segato, 2019:27).

Todo esto atravesado por la constitución de la subjetividad meritocrática, que es este paradigma gerencial y competitivo donde a cada uno nos toca administrar nuestro propio éxito.

La tercera pedagogía mediante la cual se opera es la pedagogía de la desestabilización. Esta tiene que ver con la estrategia del *lawfare*, con las operaciones tecno mediáticas que se transforman en la nueva modalidad de colonialismo. Se miente sabiendo que se miente, no importa aquí la categoría de verdad. Esta pedagogía de la desestabilización, que se lleva a cabo con la participación necesaria de una parte del sistema judicial, produce actos de violencia real y simbólica.

A lo largo de esta pandemia hemos visto el efecto de estos discursos, profetizados aprovechándose de una situación de angustia, de malestar, de incertidumbre y de miedo, por ejemplo, en prácticas de no cuidado de nuestra sociedad, en donde, en nombre de la libertad, se convocaba a manifestar cuando el aislamiento aún era la única herramienta posible para enfrentar la pandemia.

Por último, ¿cómo hacemos para contrarrestar estas pedagogías del odio y de la crueldad desde las cuáles nos interpelan estos medios concentrados, que son productores privilegiados de subjetividad en la era digital?

En primer lugar, promoviendo una pedagogía de la solidaridad. La pandemia puso en evidencia que nadie se salva solo, que únicamente el Estado puede proteger en momentos de crisis como la que atraviesa la humanidad en este tiempo, frente a las mezquindades de los grupos concentrados. Resulta prioritario fortalecer la divulgación de voces que promuevan la empatía y de múltiples experiencias de solidaridad, así como recuperar la tradición y la articulación que han sabido construir, por ejemplo, el movimiento de disidencias o el de mujeres.

Los medios de comunicación y las plataformas digitales pueden también hacerlo, promoviendo la información como bien público (UNESCO, 2021), protocolos de cuidado frente a la desinformación, políticas de prevención contra las noticias falsas, contra el *lawfare*, contra las operaciones mediáticas. Los medios deben ser ese lugar de encuentro con el otro, con los otros, y de construcción de lo común y de lo colectivo. Es allí donde se juega la emancipación de nuestros pueblos.

Pero también debemos apostar a la formación ciudadana, a la mirada crítica, y en ello la Alfabetización Mediática e Informativa tiene un papel central para lograrlo.

La ciudadanía democrática en el siglo XXI debe consolidarse en línea con los cambios en el ecosistema comunicacional. Por ello, la educación comunicacional, que posee una larga tradición en América Latina, vuelve a ser clave como herramienta de transformación social.

Referencias

Amnistía Internacional Argentina (2017). *El debate público limitado. Trolling y agresiones a la libre expresión de periodistas y defensores de derechos humanos en Twitter Argentina*. Recuperado de: <https://amnistia.org.ar/el-debate-publico-limitado-amnistia-internacional-da-cuenta-del-efecto-disciplinador-de-los-ataques-en-twitter-argentina/>

Becerra, M. (15 de abril de 2019). *Concentración mediática, un símbolo de la era Macri*. *Letra P*. Recuperado de: <https://www.letrap.com.ar/nota/2019-4-15-16-53-0-la-concentracion-mediatica-un-simbolo-de-la-era-macri>

Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (2016). *¿En qué cambian a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual los decretos del Poder Ejecutivo Nacional?* Recuperado de: <https://defensadelpublico.gob.ar/en-que-cambian-a-la-ley-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-los-decretos-del-poder-ejecutivo-nacional/>

Saintout, F. y Bolis, J. (2016). *Malditos medios: periodismo y Dictadura*. *Oficios terrestres* (34). 8-23. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/3373/2889>

Segato, R. (noviembre de 2019). *Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad* (fragmentos). En *Revista de la Universidad de México*, 27-31. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9517d5d3-4f92-4790-ad46-81064bf00a62/pedagogias-de-la-crueldad>

UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone* [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informativa para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informativa: ¡El momento de actuar es ahora!] *Curriculum Summit "Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!"* [Cumbre del plan de estudios "Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!"]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

UNESCO (2021 a). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

AMI y la desinformación: agenda urgente desde el país de Alicia

Amparo Marroquín Parducci ⁴⁷

Resumen

La situación política salvadoreña, con la popularidad del presidente Bukele erigida en las redes, que lo han convertido en influencer político, demuestra la necesidad de profundizar el enfoque sobre la Alfabetización Mediática e Informativa. Esa profundización se organiza en torno de cuatro ejes. Es necesario cartografiar la relación de las personas con las redes y los medios de comunicación, para entender cómo se forman nuevas sensibilidades y cómo encuentran eco los discursos totalitarios. También urge impulsar el conocimiento sobre el uso de nuestros datos, que la ciudadanía sepa que están en manos de corporaciones que conocen nuestros gustos y temores. Y junto a ello es necesario democratizar la seguridad digital, que las personas puedan alcanzar usos seguros. El cuarto eje es la investigación y experimentación sobre el universo digital. Hay que experimentar y probar, y generar ideas para afrontar desafíos, como la necesidad de la desconexión y los retos que esto implica.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa; desinformación; El Salvador; Bukele; influencer político.

El Salvador es un país que vende maravillas extrañas. Se encuentra gobernado por un presidente que se presenta a sí mismo como *el más cool del mundo*. Admirador de Donald Trump e hijo de un millonario local, Nayib Bukele empezó a manejar las empresas de publicidad de su papá cuando tenía 18 años. Poco después se lanzó a la política, acuerpado por el partido de extrema izquierda, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN).

Acumuló una serie de triunfos personales en comunicación política durante sus años como alcalde de un municipio pequeño y, posteriormente, como alcalde de la capital. Durante diez años, construyó comunicacionalmente su imagen como un joven guerrero que se encontraba del lado del pueblo. Y cuando llegó a la presidencia, en junio de 2019, empezó a construir, desde las redes sociales, una imagen fresca y desenfadada, con una mezcla de autoritarismo de estilo militar e innovación digital, que lo vol-

⁴⁷ Departamento de Comunicación y Cultura. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. UCA. El Salvador.

vieron la sensación entre la población salvadoreña y la envidia de muchas personas fuera del país (Rauda, 2019; Martínez, 2019).

Una de las estrategias comunicacionales que ha seguido Bukele ha sido la de generar continuamente información polémica. Como un Midas latinoamericano, todo lo que toca lo convierte en crisis y todo lo que toca, convoca. Una pandemia, una plaga de langostas, una serie de huracanes, una corte suprema nombrada de facto, el anuncio de la introducción del *Bitcoin* como moneda digital oficial, la persecución a la oposición y al ejercicio periodístico. Todo sirve y es útil para mantener la hegemonía comunicacional, para dominar la agenda (el *setting*), pero también para controlar el enfoque con el que la sociedad se acerca a los temas (el *framing*).

En el país de las maravillas, el presidente Bukele ha acumulado popularidad desde las redes y a través de entrevistas promocionales. Mientras rehúye a reconocidos periodistas como Jorge Ramos, de la cadena Univisión, permite y difunde entrevistas y conversaciones con personajes de la cultura pop global. Como la que le hizo en marzo de 2020 René Pérez, el rapero puertorriqueño conocido como Residente, o la de los famosos youtubers Luisito Comunica y Juan Bertheau, conocido como "Berth Oh", en marzo de 2021.

La información, a medias e intencionalmente mediada, llega a la sociedad salvadoreña más para asegurar *fans* que para construir ciudadanías. Desde este país que se inventa cada día a partir de las redes, señalo cuatro agendas que me resultan particularmente urgentes al momento de reflexionar y de discutir cuando nos situamos en este amplio y apasionante campo de la Alfabetización Mediática e Informativa.

1. Cartografiar los usos y los reconocimientos

En lugar de seguir pensando en la comunicación como mera dominación, que significaba confundir la comunicación con los medios en la vida cotidiana de la gente, había que pensar la comunicación que hay en los estadios o en el barrio o, incluso, en la iglesia. Y que no era algo tan aplastador ni tan dominante, puesto que tenían mucho que ver con las dimensiones más profundas del sentido de la vida de la gente.
Jesús Martín-Barbero, (2012: 24)

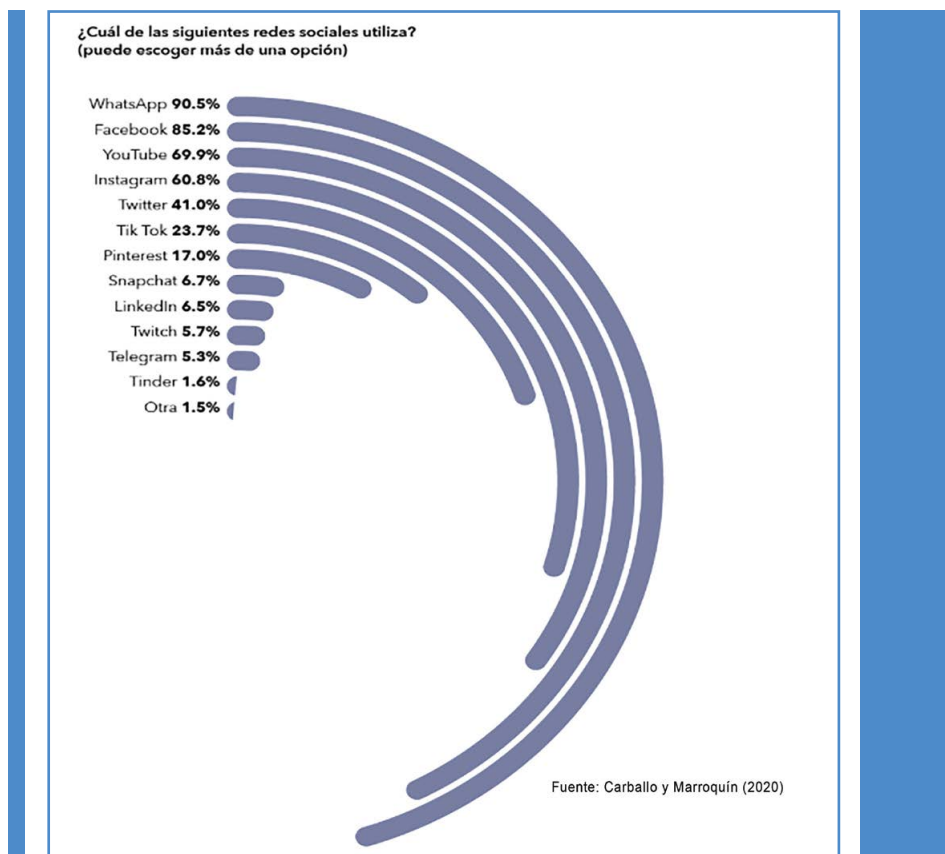
La primera agenda es la que nos invita a cartografiar los usos y los reconocimientos que las personas y los colectivos construyen en su relación con los medios de comunicación y las redes socio-digitales en las

que vivimos inmersos. El término cartografía es muy intencionado, pues hace referencia al territorio. Y cada vez más necesitamos ir a los territorios y entender los muchos usos, las formas en las que las audiencias se muestran a través de las redes sociales y espectacularizan incluso lo más íntimo (Sibilia, 2008).

Ya hemos empezado a hacer estudios sobre ello. Pero en este momento de postpandemia, es importante volver a discutir la irrupción y la nueva centralidad de la tecnología en la vida cotidiana. En el caso de Centroamérica, tenemos que cartografiar los usos. Tenemos pocos datos y gran parte de los que se producen en la región están hechos para responder a investigaciones de mercado que lo que quieren es vender. Y esto no nos permite entender cómo se configuran las nuevas sensibilidades o por qué los discursos totalitarios encuentran tanto eco en la región. Es decir, es posible partir de estudios de *marketing* y *ratings*, pero necesitamos además cartografías mucho más detalladas de qué es lo que está pasando.

Durante 2019 y 2020 realizamos dos encuestas a nivel nacional y revisamos, por ejemplo, cuáles son las redes sociales que más está utilizando la población salvadoreña. En una medición a nivel nacional, el 99,5% de la gente ha utilizado *WhatsApp* durante el tiempo de la pandemia. Esta omnipresencia de esta red personal para comunicarse, para enviar información e incluso para pasar el tiempo, es mucho mayor que cualquiera de los medios tradicionales como la televisión, la radio o la prensa. El estudio nos muestra también que el 85,2% usó *Facebook* durante la pandemia, y *YouTube* fue utilizada por 7 de cada 10 salvadoreños (ver gráfico 1). Y ahora tenemos estos datos, pero sabemos poco de los usos que las personas hacen de estas plataformas. Los usos ordinarios y los usos en tiempos de excepción que construyen nuevas rutinas, como ha sucedido con la pandemia.

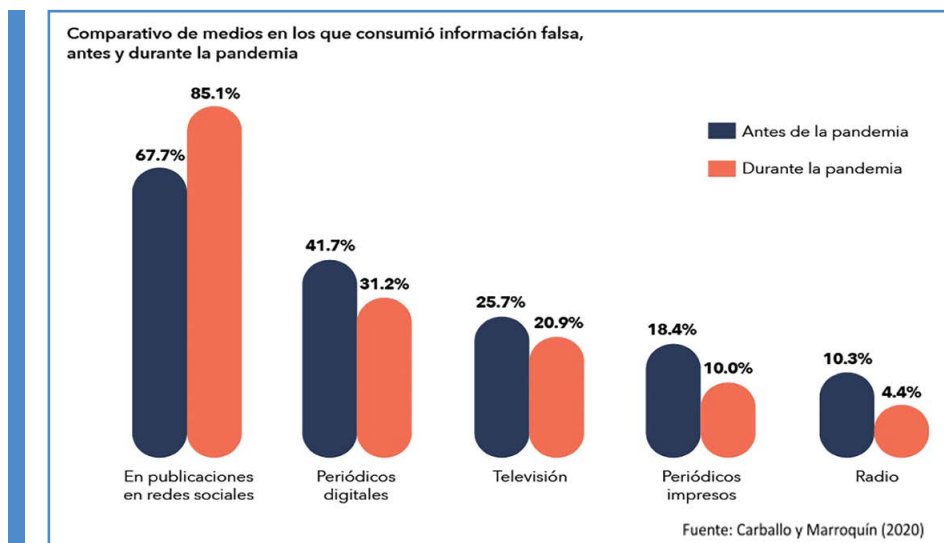
Gráfico 1: ¿Cuál de las siguientes redes sociales utiliza? (2020)



El nivel de penetración de estas tecnologías es tan amplio y tan grande que necesitamos reflexionar, discutir y teorizar sobre lo que está pasando en estos espacios. De qué manera se encuentran ahí, cuánta credibilidad se les asigna y hasta dónde son plataformas solo de consumo o implican también la producción y la creación de contenidos propios.

Al mismo tiempo, otra pregunta que se formuló fue si antes y durante la pandemia había consumo de información falsa o si las personas notaron que había noticias falsas (ver gráfico 2). En redes sociales, la cantidad de noticias falsas que la gente identificó durante la pandemia fue del 85,1 % (antes de la pandemia ese número estaba un poco más abajo).

Gráfico 2: Medios en los que consumió información falsa antes y durante la pandemia



En otros medios, la gente encontró mucho menos noticias falsas, cuando en realidad la cantidad de infopublicidad y de verdades a medias que circulan por los medios tradicionales también es importante. Parece que estas noticias falsas se sofistican, o que las audiencias se encuentran más alerta ante los espacios de mayor consumo. Pero también es cierto que la postverdad tiene sus estrategias frente a una práctica periodística tradicional, que se rige por una serie de métodos que tienden a la rigurosidad en la información por encima del espectáculo. El universo de las *fake news* es como los virus que hoy ocupan buena parte de nuestras preocupaciones: aprende de nuestras defensas y vuelven a atacar. Entonces las personas tienden a sentir que son verdaderas, porque este virus tan antiguo ha sofisticado el contrato de verosimilitud y muestra información imprecisa, fabricada o falsa con formas tan novedosas que, de nuevo, las sociedades bajan la guardia.

2. La necesaria reflexión sobre el uso de nuestros datos

La segunda reflexión que nos parece urgente al pensar en la alfabetización mediática es: *cómo se usa la información sobre nuestros usos*. Más allá de buscar aumentar las competencias de producción y consumo de los medios, mucho más allá de la discusión sobre las *fake news* y la postverdad, una de las reflexiones más necesarias tiene que ver con la manera en que las grandes corporaciones recopilan nuestros gustos, nuestros temores, nuestras rabias.

Y cómo se valen de ello para consolidar ciertas pedagogías del odio y la polarización frente a la otredad. El otro puede ser el migrante, el pandillero, el político corrupto y sus seguidores que se funden en un solo personaje. El otro es la mujer, el indígena, el anciano, el diferente.

Utilizando un conocimiento infinitamente más rico y complejo que el de la mejor investigación sobre personalidad, sabemos que las grandes corporaciones tienen a su disposición todas las herramientas necesarias para intervenir de forma intencionada en nuestro comportamiento.

Sin embargo, incluso con toda la información disponible, siempre existe un grupo de personas “no persuadible”, que no puede ser influenciada de manera fácil. ¿Cómo conseguimos que nuestras poblaciones sean interlocutores críticos, capaces de poner un alto a esa forma de recopilar los datos? En Centroamérica se lucha más por el acceso universal a Internet, pero poco se habla del derecho a la privacidad de los datos y a la importancia de saber qué datos tienen de los usuarios y para qué se los utiliza.

En El Salvador, por ejemplo, el presidente Bukele está polarizando a la sociedad desde su discurso y para conseguirlo usa los datos que las compañías telefónicas ponen a la disposición de quienes tienen dinero para pagar, y redes sociopolíticas que le permiten acceder a esta información. En un *tuit* publicado por la cuenta de Casa presidencial, el populismo de Bukele es notable: “El pueblo está contento, yo recibo una encuesta diaria de todo lo que hace el Gobierno y en la evaluación ya subimos dos puntos más” (ver imagen 1).

Imagen 1. Tuit de Casa presidencial de El Salvador, 4 de mayo de 2021



Imagen obtenida de *Twitter*, junio de 2021.

Y esa popularidad ganada a golpe de data, a golpe de mover los sentimientos (Siles y otros, 2021; Marroquín y otros, 2020), se vuelve la justificación, por ejemplo, para decidir qué va a destituir a la Corte Suprema de Justicia y que él mismo va a nombrar a los jueces. Entonces hay una reflexión sobre el uso de nuestra data, sobre lo que políticos como Bukele están haciendo y cómo utilizan nuestra información para vender su popularidad y justificar un tipo de Estado particularmente totalitario. Esta es una reflexión urgente para posicionar acá y en muchos otros lugares. Porque si alguien tiene nuestra data y sabe lo que a nosotros nos preocupa, puede usar ese discurso para colocar proyectos políticos que no son democráticos, que no son de beneficios para las grandes mayorías.

Si un fantasma recorre Latinoamérica en este tiempo que inauguró la pandemia, es el del populismo. Para funcionar, el populismo debe anclar sus discursos y propuestas en las emociones sociales. La AMI es una manera de disputar el discurso hegemónico de los populismos que adelgazan los procesos democráticos de la región.

3. La lucha por democratizar la seguridad digital

El tercer elemento que quisiera dejar colocado es la urgencia de entender el mundo digital y los procesos de seguridad. El 5 de junio de 2021, el presidente Bukele anunció la propuesta de una ley que convierte a El Salvador, a partir de septiembre de ese año, en el primer país en el mundo que tendrá el *Bitcoin* como moneda legal de curso.

Se trata de un país dolarizado, sin banca propia, que de pronto se encuentra con que tiene 90 días para aprender a usar *Bitcoin*. En El Salvador el uso de Internet en celulares tiene un nivel de penetración importante, pero existen grandes brechas que se han venido discutiendo en estos espacios. Los datos oficiales hablan del 57 % de la población conectada y la mayoría de esas personas accede a través de su teléfono celular. Sin embargo, muy pocas entienden los riesgos que este tipo de conexión conlleva y las formas de protegerse sobre ello.

El problema de la seguridad es muy complicado y hay muchas deficiencias, por ejemplo, en el tema de las contraseñas. El estudio de ESET sobre “Tendencias 2021 en la ciberseguridad” muestra que hasta ahora la contraseña “123456” tiene más de 2,5 millones de usuarios en América Latina. La AMI en América Latina no tiene que ver solo con la desinformación noticiosa, sino que también debe ampliarse a discutir y revisar la desinformación en materia

de seguridad digital en contextos como los nuestros, que, sobre todo desde la pandemia, están cambiando de forma acelerada nuestra relación con el universo informacional.

4. La necesidad de experimentar

Finalmente, sitúo un tema más. Estamos en un momento en el que es fundamental experimentar. Necesitamos construir laboratorios de investigación que nos permitan ensayar con distintos públicos las formas de fortalecer las competencias de AMI. Necesitamos equivocarnos sin que esto signifique una situación catastrófica. Todo proceso de avance en el conocimiento implica enfrentarnos al fracaso en múltiples formas. La cuarta urgencia en esta agenda AMI es ensayar, examinar, tantear, probar cosas nuevas, salirnos de la caja y continuar reflexionando desde las realidades urgentes y cotidianas de cada uno de nuestros países. En ese intento de experimentar dejo anotados tres retos que desde El Salvador hemos empezado a asumir. El primero, la necesidad de pensar lo *offline*, pues, deslumbrados como estamos frente a la penetración de lo digital, se nos vuelve cada vez menos frecuente recordar que debemos construir espacios de reflexión desde las posibilidades de la desconexión y los retos que esto implica. Segundo, debemos ensayar cómo nombramos. Recordar que la palabra *alfabetización* trae en nuestra región dos cargas semióticas distintas, pero importantes. Por un lado, el de la alfabetización escrita y su peso, que nos llegó desde el proyecto modernizador, fortalecido desde los centros coloniales del saber-poder. Pero también, por otro lado, la carga semiótica liberadora que Paulo Freire impulsó y que nos reta a pensar el pensamiento crítico no solo como una cuestión de contenido, sino también de forma. Por último, junto a Spinoza y otros visionarios, debemos revisar cómo podemos trabajar los procesos de alfabetización desde las emociones. No podemos dejarlas a merced de los discursos populistas, polarizadores, al servicio de pequeños intereses, sino que hay que fortalecer la emocionalidad desde procesos más inclusivos y generosos.

Referencias

Carballo, W. y Marroquín, A. (2020). *2020 D.C. Así dio vuelta el consumo mediático en El Salvador durante la COVID-19*. San Salvador: Escuela de Comunicación Mónica Herrera y Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación, UCA.

Marroquín, A., Menjivar, J. y Ramírez, S. (2020). *El presidente, el ungido. Nayib Bukele o la instalación de una fac(k)e-cracia creyente*. Omar Rincón y Matías Ponce (Coords.) *Fakecracia: Memes y Dioses En América Latina*. Buenos Aires: Biblos. Pp.. 151-174.

Martín-Barbero, J. (2012). "Yo no fui a buscar las audiencias, sino los reconocimientos". En: Jorge Bonilla, Mónica Cataño, Omar Rincón y Jimena Zuluaga. *De las audiencias contemplativas a los productores conectados*. Bogotá: CEPER/ Eafit/ Universidad Javeriana. Pp. 21-38.

Martínez, C. (2019, 20 de abril). "Nayib Bukele, el rey de los símbolos". En *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LrsnJg>

Rauda, N. (2019, 14 de junio). "Los trucos tuiteros de Nayib Bukele". En *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2019/06/15/america/1560556642_128695.html

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Siles, I., Guevara, E., Tristán-Jiménez, L. y Carazo, C. (2021). "Populism, Religion and Social Media in Central America" [Populismo, religión y medios de comunicación en Centro América]. En *The International Journal of Press/ Politics*. SAGE. 1-22.

La evolución de la educación mediática: de la protección a la promoción crítica y creativa ⁴⁸

Dr. Julio-César Mateus ⁴⁹

Resumen

Este trabajo propone una reflexión sobre la evolución del concepto de educación mediática con dos finalidades. Por un lado, recordar que la enseñanza sobre medios no es un asunto novedoso que nace con las tecnologías digitales, sino que tiene más de 40 años de desarrollo formal en el mundo. Por el otro, insistir en que su esencia no se limita a la manipulación técnica de los dispositivos ni a la apreciación estética de sus contenidos, sino que representa una apuesta de política educativa vinculada con la formación de ciudadanos críticos y creativos.

Palabras clave: Educación mediática; Alfabetización Mediática e Informacional; educomunicación; educación crítica; ciudadanía.

Temores originales: los medios que inoculan

La UNESCO es la organización que más ha promovido la educación mediática en el mundo. Desde la primera definición que aportó su Consejo Internacional de Cine, Televisión y Comunicación Audiovisual (ICFT, por sus siglas en inglés) en 1977, hasta su más reciente plan de estudios para docentes, titulado *Media and Information Literacy Citizens: Think Critically, Click Wisely!* (UNESCO, 2021), esta entidad global sigue insistiendo en la urgencia de integrar los medios en la formación ciudadana.

En 1982, la Declaración de Grünwald, reconocida como el hito fundacional del movimiento de educación mediática, advirtió que “los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para pro-

⁴⁸ Varios pasajes han sido adaptados de Mateus (2019).

⁴⁹ Profesor asociado e investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. Coordinador del grupo de investigación en Educación y Comunicación y director de la revista *Contratexto*. Doctor en Comunicación (mención *cum laude*) por la Universidad Pompeu Fabra (2019), donde obtuvo el grado de máster en Estudios Avanzados de Comunicación Social (2013). Su tesis doctoral aborda la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú. Es consultor estratégico del proyecto de educación y comunicación de la Fundación Telefónica Movistar. Ha editado los libros *Media Education in Latin America* (Londres/NY: Routledge, 2019), y *MayéuTIC@: 28 preguntas para hackear la escuela* (Lima: Fundación Telefónica, 2019).

mover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación” (UNESCO, 1982: 1). Desde entonces, se empezó a gestar un movimiento que reconoce la educación mediática como una premisa de ciudadanía. Lamentablemente, esta perspectiva no ha cuajado en políticas educativas sostenidas y pertinentes en todos los países, lo que trae nefastas consecuencias, como la fácil circulación de falsas noticias, la saturación de los flujos informativos y la degradación de la calidad de los contenidos y el debate público en los medios de comunicación.

Para dar un nuevo impulso a la educación mediática, resulta conveniente observar cómo se han forjado y evolucionado sus fundamentos con los años, tanto sus perspectivas ontológicas como en sus objetos de estudio y aplicaciones.

El punto de partida fue la consideración de los medios como enemigos o, en el mejor de los casos, agentes sospechosos. Rosa María Alfaro (2000: 181) dijo que “la preocupación por los fracasos de la educación formal llevó a muchos educadores a culpabilizar a los medios de comunicación masiva de los problemas de aprendizaje de los niños, inclusive de su desorientación moral, perspectiva que aún sobrevive”. En la misma línea, Len Masterman recordó que el origen de la educación en medios fue la desconfianza que germinaban, “considerados como influencias nefastas y seductoras de los inocentes, enfermedades crónicas para cuya curación se requería la ‘inoculación’ de fuertes dosis de educación” (Masterman, 1983: 191). Para muchos educadores, cuanto peor era un producto mediático, más éxito tenía, de modo que esta primera ola de educación mediática trajo consigo algunos afanes de proteger los “ideales civilizadores” de una sociedad crítica y culta, lo que en muchas ocasiones incluía el denuesto de productos populares de los medios con una radicalidad innecesaria e incluso prejuiciosa.

En efecto, el concepto de educación mediática fue heredero de una impronta teórica funcionalista, que sostenía que los medios de comunicación inculcaban información sobre las personas y que las personas ejercíamos casi ninguna capacidad de resistir ese embate. Por tal razón, se empezó a gestar un movimiento de protección y resistencia frente a estos medios de comunicación todopoderosos.

Hacia fines de los años ‘90, la definición de la educación mediática más popular se centraba en dos elementos: comunicación masiva y pedagogía. Su misión central era aumentar la recepción crítica hacia los mensajes de los medios -son grandes referentes de esta mirada los trabajos de Guillermo Orozco en México y Valerio Fuenzalida en Chile-. Esta definición, a su vez, se alejaba de la

apreciación estética, que había sido un enfoque importante en los albores europeos de la educación mediática, para enfocarse más bien en aspectos ideológicos vinculados al poder, las relaciones sociales y la construcción de conocimiento. Este giro reconfiguró la práctica docente y la relación con el alumno para demandar, de ambos, mayores capacidades cognitivas, necesarias para comprender cómo operan los medios, qué intereses comportan y cómo significan sus representaciones. Se empezó a criticar –como hasta hoy– la compra sinsentido de tecnologías y el desinterés por conocer cómo los medios erosionaban el rol del docente. El interés por desarrollar un nuevo plan de estudio con competencias mediática se asomaba, así como la exigencia por redefinir cuándo y cómo el aprendizaje ocurría en relación con los medios (Tella, 1997).

James Potter, en la sexta edición de su clásico libro *Media Literacy*, se refirió a la educación mediática como un mecanismo de defensa ante los abundantes flujos informativos. Sostuvo que los seres humanos funcionamos en piloto automático, simplemente incorporando información, toda cuanto sea posible, sin procesarla, y el riesgo que esto comporta está en que mucha de esa información que consumimos sin masticar puede contener mensajes que, al no ser adecuadamente digeridos, terminen condicionando nuestra forma de pensar. O por el contrario, nos lleven a ignorar otros mensajes de mayor valor. En ese sentido, planteó la educación mediática como una oportunidad para distinguir con más claridad la frontera entre el mundo real y el mundo manufacturado por los medios (Potter, 2013: 10).

Algunos autores señalan que la *National Leadership Conference on Media Literacy*, celebrada en Maryland, Estados Unidos, en diciembre de 1992, fue un hito para avanzar del enfoque proteccionista hacia el de empoderamiento crítico. En este evento, al que asistieron 25 representantes de organizaciones educativas de Alemania, Canadá y Estados Unidos, y que tuvo como finalidad proponer un marco de acción común, se propuso la definición teórica que devino en la más extendida de competencia mediática en el mundo anglosajón: “la capacidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para lograr resultados específicos” (Aufderheide, 1993: 6).

Así, conforme fueron avanzando teóricamente la investigación y las discusiones sobre el efecto de los medios, el concepto de educación mediática también se fue *aggiornando* hacia una mirada ya no solo centrada en la protección (y la correspondiente emisión de normas y leyes que nos resguarden), sino, sobre todo, en la promoción o empoderamiento crítico del público usuario. Al respecto, los estudios de los medios (*media studies*) y el mayor acercamiento

a las prácticas expresivas y creativas de los estudiantes fuera de las escuelas, nos permitieron entender que la educación mediática no puede quedarse en una mirada meramente defensiva.

Desde su teoría de las mediaciones, Jesús Martín-Barbero criticó que la escuela se negara sistemáticamente a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa al libro como eje intelectual y como instrumento privilegiado de acceso a la información. Esto llamó la atención sobre la conveniencia de empezar a integrar y valorar adecuadamente otros contenidos culturales producidos por los medios y las interacciones que generaban con sus públicos. En línea de lo que planteó Silvia Bacher (2016: 135),

para recuperar el sentido de la escuela del siglo XXI, es imprescindible transformar la mirada, cambiar el eje, desplazarlos de los dispositivos hacia los sujetos y hacia los vínculos que entre ellos se establecen, hacia la diversidad que convive en ese mundo, hacia los hábitos, necesidades, temores y esperanzas de los actores, adolescentes y adultos, hacia sus requerimientos y prácticas.

Los promotores iniciales de la educación mediática no imaginaban que la agenda de preocupaciones crecería exponencialmente con la masificación de Internet, incluyendo nuevos y acuciantes temores vinculados con la protección de la privacidad y de los datos personales, por poner dos ejemplos contemporáneos. Esto resulta lógico porque los medios de masas de antaño eran unidireccionales, mientras que los medios sociales nos hacen solícitos productores de contenidos (en forma de *stories*, *lives*, *posts* o *tuits* que configuran un complejo sistema de interacciones). Con esto aparecen nuevas responsabilidades hacia nosotros como usuarios creadores y ya no como receptores pasivos. Así también, la plataformización de la información ha puesto de manifiesto que el verdadero negocio de los medios de comunicación hoy son los datos que voluntaria o involuntariamente aportamos. Todo esto nos obliga a un concepto de educación mediática más flexible y dispuesto a atender los retos emergentes, sin quedarnos únicamente en los aspectos técnicos de cada plataforma (electrónica, audiovisual, impresa, digital o analógica), ni en la mirada de cada una como parcelas independientes.

De lo contrario, sin centrarnos en las implicancias culturales:

desconectamos arbitrariamente los aparatos tecnológicos de lo que realmente importa: las formas de pensar y de sentir emergentes, los códigos o lenguaje con los que operan, o los nuevos modos de construir relaciones

o identidades en las que están inmersos los estudiantes. Ya sabemos que las tecnologías no son neutrales, así que es mejor aprender pronto a reconocer sus sesgos: de dónde provienen, para qué fueron creadas, qué oportunidades y problemas generan, y un largo etc. (Mateus, 2020).

Del enfoque proteccionista al promotor

La aproximación proteccionista, determinante en el enfoque inicial de la educación mediática, se centró en la creación de modelos normativos para salvaguardar el interés de los ciudadanos. Mientras tanto, iba apareciendo otro enfoque que busca empoderar al ciudadano —mucho más cercano a las líneas matrices de la educomunicación latinoamericana (Mateus y Quiroz, 2017)— y que apuesta por la formación de ciudadanía mediáticamente activa y la promoción de su ejercicio crítico. Esta perspectiva más emancipadora conceptualiza la alfabetización como una práctica sociocultural compleja que encarna, refleja y disputa relaciones de poder. Desde luego, esta alfabetización crítica no se limita al análisis, sino que busca formar competencias para la expresión libre y responsable.

Resulta problemático que en la práctica se haga mucho de educación mediática en las escuelas, pero que casi nunca sea reconocida conceptualmente como tal. Esto nos lleva a visibilizar aún más este concepto en la agenda educativa, sin agotarlo en la idea limitada al análisis estético de los contenidos o la protección de cualquier tipo de “manipulación perversa”. Es imprescindible también reflexionar sobre el poder creativo, el poder expresivo que los ciudadanos podemos lograr en la interacción con estos medios de comunicación y que muchos planes de estudio ya recogen bajo la noción de “las competencias digitales”.

El enfoque que la UNESCO, la Comisión Europea y otros actores importantes mantienen sobre la educación en medios tiene que ver, en efecto, con asegurar un uso sano, entendiendo y comprendiendo cómo funcionan, cuáles son sus códigos y sus riesgos, y articular estas necesidades en marcos de referencia al servicio de los ciudadanos con distintos niveles educativos. No en todos los países de la región existen políticas públicas claramente definidas que incluyan materias específicas en los planes de estudio nacionales o en los de formación docente, lo que genera un reto urgente para su desarrollo (Mateus, Andrada & Quiroz, 2019).

Esto se debe, en parte, a que existe una confusión teórica extendida entre la tecnología educativa y la educación mediática. A saber, utilizar un medio de comunicación en el aula para transmitir un contenido, una información, o utilizar como auxiliar didáctico un medio o una TIC, no constituye educación

mediática, salvo que se aproveche esta experiencia para formar sobre el medio. No se trata, pues, solo de *educar con* los medios sino también *educar sobre* los medios de comunicación, utilizarlos como objeto de estudio. Pero, insistimos, como objetos de estudio que evolucionan, que existen más allá de la escuela y que nos atraviesan más allá de nuestro control.

En un entorno que es cada vez más mediatizado, los docentes tenemos que actuar en correspondencia, sin promover una brecha inútil entre el uso educativo en la escuela y en las prácticas cotidianas, sino todo lo contrario, promoviendo sus intersecciones.

La competencia mediática dejó así de ser la del ciudadano que se protege del medio de comunicación, para ser la del ciudadano que activa esa protección con la creación y con la libre expresión. El uso de los medios de comunicación y la interacción a través los mismos son sumamente importantes, y en momentos como este, en los que de alguna manera nos vemos dependientes de ellos, también una oportunidad para insistir en esta idea. Al mismo tiempo, esto demanda trabajar desde la ética y la responsabilidad de quienes nos constituimos en productores o, como muchos dicen, creadores de contenido. Debemos formarnos también en criterios técnicos, éticos y comunicativos para evaluar la calidad informativa de lo que producimos o compartimos en un escenario digital lleno de filtros burbuja y cajas de resonancia.

Para José Manuel Pérez Tornero (2017), consultor de la UNESCO y hoy presidente de Radio Televisión Española (RTVE), la apuesta por una educación mediática es abiertamente política y vinculada con los llamados derechos de “tercera generación”,

como son el disponer de una capacidad crítica para participar de la esfera pública, saber enfrentarse a las tecnologías y no estar subordinados a un robot [...] En este sentido, la aspiración es construir, primero, una sociedad cosmopolita y no homogeneizadora, que desarrolle un sentido de la diversidad y de la multiculturalidad nuevo, más poliédrico en su concepción del mundo; pero también una sociedad que trascienda los poderes clásicos del estado que heredamos del siglo XIX y que permita integrarnos en todos los niveles, entre ellos, el educativo: no podemos desarrollarnos como comunidad científica si seguimos bajo el esquema de las fronteras nacionales.

Para el experto, “el equilibrio consiste en un sistema mediático que permita fuentes diversas y contrastadas, y una política (civil, no solo estatal)

de participación” (Pérez Tornero, 2017). Desde luego, la educación mediática no puede ser vista como una panacea, pero sí como una piedra de toque de un ecosistema mediático cada vez más algoritmizado (o menos humano, si prefieren). Resulta más urgente que nunca desarrollar la educación mediática, tanto a nivel curricular como de formación docente. Sin caer en la ingenuidad de considerarla una salvación contra la circulación de información falsa (Bulger & Davison, 2018), la educación mediática es una forma concreta de enfrentar el mundo de posverdades en que vivimos, y de resignificarnos como ciudadanos críticos y exigentes, partiendo por lo que nosotros mismos generamos y compartimos.

Referencias

Alfaro, R. M. (2000). “Educación y comunicación: ¿a la deriva del sentido de cambio?” En Valderrama, C., *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 181-198). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.

Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* [La alfabetización mediática. Un informe de la Conferencia de liderazgo nacional sobre alfabetización mediática]. Aspen Institute, Communications and Society Program. Washington, DC: Aspen Inst. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.

Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 13(2), 191-200.

Mateus, J.C. y Quiroz, M.T. (2017). *Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments* [Educomunicación: un enfoque teórico del estudio de los medios en entornos escolares]. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. Recuperado de: <https://bit.ly/2RWbyZM>

Mateus, J.C., Andrada, P. y Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America* [Educación mediática en América Latina]. Londres, Routledge. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780429244469>

Mateus, J.C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú*. Tesis Doctoral. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/667101>

Mateus, J.C. (2020). *Ecología de los medios en la escuela*. *Telos*, 115. 68-73. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-115-cuaderno-un-mundo-en-construccion-ecologia-de-los-medios-en-la-escuela/>

Pérez-Tornero, J. M. (18 de agosto de 2017). "La democracia depende de la educación mediática". (J. C. Mateus, Entrevistador). Recuperado de: <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-perez-tornero/>

Potter, W. J. (2013). *Media Literacy* [La alfabetización mediática] (6º ed.). Los Angeles: Sage.

Tella, S. (1997). *Media and Man. On Whose Terms? Aspects of Media Education* [Medios y hombre. ¿En los términos de quién? Aspectos de la educación en medios]. En: S. Tella, *Media in Today's Education* [Los medios en la educación actual], (págs. 11-21). Helsinki: Universidad de Helsinki.

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa*. *Curriculum para profesores*. Recuperado de: <https://bit.ly/3flpHYu>

UNESCO (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* [Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡piensen críticamente, hagan clic sabiamente!]. Recuperado de: <https://bit.ly/2SSynOr>

UNESCO (1977). *Media studies in Education* [Estudios de medios en educación]. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>

UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

La ciudadanía digital: una respuesta a la desinformación

Roxana Morduchowicz⁵⁰

Resumen

Las tecnologías transforman la manera en que los estudiantes realizan sus actividades cotidianas y esto plantea el tema de la inclusión digital. La falta de acceso profundiza la exclusión y condiciona oportunidades educativas. Pero el acceso no garantiza por sí mismo la inclusión, ya que un estudio demostró que los estudiantes entienden el conocimiento tecnológico como un saber instrumental, pero no demuestran un uso reflexivo o crítico, no contrastan fuentes. Surge entonces una brecha que se define por las competencias frente a discursos de odio, desinformación o funcionamiento de algoritmos. Ciudadano digital es quien comprende el rol de las tecnologías y las sabe usar para prácticas participativas. La desinformación, en cambio, fortalece prejuicios y estereotipos, amenaza la convivencia social y daña a la democracia. En pandemia se expandió la circulación de desinformación y noticias falsas, lo que confirma la importancia de la educación digital para identificar si los autores de contenidos son o no confiables y determinar sus finalidades. Lo demostró una experiencia de búsqueda sobre el Holocausto, en la que *Google* ofreció una lista de enlaces, el primero de los cuales era de un grupo neonazi. La ciudadanía digital permite afrontar estas situaciones y constituye, por lo tanto, un derecho fundamental. Este es un objetivo comprendido en programas de trabajo de la UNESCO, que procuran fortalecer la formación docente con la incorporación de estos contenidos en el plan de estudios.

Palabras clave: Ciudadanía digital; pandemia; desinformación; competencias; Alfabetización Mediática e Informativa.

Las tecnologías han transformado la manera en que los estudiantes realizan sus actividades cotidianas. Las pantallas atraviesan la vida diaria de los más jóvenes.

Esto generó que en los últimos años se haya comenzado a hablar en todo el mundo de inclusión digital, definida como el acceso a las tecnologías y a Internet. La falta de acceso profundiza la exclusión y priva de oportunidades educativas y laborales. Precisamente por ello, gobiernos en América Latina y

⁵⁰ Doctora en Comunicación de la Universidad de París, especialista en cultura juvenil. Asesora senior de la UNESCO en Ciudadanía Digital.

en el mundo han concentrado sus esfuerzos en dotar de equipamiento tecnológico a estudiantes y a docentes, en la convicción de que el acceso es una condición fundamental para la inclusión digital.

Ahora bien, ¿el acceso es la única dimensión que define la inclusión digital? Hasta hace no mucho podíamos decir que sí. En los últimos años, sin embargo, no estamos tan seguros. Hoy sabemos que el acceso no es suficiente para definir la inclusión digital.

Un ejemplo de ello son los resultados que arrojaron dos preguntas realizadas en una investigación entre estudiantes secundarios de América Latina. Estos datos explican por qué el acceso no es suficiente.

En la primera pregunta, los estudiantes debían definir qué quiere decir saber de tecnología, quién –en su opinión– sabe de tecnología. La mayoría de las respuestas se refieren al saber instrumental. Es decir, al manejo de la herramienta, del soporte: “saber qué hacer si se congela la pantalla”; “cómo ayudar a mis padres con la tecnología”; “cómo usar Word para la tarea escolar”; “cómo escribir rápido en el teclado”, entre otras. Este saber instrumental está sin duda, muy lejos del saber reflexivo, crítico y creativo que se quiere promover entre los alumnos.

La segunda pregunta pretendía analizar cómo buscan y utilizan la información que circula en la web. Las respuestas de los estudiantes reflejan un uso muy limitado de la información: eligen el primer link que encuentran porque creen que es el más seguro. No contrastan ni comparan diferentes sitios web. No identifican al autor. Expresan una credibilidad muy elevada respecto de lo que circula en Internet y confían en la información solo por el hecho de haberla recibido de amigos, conocidos o familiares. Estas respuestas reflejan, por lo tanto, un uso muy pobre de la información.

Estas dos preguntas arrojan tres conclusiones. La primera es que, efectivamente, el acceso a la tecnología y a Internet es el punto de partida para hablar de inclusión digital, pero no puede ser también el punto de llegada. El acceso no es suficiente para definir inclusión. La segunda conclusión es que el saber instrumental, el manejo de la herramienta, no asegura conocimiento en la sociedad del siglo XXI. La tercera conclusión es que el uso limitado de Internet es hoy la nueva forma de exclusión, una exclusión que no puede limitarse al acceso o al manejo del instrumento.

Aparecen, entonces, nuevas brechas digitales. Son las brechas digitales que van más allá del acceso, que se definen por las competencias, por las

habilidades, por el hecho de contar o no con la capacidad para identificar y responder a los grandes dilemas que genera hoy el uso de Internet. La identidad digital, el discurso del odio, la desinformación, el funcionamiento de los algoritmos, la big data, son algunos de los dilemas que genera Internet en el siglo XXI. Las nuevas brechas digitales, por lo tanto, se definen por las prácticas, los usos, las habilidades y las competencias en el entorno digital.

Estas habilidades forman parte de lo que hoy llamamos ciudadanía digital. Ciudadano digital es quien comprende cómo funciona el entorno digital, sabe analizar el lugar que ocupan las tecnologías en la sociedad y cómo inciden en la vida cotidiana. Ciudadano digital es quien comprende el rol de las tecnologías en la construcción del conocimiento y quien las sabe utilizar para la participación. En suma, ciudadano digital es quién sabe usar Internet de manera reflexiva, crítica, ética, creativa y participativa.

Concretamente, ¿cómo funciona la ciudadanía digital en relación a los grandes dilemas que genera el uso de Internet? ¿Qué es lo que puede hacer la ciudadanía digital?

Uno de los dilemas que mencionamos es justamente la desinformación. La desinformación es una información falsa, engañosa, intencional, cuyo único objetivo es obtener dinero o causar daño, ya sea una persona en particular o a un grupo social.

La desinformación preocupa porque fortalece prejuicios y estereotipos, porque amenaza la convivencia social, daña la democracia, promueve y profundiza la polarización y limita la comprensión de los hechos sociales. En este último año y medio hemos visto circular en Internet una gran cantidad de desinformación o información falsa en relación a la pandemia del coronavirus. Aun cuando las noticias falsas y la desinformación existen desde mucho antes. “Las vacunas producen autismo”, decía una de las primeras noticias falsas que circuló en Internet. Y aunque fue desmentida por la comunidad científica internacional, su circulación alcanzó para que muchísimas familias dejaran de vacunar a sus hijos.

Una educación en ciudadanía digital propone cuestionar y formular preguntas que permitan identificar qué contenidos son confiables y cuáles falsos. Estas preguntas y sus respuestas permiten desarmar las informaciones falsas que circulan en la web e identificar aquellas que son confiables.

Estas preguntas buscan analizar en primer lugar la identidad del autor. Saber si está claramente identificado, si se lo puede contactar y cuáles son sus antecedentes para hablar sobre este tema. La ciudadanía digital también propone

analizar a qué género pertenece el contenido, porque el género refleja la intencionalidad. No es posible utilizar una publicidad como si se tratara de una información, porque cada género tiene sus propios propósitos.

Una formación en ciudadanía digital propone analizar los argumentos y evidencias que presenta el texto para fundamentar las afirmaciones que hace. También investiga las fuentes que menciona la información y las compara con aquellas que no están en el texto.

La ciudadanía digital propone explorar la relación entre el titular y el texto. A veces el título de la información solo busca generar impacto y no tiene nada que ver con el contenido que se presenta a continuación. Esta diferencia genera dudas.

¿Cuáles son los riesgos si no se promueve una educación en ciudadanía digital que enseñe a diferenciar contenidos confiables de los que no lo son?

La mejor respuesta la da una breve historia que relató en su columna de opinión una periodista británica en el prestigioso diario *The Guardian* de Londres. Ella contaba lo que sucedió cuando escribió en el buscador “¿sucedió el Holocausto?” *Google* la remitió a una lista de links, el primero de los cuales pertenecía al grupo neonazi Stormfront, que negaba el Holocausto.

Si se hubiera tratado de una tarea escolar, y considerando que los alumnos suelen quedarse con el primer link que encuentran, el riesgo hubiera sido que los estudiantes copiaran, pegaran y entregaran este contenido perteneciente a un movimiento neonazi, ya que figuraba en el primer lugar del buscador. Este es un motivo suficiente para pensar en la necesidad de implementar un programa de ciudadanía digital que enseñe a identificar la desinformación en todas las escuelas.

La ciudadanía digital es una respuesta a la desinformación porque potencia el pensamiento crítico en el uso de Internet y a partir de él, la capacidad para comprender y analizar cómo funciona el entorno digital.

De lo contrario, si el uso de las tecnologías no construye conocimiento, y si ese conocimiento no permite a los estudiantes pensar, analizar, entender el entorno digital y utilizarlo para la participación, estaremos usando la tecnología solo con fines instrumentales, recreativos y lúdicos. Pero los alumnos no serán ciudadanos digitales.

En palabras de la UNESCO, la ciudadanía digital es un derecho que empodera a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida y que promueve la inclusión

social en todas las naciones. La ciudadanía digital está basada en tres grandes ejes: el empoderamiento, el pensamiento crítico y la participación.

La ciudadanía digital es un derecho fundamental, cuya ausencia impide el ejercicio de una ciudadanía plena.

El programa de educación de la UNESCO para América Latina, con sede en Montevideo, impulsa desde 2020 el *Programa de Ciudadanía Digital como política pública en educación*, cuyo objetivo es fortalecer la formación docente inicial y continua en ciudadanía digital, e incorporarla en su plan de estudios, porque esa es la base para que la ciudadanía digital sea efectivamente una política pública en educación.

Para ello, junto a la realización de talleres con equipos de los ministerios de Educación de toda la región, se ha editado un libro para la formación docente que incluye una propuesta de plan de estudios con los contenidos teóricos y actividades prácticas sobre la ciudadanía digital.

En los años 2000 apareció una expresión utilizada para definir a una generación que nacía con las tecnologías: nativos digitales. Esta expresión se está cuestionando hoy en todo el mundo. El motivo es que no se puede definir a un estudiante como nativo digital solo por su edad o por la generación a la que pertenece.

Lo que define a un adolescente como ciudadano digital son las competencias que haya incorporado para hacer un uso seguro reflexivo, crítico creativo y participativo de las tecnologías e Internet. Un estudiante que utiliza el primer link que le aparece en el buscador, que no compara y no confronta distintos sitios web y que no identifica las fuentes, no puede ser llamado nativo digital. La propuesta es trabajar sobre las competencias digitales, los usos y las prácticas.

Y esto es precisamente lo que enseña una educación en ciudadanía digital.

Referencias

Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2016). *El medio ya no es el mensaje*. Revista Anfibia. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/medio-ya-no-mensaje/>

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa: Barcelona.

Hornik, R. (4 de diciembre de 2016). *7 ways to spot and debunk fake news* [7 formas de detectar y desacreditar las noticias falsas]. *Newsday*. Recuperado de: <https://www-newsday-com.translate.goog/opinion/7-ways-to-spot-and-debunk-fake-news-1.12695382? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=nui,sc>

Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Random House Ediciones: Buenos Aires.

UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: currículum para profesores*. París: UNESCO.

Wolton, D. (2000). *Internet y después*. Barcelona: Gedisa,

Zafra, R. (2017). *Itinerarios del yo en un cuarto conectado*. En: Francisco Cruces (director) *Cómo leemos en la sociedad digital*. España: Ariel/ Fundación Telefónica.

Entorno comunicacional, tecnologías y desafíos educativos. En busca de un paradigma crítico.

Eva da Porta ⁵¹

Resumen

Este artículo propone revisar la situación actual de la educación en el contexto de la pandemia de COVID-19, con especial consideración a su relación con el entorno mediático-tecnológico. En ese marco, recupera el valor de la mediación tecnológica como estrategia asumida para rescatar y sostener el vínculo educativo en todos los niveles y modalidades de enseñanza, pero advierte sobre la necesidad de analizar la situación y considerar los desafíos que plantea el período de excepcionalidad. Propone analizar la relación entre educación y entorno comunicacional mediatizado como un vínculo conflictivo y previo a la pandemia, y plantea la necesidad de revertir un paradigma analítico predominante para hacerlo. Bajo ese encuadre, revisa la mirada instrumentalista y propone un lugar activo y crítico para la educación en esa problemática, que pueda evaluar la oferta tecnológica con criterio pedagógico y asumir un rol de alfabetización y formación de ciudadanía digital frente a la cultura contemporánea.

Palabras clave: Tecnicidades; educación; pandemia; ciudadanía; Alfabetización Mediática e Informacional.

La pandemia de COVID-19 puso en suspenso dramáticamente la vida cotidiana, el funcionamiento de las instituciones y planteó numerosos desafíos a los gobiernos, las organizaciones sociales y a la comunidad mundial toda. Esta situación de excepcionalidad puede pensarse como un *acontecimiento*, según el alcance que le da Badiou (1997) a este término, en tanto lo entiende como aquello que *irrumpe y genera un vacío en los saberes*, los cuales pierden su capacidad de interpretar y dar sentido a eso que emerge.

⁵¹ Licenciada en Comunicación y magíster en Sociosemiótica por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata. Docente e investigadora del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, donde coordina el Programa Comunicación y Educación. Es coordinadora del Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Entre otras, ha coordinado las siguientes publicaciones: "Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, Proyectos, prácticas", "Estudios del discurso y cultura contemporánea: políticas, prácticas e identidades" y "Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico".

En esa línea es que podemos decir que la pandemia, como acontecimiento global, generó numerosos quiebres en las certezas y saberes individuales y colectivos. Rompió la trama significativa donde se tejen las vidas personales, las redes institucionales y las formas de la organización de la vida en común. En ese punto, la pandemia generó numerosos interrogantes que implicaron una profunda ruptura simbólica en todas las esferas sociales que, de un modo u otro, se vieron afectadas no solo en su funcionamiento, sino también en su proyección futura.

La educación fue particularmente sensible frente a la crisis sanitaria y respondió con relativa celeridad a una problemática estratégica como la continuidad del vínculo educativo. De este modo, se recurrió a las mediaciones tecnológicas disponibles y se desarrollaron propuestas educativas muy diversas en el marco de condiciones y capacidades previas, lo que explica la diversidad, heterogeneidad y también desigualdad de este proceso en el que políticas públicas, programas y prácticas localizadas se desarrollaron a ritmos no siempre acompasados.

Ahora bien, la relación entre educación y entorno comunicacional, mediático y tecnológico no puede reducirse a una mirada instrumental sobre cómo dar continuidad al vínculo educativo. Creemos que es necesario ampliar el punto de análisis, porque en esa decisión técnica (es decir, qué entornos elegir) se ponen en juego numerosas problemáticas que se deben considerar en su complejidad. De lo contrario se corre el riesgo de que se impongan lógicas ajenas a la educación. Ante la emergencia sanitaria, el aislamiento social preventivo y obligatorio y ese vacío de sentido respecto de cómo prolongar la relación pedagógica, la mayoría de los sistemas educativos formales recurrieron de manera inequívoca a la mediación tecnológica. Así, todo el sistema educativo ingresó a una fase de aprendizaje generalizado, en la que todos sus niveles y modalidades entraron rápidamente en un proceso de readecuación y ajuste a las nuevas condiciones. En dicho proceso se puso en juego de manera intensiva su relación con el entorno informático y comunicacional.

En ese punto, la tecnología digital y multimedial apareció como solución a una problemática estratégica de la educación, como es la relación entre docentes/conocimiento/estudiantes. Así, se recurrió a las mediaciones posibles en cada nivel y contexto, y se intentó continuar con la educación en modalidad virtual.

Lo que nos interesa destacar es que la urgencia por restituir el vínculo quizás no dio lugar a un necesario proceso analítico y crítico previo, que ponga en primer lugar los intereses pedagógicos por sobre los imperativos técnicos,

comerciales y estratégicos de las empresas proveedoras de estos dispositivos y servicios. En ese sentido es que decimos que se vuelve urgente, luego de más de un año de este acontecimiento, revisar las decisiones asumidas y recuperar la iniciativa educativa por sobre la lógica de esas mediaciones y soportes técnicos utilizados para dar clases. Muchos de esos soportes y plataformas no han sido construidos con criterio pedagógico, como el caso de las video-llamadas, tan utilizadas para sustituir el encuentro presencial en el aula, o han sido producidas con criterios pedagógicos como el *conductismo* o el *modelo instruccional* ya perimidos en muchas escuelas e instituciones educativas.

En lo que sigue, vamos a detenernos a analizar esta cuestión, sabiendo que hay otras problemáticas también estratégicas para la educación en tiempos de pandemia y pospandemia para seguir pensando de manera colectiva, tales como el acceso y la inclusión universal al sistema educativo, la readecuación curricular y didáctica necesaria en los tiempos que corren o la apertura de las formas de enseñanza tradicionales a otras lógicas de vinculación con el conocimiento.

Desafíos para la educación: revisar algunas ideas

Nos interesa identificar los desafíos que se le presentan hoy a la educación, al sistema educativo y, particularmente, al *derecho a la educación* a partir de la mutación acelerada del entorno tecnológico-mediático. En especial a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19, porque esta situación permite ver con más claridad algunos procesos o transformaciones que ya se venían gestando y desde allí pensar algunas posibles líneas de trabajo.

En primer lugar, se vuelve necesario revisar el vínculo entre sistema educativo y entorno tecnológico-mediático como una *relación de exterioridad*, donde el sistema técnico y mediático se ha considerado como una esfera separada de otras dimensiones de lo social o del funcionamiento de sus instituciones constitutivas, como la escuela. Este modo de pensamiento es el que ha prevalecido desde el inicio de la relación, donde primero el cine, la radio y la TV, y luego Internet y los dispositivos digitales, han sido considerados como un sistema autónomo, externo a la escuela y muchas veces “paralelo”. Si los pensamos como esferas separadas, las consecuencias para el sistema educativo no son las mejores, porque siempre queda como un sistema o subsistema social desfasado del ritmo del desarrollo sociotécnico, como una instancia arcaica y residual que necesita *actualizarse* y *adaptarse* a las lógicas, los tiempos y los modos que impone ese sistema novedoso, hegemónico e ineluctable que parece regir los destinos de lo social. Asimismo,

es necesario dejar de sostener una mirada meramente *instrumental* de este entorno, como tantas veces lo han recordado Jesús Martín-Barbero (1987) y Héctor Schmucler (1987), puesto que se olvida e ignora que en los medios y las redes también se producen la cultura y el conocimiento, y se aprenden los modos de ver, de sentir y de pensar una época.

Quizás sea necesario revisar ciertas ideas de autonomía, de neutralidad y mera instrumentalidad que tenemos sobre lo mediático y lo tecnológico, que no ayudan a comprender su complejidad ni el vínculo que tienen o deberían tener con *lo educativo y particularmente con lo escolar*, en el sentido amplio del término. Es justamente su capacidad de penetrar en las distintas esferas sociales y transformarlas en sus propias lógicas lo que le da esa capacidad de desarrollarse de un modo tan significativo. A esa capacidad de los medios y de las tecnologías de la comunicación Eliseo Verón la llamó *mediatización*, refiriéndose al proceso que se da en las sociedades posindustriales, “donde las prácticas sociales (las modalidades de funcionamiento institucional, los mecanismos de toma de decisiones, los hábitos de consumo, los comportamientos más o menos ritualizados, etc.) se transforman por el hecho de que existen medios” (Verón, 2001: 41). Es decir que no operan desde afuera, sino desde adentro de las distintas esferas sociales (la educación, la economía, la política, la vida familiar, etc.), interviniendo en el modo en que nos comunicamos, traccionando las formas en que pensamos, percibimos y nos vinculamos con otros y con el mundo. Por eso no operan como un sistema externo, sino como un *entorno comunicacional* bastante difuso, complejo y desigual, en donde nos informamos, interactuamos y desarrollamos nuestras prácticas diarias, entre ellas las educativas. Tal vez es más conveniente pensarlos como parte de la cultura, o quizás como parte de la trama simbólica o de los discursos desde los cuales damos sentido a las cosas, producimos conocimiento, información, la compartimos y nos comunicamos.

Desde ese punto de vista, la educación se desenvuelve en un entorno comunicacional que ya está atravesado por la lógica de los medios y los dispositivos tecnológicos y sus formas de producir conocimiento y de interactuar. Lo que entonces debemos preguntarnos no es *¿cómo adaptar* la escuela o la universidad a ese sistema?, sino *¿qué clase de vínculos mantiene con ese entorno y cuáles son los mejores modos de hacerlo?, ¿qué formas de comunicación permiten los entornos o dispositivos técnicos?, ¿cómo se produce, circula y se apropia el conocimiento y la información en estas redes?*

Es cierto que, en términos de relación con el conocimiento, la cultura mediática y la escolar/académica se han conformado con matrices, mediaciones

y legitimidades culturales distintas. Pero en el ámbito de lo cotidiano, donde los sujetos transitan la vida diaria e interpretan el mundo, esas culturas y esas prácticas de medios y escuelas se cruzan y articulan de manera permanente. Son los propios *sujetos mediatizados*, en sus rutinas y en los modos de pensar, de sentir y de vincularse, quienes ponen en relación esas matrices culturales. Y es quizás justamente en ese plano de la vida cotidiana y del sentido común donde los dispositivos mediáticos y tecnológicos y sus discursos y formas de comunicación se vuelven centrales y muchas veces hegemónicos, imponiendo sus ritmos y modos. Los medios de comunicación no son entidades separadas del ritmo y desarrollo de los mundos sociales, sean escolares o no. Los medios, sus discursos y sus lógicas están presentes en los sujetos que conforman esas instituciones, en sus prácticas, en sus formas de pensamiento, en sus aspiraciones, pero también en sus gustos estéticos y en sus formas de percibir la realidad. Por ello, es necesario considerarlos como parte de la trama cultural.

Si miramos a los medios y las tecnologías como una esfera autónoma, un sistema instrumental neutral que marca el pulso del desarrollo y la modernización de una nación, se presentan diversos escenarios posibles. Ninguno de ellos es beneficioso para el sistema educativo, porque siempre queda como una institución aislada, residual y desactualizada. Si, en su lugar, los pensamos como *entorno comunicacional y cultural*, podemos hacernos otro tipo de preguntas que le dan a la educación un rol más activo frente a las transformaciones actuales. ¿Qué les ofrecen estas formas comunicacionales y culturales a los procesos educativos? ¿Cómo pueden enriquecerlos, mejorarlos, potenciarlos? ¿Qué podemos tomar de ese entorno para volverlo propio y adecuado a la lógica educativa? ¿Qué modelos educativos favorecen y cómo podemos adaptarlos a las necesidades de las instituciones, los contextos y los sujetos educativos?

Lo que proponemos es abandonar el imperativo tecnológico como un mandato que siempre ubica a la educación formal -y por lo general a la educación pública- en un lugar de falta, de desactualización, para asumir un posicionamiento político-pedagógico crítico, que pueda evaluar lo que el entorno ofrece, tomar lo que sea apropiado y no incorporar aquello que empobrezca o limite los procesos educativos.

La afirmación que sostiene que las escuelas y las universidades públicas son instituciones desactualizadas y desacopladas de las novedades tecnológicas fue quizás la que de algún modo permitió, durante el período de pandemia de COVID-19, la incorporación masiva y ciertamente acrítica de entornos digitales y dispositivos de conectividad, muchas veces producidos como recursos para

la gestión de negocios o que son propiedad de empresas privadas cuyas políticas de uso de datos no es transparente para los usuarios. La urgencia por la restitución del vínculo pedagógico frente al aislamiento, en cierta forma justifica esta incorporación. Estas respuestas, generadas sobre la urgencia y con las propuestas a mano, asumen muchas veces y sin mediación alguna la propia lógica pedagógica o los criterios de tratamiento de los datos de la plataforma incorporada, que a veces se ofrece como gratuita aunque sus contenidos o datos no sean de libre acceso. Sin embargo, transcurrido más de un año, se vuelve necesario revertir esa tendencia acrítica e instrumental, para asumir una posición más activa y crítica respecto de estas mediaciones, en todas las instancias del sistema. Es necesario que desde las políticas públicas, pasando por las instancias de gestión intermedia (ministerios provinciales, direcciones, supervisiones, escuelas, etc.), hasta llegar a cada aula, se revisen las decisiones asumidas considerando aspectos tales como la índole del soporte (software libre o privado), el diseño pedagógico, el tipo de interacciones que permite, los lenguajes utilizados, la propuesta de enseñanza, las formas de aprendizaje que se favorecen, entre otras cuestiones. En ese sentido, el *Plan Juana Manso* desarrollado en la Argentina por el Ministerio de Educación de la Nación o las *Aulas del Bicentenario*, de la Provincia de Buenos Aires, son muestras de políticas públicas pensadas críticamente, en tanto están diseñadas con criterios pedagógicos específicos por nivel y montadas sobre plataformas de código abierto.

Las tecnologías son un lugar estratégico para garantizar el derecho a la educación

Ahora bien, para ello hay que resituar el problema en otra clave de interpretación. Intentar salir de la coyuntura para tomar una distancia mayor, que permita reconocer con más claridad las tensiones y también las necesidades educativas por sobre las ofertas e imposiciones tecnológicas, casi siempre impulsadas por intereses de mercado.

Es necesario, entonces, partir de la situación de emergencia que llevó a recuperar el vínculo educativo a como dé lugar (utilizando aplicaciones telefónicas, videollamadas propias del ámbito empresarial o aulas virtuales con serias limitaciones para la interacción y el diálogo) y reubicar la cuestión en un contexto más amplio. Para ello, antes dijimos que era relevante dejar de pensar a los medios y las tecnologías como un sistema autónomo y neutral y comenzar a pensarlos como parte de ese entorno comunicacional y cultural ampliado, difu-

so y denso simbólicamente que rodea, engloba y atraviesa las distintas esferas sociales, entre ellas la escuela. Como plantea Martín-Barbero (2009: 2):

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

La virtualización súbita de los procesos educativos realizada durante la pandemia de COVID-19, cuando se suspendió todo tipo de presencialidad en las instituciones educativas, implica un punto de inflexión en la relación entre educación pública y entorno tecnológico-mediático. Decimos que es un punto de inflexión en el sentido en que se suscitaron una serie de transformaciones complejas que marcan un cambio en el rumbo o trayectoria. Cambios que implican proyecciones hacia el futuro, como el ingreso irreversible del entorno técnico-mediático a las instituciones educativas, pero también revisiones hacia el pasado que han fortalecido el lugar de la educación pública. Entre ellas, la revalorización de los procesos cara-a-cara, la intervención pedagógica de los docentes y el vínculo interpersonal entre los estudiantes como dimensiones constitutivas de los procesos educativos. Asimismo, se puso en evidencia la centralidad del Estado como garante del derecho a la educación y la necesidad de considerar el acceso a los dispositivos y a la conectividad como parte de ese derecho.

Entonces, se vuelve estratégico revisar la perspectiva con la cual se consideran los medios y las tecnologías desde el sistema educativo. Para ello, es necesario encontrar un punto de análisis crítico, que ponga el énfasis en las necesidades educativas y no en la oferta tecnológica. Es necesario desplazarse de un lugar celebratorio de las tecnologías, pero también de un lugar neutral que las piensa como instrumentos o herramientas imparciales que solo deben ser usadas, sin cuestionar los usos y los sentidos puestos en juego. Las tecnologías tienen un valor ambiguo, que debe analizarse críticamente, porque si bien plantean numerosas posibilidades emancipatorias, democratizadoras y enriquecedoras de los procesos educativos, también favorecen el ejercicio del poder y de intereses económicos, ideológicos y políticos muchas veces contrarios al ejercicio del derecho a la educación.

Si predomina una *perspectiva instrumental* que proponga una apertura indiscriminada, que persiga el afán de *modernizarse, actualizarse* o *no quedar afuera*, las decisiones que se tomen no fortalecerán a la educación, ni a sus agentes, ni a las comunidades, ni a los propósitos y fines educativos. Si lo que

nos interesa es sostener lo que plantea el artículo 2 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), que señala que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, se vuelve necesario repensar esos principios a la luz de los procesos de mediatización y de virtualización actuales.

Si bien la incorporación de estos entornos en la educación parece ser un proceso irreversible, el debate no debe situarse en la inclusión de tecnologías, sino en los modos, en las decisiones, en los sentidos pedagógicos, didácticos y comunicacionales de hacerlo. Se vuelve entonces imperativo resituar el análisis y comenzar a definir con claridad cómo se garantizan estos derechos en ese contexto mediatizado.

Si bien, como señalamos más arriba, la índole del acontecimiento justifica la incorporación de plataformas y entornos virtuales sin demasiado análisis previo o adaptaciones pedagógicas adecuadas, se vuelve urgente una revisión crítica de las decisiones asumidas que pueda:

- a.** Poner límite a la lógica de los negocios y del gerenciamiento social, que avanza sobre el sistema educativo de la mano de entornos, soportes y productos digitales producidos por empresas con claro afán de lucro.
- b.** Definir las características que deben cumplir los entornos y recursos digitales para acompañar, potenciar y enriquecer los procesos educativos y comunicacionales que se dan en los distintos niveles y modalidades de la educación pública.
- c.** Evaluar y cubrir las necesidades de equipamiento y conectividad necesarias para garantizar la cobertura universal de la educación pública
- d.** Favorecer el diseño y la producción de entornos y recursos abiertos, así como la formación docente necesaria para su incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- e.** Favorecer procesos de alfabetización digital y mediática que permitan y garanticen el acceso de los estudiantes a la educación que incorpore estos entornos y recursos.

Ahora bien, ¿desde dónde llevar a cabo estas apuestas? ¿Desde qué perspectivas?

Es importante reconocer que los medios y las tecnologías, entendidos como parte de un entorno comunicacional, con sus discursos, sus mundos simbólicos, sus propias pedagogías y también sus propios dispositivos y entornos, ya esta-

ban presentes en la escuela, ya se habían colado con sus propias lógicas, quizás en la cultura informal de los sujetos. La pregunta, entonces, es: ¿de qué manera operan esta cultura y estos modos comunicacionales dentro de la escuela? ¿Qué transformaciones van generando en sus prácticas, en sus formas de vinculación con el conocimiento, en los vínculos intersubjetivos y con el entorno? La pandemia y el aislamiento precipitaron esa presencia, a punto tal de hacerla condición de posibilidad misma del vínculo educativo. Entonces, es tiempo de preguntarnos por las formas en que deseamos que ese entramado simbólico y cultural habite los espacios escolares. Pero para ello es indispensable asumir una mirada crítica, no una mirada tecnofóbica que rechace esta condición de nuestra cultura actual. Es relevante definir una perspectiva analítica y orientada con criterio pedagógico, que se inscriba en el paradigma de derechos y que considere al conocimiento y a la cultura como bienes comunes y no mercancías.

Se plantean entonces algunos interrogantes: ¿Qué procesos educativos pueden potenciar? ¿Qué prácticas y modos de apropiación del conocimiento son relevantes para la escuela? ¿Qué formas de acceso a la información vamos a recuperar para enriquecer nuestras prácticas escolares? ¿Qué vínculos intersubjetivos queremos favorecer? ¿Cómo proponer instancias educativas de tipo dialógicas? ¿Cómo generar instancias de aprendizaje colaborativo y grupal? ¿De qué modo contribuir al crecimiento de la cultura del compartir? Algunos puntos a considerar antes de finalizar:

- En primer lugar, es relevante que la escuela y el sistema educativo abandonen definitivamente el paradigma adaptativo, para definir con claridad una posición activa y crítica al interior de un ecosistema comunicativo del que forman parte. Esto implica no incorporar la última novedad tecnológica que venga del mercado, sino evaluarla críticamente, para prever de qué modo apropiarla y qué tensiones y potencialidades pedagógicas puede generar.
- Es importante que se asuma que ciertos modos jerárquicos de ordenar y evaluar el conocimiento hayan perdido poder y reconocer las nuevas formas expresivas y los formatos de la cultura mediática y popular como modos legítimos de acceso al conocimiento, más cercanos a lo experiencial, emocional y fragmentario que a lo enciclopédico, racional y canónico. De este modo se podrán desarrollar estrategias más efectivas para acercar a los estudiantes a los conocimientos.
- Es también indispensable abrirle la puerta grande y sin temores a la multimodalidad, a la transmedialidad y a las lógicas expresivas, comunicacionales y genéricas de los discursos mediáticos y tecnológicos, a fin de enriquecer los procesos de aprendizaje a partir de la diversificación de las narrativas. Dejarle

lugar al meme, a las historias, los stickers, el remix, las diversas formas del mashup como materiales adecuados para el estudio.

• Finalmente, otra decisión que debe poder asumir la escuela en toda su complejidad, es la de incorporar las potencialidades que brindan los entornos digitales para el desarrollo del trabajo colaborativo y en red. La posibilidad del trabajo horizontal, participativo, de carácter sumativo, favorece la interacción y la participación activa de cada quien en la construcción colectiva de conocimientos y contribuye a la cultura del compartir los saberes.

Para ir concluyendo

Ahora bien, antes de finalizar nos interesa detenernos en otro aspecto que la educación también debe considerar a la hora de revisar su vínculo con estos entornos. Hasta acá nos hemos preocupado acerca de cómo incorporarlos en los espacios educativos, o quizás mejor, cómo reincorporarlos o resituarlos con objetivos pedagógicos y democratizadores, y no expuestos a las propias lógicas mercantiles, comunicacionales y hasta pedagógicas que estos dispositivos y recursos imponen. Por eso hemos destacado la conveniencia de *adaptarlos* a las necesidades educativas y no de *adaptar* la educación a sus lógicas. Por ello hemos destacado el valor de las plataformas de código abierto y de los recursos educativos abiertos (REA) como alternativas muy auspiciosas para la inevitable virtualización de los procesos educativos.

Pero ahora proponemos detenernos en un tema que es también estratégico y que creemos debe ser nuevamente parte de las políticas públicas y de los programas de estudio oficiales: la necesidad de que las escuelas, las universidades, los centros de educación, sean espacios de alfabetización mediática e informática. Es justamente la centralidad hegemónica de este entorno comunicacional, en el marco de la cultura y las sociedades contemporáneas, la que reclama la formación sistemática y crítica de las y los ciudadanos para desempeñarse de forma activa en ese entorno. La alfabetización informacional y mediática hoy pasa no solo por *enseñar a leer* críticamente el entorno comunicacional, sino también por ser un ciudadano con capacidades expresivas y comunicativas en los entornos y redes digitales, capaz de ejercer el derecho a la comunicación en un mundo digital, y esos aprendizajes solo pueden hacerse en esas pequeñas esferas públicas que son las escuelas y las universidades. Nunca ha sido el rol de la educación adaptarse al mundo y no debería serlo tampoco en este momento.

Referencias

Baidou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Baidou, A. (2009). *Culturas y comunicación globalizada*. I/C - Revista Científica de Información y Comunicación. 6 (175-192).

Schmucler, H. (1997). *Memorias de la comunicación*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Verón, E. (2001). "Interfaces. Sobre la democracia audiovisual avanzada". En *El cuerpo de las imágenes*, (pp. 41-66). Buenos Aires, Argentina: Norma.

El rol de los medios informativos frente a los procesos de desinformación en pandemia ⁵²

Andrés D'Alessandro ⁵³

Resumen

Los medios de comunicación son un actor clave en la alfabetización digital. Con su producción de contenidos y sus editores responsables son el mejor antídoto contra la desinformación, especialmente en momentos complejos como el que representa la pandemia. Se verificó un aumento del consumo de los sitios informativos, lo que puso a los medios ante la obligación de asumir su rol con responsabilidad y ecuanimidad. Ese contexto llevó a nuestra actividad a vulnerabilidades económicas derivadas de la crisis general y del modelo de negocios, y por la absorción de nuestros contenidos por otros actores del ecosistema. Proponemos, con la experiencia del uso del diario en la escuela, que medios y periodistas colaboren con docentes y alumnos, para que estos aprendan a seleccionar información en Internet. Esto es importante porque hay estudios que demuestran que la gran mayoría de estudiantes no verifica la información de Internet, tienden a usar la primera opción que surge de una búsqueda y no distinguen entre publicidad e información. Frente a ello, con el método del periodismo profesional, proponemos enseñar a los estudiantes a analizar y comprender la relevancia y confiabilidad de la información.

Palabras clave: Medios de comunicación; alfabetización digital; desinformación; pandemia; Alfabetización Mediática e Informacional.

La Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA) agrupa a cerca de 200 medios gráficos y digitales de todo el país. Medios de diferente tamaño y alcance, y con una amplia variedad ideológica.

A fines de abril de 2021 se realizó la Junta anual de directores, de la que participaron directivos de medios de todas las provincias. Allí se planteó que en medio de la pandemia y de las sucesivas cuarentenas, la industria de los medios vivió -y aún vive- uno de los momentos más desafiantes que se recuerden. Un tiempo histórico donde las debilidades democráticas, los

⁵² Este artículo es una transcripción de la intervención del autor en la Primera Jornada de Alfabetización Digital, Ciudadanía y Desinformación en Tiempos de Pandemia.

⁵³ Director ejecutivo de la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA).

riesgos sanitarios y la desinformación hacen imprescindible el trabajo vigoroso y riguroso de periodistas y empresas de comunicación.

Proponemos reforzar ese concepto, ya que estamos hablando de los desafíos y experiencias en torno a la alfabetización digital, y los medios somos un actor clave en ese sentido.

Nuestra visión del tema se puede sintetizar en un lema que escogimos usar desde hace por lo menos cuatro años, pero que se vincula con la esencia de nuestra tarea: los medios de comunicación públicos y privados, con producción propia de contenidos y editor responsable, somos el mejor antídoto contra la desinformación.

Y somos ese antídoto especialmente en momentos complejos y desafiantes, como los que estamos viviendo desde el año pasado, donde los ciudadanos acuden a nuestros medios para resolver dudas y conocer más sobre las diferentes derivaciones de la pandemia y su impacto local. Y lo somos además a toda escala, porque en cada provincia o en cada ciudad hay medios que cumplen con esas funciones.

Los medios tienen una mirada editorial y legítimamente pueden tener posiciones políticas. Pero al tener responsabilidad editorial, se elevan los riesgos tanto jurídicos como reputacionales en caso de difundir una noticia deliberadamente falsa y dañosa. No están exentos de que suceda, pero los medios profesionales construyen su trayectoria a base de confianza y no de viralización.

Es significativo el aumento de consumo que los sitios web informativos tuvieron desde el año pasado. Cada medio, independientemente de su tamaño y alcance, puede dar fe de que esto está sucediendo. Y eso, desde ya, nos pone en la obligación de asumir nuestro rol con responsabilidad y ecuanimidad, dos valores que los medios informativos tenemos en nuestro ADN, a diferencia de lo que sucede en las redes sociales.

Es importante destacar que, ya en el marco de la pandemia, los niveles de audiencia digital de los medios informativos crecieron sostenidamente. Pero al mismo tiempo, nuestra actividad enfrenta vulnerabilidades económicas derivadas no solo de la crisis general y del modelo de negocios, sino de que nuestros ingresos se han visto absorbidos por otros actores del ecosistema que se nutren de nuestros contenidos. Como hemos dicho muchas veces, nunca nos han leído tanto ni tantos, pero nunca ha sido tan desafiante capitalizar el valor que generamos para seguir haciendo lo que es nuestro deber y compromiso republicano: periodismo profesional y sustentable.

Resulta interesante destacar un proyecto en el que estuvimos trabajando ADEPA y los medios hace dos años y que quedó trunco por la llegada de la pandemia, pero que intentaremos retomar este año con la participación de Roxana Morduchowicz, especialista en educación y tecnología.

El proyecto busca retomar una vieja tradición del uso del diario en la escuela, que se llevó a cabo durante varias décadas y en la que los docentes y estudiantes utilizaban los ejemplares impresos para trabajar en el aula. Hoy, la propuesta es que medios y periodistas colaboren con docentes y alumnos para que estos últimos aprendan a buscar y seleccionar información confiable en Internet.

El problema al que nos enfrentamos puede resumirse con dos estudios:

En una encuesta del Enacom de 2017⁵⁴ se detectó que cuando los estudiantes buscan información en la web:

- 8 de cada 10 adolescentes eligen la primera página que encuentran, sin analizar ni chequear la procedencia de la información.
- 8 de cada 10 usan una sola página web, sin comparar con otros sitios web.
- 5 de cada 10 no distinguen entre publicidad e información, usando un anuncio como si se tratara de un contenido informativo.
- 9 de cada 10 se informan por redes sociales, con información parcial, fuera de contexto o que refuerza la propia visión.

El otro estudio, realizado en la Universidad de Stanford en 2016⁵⁵, encontró que cuando los estudiantes buscan información en la web:

- 8 de cada 10 adolescentes creen todo lo que dice Internet.
- 5 de cada 10 adolescentes dicen que un tuit es creíble si tiene una buena foto.
- 5 de cada 10 adolescentes dicen que una noticia es confiable porque la recibió de un amigo.
- Y que la compartirían sin necesidad de chequearla.

¿Qué riesgos trae esto?

- La excesiva credibilidad anula la reflexión y las preguntas.

⁵⁴ <https://www.enacom.gob.ar/chicosypantallas>

⁵⁵ <https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-find-students-have-trouble-judging-credibility-information-online>

- La comprensión de los hechos es limitada: solo se explican por un único sitio web y no siempre confiable.
- Se daña la formación cívica: solo ven noticias de su interés.
- Los estudiantes difunden informaciones falsas, porque creen en sus amigos y no analizan la procedencia.
- Afecta la toma de decisiones, porque están basadas en información de dudosa credibilidad.

Cuando se informan por redes sociales:

Se perjudican principios democráticos básicos. Si solo leen, escuchan y ven lo que reciben en redes sociales, desconocen temas y opiniones que no se ajustan a sus propios intereses. Viven aislados en una burbuja y se acostumbran a un mundo sin pluralismo, con una única voz.

La propuesta que elaboramos en ADEPA junto con Roxana Morduchowicz fue incorporar los conceptos de la alfabetización informacional, que a partir del método del periodismo profesional busca enseñar a los estudiantes a analizar y comprender dos conceptos: relevancia y confiabilidad.

De esta manera, los alumnos podrían aprender a buscar información, a analizarla, interpretarla, compararla y evaluarla, para formar su opinión y tomar decisiones fundamentadas.

Algunas recomendaciones que forman parte de la propuesta de trabajo:

- Confirmar que el contenido responde a un *link* que existe.
- No quedarse solo con el primer sitio que aparece en el buscador.
- Recurrir siempre a más de una página web.
- Ver que el sitio pertenece a autores conocidos, de la vida real.
- Verificar la trayectoria de la página web en este y otros temas.
- Identificar las fuentes que utiliza el texto. Evaluar confiabilidad.
- Reconocer las evidencias que usa para fundamentar sus ideas.
- Examinar el título: ¿habla de lo mismo que el texto?
- Ver las imágenes: ¿fueron manipuladas o descontextualizadas?

El proyecto propone generar una guía didáctica sobre cómo identificar información confiable en la web, para trabajar en conjunto con periodistas y funcionarios de los ministerios de Educación de cada provincia.

Ya habíamos comenzado a programar encuentros con ministerios de Educación en varias provincias para comienzos de 2020, para que distribuyan la guía didáctica entre los docentes. La pandemia trastocó los planes.

También elaboramos una guía de orientación para que los periodistas profesionales puedan dar charlas en las escuelas, donde explicar cómo es el método de trabajo de un periodista para chequear la información. El objetivo de máxima era lograr la incorporación de la búsqueda de información confiable en Internet en los planes de estudio escolares.

Esperamos retomar este año el proyecto e incorporar lo trabajado en las jornadas que dieron lugar a esta publicación.

Reflexiones sobre alfabetización digital en pandemia: la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

Luisina Ferrante⁵⁶ y Florencia Guastavino⁵⁷

Resumen

En el presente trabajo compartiremos reflexiones sobre alfabetización digital en pandemia, a través de dos proyectos específicos que desarrollamos durante el 2020 y 2021 desde el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina: la serie de cuadernillos *#EnseñarConWikipedia* y *Wikipedia en la Universidad*. Los proyectos que compartimos están vinculados especialmente con el trabajo desarrollado por Wikimedia Argentina junto a docentes y estudiantes de educación media y superior durante la pandemia, y el aporte de los proyectos Wikimedia desde una perspectiva pedagógica y situada. Nuestras reflexiones en torno a las experiencias específicas que profundizaremos en los siguientes apartados, fueron presentadas en el marco de las Jornadas La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como Respuesta a la Desinformación y a los Desafíos de la Ciudadanía Digital, realizadas por UNESCO y la Defensoría del Público durante el mes de julio de 2021.

Palabras clave: Wikimedia; Alfabetización Mediática e Informacional; inclusión digital; pandemia.

Sobre Wikimedia Argentina

Wikimedia Argentina es la asociación civil que representa los proyectos Wikimedia en el país. Creada en 2007, es la responsable institucional en Argentina de la Fundación Wikimedia, con sede en San Francisco, Estados Unidos. Wikimedia Argentina institucionalmente divide sus líneas de trabajo entre tres programas que atienden públicos, instituciones y comunidades diversas, con el objetivo de generar mayor acceso y difusión a las experiencias de

⁵⁶ Profesora de Enseñanza Media y Superior de Historia (FFyL-UBA). Magíster en Derechos Humanos y Políticas Sociales (UNSAM). Doctoranda en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona). Coordinadora del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

⁵⁷ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Asistente de proyectos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

trabajo colaborativo desde los proyectos Wikimedia y la cultura libre. Estos tres programas son: Educación y Derechos Humanos, Cultura y Conocimiento Abierto y Cooperación e Inclusión (MetaWiki, 2021).

El programa de educación y derechos humanos trabaja específicamente en el desarrollo de actividades con instituciones educativas de todos los niveles y con instituciones y organismos de la sociedad civil vinculados a los derechos humanos. El programa comenzó a funcionar en 2014 y a lo largo de los años fue ajustando sus propuestas de trabajo, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa y los contextos en los cuales trabajamos. Actualmente contamos con distintos proyectos: el Curso Virtual Wikipuentes, destinado a docentes de todos los niveles; los proyectos Clubes de Edición y Wikipedia en la Universidad, en donde llevamos adelante talleres de edición en escuelas secundarias e instituciones de nivel superior; y el Proyecto Wiki Derechos Humanos, pensado para trabajar mejorando contenidos vinculados a los derechos humanos en Argentina, Latinoamérica y el Caribe. Además, trabajamos en diversas propuestas de formación docente, que van variando año a año según las necesidades de cada contexto educativo a nivel nacional.

Nuestro principal destinatario en todos los proyectos es la comunidad docente, por lo que diseñamos actividades que apuntan a analizar y utilizar las herramientas Wikimedia desde una perspectiva pedagógica y situada.

Alfabetización e inclusión digital en pandemia

Al reflexionar sobre los desafíos históricos en el campo de la educación en Argentina, podemos decir que uno que atraviesa a todas las generaciones es el de la alfabetización digital. En el marco de una pandemia, donde todo pasó a estar mediado por las tecnologías, esta necesidad y derecho al acceso quedó completamente evidenciado. Retomando a Lindín y Bartolomé (2019), entendemos a la alfabetización digital como un proceso integral que excede el análisis instrumental de los dispositivos y el acceso a Internet, en el que se desarrolla el conocimiento crítico a partir del cual se generan mecanismos de búsquedas y protección de datos. Por último, se elabora un juicio digital que permite reflexionar y evaluar los entornos digitales como parte de una instancia clave en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía.

Teniendo como realidad latente las necesidades y respuestas de los y las docentes para sostener la continuidad pedagógica de forma completamente virtual, la capacidad creativa que permitió acompañar y sostener la escolaridad mediada en su totalidad por tecnologías se caracterizó, en gran medida,

por los recorridos de formación que los y las docentes llevaron adelante durante el 2020, para encontrar respuestas y acciones para todas las preguntas que surgieron al momento de no poder pensar el vínculo pedagógico en el espacio de la escuela tradicional (Ferrante, 2020; Maggio 2021).

En este sentido, la alfabetización digital es una acción/noción clave para ampliar los marcos de representación, democratización, pertenencia y participación (Dussel, Ferrante y Pufer, 2020). Los entornos virtuales, Internet en su lógica masiva, ya no son simplemente herramientas para distribuir y recuperar información. Se han transformado en un territorio digital para la comunicación interpersonal, en los cuales es posible formarse, debatir, invertir y entretenerse. En esa misma línea, las tecnologías de la información y la comunicación tienen un rol fundamental en los procesos educativos y en la democratización del acceso al conocimiento desde el ejercicio constante de la ciudadanía digital (Sancho, Hernández-Hernández y Rivera-Vargas, 2016).

En un 2020 marcado completamente por la pandemia y las diferentes fases de confinamiento a nivel nacional, las políticas educativas y la inclusión digital fueron algunos de los temas centrales al momento de pensar la escolaridad en un formato remoto absoluto (Welschinger, 2020). ¿Cómo garantizar el derecho a la educación en un país donde la comunidad educativa no se encuentra incluida digitalmente en su totalidad? Esta pregunta estuvo cada vez más presente tanto en los espacios de formación docente como en el diseño de propuesta situadas, que permitan desarrollar proyectos que puedan acompañar y brindar acceso a experiencias pedagógicas que puedan ser llevadas adelante en contextos de muy bajo acceso a Internet y/o a dispositivos digitales (UNICEF, 2021). En el marco de una crisis global, la educación y la necesidad de inclusión digital ocuparon la agenda pública como nunca antes. Las iniciativas para poder encontrar estrategias que permitieran sostener la comunicación entre docentes y estudiantes, la continuidad pedagógica estuvo completamente atravesada por la necesidad de desarrollar, diseñar y transformar cotidianamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En esta coyuntura, única en lo que representa a la historia de la educación argentina y a nivel global (De Sousa Santos, 2020), el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina ajustó su propuesta de proyectos anuales desde el primer momento, para poder ofrecer respuestas a la comunidad educativa nacional, atravesada por inequidades digitales estructurales.

Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en contexto de Pandemia

Cómo la gran mayoría de las instituciones, luego del inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), a fines de marzo de 2020, tuvimos que repensar las propuestas planificadas para el año. Ese mismo mes, junto a la Universidad Nacional de Quilmes, organizamos la serie de webinars Educación y Creatividad en Tiempos de Coronavirus, en la que diversos y diversas especialistas en educación reflexionaron sobre las dificultades del contexto y las estrategias para poder afrontarlo. Fueron 27 encuentros desarrollados entre los meses de marzo y mayo, de los cuales participaron más de 6000 docentes de todo el país.

Los webinar funcionaron como espacio de encuentro, acompañamiento y contención en un momento muy difícil para la comunidad educativa, y a la vez como termómetro para medir las necesidades y preocupaciones de los y las docentes de Argentina. Dentro de las principales dificultades, el acceso a Internet y la comunicación con los y las estudiantes fueron las más nombradas. También la preocupación por el cumplimiento de los programas de estudio y la selección de los contenidos a trabajar (Ferrante, 2020).

A partir de esto, desde nuestro programa nos preguntamos cómo acompañar a la comunidad docente en el desafío de la educación virtual producto de las medidas sanitarias, desde nuestros proyectos y herramientas. Para eso llevamos adelante dos estrategias. Por un lado, sostener los proyectos que pensamos que podían desarrollarse en una modalidad virtual, con los ajustes que estos necesitaran. Por otro, desarrollar nuevas propuestas que partan de las necesidades y preocupaciones más inmediatas del contexto.

Proyectos que sostuvimos: Wikipedia en la Universidad

Wikipedia en la Universidad es una propuesta de trabajo que se realiza en conjunto con cátedras universitarias desde el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina (Ferrante, 2019; Wikimedia Outreach Education Program Argentina, 2021). El objetivo del proyecto implica adentrarse en los espacios donde se genera y se actualiza contenido, para pensar Wikipedia como un soporte más a partir del cual construir conocimiento en ámbitos de educación superior (Alcázar, Bucio & Ferrante, 2018; Archuby, Ferrante y Guastavino, 2018). Este proyecto, que se desarrolla desde el año 2016, se implementó a nivel nacional a través de la articulación con universidades e institutos de formación docente. Desde un principio pensamos la propuesta para

implementar Wikipedia como una herramienta pedagógica aliada en el ámbito académico en dos sentidos. Por un lado, como propuesta que profundice el uso de plataformas digitales libres y abiertas en espacios de investigación y formación, en pos de la mejora y actualización del contenido en tiempo real. Por el otro lado, pensarla como una experiencia pedagógica que contribuye al ejercicio de la ciudadanía digital desde múltiples disciplinas. A su vez, siempre se la pensó para poder ajustar la propuesta al tiempo y el espacio disponible de la institución y los docentes que participen. Gran parte de la propuesta tiene en cuenta la posibilidad de poder ser adaptada pedagógicamente a los intereses y necesidades de los y las estudiantes (Guía para universidades, 2018).

El proyecto se divide en tres momentos, que son acordados junto a los y las docentes, ajustados según cada contexto en particular. 1) Definición de la propuesta a implementar con la cátedra, identificación de la temática y análisis del contenido existente en Wikipedia junto a los y las docentes a cargo. 2) Desarrollo de los talleres de edición en Wikipedia destinados a los y las docentes involucradas y a sus respectivos estudiantes. 3) Encuentro final para publicar el contenido en Wikipedia, con el apoyo y seguimiento del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. El segundo momento, dedicado al taller de edición, se organiza según los tiempos y las horas que cada docente dispone con sus estudiantes, aunque en general se implementa en dos encuentros de 2 horas cada uno. Previo a la pandemia por coronavirus, el proyecto era realizado en formato presencial, visitando las universidades y organizando con cada equipo docente los talleres de edición y los encuentros de cierre para la publicación del contenido. Durante 2020 la propuesta fue adaptada para poder seguir sosteniéndose en el marco del confinamiento obligatorio. De esta manera, trabajamos los tres momentos de forma virtual, teniendo un primer encuentro con el equipo de profesores a cargo, y luego llevando adelante según la propuesta entre dos y tres talleres virtuales sobre edición, actualización y creación de contenido en la Wikipedia en español.

Entre abril de 2020 y junio de 2021 llevamos adelante el proyecto con 19 universidades nacionales e institutos de formación docente en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza y Río Negro. Capacitamos a más de 509 personas en espacios de educación superior para editar contenido en Wikipedia sobre: Historia Argentina, Movimientos Sociales, Feminismos y Derechos Humanos, Ciencias Naturales, Historia de la Ingeniería, Comunicación Social, Tecnologías Educativas, Literatura Argentina, Software Libre, entre otras temáticas (Wikimedia Argentina Impact Report, 2021).

Proyectos que desarrollamos: Serie de cuadernillos

#EnseñarConWikipedia

La serie de cuadernillos *Enseñar con Wikipedia* fue una de las nuevas propuestas que diseñamos durante 2020. La misma fue pensada en base a tres ideas: 1) poder abordar el uso de los proyectos wikimedia más allá de la edición de contenidos; 2) que las propuestas pedagógicas puedan ser usadas con o sin acceso a Internet; y 3) que el material estuviera vinculado con los temas que los y las docentes de educación secundaria en Argentina trabajan en sus clases. Estas tres ideas están directamente vinculadas con las preocupaciones detectadas durante el ciclo de webinars y con las ideas que veníamos pensando previamente en cuanto a las formas de profundizar nuestro trabajo con escuelas secundarias (Ferrante y Guastavino, 2021).

La serie consta de cinco cuadernillos, diseñados para trabajar con los Proyectos Wikimedia en las aulas y que abordan temas que están más allá de la edición de contenidos: la lectura crítica, la investigación, los sesgos y brechas de contenido en Internet, entre otros. A su vez, cada cuadernillo se cruza con un área de conocimiento y se proponen algunos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la formación general de Educación Secundaria.

La posibilidad de trabajar los cuadernillos sin necesidad de contar con Internet fue el eje central de la propuesta. Comprendemos que este punto de partida es contradictorio, porque implica pensar cómo usar herramientas 100% digitales sin necesidad de estar conectados o conectadas. Sin embargo, decidimos tomar esa contradicción como motor, ya que esta es la realidad de muchas escuelas, docentes y estudiantes de nuestro país. Para poder resolverlo, el cuadernillo fue pensado en dos versiones: una digital y otra impresa. El diseño de la versión física no fue simplemente la transcripción de la digital, sino que fue pensada con los detalles necesarios para poder ser usada únicamente en papel. Por ejemplo, realizamos guías de utilización “paso a paso” de ciertas herramientas, a través de capturas de pantalla e impresiones en color de alta resolución que permitieran verlas correctamente. De igual forma, cada link citado en el cuadernillo de papel tiene la posibilidad de ser transcripto tal cual para poder acceder al mismo cuando se cuente con conexión. En cuanto a las actividades, la gran mayoría pueden realizarse con o sin conectividad, y en los casos que se realizan sin Internet tienen las indicaciones necesarias para implementarlas.

La serie de cuadernillos fue lanzada a finales de agosto de 2020 y culminó a inicios de diciembre del mismo año. En ese lapso, más de 500 docentes de todo

el país recibieron el material en su formato digital y más de 200 lo solicitaron también en su versión impresa. Los cuadernillos en formato físico fueron enviados por correo postal a los domicilios de las personas que los solicitaron.

En 2021, para profundizar el conocimiento de los cuadernillos en la comunidad docente y pensar nuevas formas en las cuales los proyectos Wikimedia pueden utilizarse en las aulas, diseñamos el Seminario Virtual Enseñar con Wikipedia, que se desarrolló entre el 6 de mayo y el 3 de junio, y del cual participaron más de 450 docentes de todos los niveles y de todo el país. Enmarcamos el seminario dentro de nuestras líneas estratégicas de trabajo, en donde nos proponemos acciones de formación docente, acercando al mundo educativo el debate sobre el conocimiento libre.

Reflexión final

En el presente artículo nos propusimos compartir la forma en que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina adaptó sus experiencias de trabajo con la comunidad educativa en el marco de la pandemia por coronavirus. 2020 fue un año para establecer y fortalecer alianzas con actores e instituciones claves a nivel educación e inclusión digital. Un año para profundizar en reflexiones y encontrar estrategias para que los proyectos Wikimedia y su uso pedagógico puedan ser aliados, en un contexto marcado por la necesidad de implementar desde la virtualidad propuestas diversas y accesibles. En este punto, el hecho de poder garantizar propuestas que permitan adaptar el uso de los proyectos Wikimedia a las múltiples formas que la comunidad docente requería para sostener la educación en virtualidad obligatoria, fue nuestro principal objetivo. Frente a la necesidad de readaptar esos proyectos para que pudieran ser implementados en situación de confinamiento y dentro de las heterogeneas realidades existentes a nivel nacional, nos propusimos escuchar y abrir los espacios de encuentros virtuales para saber qué es lo que estaba siendo necesario para los y las docentes, e identificar de qué manera nuestros proyectos podían acompañarlos.

La creatividad, solidaridad y sororidad fueron lo que determinó el trabajo colaborativo con todos los actores que se involucraron en cada una de nuestras propuestas. Por un lado, ajustando proyectos que veníamos desarrollando hace años, como es el caso presentado de *Wikipedia en la Universidad*. Por el otro, encontrando el espacio y generando las tramas pedagógicas que nos permitieron diseñar un nuevo proyecto al calor de

la pandemia, en el que pudimos pensar los proyectos Wikimedia y sus potencialidades en la implementación, con acceso a Internet o sin él, dictando la clase a través de *Zoom*, *Jitsi*, *Meet* o *WhatsApp*. Sin duda, todo este recorrido implicó un antes y un después en el uso de las herramientas y plataformas digitales, y los proyectos Wikimedia y su implementación pedagógica también fueron repensados para sostener de forma situada la educación en pandemia.

Que los y las docentes se formen en el uso y conocimiento de estas herramientas es clave para una real alfabetización digital, que les permita luego incorporarlas en sus clases. Un año y medio después, sostenemos que la pandemia nos permitió profundizar en el uso crítico y situado de los proyectos Wikimedia como herramientas que colaboran y aportaron en la promoción del proceso de alfabetización digital que se dio de forma abrupta a nivel social y educativo durante 2020. A la vez, esta experiencia, junto a los proyectos que sostuvimos y logramos diseñar como Programa de Educación y Derechos Humanos en un año tan difícil y complejo, dan cuenta de la importancia de pensar y abordar los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas que potencian la cultura libre en las escuelas, y promueven el acceso y creación de conocimiento libre y abierto desde nuestras propias realidades y necesidades.

Referencias

Alcazar, C., Bucio, J., y Ferrante, L. (2018). *Programa de Educación Wikipedia en contextos de educación superior: Acciones y lecciones aprendidas de cuatro casos específicos en México y Argentina*. Revista Páginas de Educación. 11(1), 23-36.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

Archuby, F., Guastavino, F., y Ferrante, L. (2018). *Experiencias en la interacción de la docencia universitaria y la cultura libre. El uso de Wikipedia y otros proyectos de Wikimedia en la enseñanza de las ciencias de la Tierra*. VII congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/09/Experiencia_Wikipedia_y_Universidad_P%C3%BAblica.pdf

Ferrante, L. (2020). *Lo inédito viable en tiempos de pandemia: reflexiones desde una pedagogía de la esperanza*. En: Pablo Rivera-Vargas, Catalina

Castillo-Alegría, Ezequiel Passeron, Sofia Ocampo-Torrejón y Paula Escobar (eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital (vol 2)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 170-182.

Ferrante, L. (2019). *Quién no consultó alguna vez Wikipedia que arroje la primera piedra. Estrategias para abordar la enciclopedia libre en aulas universitarias*. En: Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck-Hijerra, S. (Ed.), *Políticas Públicas para la Equidad Social* (pp. 47-61). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, USACH.

Ferrante, L. y Guastavino, F. (2021). *Enseñar con Wikipedia en tiempos de aislamiento obligatorio: una experiencia desde Argentina*. *Revista Área Abierta*, 21(2), 289-307.

Lindin, C. y Bartolome, A. (2019). *Alfabetización digital para la equidad social*. En: Pablo Rivera-Vargas, Judith Muñoz-Saavedra, Rommy Morales-Olivares y Stefanie Buten-dieck-Hijerra (eds.). *Políticas Públicas para la Equidad Social*. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, USACH, 93-111.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. PAIDÓS.

Sancho, J., Rivera Vargas, P. y Hernández-Hernández, F. (2016). *Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones*. Monográfico Ciudadanía Digital / Special Issue Digital Citizenship, vol.15, núm. 2, 25-37.

Welschinger, N. (2020). *Adiós a la meritocracia*. El Cohete a la Luna. Recuperado de: <https://www.elcohetela-luna.com/adios-a-la-meritocracia/>

UNICEF (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring*. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

Outreach (2021). *Wikimedia Argentina Curso Virtual Wikipuentes*. Wikimedia Argentina. Recuperado de: https://outreach.wikimedia.org/wiki/Curso_Virtual_Wikipuentes_Argentina_2020

MetaWiki (2021). *Impact Report Form 2019-2020 Round 1*. Wikimedia Argentina. [Formulario de Informe de Impacto 2019-2020 Ronda 1. Wikimedia Argentina]. Recuperado de: https://meta.wikimedia.org/wiki/Grants:APG/Proposals/2019-2020_round_1/Wikimedia_Argentina/Proposal_form

Wikimedia en la Universidad (2018). *Guía para talleres en Universidades*. Wikimedia Argentina. Recuperado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4b/Gu%C3%ADa_Universidades_Wikimedia_Argentina.pdf

Wikipedia en tu Universidad (2021). *¿Cómo lo organizamos?* Wikimedia Argentina. Recuperado de: <https://wikimedia.org.ar/wikipediaenlauniversidad/>

Programa de Educación y Derechos Humanos (2020). Serie de cuadernillos *Enseñar con Wikipedia*. Wikimedia Argentina. Recuperado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Serie_Enseñar_con_Wikipedia

Experiencias, ejemplos y casos de AMI en Argentina

#Orson80, un proyecto transmedia en educación

Mariana Ferrarelli ⁵⁸

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia de desarrollo del proyecto #Orson80, que se llevó a cabo en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El proyecto se propone como objetivos colaborar en la administración y expansión de un relato a partir del desarrollo de un proyecto colectivo que circule por diversas plataformas mediáticas; elaborar un complejo de expresiones narrativas y artísticas; negociar significados, expresar ideas de manera efectiva y crear mundos narrativos que expandan el texto base, *La guerra de los mundos*; y reflexionar sobre el impacto de lo tecnológico en las prácticas cotidianas mediante la discusión en plenario y la posterior escritura de piezas críticas.

Palabras clave: Narrativas transmedia; educación; desinformación; ecologías transmedia; Alfabetización Mediática e Informacional.

La experiencia de #Orson80 proyecto transmedia educativo se llevó a cabo en la Escuela Normal 10 de Olavarría, Escuela 37 de Temperley, Instituto Nuestra Señora de Lourdes de Banfield, Colegio San Albano de Lomas de Zamora y Jardín 919 Rosario Vera Peñaloza de Temperley, todos de la provincia de Buenos Aires, y en la Escuela 16 DE 14 Fray Justo Sta. Ma. de Oro, de Ciudad de Buenos Aires.

En el proyecto participaron aproximadamente 150 estudiantes de diversos niveles del sistema educativo (inicial, primario y secundario) de esas escuelas de gestión estatal, junto con entre 20 y 30 docentes, periodistas y especialistas que se sumaron desde dentro del aula y/o desde sus disciplinas y áreas de experticia.

El proyecto #Orson80 busca expandir el universo narrativo del mítico “pánico de Nueva York”, desencadenado por Orson Welles con su adaptación radiofónica de la novela *La guerra de los mundos* en 1938. A partir de este evento, que recuperamos mediante diversas fuentes, definimos los ejes del proyecto, a saber:

⁵⁸ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA), magíster en Metodología de una investigación científica (UNLa) y docente de grado y posgrado. Consultora tecnopedagógica en distintas instituciones donde diseña proyectos transmedia. Dicta cursos de formación docente en la Universidad de San Andrés, Isalud y otras universidades nacionales.

1. Tecnología ayer y hoy: del mismo modo que la radio era la 'nueva tecnología' en 1938 y tuvo un gran impacto en esa etapa histórica, en #Orson80 alumnos, alumnas y docentes se preguntan por los efectos de las pantallas sobre su vida cotidiana mediante diversas actividades artísticas, la escritura de piezas reflexivas y el debate sobre la vida en las redes.

2. Alien: ¿Invasión marciana? No es preciso ir a Marte para saber qué es un alien. Basta pensar en aquellas personas con quienes no tenemos nada en común, aquellos a quienes no nos acercamos porque pensamos que no hay conexión posible. ¿Por qué tendemos a decodificar la diferencia cultural en términos negativos? ¿Por qué estigmatizar la diferencia? Esta línea propone realizar un trabajo introspectivo, en el cual docentes y estudiantes reflexionan sobre las relaciones interculturales y la diversidad como oportunidad para ampliar las experiencias.

3. Noticias falsas: ¿Puede Orson Welles ser considerado el precursor de las noticias falsas? ¿Qué advertencia señala ese episodio de 1938 sobre la desinformación que provocan las redes sociales? Aquí, la propuesta es pensar estrategias para chequear la información y verificar sus fuentes en diversas disciplinas.

4. Contexto: ¿Cuál fue el contexto histórico de la transmisión radiofónica de hace 80 años? La propuesta es investigar sobre el rol de la mujer, la democracia o el contexto internacional en aquel momento y en la actualidad.

Los objetivos del proyecto son:

- Colaborar en la administración y expansión de un relato a partir del desarrollo de un proyecto colectivo que circule por diversas plataformas mediáticas.
- Elaborar un complejo de expresiones narrativas y artísticas: cartas, cuentos, pósters, dibujos, oraciones, instalaciones, historietas, memes, infografías, etc.
- Negociar significados, expresar ideas de manera efectiva y crear mundos narrativos que expandan el texto base, *La guerra de los mundos*.
- Reflexionar sobre el impacto de lo tecnológico en las prácticas cotidianas mediante la discusión en plenario y la posterior escritura de piezas críticas.

El proyecto se desarrolló en etapas y fue transitado por estudiantes y docentes de diferentes niveles. Cada eje de trabajo fue adaptado al contexto institucional y específico de cada asignatura. Por su naturaleza transmedia, las producciones involucraron trabajo con imágenes, textos audiovisuales y sonoros, relatos tomando la voz de diferentes personajes y análisis de situaciones de la vida cotidiana.

Cada uno de los ejes enunciados anteriormente funcionó como marco global para el desarrollo de actividades dentro de cada disciplina. Las asignaturas más tecnológicas asumieron el desafío de desnaturalizar la relación con las nuevas tecnologías en el Eje 1. La reflexión sobre la alteridad y la estigmatización de la diferencia, que son contenidos curriculares de asignaturas como Construcción de la ciudadanía o Educación emocional, desarrollaron el Eje 2. La temática del alien sirvió para trabajar el esquema corporal y las partes del cuerpo en el nivel inicial y educación primaria. En tanto que el contexto histórico de la transmisión radiofónica de 1938 permitió abordar temáticas tales como el rol de la mujer, la democracia o el contexto internacional en asignaturas como Historia, o Cultura, comunicación y sociedad en el nivel secundario. Finalmente, el tema de las noticias falsas y la desinformación permitió avanzar transversalmente en todos los espacios para pensar estrategias de chequeo de información y verificación de fuentes.

En cuanto al encuadre conceptual, las narrativas transmedia, surgidas en el contexto de la cultura popular, proponen roles diversificados para los sujetos en los escenarios digitales. Los usuarios se apoyan en los desarrollos de la web 2.0 para crear y distribuir sus propias producciones, a partir de las series, películas o videojuegos que consumen: comparten parodias, memes y otras prolongaciones del relato. Del mismo modo que en el mundo extraescolar niños, niñas y adolescentes eligen qué contenidos producir y cómo circularlos por las redes, el diseño de proyectos transmedia en educación busca diversificar los recorridos para que las y los estudiantes aprendan y desarrollen su autonomía en función de sus intereses, competencias y conocimientos previos.

Pensar en propuestas expandidas que retomen las prácticas y consumos de la cultura digital nos permite ampliar el aula para incluir otros medios, voces y saberes en las clases (Ferrarelli, 2021). Por eso proponemos hablar de al menos cuatro ecologías que ingresan al aula a partir del trabajo con narrativas transmedia:

Ecología mediática: expandir un relato por múltiples plataformas, que es el atributo específico de las narrativas transmedia, supone habilitar el ingreso al aula de una constelación de “especies mediáticas” (Scolari, 2015) que conforman un ecosistema de lenguajes, dispositivos y aplicaciones para trabajar con las y los estudiantes. Las diferentes plataformas que se proponen desde las consignas de trabajo alientan la colaboración, la organización de materiales y la combinación de modos expresivos.

Ecología enunciativa: los espacios de intercambio habilitados por la web participativa estimulan la creación de contenidos y mensajes por parte de estudiantes y docentes. El eje participativo, propio de las propuestas transmedia,

habilita la circulación de todas las miradas y el involucramiento de las personas para producir materiales. Ya no es solamente la voz docente la que se escucha explicando de manera unilateral en el aula y tomando todas las decisiones. El formato transmedia es condición de posibilidad para la construcción polifónica y coral habilitada por la participación transversal de las y los estudiantes.

Ecología didáctica: a la variedad de herramientas, recursos y voces que traccionan los proyectos transmedia se suman las opciones de trabajo habilitadas por el formato. La diversidad de productos finales, plataformas y agrupamientos que se ofrece a las y los alumnos, habilita diferentes caminos para la construcción de aprendizajes.

Ecología de saberes: los modos diversificados de creación de conocimiento permiten demostrar comprensión mediante palabras, pero también a partir de imágenes, sonidos, animación y música, entre otros.

Por sus características participativas, su flexibilidad y apertura, las propuestas transmedia en educación habilitan un escenario inmersivo que sirve de marco para el trabajo y dentro del cual las y los estudiantes colaboran en la construcción de diversos productos a partir de fuentes, recursos y conocimientos previos variados.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Sitio web para docentes: <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/>

Sitio web para alumnos y alumnas: <https://sites.google.com/view/orson80/>

Otros materiales, cuentas en redes sociales y contenidos del proyecto: <https://padlet.com/mferrarelli2/orson80>

Referencias

Ferrarelli, M. (2021). *Los escenarios híbridos en clave transmedia. Cuadernos de Pedagogía*,(522), 95-100.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Recuperado de:

<https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/>

UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone* [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informativa para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informativa: ¡El momento de actuar es ahora!] *Curriculum Summit “Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!”* [Cumbre del plan de estudios “Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!”]. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

UNESCO (2021 a). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

La aventura de enseñar para una ciudadanía digital responsable

Pamela Vestfrid⁵⁹, María Victoria Martín⁶⁰,
Julieta Cane⁶¹, Aylén Alba⁶²

Resumen

Este trabajo es una síntesis del proyecto *La aventura de enseñar para una ciudadanía digital responsable*, desarrollado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), en el espacio educativo Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros Asistentes Online (TECCOM). Este se propone como un ámbito destinado a promover la reflexión y a mejorar las prácticas de profesores, profesoras, licenciados y licenciadas en Comunicación Social. Todo esto mediante el reconocimiento y la utilización de las TIC más frecuentadas y conocidas por las y los cursantes en el diseño de secuencias didácticas aulicas o proyectos de gestión comunicacional o periodística, en el marco de prácticas de ciudadanía digital éticas y responsables.

Palabras clave: Formación universitaria; Alfabetización Mediática e Informativa; ciudadanía digital; empoderamiento.

El proyecto *La aventura de enseñar para una ciudadanía digital responsable* fue llevado a cabo por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de

59 Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Especialista en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación (2015). Egresada de la Diplomatura Educar en la Cultura Digital (UNVM). Docente- investigadora de la FPyCS (UNLP). Profesora de Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de La Plata

60 Doctora en Comunicación. Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). Especialista en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación (2015). Docente- investigadora de la FPyCS (UNLP) y del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Capacitadora del Ministerio de Educación de la Nación y el BID (2005-2008).

61 Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Ayudante adscripta del Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales virtuales y otros asistentes online.

62 Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Ayudante adscripta del Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales virtuales y otros asistentes online. Colaboradora en la cátedra Procesos y Prácticas de Investigación en Comunicación y Educación (FPyCS-UNLP) y en la Unidad de Investigación Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI/FPyCS-UNLP).

la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), en el espacio educativo Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros Asistentes Online (TECCOM).

Entre 2020 y 2021 intervinieron en la experiencia aproximadamente 65 personas: estudiantes del espacio curricular perteneciente al Ciclo Superior de la Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, cohortes 2020 y 2021; las docentes a cargo Pamela Vestfrid y María Victoria Martín y las ayudantes adscriptas Aylén Alba y Julieta Cane.

Presentación del espacio educativo

El Seminario TECCOM se desarrolla desde 2014 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), Argentina. El espacio surgió a partir de una demanda cada vez más frecuente de las y los estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación: la necesidad de integrar las tecnologías en sus prácticas educativas y profesionales para enriquecer sus dinámicas de trabajo y sus producciones comunicacionales.

Habitar el espacio público de Internet demanda la formación de ciudadanía crítica al momento de recepcionar o producir contenidos digitales. El rol de las y los estudiantes como futuros profesionales de la comunicación se vuelve ineludible para contribuir a la democratización y la pluralidad de voces en la web. De este modo, apelar a la conformación de una convivencia digital responsable, al uso saludable y cuidadoso, resultan competencias claves en un tiempo histórico de creciente virtualización de las prácticas cotidianas.

Como docentes del campo de la comunicación, nos distanciamos del enfoque técnico e instrumental para reflexionar en torno a la influencia que tienen los dispositivos en la conformación de las subjetividades, en los modos de establecer relaciones y concebir el mundo en el que vivimos.

El Seminario TECCOM, que se desarrolla bajo la modalidad de taller, se propone como un ámbito destinado a promover la reflexión, pero sobre todo, a mejorar las prácticas de profesores, profesoras, licenciados y licenciadas en Comunicación Social mediante el reconocimiento y la utilización de las TIC más frecuentadas y conocidas por las y los cursantes en el diseño de secuencias didácticas áulicas o proyectos de gestión comunicacional o periodística, en el marco de prácticas de ciudadanía digital éticas y responsables.

Para promover estos aprendizajes, los contenidos temáticos se organizan en tres módulos, “Contextos Emergentes”, “Nuevas Ciudadanías” y “Lo comunicacional más allá de lo técnico”, mediante una modalidad de trabajo teórica-práctica que apuesta a la construcción reflexiva y creativa de las y los estudiantes. Asimismo, cada módulo está acompañado por una multiplicidad de herramientas que permiten la creación gratuita, rápida y sencilla de contenidos a través del uso de asistentes virtuales.

En el módulo “Contextos Emergentes” se propone la reflexión acerca de las principales transformaciones socioculturales producidas tras la irrupción de Internet, examinando las particularidades del entorno analógico y del entorno digital, así como los cambios en las formas de registro, almacenamiento y circulación de la información. Se abordan los alcances y las limitaciones de los términos nativos e inmigrantes digitales de M. Prensky, que son utilizados con frecuencia en discursos mediáticos y educativos para referirse al vínculo de las y los jóvenes con las TIC. Se trabaja sobre los derechos de autor, la propiedad intelectual y las licencias Creative Commons, teniendo en cuenta su pertinencia en la producción y circulación de productos comunicacionales. Por último, se profundiza en el marco regulatorio de las TIC en Argentina.

El módulo “Nuevas Ciudadanías” promueve la problematización en torno a las prácticas que conforman una ciudadanía digital crítica, segura y responsable, como también el impacto de los contenidos que se generan para expresar la propia identidad y, como consecuencia, la huella digital. El análisis del contexto digital, desentrañando las lógicas de funcionamiento de los sistemas tecnológicos de las plataformas en cuanto a los algoritmos, la economía de la atención y la mercantilización de datos. Además, la permanente reflexión sobre el lugar de los derechos humanos y las libertades individuales.

En ese sentido, se genera una transformación en las representaciones de lo privado y de lo público. Ligado a ello, es necesario problematizar los comportamientos de cada usuario en el entorno digital que comprende a las tecnoviencias como *sharenting*, *phubbing*, *grooming*, *ciberbullying*, la pornovenganza, la violencia de género digital, entre otras. Durante la cursada adquiere gran importancia el análisis del contexto actual en materia de producción y consumo de información.

Como futuros profesionales del campo de la comunicación, resulta imprescindible que las y los jóvenes puedan identificar los daños que producen la desinformación y las noticias falsas en la sociedad, y desde allí generar estrategias que permitan combatir este escenario de posverdad.

En tercer lugar, en el módulo “Lo comunicacional más allá de lo técnico” se aborda la relevancia del trabajo colaborativo y las posibilidades que ofrecen las TIC para llevarlo a cabo. Con ese propósito, se recupera y analiza la propuesta de la psicóloga social Dolors Reig. Según la autora, éstos se pueden diferenciar en TIC, TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). Las TIC hacen referencia al uso más trivial de las tecnologías. Por su parte, las TAC promueven el aprendizaje y el conocimiento. Finalmente, las TEP incentivan el empoderamiento y la participación.

Caracterización de la experiencia formativa sobre ciudadanía digital

Durante el cursado del segundo módulo, “Nuevas ciudadanías”, el equipo de cátedra propone como instancia evaluativa la investigación y creación por parte de las y los estudiantes de una presentación grupal interactiva, en la que diseñan piezas comunicacionales para la prevención, reparación y denuncia, ligadas a la ciudadanía digital. Cabe destacar que la realización de esta actividad desborda el espacio del aula, porque constituye un aporte para socializar con la comunidad en general, ya que las presentaciones se difunden en el portal de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Las docentes de la cursada conforman los grupos de trabajo y designan a cada uno los temas de ciudadanía digital para buscar información, analizarla y producir una presentación dinámica en dos semanas. Los temas asignados en 2020 y 2021 fueron: *sharenting*, *phubbing*, *grooming*, *ciberbullying*, *pornovenganza*, *sexting*, *derecho al olvido*, *violencia de género digital* y *fake news*. Los recursos sugeridos para la realización de las producciones son: *Prezi*, *Genially*, *Emaze*, entre otros.

Reflexiones finales

En 2021 culminaron el seminario 30 estudiantes y en el formulario de cierre se les pidió dar cuenta de los temas que desconocían antes de la cursada. Los mencionados con mayores porcentajes han sido: las *netiquettes*, la economía de la atención, la huella digital, la ciudadanía digital y la identidad digital. Todas son temáticas que hacen a la convivencia digital en un momento histórico en el que, cada vez más, los lazos sociales se encuentran mediatizados por las pantallas. A continuación, compartimos algunos de los mensajes:

“En cuanto a la Identidad y la Huella digital, es importante que conozcamos y demos a conocer estos temas, para todos estar más seguros en la web.”

“Huella digital para comprendernos como sujetos de derechos dentro de las experiencias online, no olvidar que más allá de la pantalla existen intereses y un rastro de información que se puede usar de manera dañina, si no sabemos demarcar usos responsables.”

“Por el momento histórico y el contexto actual creo que es urgente trabajar sobre la violencia, abuso y acoso a las mujeres y niños. Durante el ASPO las problemáticas relacionadas a la violencia de género, grooming y cyberbullying se han acrecentado y ello merece que desde las instituciones trabajemos comprometidamente en estos temas para resguardar la seguridad de las personas involucradas”.

“Considero que fue muy enriquecedor trabajar sobre las violencias digitales, en tanto es un tema del que no se suele hablar mucho y es importante que nosotres como comunicadores y docentes lo conozcamos, reconozcamos y trabajemos sobre el mismo”.

De acuerdo a la experiencia educativa desarrollada junto a estudiantes a punto de egresar, como docentes del espacio nos resultaron muy significativas sus palabras de reconocimiento acerca de la importancia de incorporar estos temas de ciudadanía digital en su formación como profesionales del campo de la comunicación social.

En ese sentido, creemos profundamente en la necesidad de seguir formando en estas temáticas para promover usos y vínculos digitales responsables, seguros, que fomenten el empoderamiento de las y los usuarios de la red.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Para conocer los trabajos del 2020, ingresar a:

<https://padlet.com/pvestfrid/z5hly5oagy8qk746>

Para visualizar los de 2021, ingresar a:

<https://padlet.com/pvestfrid/g0qjx3u5qxi2qpl7>

Referencias

Goldsmán, F. (1 de julio de 2020). *Preocuparse y ocuparse. Cuidados digitales ante un Internet cada vez más violento*. Pikara magazine. Recuperado de: <https://www.pikaramagazine.com/2020/07/precuparse-y-ocuparse-cuidados-digitales-ante-un-internet-cada-vez-mas-violento/>

Martin, M.V. y Vestfrid, P. (Editoras) (2015). *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata: EPC. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46322>

Martin, M.V. y Vestfrid, P. (editoras) (2020). *La aventura de innovar con TIC III: oportunidades y desigualdades en el marco de la pandemia*. La Plata: EPC. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109762>

Vestfrid, P. (1 de febrero de 2021). *Crianza digital: un reto clave para los educadores y los padres de hoy*. Revista Gestión Educativa. Recuperado de: <https://gestioneducativa.ar/crianza-digital/>

Vestfrid, P. (17 de abril de 2021). *Claves para mejorar la convivencia digital en las instituciones educativas*. Revista Gestión Educativa. Recuperado de: <https://gestioneducativa.ar/claves-para-mejorar-la-convivencia-digital-en-las-instituciones-educativas/>

Educomunicación en las aulas. Una experiencia de articulación entre universidad y escuelas primarias de la ciudad de La Rioja, Argentina.

Leila Moreno Castro ⁶³ y Fernanda Romina Gómez ⁶⁴

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia *Educomunicación en las aulas*, que se llevó adelante en el marco de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) y fue protagonizada por el equipo de esa carrera, junto a comunidades de escuelas primarias de La Rioja. Los objetivos del proyecto estuvieron ligados a seleccionar y analizar contenidos curriculares del nivel educativo primario que pudieran ser aplicados desde el enfoque de la educomunicación; producir contenidos de alfabetización mediática para el nivel educativo primario; realizar talleres de Educomunicación para la implementación de los contenidos producidos; y evaluar y socializar la experiencia.

Palabras clave: Educomunicación; TIC; universidad; escuela; Alfabetización Mediática e Informativa.

La experiencia *Educomunicación en las aulas* se llevó adelante en el marco de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) y fue protagonizada por el equipo de dicha licenciatura, junto a comunidades de escuelas primarias de La Rioja.

Participaron diez integrantes del equipo de la Licenciatura en Comunicación Social, entre quienes había docentes, estudiantes y graduados, y 183 estudiantes de escuelas primarias riojanas, acompañados por 12 docentes y autoridades de esos establecimientos.

La educomunicación es entendida por la UNESCO como la “educación en materia de comunicación”, en la que se incluyen “todas las formas de estudiar, aprender y enseñar” (citado en Aparici, 2010), utilizando los medios de comunicación de un modo analítico y crítico, al tiempo que se promueve la

63 Licenciada en Comunicación Social con formación de posgrado en Educación y Ciencias Sociales. Es profesora universitaria (UNLaR y UNdeC) y dirige proyectos de extensión e investigación. Sus trabajos abordan los procesos educativos y culturales, las juventudes y la apropiación tecnológica.

64 Licenciada en Comunicación Social; diplomada en Política, Comunicación y Cultura, con especializaciones en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares, y especialización docencia universitaria. Profesora (JTP) en UNLAR y docente titular en Instituto de Formación Docente.

creación de contenidos mediáticos. Se la considera un aporte fundamental para la formación de la ciudadanía crítica y por ello se recomienda su inclusión en los contenidos previstos para el sistema educativo formal. En el caso de la provincia de La Rioja, el diseño curricular implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología prevé la *educación sobre medios* como un contenido transversal, a lo largo de toda la educación de nivel primario.

Por su parte, en la Universidad Nacional de La Rioja, la carrera Licenciatura en Comunicación Social ha venido desarrollando acciones en el campo de la educación y la comunicación a través de investigaciones, proyectos de extensión y formación de grado. En la identificación de posibilidades de aportes que desde la Universidad pudieran hacerse potenciando sus recorridos es que se elaboró un proyecto de extensión para articular acciones junto a escuelas primarias riojanas, dado que los consumos digitales aparecen cada vez más temprano, acompañando a nuestras infancias. El proyecto fue apoyado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación y se desarrolló durante los años 2018-2019.

Los objetivos del proyecto fueron:

- Seleccionar y analizar contenidos curriculares del nivel educativo primario que pudieran ser aplicados desde el enfoque de la educomunicación.
- Producir contenidos de alfabetización mediática para el nivel educativo primario.
- Realizar talleres de educomunicación para la implementación de los contenidos producidos.
- Evaluar y socializar la experiencia.

La primera etapa del proyecto consistió en el análisis de los documentos institucionales que orientan la enseñanza en el nivel primario, tanto los existentes a nivel nacional (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – NAP) como en la Provincia (Diseños curriculares para el nivel primario). Ello a los fines de identificar los contenidos sobre los cuales podrían implementarse aportes desde el enfoque educomunicativo. Con esas bases se avanzó en la planificación de acciones en las escuelas. En articulación con la responsable de Supervisión de nivel primario, sector D, de la ciudad Capital, se identificaron tres instituciones educativas de esa jurisdicción en las que podría llevarse adelante el proyecto: escuelas públicas Francisco Telechea y Bernardino Rivadavia y escuela privada Federalito.

A eso le siguió la fase de contacto y relevamiento de información en los ámbitos escolares. Se realizaron entrevistas a los directores de las tres escuelas con el fin de diagnosticar, por un lado, el trabajo institucional vinculado

a la educomunicación, TIC y medios de comunicación y, por el otro, la mirada que la gestión tenía respecto del trabajo docente, como de los contenidos, las políticas educativas y de gestión que acompañaban estas prácticas, y los recursos materiales y de infraestructura que poseían o no para abordarlos. Además, se entrevistó a un total de nueve docentes (tres por cada escuela) de los grados primero, cuarto y séptimo (correspondientes a cada uno de los tres ciclos en los que se divide la educación primaria riojana) de áreas diversas. El objetivo fue conocer en qué medida y de qué manera abordaban los contenidos vinculados a la educomunicación.

A partir de las entrevistas realizadas se concluyó que en todos los casos existía no solo una preocupación por la gestión en el abordaje de las temáticas que nos convocaban, sino también por los recursos, la infraestructura y los mecanismos administrativos (tales como normativas, programas, etc.) que implicaban. Cabe destacar que en todas las escuelas se contaba con Aulas Digitales Móviles (ADM), proyectores, cámaras de fotos, netbooks, equipos de sonido y conexión a Internet. Se manifestó que había una demanda dirigida a las y los docentes para planificar con el uso de TIC y se consideraba que el trabajo con medios y tecnologías se debía abordar en el sistema educativo. No obstante, de los testimonios recogidos se pudo inferir que no siempre trabajaban de forma transversal sobre esos temas, al predominar un enfoque instrumental referido a tecnologías, quedando los medios de comunicación en un segundo plano. Se identificó a la falta de capacitaciones y formación propia como el mayor problema o limitante para abordar estos temas en el aula.

Por otro lado, se diseñaron y realizaron encuestas con carácter anónimo a niñas y niños que cursaban primero, cuarto y séptimo grado (un grado por cada ciclo). Se consultó a un total de 183 estudiantes respecto a sus prácticas, usos, preferencias y significados en torno a los medios de comunicación y las tecnologías digitales. Los resultados permitieron caracterizar, a nivel general, la relación de niñas y niños con medios y tecnologías, información que se tuvo en cuenta a la hora del diseño de materiales previsto para la siguiente etapa.

Habiéndose identificado como demanda principal la capacitación en torno a la temática educomunicativa y formas posibles de incorporarla a los contenidos previstos para el nivel primario, se decidió avanzar con la producción de cuadernos de trabajo que incluyeran guías (en el formato de secuencia didáctica) para incorporar actividades en el aula con ese enfoque. Se elaboraron un total de 18 secuencias didácticas, seis por cada uno de los ciclos educativos del nivel primario (primero, segundo y tercero), incluyendo a todos los gra-

dos y orientándose mayoritariamente al área de Lengua y Literatura, pero también a Ciencias Sociales y Educación Tecnológica. Las secuencias se compilaron en un cuaderno de trabajo que incluyó la presentación del proyecto de extensión universitaria, así como también una introducción al campo de la educomunicación. Se imprimieron ejemplares del cuaderno de trabajo, denominado *Educomunicación en la escuela. Propuestas para el trabajo en el aula*, los cuales fueron entregados a los docentes en la instancia siguiente.

De este modo se avanzó con la planificación de espacios de intercambio con las y los educadores en cada escuela, bajo la modalidad de talleres. La recepción fue muy buena, identificándose la necesidad de dar continuidad, profundizando en el análisis crítico de los contenidos mediáticos y en la posibilidad de generar producciones por parte de estudiantes y docentes. También se planteó la necesidad de contar con repositorios de materiales especialmente referidos a los contextos locales (riojanos) que puedan ser trabajados en las aulas. Finalmente, se establecieron vías de contacto para posibilitar futuras acciones de articulación.

El desarrollo de la experiencia, los insumos informativos recopilados y los cuadernillos de trabajo producidos se incorporaron a un sitio web. La intención es que funcione como punto de partida para referentes de otras instituciones y pueda ser un espacio para intercambiar conocimientos, prácticas o experiencias que ya se hayan desarrollado en otros ámbitos.

Un marco conceptual

La educomunicación como campo híbrido de estudios y prácticas empezó a configurarse en la segunda parte del siglo XX, a partir de la reunión de dos ámbitos antes considerados por separado: la educación y la comunicación. A lo largo del tiempo se utilizaron diferentes términos (educación mediática, alfabetización informacional, alfabetización mediática y en forma más reciente, alfabetización digital), según el aspecto del campo en el que estuviera puesto el énfasis.

Mediante un abordaje crítico, Jorge Huergo plantea lo restrictivo que resulta el uso de términos como “educación para la comunicación” o “comunicación para la educación”, expresándose en ello un intento de “escolarizar la comunicación”, o bien de “tecnificar la educación” (2000:22). El término educomunicación es una alternativa posible frente a esta diferenciación.

En su desarrollo histórico, el campo reconoció diferentes recorridos, algunos de corte más tecnicista e instrumental y otros más enfocados hacia el enten-

dimiento de los procesos comunicativos y educativos de manera horizontal, dialoguista, crítica y emancipadora. En esta última línea, Mario Kaplún afirma que la educomunicación persigue el objetivo esencial de:

(...) potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores, sino como generadores de diálogo destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas (1998:224).

A tono, Daniel Prieto Castillo nos recuerda que “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución” (2011: 39).

De allí la importancia de que marcos normativos incluyan la educomunicación entre los pilares para el desarrollo social de los Estados. Así es que se encuentra integrada en marcos normativos globales, como la Convención sobre los Derechos del Niño; también entre las recomendaciones del Comité de Ginebra y, a nivel nacional en Argentina, en la Ley Nacional de Educación y en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones:

www.educomunicacion.com.ar

Referencias

- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: I Gedisa.
- Huergo, J. (2000). *Comunicación/Educación: itinerarios transversales*. En: Valderrama, C. (Ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Prieto Castillo, D. (2011). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

Programa Provincial de Radios y Medios Escolares

Nora Evelyn Santos ⁶⁵

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia del Programa Provincial de Radios y Medios Escolares, llevado adelante por la Dirección General de Escuelas de Mendoza, Dirección de Orientación y Acompañamiento de las Trayectorias Escolares (DOAITE), Subdirección de Políticas Socioeducativas. Los objetivos del programa están vinculados a fortalecer el uso de los medios escolares como herramienta pedagógica para propiciar el cumplimiento del derecho a la educación y a la comunicación, y a desarrollar estrategias que estimulen la investigación y el intercambio con la comunidad.

Palabras clave: Medios escolares; educación; derechos; comunicación; Alfabetización Mediática e Informacional.

Características principales del programa

El programa tiene como protagonistas a estudiantes de todos los niveles y modalidades de las escuelas de gestión estatal y privada de la provincia de Mendoza. Participan: A) Autoridades: Equipo Técnico 4; B) Docentes y talleristas: 200; y C) Estudiantes: 6500.

Este surge a partir de los objetivos de políticas públicas que garantizan el derecho a la educación, establecido por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, determinando que el estudio de la comunicación y las tecnologías de la información son parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de las y los estudiantes en la sociedad del conocimiento. De estas políticas públicas se desprende a nivel nacional el Programa Nacional de Medios Escolares (P.N.M.E.), dependiente de la Dirección Nacional de Inclusión y Extensión Educativa, y que se despliega en Mendoza para fortalecer las trayectorias escolares y educativas de las y los estudiantes. Se conforma así un espacio para la participación, la expresión y el intercambio con la comunidad. Los medios escolares permiten que las y los estudiantes creen sus propios discursos, estimulando la producción local de contenidos

⁶⁵ Licenciada en Educación, especialización superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD). Referente provincial del Programa Radios y Medios Escolares - DOAITE Subdirección de Políticas Socioeducativas.

y favoreciendo el respeto de las diferentes voces e identidades (P.N.M.E., 2020). Se denominan medios escolares a: radios escolares (emisoras con frecuencia modulada), emisiones de *streaming*, medios audiovisuales escolares, medios gráficos escolares y otros medios digitales.

Los principales objetivos

1. Fortalecer el uso de medios escolares como herramienta pedagógica para propiciar el cumplimiento del derecho a la educación y a la comunicación.
2. Desarrollar estrategias que estimulen la investigación y el intercambio con la comunidad.

Desde el programa se realiza el acompañamiento y monitoreo abierto y flexible de los proyectos presentados por:

- escuelas con radios escolares tradicionales y nodos con otras escuelas.
- escuelas sin radio, en nodos con radios comunitarias.
- escuelas con emisiones por *streaming* y otros medios escolares.

Además, se llevan adelante estrategias para: fortalecer e impulsar espacios de intercambio y capacitación docente y estudiantil, revinculación de las y los estudiantes con la escuela, sistematización, visibilización y distribución de los materiales producidos por las escuelas.

Los proyectos presentados por las escuelas generalmente se relacionan con el área de Lengua, Comunicación Social e Historia, entre otras. Pero permiten el desarrollo de capacidades en todas las áreas curriculares. Teniendo en cuenta esto se pretenden desarrollar:

- la comunicación: crear situaciones que permitan comprender y expresar sus pensamientos y sentimientos de manera oral y escrita. Generación de espacios de participación activa que involucran a la comunidad.
- el trabajo con otros: interactuar, relacionarse y trabajar con otros. Promover la escucha y el respeto por las diferencias.
- el pensamiento crítico: facilitar la toma de decisiones personales o de interactuar con los demás. Producir material que permita el análisis y la reflexión sobre temas de actualidad.

En este encuadre se presentan los conceptos que conforman el posicionamiento teórico pedagógico del programa. Se busca que las y los estudiantes sean protagonistas, que incorporen la relevancia del ejercicio del

derecho a la comunicación y de producir proyectos de medios escolares que mejoren la calidad de las trayectorias educativas.

1. El derecho a la participación (Protagonismo Infanto Juvenil)

Este programa propone dejar atrás el modo tutelar de concebir a las infancias y las adolescencias, brindándoles a las y los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones en distintos contextos y situaciones, teniendo en cuenta sus entornos sociales y educativos para apoyar el proceso de participación y protagonismo en el ejercicio activo de sus derechos (Voltarelli, 2018).

2. El derecho a la comunicación

Para acompañar a las escuelas en el proceso de fijar posición en el paradigma de la comunicación basado en los derechos humanos, se promueve la presencia de los medios en el aula con un sentido pedagógico, social y cultural, con propuestas de enseñanza que motiven aprendizajes significativos.

2.1. La comunicación como un derecho

Se toman como referencia las propuestas de la Defensoría del Público (2021) para definir a la comunicación como un espacio de encuentro, donde se comparten y negocian ideas para construir otras nuevas, interpretando que la comunicación es un derecho humano y la información un bien social.

2.2. La comunicación como capacidad

Para desarrollar la comunicación como capacidad se concretan acciones que apuntan a que las y los estudiantes escuchen, comprendan y expresen conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Es un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017).

3. Calidad e inclusión educativa

La mejora en la calidad educativa debe darse desde un enfoque de inclusión, tomando como ejes el derecho a la comunicación y el paradigma del protagonismo infanto juvenil.

Esto posibilita vincular esta propuesta con la vida de las y los estudiantes, ampliando su horizonte para convertir a la radio y demás medios escolares en una herramienta que apunte a fortalecer y mejorar la calidad de los aprendizajes desde una perspectiva integral.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Página Web: <https://bit.ly/webryme>

Canal de Youtube: <https://bit.ly/canalradiosescolares>

Spotify: <https://bit.ly/spotifyritmojuven>

Instagram: <https://bit.ly/instagramryme>

Grupo de Facebook: <https://bit.ly/faceradiodge>

Referencias

Defensoría del Público (2021). Curso: *El Derecho a la comunicación de chicos y chicas*. Clase 1: “Un paradigma basado en los derechos humanos”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Programa Nacional de Medios Escolares. Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Acompañar puentes de Igualdad*. Material de consulta. Buenos Aires.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2017). *Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Voltarelli, M. A. (2018). *Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 16 (2), 741-756.

Algunas aproximaciones a la lectura crítica de noticias con niños de 6° y 7° grado de la Ciudad de Buenos Aires.

Germán Freiberg ⁶⁶

Resumen

Este trabajo sintetiza la experiencia del Taller de Lectura Crítica de Noticias, desarrollado en la Escuela N° 22 D.E. 13, ubicada en el barrio de Lugano, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este se desarrolló durante el año 2020, con estudiantes de 6° y 7° grado, en condiciones de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). El proyecto se propuso como objetivos conocer el tipo de vínculo que los y las estudiantes estaban teniendo con las noticias e información que circulaba en ese momento y generar un espacio de lectura compartida de noticias relacionadas con la pandemia, provenientes de distintos medios.

Palabras clave: Lectura; noticias; infancia; medios; Alfabetización Mediática e Informativa.

Hay un hecho, y en el medio muchas interpretaciones.

En la calle, en el auto, en la casa, el bar, el trabajo.

Hay distintos puntos de vista, en el medio de tanta información.

Ahí estamos nosotros, en el medio del ruido.

En el medio (Serie documental). Canal Encuentro. (2009)

¿De qué modos podemos pensar a los niños como audiencias críticas de noticias? ¿Cómo incorporar sus voces a las discusiones que dominan la escena pública, considerándolas portadoras de un discurso legítimo? ¿De qué forma generar y habitar esos espacios?

La experiencia que compartiremos a continuación puede leerse como un intento de abordar estos interrogantes, que constituyen un desafío a la hora de pensar la alfabetización en medios en el contexto escolar.

El Taller de Lectura Crítica de Noticias fue una iniciativa generada junto a otros docentes pertenecientes a la Escuela N° 22 D.E. 13, ubicada en el barrio de Lugano, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma se desarrolló durante el año 2020 con niños de 6° y 7° grado, en condiciones de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Los encuentros se desarrollaron de forma sincrónica, bajo la modalidad virtual y con frecuencia semanal.

⁶⁶ Profesor de nivel primario. Maestro de grado en la Escuela N° 22 D.E. 13

El origen de este taller se vincula, en gran medida, con el momento particularmente complejo que la sociedad en su conjunto estaba atravesando a raíz del desarrollo de la pandemia y sus efectos. Uno de ellos, sin dudas, fue la proliferación de información que circulaba en torno al virus en los medios de comunicación. Justamente, pensamos este taller como un punto de reparo para los estudiantes, en medio del torbellino informativo, produciendo un espacio para *detenerse a observar*, y, sobre todo, intercambiar miradas frente a lo que los medios nos ofrecían.

Nos propusimos dos objetivos:

- Conocer el tipo de vínculo que los estudiantes estaban teniendo con las noticias e información que circulaba en ese momento.
- Generar un espacio de lectura compartida de noticias relacionadas con la pandemia, provenientes de distintos medios.

En los siguientes apartados, analizaremos parte de lo sucedido en los encuentros, observando tanto las condiciones didácticas puestas en juego, como las reflexiones e intercambios producidos en su desarrollo.

Primer momento

Para dar comienzo al taller confeccionamos una encuesta abierta, a partir de las siguientes preguntas:

- 1.** *¿Les parece que es importante estar informados en esta situación que estamos atravesando? ¿Por qué?*
- 2.** *¿A través de qué medios (noticieros televisivos, radio, redes sociales, WhatsApp, etc.) se mantienen informados o se enteran de las noticias?*
- 3.** *¿Toda la información que aparece en las noticias es confiable? ¿Por qué?*

Estas preguntas permitieron abrir un espacio de intercambio entre los chicos, donde no solo pudieron traer parte de sus consumos mediáticos vinculados con las noticias, sino también sus opiniones sobre la información que allí circulaba.

Pudimos advertir que, si bien la mayoría de ellos destacaba la necesidad de estar informados respecto a la pandemia, muchos remarcaban lo contraproducente de estar *sobreinformado* acerca del tema.

En relación a los medios utilizados para informarse, las redes sociales aparecieron como uno de los principales soportes, pero también fueron nombra-

dos otros, como los noticieros televisivos. Un aspecto interesante, vinculado a este ítem, es el modo en que les niños se encuentran con las noticias:

-Yo [me entero de las noticias] cuando entro a YouTube, como es tendencia todo esto del coronavirus, siempre está primero para ver. Dice qué va a pasar con la gente que se muere y todas esas cosas.

Nos pareció interesante esta intervención, porque en ella podemos observar cómo les chicos son muchas veces sorprendidos por las noticias mientras se encuentran realizando otra actividad, es decir, no hay una búsqueda deliberada de la noticia en sí misma.

Respecto a la confiabilidad de las noticias que veían, gran parte señalaba como poco confiables a las que se reproducían en las redes sociales, indicando la posibilidad de editar imágenes o videos; en cambio, los noticieros televisivos eran vistos como portadores de información confiable.

El diálogo abierto a partir de estos interrogantes iniciales nos permitió enmarcar la actividad posterior: la lectura de noticias vinculadas a la COVID-19 en medios.

Segundo momento

En este momento del taller, la propuesta fue compartir y analizar una noticia aparecida en un noticiero televisivo. En ella se puede observar un móvil en vivo, desde el cual la movilera anuncia la evacuación de un domicilio por un caso positivo de COVID-19. Las imágenes que rodean a la periodista la conforman móviles policiales, ambulancias y bomberos⁶⁷.

Luego de intercambiar apreciaciones sobre la noticia, en relación a aspectos que llamaron la atención y noticias similares vistas en otros medios, se dio paso a la lectura de un comunicado realizado por un portal de noticias, donde se desmentía la información transmitida por el noticiero observado anteriormente. El despliegue del operativo no se debía a la confirmación de

⁶⁷ Puede verse la noticia completa en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=NolQCYEtCqk> (Esta noticia fue extraída, a su vez, de la serie de propuestas desarrolladas en la cartilla "Leer medios en tiempos de infodemia". Programa Medios en la Escuela (<https://ciccus.org.ar/2020/06/04/leer-medios-en-tiempos-de-infodemia/>))

un caso positivo de COVID-19, sino a un incendio ocurrido en un domicilio⁶⁸. La noticia transmitida por el noticiero resultaba ser falsa.

Uno de los objetivos de esta actividad era poder reflexionar en torno a la decisión de este medio de publicar esta noticia. Observar cómo, en el afán de obtener la primicia o captar la atención de las audiencias, muchos medios dan a conocer acontecimientos sin suficiente verificación de las fuentes (Charaudeau, 2003; Martini, 2000). Sin embargo, lo que sorprendió a les niñes fue la posibilidad de ser “engañades” por este tipo de noticias, que a primera vista parecían “reflejar” la realidad. Lejos de pensar el lugar relevante que ocupan las fuentes de las noticias, la discusión se organizó en torno a un interrogante: *¿Cómo hacemos para darnos cuenta si las noticias que vemos son verdaderas o falsas?*⁶⁹

El episodio anterior nos llevó a repensar la estrategia didáctica utilizada para analizar noticias con les estudiantes. La selección de una noticia falsa como puerta de entrada nos situó en un escenario que, lejos de pensar a las noticias como representaciones de la realidad, nos condujo a entenderlas como ventanas al mundo, como reflejo de lo acontecido.

Pensar las noticias de una forma dicotómica, en este caso bajo el par verdad/falsedad, puede conducirnos a tener un perspectiva preventiva o escéptica acerca de los medios, construyendo una representación de las audiencias como potenciales víctimas a las que hay que prevenir. La alternativa a este enfoque es adoptar una mirada comprensiva de los medios, observando con profundidad el modo en que éstos elaboran un determinado discurso acerca de lo real, reparando en sus elementos constitutivos, advirtiendo el modo en que estos se traman. (David Buckingham, 2008)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pensamos un tercer momento de lectura de noticias, en el que ya no esté en juego la verdad o falsedad de lo comunicado, sino el punto de vista construido en relación a un mismo hecho.

⁶⁸ Comunicado de prensa: <https://periodicoelbarrio.com.ar/el-operativo-montado-anoche-en-villa-urquiza-no-fue-por-un-caso-de-covid-19/>

⁶⁹ Distintas investigaciones advierten esta matriz de lectura que poseen les niñes a la hora de leer y analizar noticias. Ver: Perelman, Flora, Estévez, Vanina y López Broggi, Olga Liliana (2013).

Tercer momento

Las dos noticias presentadas en este caso se referían a un acontecimiento ocurrido en una localidad del Gran Buenos Aires, donde se había dado el fallecimiento de una comerciante al contraer el virus de la COVID-19⁷⁰.

Luego del visionado de los dos noticieros, la consigna se centró en *observar si los dos medios habían presentado la noticia de la misma manera*.

Esto nos permitió atender a diversos elementos puestos en juego por los dos noticieros en la noticia. Por ejemplo, comenzar a observar el modo en que ambas eran presentadas por los periodistas, cómo titulaban la noticia, qué fuentes habían consultado. También nos acercó a pensar en el uso de recursos propios del lenguaje audiovisual, atendiendo a la presencia o ausencia de efectos de edición en los informes, utilización de música, selección de planos, entre otros aspectos. En la comparación de las dos noticias, el foco de atención ya no estuvo en la verdad o falsedad de lo comunicado, sino en el enfoque adoptado por cada uno de los noticieros para abordar lo sucedido:

-Dan información, pero diferente. Lo explican muy diferente, y como que se pone más dramático o se pone más armado y dice tal y tal, y muestra más información.

-El de Telefé está más calmado. El Trece está como con el presentador, con música de fondo, ponen ahí el barrio del miedo.

-Es una edición. Tiene como efecto, profe. Como cuando en una película va a ser el apocalipsis y te ponen los árboles todo con el viento, así.

En las intervenciones de los estudiantes pudimos observar un desplazamiento con respecto a los comentarios de los primeros encuentros. La mirada comenzó a estar puesta en cómo se combinan elementos del discurso en vista de producir un efecto o construir un punto de vista sobre lo que había sucedido, corriéndose de una posición que juzga la veracidad o falsedad de la noticia.

70 Noticia N°1: <https://www.youtube.com/watch?v=WOCMjfxEzNI>

Noticia N°2: <https://www.facebook.com/watch/?v=240507270550558>

(Propuesta extraída de la cartilla "Leer medios en tiempos de infodemia". Programa Medios en la escuela (<https://ciccu.org.ar/2020/06/04/leer-medios-en-tiempos-de-infodemia/>))

Cuarto momento

Como cierre, nos pareció interesante que les chiques pudieran registrar y compartir parte de las conclusiones a las que habían arribado. Aprovechando el espacio radial que nos ofrecía una emisora del barrio, decidimos grabar una serie de *tips* dirigidos a las audiencias, con el fin de que puedan advertir aspectos puestos en juego en la elaboración de las noticias.

Algunas consideraciones finales

A lo largo de los encuentros, si bien pudimos observar cierta evolución en las concepciones acerca de las noticias que tenían les chiques, el camino recorrido nos hace pensar en la necesidad de un trabajo de largo plazo. La lectura crítica de medios podría transformarse, en este sentido, en una actividad habitual dentro del contexto escolar, convirtiéndose en parte de la formación ciudadana.

Otro aspecto por considerar son las condiciones didácticas que se ponen en juego a la hora de abordar la lectura de medios. Tanto la selección de noticias como otros aspectos ligados a la gestión de la clase, vinculados al modo en que se dispone la interacción entre les estudiantes, se vuelven aspectos fundamentales en el diseño de las propuestas. Estas últimas consideraciones conforman un campo de estudio e investigación que, lejos de estar clausurado, continúa siendo fuente de debate y reflexión.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Puede escucharse el programa completo realizado en el marco del proyecto por las chicas y los chicos en el siguiente link: <https://soundcloud.com/rosario-orguilia/13-programa-la-22-atr>

Referencias

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espacio social*. Barcelona: Gedisa.

Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Perelman, F., Estévez, V. y López Broggi, O. (2013). *El camino hacia la lectura crítica de los medios: hipótesis infantiles sobre el proceso de producción*

de noticias. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 260-261. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-054/458>

Programa Medios en la Escuela (2020). *Leer medios en tiempos de infodemia*. Buenos aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad.

Narrativas Transmedia Pedagógicas

Viviana Murgia ⁷¹ y Exequiel Alonso ⁷²

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia Narrativas Transmedia Pedagógica, que se llevó adelante en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 de Olavarría, en el marco del trabajo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto consiste en el diseño de narrativas a partir de un eje temático o problematizador, donde se crean expansiones con la participación de estudiantes, profesores y actores de la comunidad.

Palabras clave: Narrativa Transmedia; educación; ciudadanía transmedia; jóvenes; Alfabetización Mediática e Informativa.

La experiencia Narrativas Transmedia Pedagógica se llevó adelante en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 de Olavarría, en el marco del trabajo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Participaron estudiantes de dos divisiones, con orientación en Ciencias Sociales, de sexto año.

En los cuatro años de implementación del proyecto han intervenido aproximadamente 60 estudiantes por año, un equipo permanente de dos docentes y un especialista en comunicación, al que se han sumado otros expertos, profesores y otros actores de la comunidad.

El proyecto Narrativas Transmedia Pedagógica consiste en el diseño de narrativas a partir de un eje temático o problematizador, donde se crean expansiones con la participación de estudiantes, profesores y actores de la comunidad. Esta manera de crear narrativas en la escuela tensiona la linealidad y simplificación del conocimiento que suelen proponer los diseños curriculares. Se trata de complejizar los temas, diseñar múltiples recorridos y propuestas de participación, tanto para estudiantes como para la comunidad.

71 Profesora de Filosofía (ISFD 156), licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; especialista en Tecnología Educativa (UBA). Docente en: EES N° 10, ISFD N° 22 y ENAPEUNICEN. E-mail: vivianaalejandramurgia@gmail.com.

72 Doctorando en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata; licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; becario doctoral, CONICET- UNICEN. E-mail: exealonso@gmail.com

El equipo de docentes define un eje temático para estudiar problemáticas vinculadas al contexto de los y las estudiantes, que integren a diferentes unidades curriculares y campos del saber, que convoquen la participación de actores de la comunidad en condición de expertos y/o fuentes de información, para desarrollar una narrativa que se inicia en el aula y se expande tanto en el espacio analógico como digital. Para ello, los y las estudiantes elaboran piezas comunicacionales, toman decisiones acerca de qué comunicar, a través de qué medios o plataformas lo van a hacer y qué interacciones proponen. En la elaboración, las interacciones que se generan son insumos para seguir definiendo el eje temático.

Por lo tanto, la narrativa no finaliza cuando ponemos en circulación las piezas comunicacionales, sino que es un proceso que queda abierto a nuevas revisiones y ampliaciones, dando cuenta de un conocimiento que se construye y se complejiza en la medida en la que entra en diálogo con actores comunitarios. Se trata de habitar el espacio público desde la escuela, invitando a la comunidad a participar en la construcción de narrativas con sentido pedagógico y político.

Para ello, los fragmentos narrativos son comunicados en redes sociales y se presentan como una oportunidad de abrir preguntas, que luego son contestadas por el público. También se diseñan fragmentos narrativos mediados físicamente, que interpelan a los ciudadanos y ciudadanas en el espacio público intervenido.

Los objetivos del proyecto son:

- Resignificación de saberes, de múltiples actores sociales y de estudiantes, que aportan habilidades específicas, aprendidas en contextos informales de educación.
- Desarrollo de propuestas interdisciplinarias que articulan el saber curricular con otros, provenientes de la comunidad.
- Creación de producciones originales en múltiples formatos y lenguajes de comunicación, a partir de conocimientos construidos en el aula.
- Elaboración de narrativas que involucren el punto de vista de docentes, estudiantes y la comunidad, para una mirada múltiple y compleja.
- Inclusión de las TIC como recurso para comunicar y generar propuestas de participación en redes sociales y páginas web.

A lo largo del tiempo hubo distintos modos de implementación del proyecto:

- 2017, "Si Sócrates viviera...": A partir de la figura de Sócrates problematizamos la realidad atendiendo a temas vinculados con la justicia y la política. Los estudiantes leyeron y analizaron los textos *Critón* y *La Apología* para contex-

tualizar el pensamiento de Sócrates. Luego, se les propuso imaginar un Sócrates coetáneo, que abriera el diálogo en las redes. Esta narrativa incorporó producciones para redes sociales (perfil de Sócrates y *Critón* en *Facebook*), elaboración de juegos y de piezas de video.

- 2018 – 2019, “Juventudes y construcción de lo público”: La propuesta consistió en analizar la noción de juventud, recuperando el aporte de textos literarios y de las Ciencias Sociales. Para ello, se estudiaron temas vinculados a la participación de los jóvenes en el escenario social y cultural, y sucesos de la década y de la historia reciente que dieran cuenta de las problemáticas que atraviesan a la juventud. Se diseñaron piezas comunicacionales para intervenir el espacio público, como por ejemplo: murales e instalaciones artísticas en la vereda de la escuela; puestas teatrales en recreos; instalaciones artísticas en los pasillos, el patio y las aulas; producciones para publicar en redes sociales (*Facebook* e *Instagram*) y en el sitio web del proyecto.

- 2020-2021, “Corporeidad y territorio”: Retoma temas y contenidos de disciplinas escolares como Filosofía, Literatura y Arte, incorpora las voces de actores sociales y de los estudiantes, la mirada de expertos de distintos campos (comunicación, filosofía, educación, antropología) para construir un relato que permita complejizar el estudio de la corporeidad en términos de creación y experiencia simbólica.

Los proyectos articularon contenidos de las siguientes disciplinas curriculares: Filosofía, Literatura, Historia, Arte y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales. Entre los temas que se proponen podemos mencionar: sucesos de la historia reciente, contenidos de la Educación Sexual Integral, nocturnidad, militancia de los jóvenes, participación política en centros de estudiantes, ley de talles, redes sociales, violencia de género y el derecho a la educación.

El proyecto se caracteriza por la expansión del relato por múltiples medios y plataformas y la participación de los usuarios en la construcción del universo narrativo (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Si pensamos estas experiencias en el ámbito educativo, adquieren una finalidad distinta a la que pueden tener en otros ámbitos, como por ejemplo el entretenimiento o el periodismo. Por eso preferimos referirnos a narrativas transmedia pedagógicas (Alonso y Murgia, 2018). Estas narrativas se construyen a partir de las decisiones que toma el equipo docente acerca de los ejes temáticos, para articularlos con diferentes espacios disciplinares y con el contexto de los y las estudiantes. Se elaboran piezas comunicacionales originales que dan cuenta de una propuesta que dialoga con los actores de la comunidad para generar nuevas y valiosas expansiones.

En la elaboración de piezas comunicacionales, las y los jóvenes aprenden y recuperan competencias transmedia. Estas competencias se enmarcan en lo que Scolari (2018) denomina alfabetismo transmedia y están relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios. Es importante atender que no son desarrolladas por todos y todas, ni se dan de forma homogénea. De allí que es necesario generar en la escuela propuestas orientadas a los aprendizajes necesarios para participar de la cultura colaborativa, centradas en el contenido y en el contexto, y no en la perspectiva artefactual de la tecnología. El desafío consiste en propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela, de modo que tenga sentido aquello que se produce para ser compartido y socializado.

Desde esta perspectiva, resultan valiosos los análisis que nos permiten pensar la formación de ciudadanos y ciudadanas, en tanto sujetos críticos y capaces de actuar en un contexto mediado por las tecnologías. Las formas clásicas de ciudadanía fueron desestabilizadas (Canclini, 2020) y es necesario discutir si el potencial participativo que tienen las TIC puede conjugarse con el compromiso ciudadano, sobre todo si tenemos en cuenta que las grandes corporaciones capturan nuestros datos de una manera que no podemos controlar ni conocer. Por otra parte, también podemos ver nuevas formas de participación en los movimientos sociales, que combinan tanto las prácticas *offline* como *online* y son un claro ejemplo de la reconfiguración del espacio público. Siguiendo a Reguillo (2017), estos movimientos se organizan a partir de un espacio público expandido, visibilizan las voces que no vienen de los centros de poder y combinan el trabajo de la imaginación, como posibilidad de crear con otros, con la acción conectiva que facilitan las TIC. Si tomamos en cuenta las dimensiones que despliegan los movimientos sociales para pensar la ciudadanía y el espacio público, es posible reconocer nuevos escenarios y modalidades de participación que se alejan de las categorías modernas (Canclini, 2020). En este contexto, las narrativas transmedia tienen un potencial comunicacional que no se agota en el relato ficcional, pueden integrarse a prácticas ciudadanas de creación/expansión de relatos que se vinculan a problemáticas sociales, incorporan la participación de actores sociales y habilitan la posibilidad de creación a través de la multiplicidad de lenguajes.

Las narrativas transmedia diseñadas para el aula dan cuenta tanto de las habilidades para producir y compartir contenidos, como de la formación de jóvenes que se involucren en el debate público, a partir de temas o problemas que los y las involucran más allá del aula y de la creación de relatos que interrelacionan contextos (dentro y fuera del aula, lo analógico y lo digital, lo formal y lo informal).

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones:

Página web: <https://www.jovenestransmedia.com/>

Facebook: @transmediaolavarría

Instagram: @Transmediaolava

Twitter: @TransmediaOlava

Referencias.

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018). *Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina*. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203- 222.

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld, Alemania: Transcript Verlag.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Barcelona, España: NED ediciones.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Grupo Planeta.

Scolari, C. A (2018). *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.

Inclusión de series audiovisuales de Pakapaka en el ámbito de las prácticas del lenguaje y la literatura

María Agustina Sabich ⁷³

Resumen

Este trabajo es una presentación sintética del proyecto “Inclusión de series audiovisuales de Pakapaka en el ámbito de enseñanza de las Prácticas del lenguaje y la literatura”, desarrollado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 104, junto a sus docentes y estudiantes y de otros espacios educativos del distrito, en Quilmes, Provincia de Buenos Aires. La actividad se propone establecer posibles diálogos entre el diseño curricular, las series audiovisuales y la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura, *para agilizar los procesos de incorporación multimedial en las prácticas de enseñanza*. También tiene como objetivo brindar algunos conocimientos del lenguaje audiovisual y ofrecer ciertos mecanismos de clasificación, que les permitan a los docentes y a los estudiantes agrupar a las series de Pakapaka alrededor de criterios retóricos, temáticos y enunciativos.

Palabras clave: Medios audiovisuales; formación docente; Alfabetización Mediática e Informacional; diseño curricular.

Este proyecto es desarrollado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 104, junto a sus docentes y estudiantes y de otros espacios educativos del distrito, en Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Se titula “Inclusión de series audiovisuales de Pakapaka⁷⁴ en el ámbito de enseñanza de las Prácticas del lenguaje y la literatura”.

73 Magíster en Comunicación y Cultura (UBA), licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA), diplomada en Infancias, Educación y Pedagogía (FLACSO, Argentina) y egresada del Programa en Derechos de la Niñez y la Adolescencia (UNICEF). Docente e investigadora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA.

74 Como puede saberse, Pakapaka es el primer canal público de Argentina dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que está dirigido a niños, niñas y adolescentes. La propuesta nace en una franja de canal. Encuentro en 2007, para posteriormente consolidarse como una señal autónoma en 2010. En ese contexto, distintos motores jurídicos, institucionales y técnicos incentivan su creación y acompañan su crecimiento: la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522, la creación del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, la puesta en acción de la Defensoría del Público y la implementación de la Televisión Digital Terrestre. Además, la señal infantil se inspira en algunos modelos de televisión pública europea, como son los casos de KIKI (Alemania), KRO Kinder (Holanda) y la SVT Barn (Suecia); también se nutre de los segmentos televisivos de la BBC de Inglaterra, de la TV Cultura (Brasil), de canal Once (México) y de TV Colombia (Smerling, 2015).

La propuesta se inscribe en el marco de la *Semana de la creatividad* y cuenta con la participación de algunos integrantes de la comunidad educativa del terciario. Se trata de una jornada en la que docentes y estudiantes realizan actividades artísticas de variado tipo –encuentros de alfabetización inicial, clases de teatro, espacios de arte, diseño y dibujo, talleres de cine-debate–, motivo por el cual, el evento también se abre a la comunidad. En nuestro caso, la actividad de transferencia que proponemos tiene como finalidad brindar una mirada interdisciplinaria acerca de la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura en el nivel primario, a partir del desarrollo de perspectivas teóricas que incluyen aportes de los campos de la comunicación, de la semiótica y de los estudios de la cultura digital.

A través de un encuentro virtual sincrónico por la plataforma *zoom*, la iniciativa desarrolla un espacio de intercambio para dar a conocer las series audiovisuales⁷⁵ que Pakapaka produce y que pueden relacionarse con la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura en el nivel primario. El interés por desarrollar la actividad se debe, en parte, a la recopilación de un conjunto de diagnósticos previos que nos permiten identificar algunas limitaciones para incorporar medios audiovisuales en las prácticas pedagógicas. En primer lugar, evidenciamos que en el instituto existen tensiones alrededor del concepto de *alfabetización*. En efecto, para muchos de los actores, el término se restringe, únicamente, a las prácticas de lectura y escritura (Gee, 2008), a pesar de que el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires adopta una mirada abierta, multimodal e integrada. Asimismo, partimos de otros dos análisis previos. Por un lado, encontramos que la pandemia pone en juego una situación de *virtualización forzada*, en la que muchos docentes y estudiantes se ven obligados a incorporar tecnologías en las planificaciones didácticas, a pesar de no contar con los conocimientos necesarios para llevar a cabo dicha tarea. Esto implica una situación de *estrés generalizado* que repercute *negativamente* en la comunicación pedagógica y en las relaciones sociales que se construyen en las plataformas digitales. Por otro lado, creemos que la virtualización genera cierta imposición de “creatividad digital” hacia muchos de las y los profesores, quienes tienen escasas posibilidades de concretarla, dado que cumplen con una jornada laboral muy intensa, en la que los tiempos y la dedicación están acotados.

⁷⁵ Los casos trabajados son: *El taller de historias*, *Cuentos para no dormirse*, *CalibroscoPIO*, *De cuento en cuento*, *Biblioteca infinita* y *Cuentos de había una vez*.

Por todas las cuestiones anteriormente mencionadas, la actividad se propone establecer posibles diálogos entre el diseño curricular, las series audiovisuales y la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura, *para agilizar los procesos de incorporación multimedial en las prácticas de enseñanza*. También tiene como objetivo brindar algunos conocimientos del lenguaje audiovisual y ofrecer ciertos mecanismos de clasificación, que les permitan a los docentes y a los estudiantes agrupar a las series de Pakapaka alrededor de criterios retóricos, temáticos y enunciativos (Steimberg, 2013). Nos referimos, precisamente, a los temas que las series desarrollan, a los “tipos” de destinatarios que configuran, a las técnicas de animación empleadas, a las relaciones intertextuales que se establecen y a las conexiones con el diseño curricular de nivel primario (Siciliano, 2018).

La actividad de transferencia propone algunas conexiones con los contenidos curriculares de las prácticas del lenguaje y la literatura de nivel primario. Las relaciones que mencionamos se articulan alrededor de tres ejes: *las prácticas de lectura, las prácticas de escritura y las prácticas de la oralidad*. En el primer caso, destacamos contenidos como: las políticas oficiales de promoción de lectura, la función de las bibliotecas, el rol del “mediador”, la enseñanza de géneros y subgéneros literarios y las estrategias de relectura. En el segundo caso, es decir, el que se asocia con las prácticas de la escritura, efectuamos cruces con la producción de textos creativos, con la reflexión metalingüística y con los textos propios de los medios de comunicación social, a partir de recursos que incluyen, por ejemplo, al uso de las personas gramaticales, al empleo de los tiempos verbales y al propósito y a la adecuación comunicativa. En el tercer caso –relacionado con las prácticas de la oralidad–, proponemos conexiones con la enseñanza de la escucha, los rasgos prosódicos del lenguaje, el seguimiento de la lectura a través de docentes, los contextos interpretativos y la producción de textos orales en diferentes géneros y formatos mediáticos.

En relación al encuadre conceptual, la actividad se nutre de algunos trabajos que están preocupados por las relaciones que se establecen entre los procesos de alfabetización, las apropiaciones tecnológicas y los dispositivos multimediáticos. Entre los estudios que abordan esta problemática con una perspectiva sociocultural y educativa, se destacan los de Scolari (2012); Buckingham (2008); Cassany (2008); Gee (2008) y Kalman (2003). Los aportes de Cassany y Kalman son de gran importancia teórica para nuestro proyecto. Los investigadores reconocen que “en general, la investigación educativa ha

prestado mucha atención a las prácticas letradas de la escuela (...) y ha olvidado otros ámbitos y contextos que, pese a tener menor relevancia, también pueden desempeñar un papel significativo” (Cassany, 2008, p. 11), por lo que se ocupan de reformular el concepto tradicional de alfabetización. Así, actualmente la mayoría de las y los teóricos acuerdan con el concepto de que ya no es posible hablar de “alfabetización” en términos singulares, sino que debe hacerse en términos de “alfabetizaciones múltiples”.

Referencias

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Barcelona: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Gee, J. P. (2008). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), pp. 37-66. México D.F.: CMIE.
- Scolari, C. (2012). *Medios y artes en la era de la producción colaborativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Siciliano, S. (coord.) (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Primer Ciclo y Segundo Ciclo. Buenos Aires: DGCyE.
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión*. Buenos Aires: Ediciones Educ.ar.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Escuela en línea: ¿un nuevo desafío de la práctica educativa?

Claudia Burgos⁷⁶, Daniel Carceglia⁷⁷,
Jerónimo Galán⁷⁸ y Luis Sujatovich⁷⁹

Resumen

Este trabajo sintetiza la experiencia del proyecto “Escuela en línea: ¿Un nuevo desafío de la práctica educativa?”, que tuvo como protagonistas a docentes de nivel medio de escuelas de gestión pública de la provincia del Neuquén. Este proyecto se realizó de agosto a noviembre de 2020 y se centró en una capacitación en línea utilizando la plataforma Lazos (administrada por la provincia del Neuquén) para desarrollar competencias digitales para la educación media. Entre sus objetivos se propuso desarrollar herramientas pedagógicas y didácticas para que implementen planificaciones con TIC; organizar una comunidad de prácticas educativas que orienten a los docentes en la adquisición de una autonomía progresiva en el uso de entornos digitales y virtuales; y destacar las experiencias de aprendizaje en entornos virtuales que promuevan la colaboración y la cooperación entre pares.

Palabras clave: Competencias digitales; escuela media; innovación pedagógica; TIC; Alfabetización Mediática e Informacional.

Inteligencia Natural lleva adelante este proyecto que tiene como protagonistas a docentes de nivel medio de escuelas de gestión pública de la provincia del Neuquén. Entre las y los participantes se encuentran:

Autoridades provinciales: Cristina Storioni, ministra de Educación del Neuquén, y Sandra Barrio, directora de Educación Digital. Claudia Burgos, directora ejecutiva en la iniciativa de *e-learning* Inteligencia Natural, y Luis Sujatovich, director de Educación.

Pan American Energy, Responsabilidad Empresarial. Docentes del equipo de Educación Digital: Sonia Sommer, Erica Bordón, Marcela Cevallos, Alejandro

76 Profesora en Ciencias de la Educación, directora ejecutiva de Inteligencia Natural.

77 Licenciado en Comunicación Social, especialista en Educación en Derechos Humanos, docente de la UNQ y director de contenidos de Inteligencia Natural.

78 Licenciado en Comunicación Social, director de Comunicaciones de Inteligencia Natural.

79 Profesor doctor en Comunicación Social, docente de la UNQ y director de Educación de Inteligencia Natural.

Fierro, Erika Barros, Natalia Baldi y María Paz Sarrasqueta. Equipo de Inteligencia Natural: Daniel Carceglia, Jerónimo Galán, Ayelén Anso, Lucila Fauda, Sebastián Kuperman, Samanta Solari, Camila Basualdo, Laura Criado y Julio Villarino.

Este proyecto se centró en una capacitación en línea utilizando la plataforma *Lazos* (administrada por la provincia del Neuquén) para desarrollar competencias digitales para la educación media. Se realizó de agosto a noviembre de 2020 e incluyó actividades asincrónicas, sincrónicas y *webinars* con especialistas destacados. Resultados: finalizaron satisfactoriamente el curso aproximadamente 500 docentes sobre 600 inscriptos (80% de aprobación).

Objetivos generales

- Desarrollar herramientas pedagógicas y didácticas para que implementen planificaciones con TIC.
- Organizar una comunidad de prácticas educativas que orienten a los docentes en la adquisición de una autonomía progresiva en el uso de entornos digitales y virtuales.
- Destacar las experiencias de aprendizaje en entornos virtuales que promuevan la colaboración y la cooperación entre pares.

Específicos

- Identificar las potencialidades pedagógicas de los entornos virtuales en la formación docente
- Fomentar el desarrollo de habilidades de búsqueda y uso responsable de información
- Explorar y analizar las herramientas y funciones
- Valorar los aportes didácticos de las herramientas de la plataforma.
- Comprender el funcionamiento operativo de los tipos de foros, actividades y autoevaluaciones.
- Adquirir herramientas para la tarea en su rol de docente virtual.

Contenidos

Presentación: historia educativa, perfil. Características de la educación en línea vs. educación presencial. La clase en línea: el bloque en Moodle - Partes de la clase.

La clase en línea: el bloque en Moodle - Inserciones multimediales, infografía. El encuentro en línea: sincronía y asincronía. Modelos, momentos, potencialidades.

Plataformas y herramientas para encuentros sincrónicos. Consideraciones, *tips* de seguridad y cuidados para la clase. Educación y tecnología. Debate y construcción colectiva del conocimiento en la educación a distancia: el foro. Usos de la actividad foro: estándar para uso general; debate sencillo y preguntas y respuestas.

Propuestas para la realización de tareas en la educación en línea. Formatos.

El recurso Tarea en Moodle. Pensando la evaluación. Modelos, aproximaciones.

Herramientas para la evaluación en la educación en línea.

Contenidos sincrónicos

Presentación del proyecto, de la plataforma de trabajo Ciudadanía Digital I. Criterios de confiabilidad de la información en la web. Tecnología de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Secuencias y proyectos con TIC. Evaluación en línea-coloquio.

Este proyecto se enmarca en el contexto actual, que nos enfrenta a la necesidad y a la urgencia de incorporar la tecnología como herramienta instrumental en el aula. En este punto, es importante mencionar que pensamos a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como formas sociales y culturales, y no como meros dispositivos electrónicos y técnicos. Por ello, se trabaja colaborativamente en la conformación de prácticas educativas focalizadas en la resolución de problemáticas significativas y habilidades comunicacionales para la construcción del conocimiento y la circulación de saberes de manera crítica y autónoma. En este apartado apuntamos al acompañamiento de los colegas, entendiendo a las TIC como transversales a la formación, construyendo junto a las y los docentes competencias y habilidades de innovación pedagógica referidas a las prácticas de enseñanza disciplinar, dialogando constantemente con la didáctica específica, sin dejar de vigilar epistemológicamente al objeto de estudio. Es importante tener presente que incluir en forma significativa a las TIC en la educación implica revisar y redefinir los modelos pedagógicos a través de los cuales se integra, relacionando prácticas tanto previas como innovadoras. Por lo tanto, el curso propone trabajar junto a los profesionales en la incorporación sistemática del cambio paradigmático que las TIC traen aparejado. Cambios que no suponen una ruptura abrupta con prácticas anteriores, sino un proceso de transición gradual que implica recuperar, revisar y resignificar saberes

previos y transformarlos en nuevas estrategias y formas de trabajo. Para la educación es un gran desafío lograr una apropiación significativa de las TIC y de las prácticas de la cultura digital. Esto incluye adaptar los diseños curriculares y hacer de los contenidos prescriptivos una construcción de propuestas de innovación pedagógica.

Webinars realizados en el marco de la capacitación: Presentación del proyecto, de la plataforma de trabajo; Ciudadanía digital I; Ciudadanía digital II; Criterios de confiabilidad de la información en la web; Planificación de proyectos con TIC en la escuela secundaria; Políticas digitales para la educación: desigualdades y oportunidades para América Latina en el marco de la pandemia. Este último contó con la disertación de María Teresa Lugo, directora del Diploma de Posgrado en Planeamiento, Gestión y Evaluación de Proyectos y Políticas Educativas en Contextos Digitales, de la Universidad Nacional de Quilmes. Evaluación de recursos digitales. TIC - TAC - TEP, con la participación de Cecilia Sagol, coordinadora de investigación en Educ.ar S.E. TIC - TAC - TEP. Evaluación en lazos, en la que disertó Mercedes Martín, directora de Educación a Distancia de la UNLP. Y el cierre, con la participación de la ministra de Educación de la Provincia del Neuquén, Cristina Storioni, la gerente de Educ.ar S.E., Laura Mares, y Agustina Zenarruza, gerente de Sustentabilidad de PAE.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

[https://inteligencianatural.com.ar/https://www.facebook.com/Inteligencia-NaturalOK](https://inteligencianatural.com.ar/https://www.facebook.com/InteligenciaNaturalOK)<https://www.instagram.com/InteligenciaNaturalOK/>

<https://www.linkedin.com/company/inteligencianaturalok>

<https://www.youtube.com/channel/UCof-DyGI3ThWwgX8wJDkUKw>

Referencias

Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P. C. (2014). *La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. *Comunicar*. Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 25-33.

Reig, D. (2016). *TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida*. Cuadernos de pedagogía, (473), 24-27.

Ruiz Méndez, M. D. R. (2016). *Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia*. *Perfiles educativos*, 38 (154), 76-96.

Santos, A. R. P., Carreño, J. D. y Camargo, C. A. (2016). *Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales*. Hekademos: revista educativa digital, (19), 39-48.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones/FLACSO Argentina.

Huellas de un tiempo singular

Andrés Habegger⁸⁰, Débora Nakache⁸¹ y Gabriela Rubinovich⁸²
Equipo coordinador del Programa Medios en la Escuela

Resumen

Este trabajo es una síntesis del Proyecto Huellas de un Tiempo Singular, desarrollado en el marco del Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los objetivos de la propuesta se orientaron a que chicos y chicas expresaran en diversos formatos audiovisuales cómo era un día de sus vidas en situación pandémica. Fue una oportunidad para que pudieran registrar -con sus propias voces y miradas- un momento único, y construir conjuntamente un Archivo del Presente.

Palabras clave: Comunicación; pandemia; niños, niñas y jóvenes; cosmovisiones; Alfabetización Mediática e Informativa.

Este proyecto es llevado adelante por el Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y participaron en su desarrollo estudiantes de todos los niveles educativos de sus instituciones escolares públicas, realizando un total de 372 producciones. A su vez, el evento multimedial contó con la participación de destacadas personalidades del ámbito de la educación, la comunicación y la cultura, así como también de instituciones como el Museo del Cine y la Asociación de Reporteros Gráficos de Argentina.

Durante 2020, el Programa Medios en la Escuela reformuló su propuesta de trabajo convocando a niñas y jóvenes a registrar su cotidianidad en pandemia, para organizar un Archivo del Presente donde pudieran expresar y poner en circulación sus voces y miradas. Así surge *Huellas de un tiempo singular*, convocatoria a la producción de cortometrajes, fotografías y audios que se mostraron en un evento multimedial virtual que reunió las propuestas de los programas: Hacerlo Corto (en su 19ª edición), Minuto a minuto (con el Museo del Cine), Hacerlo Foto (junto con ARGRA) y Radio Caleidoscopio (con FM Boedo).

⁸⁰ Cineasta y docente.

⁸¹ Profesora e investigadora en Psicología Educativa.

⁸² Docente e investigadora en Didáctica de la Comunicación.

Los objetivos de *Huellas de un tiempo singular* se orientaron a que chicos y chicas expresaran cómo era un día de sus vidas en situación pandémica (especialmente durante el ASPO), a qué les gustaba jugar, con qué soñaban, qué nuevas costumbres y rutinas se introdujeron en su cotidianidad, y que compartieran, desde sus perspectivas, alguna historia propia de esos tiempos. Representó así una oportunidad para que chicos, chicas y jóvenes puedan registrar –con sus propias voces y miradas– un momento único y construir entre todos un Archivo del Presente, que se constituyó como dispositivo que perpetúa la memoria de lo acontecido.

Las producciones recibidas se proyectaron durante el evento *Huellas de un tiempo singular*, que se desarrolló a través del canal de *YouTube* de Medios en la Escuela del 4 al 13 de noviembre del 2020.

Hacelo Corto Huellas: los cortos formaron parte de una muestra virtual presentada por el canal de Youtube de Medios en la Escuela. Los protagonistas, niños/as y jóvenes, fueron autores de estéticas únicas, que les permitieron expresar sus propias voces y miradas. Dentro del marco de Hacelo Corto Huellas se presentaron también las propuestas “Volver a mirar”, “Minuto a minuto”, “Cortos a lo grande” y “Quiero cine”.

Volver a mirar: selección de cortometrajes que recorrió los 18 años de historia del Festival, donde destacadas personalidades comentaron y presentaron un corto por año.

Minuto a Minuto: junto al Museo del Cine de la Ciudad se convocó a niñas, niños y jóvenes de todo el territorio nacional a producir *Minutos Lumière*, con la intención de dar cuenta de este período singular. Con la totalidad del material reunido se compaginó la película *Minuto a Minuto*, montaje que estuvo a cargo de Eloísa Solaas, cineasta y miembro del equipo del Museo del Cine.

Quiero Cine: proyecto de articulación entre los programas *Formación de Espectadores* y *Medios en la Escuela* que promueve la experiencia cinematográfica en el marco del Programa Cine, Cien años de Juventud. La originalidad consiste en definir un marco general y reglas de juego formuladas cada año, en acuerdo con los socios culturales de los diferentes países.

Radio Caleidoscopio Huellas: la propuesta apuntó a que los niños/as y jóvenes contaran a través de un audio o podcast cómo era un día de su vida, qué es lo que más les gustaba hacer o alguna historia propia de su tiempo singular. A partir de las producciones recibidas, Radio Caleidoscopio contó con la emisión

a través del canal de Youtube de una serie de compilados temáticos y además con la habitual emisión radial, que se transmitió tanto por Youtube como por la radio FM Boedo 88.1.

Hacelo Foto Huellas: fue una invitación para que los chicos, chicas y jóvenes se animaran a encontrar una singularidad entre las escenas cotidianas y la fotografiaran. Con todas las series se organizó un Archivo del Presente en el sitio de Hacelo Foto (<https://mediosenlaescuela.wixsite.com/hacelofoto>), para que los trabajos de las alumnas y alumnos puedan volver a ser explorados. Como parte del evento, se compartió una película realizada con 98 fotografías seleccionadas. El objetivo fue entramarlas en una pieza única, donde lxs espectadores encontrarán el punto de vista de chicos y chicas registrando y transformando la pandemia en sus imágenes.

Eventos especiales en vivo: se llevaron adelante tres eventos especiales en vivo emitidos por el canal de Youtube del programa: *Apertura Huellas de un tiempo singular ¿Por qué archivar el presente?*, *Presentación Hacelo Foto Huellas* y *Presentación Minuto a Minuto*.

Todas las acciones se enmarcan en las propuestas de los diseños curriculares jurisdiccionales, y si bien podrían abordarse en espacios particulares, como los talleres de producción en lenguajes artísticos/multimediales, consideramos que son propuestas transversales para toda la escolaridad. Promover una lectura crítica de los medios, el conocimiento de los lenguajes mediáticos y artísticos expresivos o la apropiación de estos recursos al servicio de la generación de discursos propios, constituyen desafíos permanentes de la enseñanza en las instituciones y fuera de ellas. Integrar los medios de comunicación como objetos de estudio, como fuentes de información y como instrumentos de expresión, favorece la aparición de nuevas maneras de mirar la realidad y de difundir las voces de chicos, chicas y jóvenes, más allá del escenario escolar. Cuando los alumnos y alumnas atraviesan la experiencia de contar y producir una historia en formato audiovisual, una revista digital, una producción fotográfica o la transmisión de su propio programa radial, aprenden no solo a utilizar las herramientas o procedimientos técnicos, sino también a conocer su propia historia, a identificarse con diferentes realidades, a imaginar universos imposibles y a dar a conocer sus propias voces y miradas, habitualmente ausentes, estereotipadas o silenciadas en los medios de comunicación.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Sitio Web Medios en la Escuela:

<https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela>

Canal de YouTube de Medios en la Escuela:

<https://www.youtube.com/c/MediosenlaEscuela/featured>

Canal de Youtube de Hacelo Corto:

<https://www.youtube.com/channel/UCUxn4zuZSZnUIF04iVgAkzA>

Spotify y Anchor Caleidoscopio:

https://open.spotify.com/show/2W3oIOVKsBj6edAQRUxMDb?si=rWyzb4cdSUy2RxDHxuBvEQ&dl_branch=1

<https://anchor.fm/medios-en-la-escuela>

Sitio Web Hacelo Foto:

<https://mediosenlaescuela.wixsite.com/hacelofoto>

Redes sociales

Facebook de Medios en la Escuela: [Programa Medios en la Escuela](#)

Facebook de Hacelo Corto: [Hacelo Corto](#)

<http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/hacelocorto>

Facebook de Caleidoscopio: <https://www.facebook.com/Caleidos010/>

Instagram Medios en la Escuela: [@mediosenlaescuela](#)

Instagram Hacelo Foto: [@hacelofoto](#)

Referencias

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

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

Larrosa, J. (2006). *Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia*. En: Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.). *Educación y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/ Manantial/Fundación OSDE.

Dussel, I. (2014). *Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad*. *Estudios da Língua (gem)*, 12(1), 77-100.

Fresquet, A. (2020). *Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. Saberes Y prácticas*. Revista De Filosofía Y Educación, 5(2), 1–19. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3929>

Nakache, D. (2021). *Niñxs cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas*. San Luis: NEU-UNSL.

Triquell, X. y otros (2011). *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica*. Córdoba: Brujas.

Pedagogías y narrativas knowmads en los estudios (convergentes) de la comunicación social en Patagonia

Laura De La Torre⁸³ y Horacio Avendaño⁸⁴

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia del proyecto llevado adelante por el Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, desde la Cátedra Introducción a los Estudios de la Comunicación Social (cohortes 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020), en Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut. Entre sus objetivos se propone identificar las experiencias de aprendizaje y de prácticas significativas en el ingreso al estudio de la comunicación social; entrelazar las dinámicas y problemas del campo comunicacional con las matrices teóricas y metodológicas; entender cómo construyen subjetivamente, estudiantes y docentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje; y hacer comunicación en contextos reales para consolidar el derecho humano a la misma.

Palabras clave: Comunicación; pedagogías; nómadas; Patagonia; Alfabetización Mediática e Informativa.

El Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco lleva adelante este proyecto desde la Cátedra Introducción a los Estudios de la Comunicación Social (cohortes 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020), en Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut. Entre las y los participantes se encuentran: 239 estudiantes ingresantes a Comunicación Social FHCS-UNPSJB, 156 estudiantes de las escuelas secundarias N° 706 y N° 716 (Chubut), 48 docentes invitados, 36 autoridades FHCS, UNPSJB, municipios, 12 técnicos audiovisuales Unimedia Patagonia UNPSJB, 32 adultos mayores Río Mayo - Alto Río Senguer (Chubut).

83 Licenciada en Comunicación Social (UNPSJB), docente responsable en Lenguaje Escrito, coordinadora académica en FHCS-UNPSJB, JTP en Estudios de la Comunicación Social FHCS, asesora en Educación ISFD N° 802 (Min. Educ. Chubut), locutora nacional ISER y docente de Lenguaje Audiovisual para Adultos Mayores.

84 Licenciado en Comunicación Social (UNPSJB), maestrando en Comunicación Digital Interactiva (UNR), docente responsable de grado en Comunicación y Sociología, Investigador en CyT-FHCS-UNPSJB, docente de posgrado en Innovación Educativa - TICs y responsable en contenidos audiovisuales en Unimedia Patagonia - CEPA - UNPSJB.

La Patagonia es tierra de *Knowmads*. En el pasado, protagonistas de migraciones infinitas y en el presente, de serendipias eternas protagonizadas en espacios digitales, donde se reconfiguran las identidades múltiples, genéticamente determinadas por el movimiento. En medio de esa nueva forma de habitar la Patagonia, mediante el *know* (conocer) y los movimientos, *nomad* (nómada) se efectivizan prácticas educativas reconfiguradas. No territorialmente, sino en el modo de efectivizar las prácticas que determinan la forma de habitar el mundo, construir conocimiento, manteniendo la identidad, siempre móvil, en un desplazamiento que va de John Moravec a Jesús Martín-Barbero y su perspectiva descentrada del puro mercado.

¿Cómo y con quiénes aprenden las y los jóvenes en estos nuevos espacios atravesados por ecologías mediáticas? ¿Cuáles son las estrategias de las nuevas ecologías cognitivas que reconfiguran esas identidades múltiples de los *knowmads* patagónicos? ¿Cómo interactúan ambas ecologías? Más allá o más acá de las tecnologías digitales... En estos escenarios de revolución mental y cultural, ¿se puede aprender (comunicación) sin hacer (comunicación)? Estas y otras preguntas las compartimos con cinco grupos de estudiantes de primer año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad, cohortes 2016 (62 estudiantes), 2017 (56), 2018 (38), 2019 (49) y 2020 (34), bajo la metodología de exploración etnográfica con registros escritos y audiovisuales. Lo hicimos mientras “habitaban”, en paralelo, los programas de las cátedras Sociología-Módulo en Ciencias Sociales y Lenguaje Escrito, también del primer año de la carrera.

Las preguntas que planteamos al inicio de este texto atravesaron las experiencias prácticas: producción integral de 1º streaming Feria Internacional del Libro de Comodoro Rivadavia Chubut (2016); producción integral de 1º streaming RedCom Argentina (2017); producción integral y cobertura multimedial de los Juegos Interuniversitarios Regionales JUR (2018); Encuentro de Jóvenes y Pobladores Mayores que habitan Lejanías en Río Mayo (2019) y el Laboratorio Internacional “Abrir la Comunicación” (2020).

Entre nuestros objetivos están:

- Identificar las experiencias de aprendizaje y de prácticas significativas en el ingreso al estudio de la comunicación social.
- Entrelazar las dinámicas y problemas del campo comunicacional con las matrices teóricas y metodológicas.

- Entender cómo los estudiantes y docentes construyen subjetivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hacer comunicación en contextos reales para consolidar el derecho humano a la misma.

Los y las estudiantes que ingresan a la UNPSJB son, en su mayoría, primera generación de universitarios. Se sientan en bancos individuales y en filas ordenadas divididas por un pasillo. Todos miran un pizarrón verde y al profesor, que proyecta imágenes en formato *powerpoint* y desarrolla la presentación teórica (un monólogo de una hora), mientras los estudiantes “hacen” silencio. El jefe de trabajos Prácticos presenta las “consignas” que los y las estudiantes deben responder por escrito. Una postal del siglo pasado vigente en este siglo.

Los y las estudiantes tienen entre 18 y 24 años, cursan el primer año de su carrera universitaria de Comunicación Social. Son “ingresantes”: ingresan, formalmente, a una instancia de sus vidas donde el mundo del trabajo, las competencias profesionales y el perfil del profesional de la ¿nueva? Comunicación Digital Interactiva o Economía Digital, son temas de su interés:

Este nuevo ecosistema digital está suponiendo un desafío importante. Se están redefiniendo las bases de la innovación, de la productividad, pero también va a ser trascendental para los modelos educativos y el empleo. La generación de conocimiento y el desarrollo de un nuevo talento se potencian como nunca. (Libro Blanco para el diseño de las titulaciones universitarias en el marco de la Economía Digital, 2015: 17).

Según el Estado Mundial de la Infancia 2017 (UNICEF), los jóvenes de entre 15 y 25 años son el grupo más conectado a Internet. Los y las estudiantes reconocen en su mayoría el vínculo permanente y próximo con las TIC, aunque reniegan de ser rotulados como “nativos digitales”. Se identifican como “sujetos” o “agentes sociales” (Giddens, 1980: 232). Participan poco o nada en foros virtuales de plataformas educativas institucionalizadas; eligen dichos espacios cuando el tema es de interés (y aquí particularizamos que los espacios de aprendizaje no suelen asociarlos con los que visitan y utilizan) y usan Internet para acceder a redes sociales (*Instagram*, *YouTube* y *Facebook*, en ese orden) y a servicios de mensajería (*WhatsApp*). Exclusivamente desde *smartphones* y a través de Apps gratuitas (series, música y películas).

Ingresan con 15.000 horas de educación formal de sus ciclos primarios y secundarios, realidad que se ha alterado en los últimos cinco años en una provincia que mantiene un alto nivel de conflictividad docente. En este contexto,

los y las docentes universitarios nos encontramos con estudiantes que han participado durante un tercio de sus noveles vidas en estos procesos de ¿formación? Lo que nos interroga aquí es cómo son los intercambios y aprendizajes significativos, en los espacios “plataformizados” no formales, que cada día ocupan mayor lugar en sus vidas cotidianas.

Mientras tanto en el nivel “superior” o universitario:

(...) Dar clases significa dirigirse a los clasificados (orden, rango, categoría o división). Pero encima hay otra expresión, en vez de dar, dictar, con este significado: decir uno algo con las pausas necesarias o convenientes para que otro lo vaya escribiendo. La combinación es terrible: dictar para que los clasificados escriban, eso es la síntesis de dar clase (...) (Prieto Castillo, 2011: 185)

En el sur costero de la Patagonia, las y los estudiantes asisten a clases diarias que tienen entre 120 y 180 minutos de presencialidad. Y la mitad de ese tiempo asisten y se ¿someten? pasivamente al monólogo del profesor o profesora, que durante 60 minutos “expresa su saber”.

¿Pensar? en silencio, ¿concentrado?, sentado en un mismo lugar, contrasta brutalmente con la multitarea, estimulación y movimiento mental -como plantea A. Baricco (2019)- que viven las y los estudiantes en su cotidiana cultura digital *gamificada*.

La pedagogía *knowmad* que ensayamos en la cátedra se funda en una idea de la didáctica como proceso para enseñar todo a todos, en la intersección teoría-práctica-contexto, bajo el principio de ponderar los saberes no formales que tienen las y los estudiantes y que utilizan en esos espacios digitales asentados en otras formas de pensamiento. Bajo esas premisas desarrollaron la primera producción integral y transmisión en *streaming* de la Feria del Libro 2016 de Comodoro Rivadavia, el Congreso Nacional de Carreras de Comunicación Social RedCom 2017 y los Juegos Universitarios Regionales 2018. Más de 40 horas de televisión en vivo realizadas integralmente por estudiantes de primer año y guiadas por el equipo docente. En 2019, volvimos por los caminos abiertos en las audiencias públicas de la Defensoría del Público en 2014 en la Escuela Provincial Secundaria N° 706 de Río Mayo y la N° 716 de Alto Río Senguer, Chubut, para articular las experiencias de estudiantes de distintos niveles. El eje de los encuentros fue sobre las nuevas formas de narrar las vejezes en la región. En 2020, pleno contexto de pandemia, nació *Abrir la Comunicación*, un ciclo de conversatorios virtuales públicos producidos y transmitidos en vivo por los

canales de *YouTube* de la FHCS y de la UNPSJB, realizados íntegramente por estudiantes y docentes. El resultado fueron 8 eventos, 28 docentes e investigadores invitados, 12 estudiantes de la carrera, 14 horas de transmisión *streaming* y 1.830 visualizaciones el día del estreno.

Estos y estas jóvenes son nómadas devenidos en *knowmads* de la Patagonia, que transitan entre las nuevas ecologías mediáticas-cognitivas y un terruño que, en el mundo hiperconectado de la COVID-19, parece no estar tan lejos. Son *knowmads* porque fundan sus formas del hacer en cualidades creativas, innovadoras y colaborativas. También emocionales, autoreconocidas y ponderadas. Muestran gran inventiva y son capaces de producir ideas que modifiquen los entornos y de crear sentido socialmente construido; también redes cuyos nodos intersectan personas y organizaciones. Están alfabetizados digitalmente y comprenden cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales, mientras tratan de comprender la analógica, con la que también conviven. Tienen competencias para resolver problemas en contextos adversos y también tienen intuición, que no desprecian prejuiciosamente. Son el presente que nos renueva la idea de la comunicación digital interactiva construida colectivamente para la libertad.

Ser *Knowmad* de la Patagonia es ser un agente de conocimiento que camina contra el viento, vuela y sabe planear cuando el aire así lo requiere, se arriesga, sueña, subvierte, transgrede y hace. Un *knowmad* patagónico es la certeza de que otra comunicación es posible.

La cátedra Introducción a los Estudios de la Comunicación Social es de dictado anual y está ubicada en el primer año de la carrera y/o tecnicaturas. Propone una aproximación al campo de la Comunicación Social y a sus múltiples lenguajes. Se vincula con las cátedras Sociología-Módulo en Ciencias Sociales (anual - 1º año) y Lenguaje Escrito (cuatrimestral - 1º año). Todas las cátedras presentan las nociones generales de cada eje conceptual: la comunicación social, el estudio de las relaciones sociales y el lenguaje como experiencia simbólica humana.

En relación al encuadre teórico

La universidad debe ser el tiempo y el espacio del pensamiento crítico. Y ese horizonte se empieza a transitar desde el momento mismo en que una persona desnaturaliza: desde los hechos más próximos y cotidianos, hasta los fenómenos más complejos y abstractos. Las pautas paradigmáticas de

producción del conocimiento están fijadas en las estructuras cognitivas que funda el método científico. Una forma que, necesariamente, debe dialogar con otros tipos de conocimiento no dogmático.

Esos caminos múltiples son los que transitan las y los nómadas del conocimiento.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Feria del Libro Comodoro Rivadavia:

<https://www.youtube.com/watch?v=UmBqsY1syKQ>

Herederos del viento – Estudiantes del Colegio Universitario Patagónico:

<https://www.youtube.com/watch?v=ccKvbE2a8D4>

<https://www.youtube.com/watch?v=6-w8KZiSqOY>

Adultos Mayores y jóvenes con Derechos:

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

<https://www.youtube.com/watch?v=tXy5VKDZ3VM>

https://www.youtube.com/watch?v=Y_GrrOzV0to

<https://www.youtube.com/watch?v=wclb96B7hUE>

Abrir la comunicación:

<https://www.youtube.com/watch?v=LjdHw9XGdyc&t=5768s>

Referencias

Baricco, A. (2019). *The game* [El juego]. Barcelona, España: Anagrama.

Giddens, A. (1980). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid, España: Amorrortu Editores.

Ministerio de Industria, Energía y Turismo de España (2015). *Libro Blanco para el diseño de las titulaciones universitarias en el marco de la Economía Digital*. Madrid, España: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S. A.

Moravec, J. W. (Ed.) (2013). *Knowmad Society* [Sociedad knowmad]. Minneapolis, Estados Unidos: Education Futures.

Prieto Castillo, D. (2011). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.

La voz de lxs adolescentes

Virginia Giacosa⁸⁵ y Virginia Luco⁸⁶

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia de producción de podcast *La voz de lxs adolescentes*, realizados por la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe, con el objetivo de producir contenidos propios, que promuevan la participación de chicas, chicos y jóvenes, para ser emitidos en los canales de comunicación institucionales y también en medios públicos y privados de toda la provincia.

Palabras clave: Podcast; niños, niñas y adolescentes; derecho a la comunicación, pandemia; Alfabetización Mediática e Informacional.

La Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe –desde su conformación el 8 de marzo de 2012– promueve la importancia que tiene, para una cultura respetuosa de los derechos humanos, participar en la construcción de una comunicación democrática y con enfoque de niñez y adolescencia. Considera que de esta forma es posible abordar algunas de las dimensiones simbólicas que expresa el Paradigma de Protección Integral, como los imaginarios, representaciones y construcciones conceptuales en los discursos que involucran a las infancias y juventudes.

Es así que, al desarrollar en 2013 el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia de la provincia, en convenio con UNICEF Argentina, se le da forma a la línea de Monitoreo de Medios y Derechos Comunicacionales.

El Observatorio es un programa, una herramienta para la labor defensorial orientada a producir conocimientos sobre el estado de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La Convención de los Derechos del Niño, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, la Ley Provincial de Pro-

85 Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Rosario) y periodista (con experiencia en radio, televisión, gráfica, web). Referente de la Línea de Monitoreo Derechos Comunicacionales de la Defensoría NNyA de Santa Fe, desde 2013 a la actualidad.

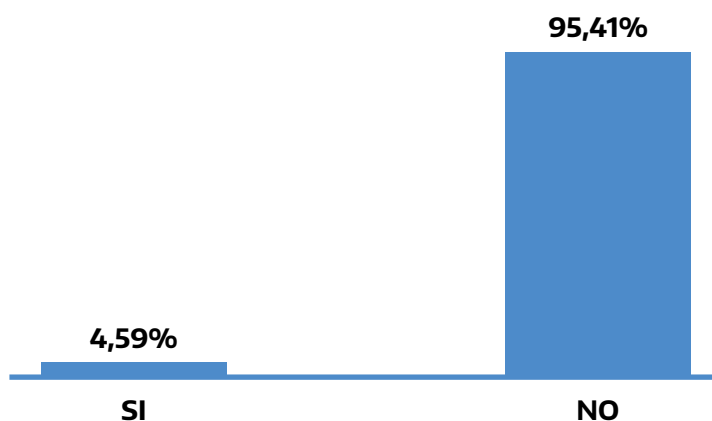
86 Licenciada en Ciencia Política (Universidad Nacional de Rosario). Trabaja en temas relacionados a las infancias, juventudes y género desde hace varios años en distintos espacios. Integra el área de Promoción y Monitoreo de la Defensoría NNyA de Santa Fe, desde 2012 a la actualidad.

moción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 12.967 y la Ley Nacional de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522, son el marco normativo que sustenta el desarrollo del Monitoreo sobre Medios de Comunicación. Dicha legislación apunta a dejar atrás el viejo paradigma del Patronato, donde las y los niños son considerados “objeto” de tutela y, en lo que a los medios respecta, tomados simplemente como “objeto” de información.

El trabajo apunta, a través del monitoreo y relevo de información cuanti y cualitativa, a conocer si las niñas, niños y adolescentes son parte de la agenda pública y registrar cómo la prensa las y los menciona. Por otro lado, a través del trabajo de incidencia y promoción, se encarga de diseñar y desplegar estrategias y acciones para sensibilizar a comunicadores y periodistas en el enfoque de derechos. También a producir contenidos propios que promuevan la participación de chicas, chicos y jóvenes, para ser emitidos en los canales de comunicación institucionales y también en medios públicos y privados de toda la provincia. Es el caso de los podcast *La voz de lxs adolescentes*, realizados en coproducción con El Plan, productora de contenidos sonoros a cargo de Vanina Cánepa y Anabel Barboza.

En los relevamientos llevados adelante desde 2013 a 2020, una de las variables de análisis ha sido la presencia de la voz de niñas, niños y adolescentes en las noticias como fuente de información.

La voz de NNA en las noticias



Tal como ha sido manifestado en anteriores informes del Monitoreo de los derechos comunicacionales que la Defensoría viene desarrollando desde 2013, la voz de niñas, niños y adolescentes es una ausencia constante en las noticias

que tienen que ver con ellas y ellos. Sus voces no son consideradas fuentes válidas, aun en temas o notas que hablan específicamente de sus opiniones.

Por eso la realización de los Podcast se pensó en dos líneas:

- 1.** Como una acción de incidencia que constituya a la Defensoría como usina de información y conocimiento con enfoque de derechos, para que dichos contenidos sean de libre divulgación en medios (públicos, privados, comunitarios) y redes institucionales.
- 2.** Como canal de participación y expresión de chicas, chicos y jóvenes, para que infancias y adolescencias sean nombradas y visibilizadas a partir de su propia voz. Pero también, y sobre todo, para ser reconocidas como actor social y político, como un colectivo social con derechos que, a partir de sus opiniones, interpela al Estado y a la sociedad.

La voz de lxs adolescentes en la pandemia

Entre abril y julio de 2020 se realizó una serie de podcast con la participación de adolescentes y jóvenes bajo el nombre *La voz de lxs adolescentes en la pandemia*. El trabajo se realizó a partir de una coproducción con El Plan y los envíos fueron emitidos por radios públicas y cooperativas de las ciudades de Rosario, Santa Fe y otras localidades de la provincia.

Aunque la procedencia de adolescentes y jóvenes fue de una amplia diversidad (zona rural, ciudad, barrios periféricos, barrios céntricos, norte, centro y sur de la provincia), sus experiencias frente a la COVID-19 se enmarcaron en temas comunes. Todas y todos hablaron de los cambios repentinos y enormes que se habían producido en sus vidas, describieron su forma de afrontar la situación, cómo se sentían frente a este contexto de crisis y con quiénes consideraban que se encontraban más seguros para afrontarla. El objetivo fue explorar la visión y experiencias de adolescentes y jóvenes referidas al brote de COVID-19, cómo vivieron el confinamiento con sus familias, cómo continuaron sus vínculos afectivos a través de la virtualidad, cómo participaron en actividades educativas, cómo vivieron el aislamiento social preventivo y obligatorio de acuerdo a su centro de vida, qué uso hicieron de las redes sociales y si tuvieron acceso a la conectividad. Las preguntas estuvieron orientadas a conocer cómo atravesaban la llamada cuarentena las niñas, niños y adolescentes de la provincia y a poner en agenda sus ideas, opiniones, pensamientos y emociones en una situación tan excepcional. La idea fue construir un relato coral que permita dejar registro sonoro de esta época que les toca vivir y que visibilice a esta población y sus problemáticas.

A partir de un enfoque comunicacional que reconoce a las chicas y los chicos como sujetos de derecho, apostamos a que su voz pueda ser no solo fuente de información de relevancia para los medios a través de privilegiar su escucha, sino también herramienta para la transformación social y la incidencia institucional centrada en niñas, niños y jóvenes.

El material estuvo compuesto por **7 episodios** de una duración de entre **10/15 minutos**. La emisión fue semanal y el formato incluyó material sonoro de archivo y voces de las entrevistas con adolescentes y jóvenes de toda la provincia a modo de mosaico coral. Fueron compartidos por: *Anchor, Spotify* y las redes sociales de la Defensoría: *Twitter, Facebook, Instagram*.

Se produjeron más de 5.000 escuchas en estas plataformas.

Referencias

Defensoría de niñas, niños y adolescentes de Santa Fe (2013). Informe del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia de Santa Fe 2013. Recuperado de: <http://www.defensorianna.gob.ar/archivos/obs-informe.pdf>

Defensoría de niñas, niños y adolescentes de Santa Fé (2015). Informe del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia de Santa Fe 2015. Recuperado de: <http://www.defensorianna.gob.ar/archivos/informe-2015.pdf>

Defensoría de niñas, niños y adolescentes de Santa Fé (2018). *Entre ausencias y violencias. Infancias y Juventudes en las noticias*. Monitoreo de Medios. Recuperado de: <http://www.defensorianna.gob.ar/archivos/publicacion-monitoreo-de-medios-2018-web.pdf>

UNESCO (2021). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

UNICEF (2017). "Guías para Periodistas" para fortalecer los derechos de chicos y chicas en los medios. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/unicef-present%C3%B3-gu%C3%ADas-para-periodistas-para-fortalecer-los-derechos-de-chicos-y>

TECNOFEM

Flavia Fernández⁸⁷

Resumen

Este trabajo sintetiza los aspectos centrales de TECNOFEM, un programa del Gobierno Provincial de Córdoba cuyo principal objetivo fue acercar a las adolescentes al mundo virtual e incentivarlas en la producción de tecnología para que abandonen el rol de usuarias y se transformen en creadoras del ecosistema digital. Este fue llevado a cabo por la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo junto a la ONG “Chicas en Tecnología”, y la Defensoría de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la provincia que actuó como auspiciante de uno de los clubes de chicas interesadas en aprender sobre programación.

Palabras clave: Programación; STEAM; brecha de género digital; competencias.

TECNOFEM es un programa del Gobierno Provincial de Córdoba llevado a cabo por la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo junto a la ONG Chicas en Tecnología, donde la Defensoría de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la provincia actuó como auspiciante de uno de los clubes de chicas interesadas en aprender sobre programación.

La actividad estuvo protagonizada por adolescentes mujeres desde 16 hasta 18 años, de la ciudad de Córdoba.

El club de adolescentes interesadas en aprender sobre programación -que fue auspiciado por la Defensoría de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes-, contó con un concurrido número de chicas que se encontraban cursando quinto y sexto año de la escuela secundaria de un IPEM de la ciudad de Córdoba.

Las adolescentes participaron de los encuentros y doce de ellas obtuvieron la condición de egresadas, al cumplir con la totalidad de las asistencias exigidas y tareas solicitadas. Los encuentros tuvieron lugar durante el segundo semestre de 2019, con clases semanales de dos horas.

⁸⁷ Abogada de niños, niñas y adolescentes. Diplomada en Educar en la Cultura Digital. Mediadora. Adscripta en Derecho Internacional Privado, Facultad de Derecho - UNC. Miembro de la Asociación Argentina de Derecho Internacional (AADI). Tallerista del programa “Protección Digital” de la Defensoría de los Derechos del N., N. y A. de la Provincia de Córdoba. Capacitada en OSINT (Open Source Intelligence - Técnicas para el uso de Inteligencia y Fuentes Abiertas).

El objetivo central de TECNOFEM fue acercar a las adolescentes al mundo virtual e incentivarlas en la producción de tecnología, para que abandonen el rol de usuarias y se transformen en creadoras del ecosistema digital, dado que históricamente las mujeres hemos sido falsamente percibidas como menos capaces de comprender las áreas STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática).

La tecnología -como tantas otras cosas- está generizada, es decir, siempre ha sido más aprovechada por hombres que por mujeres.

Aproximadamente la mitad de la población mundial está compuesta por mujeres (Banco Mundial, 2019), pero solo el 48% de ellas tiene acceso a Internet (en comparación con el 58% de los hombres), y esta brecha digital se agrava aún más cuando se adopta una perspectiva transversal, por ejemplo: género y raza, etnia, discapacidad y edad. (OEA, 2019)

Es por ello que el propósito fue achicar la brecha de género digital, lo cual implica no solo el acercamiento de las mujeres a las áreas STEAM, sino también un cambio cultural respecto al valor socialmente asignado a cada género, así como políticas públicas que impulsen igualdad y generen conciencia sobre la división y redistribución del tiempo y tareas, ya que la posibilidad de acceso de las mujeres a Internet está estrechamente vinculada con la distribución social de las tareas.

La relación desigual de poder entre los géneros, que históricamente se manifestó en distintos ámbitos (laboral, político, económico, etc.), se reproduce siguiendo la misma lógica, tanto en el espacio físico como en los entornos digitales.

Los roles de género actualmente se construyen mediante el uso de las redes sociales, donde podemos observar que, por ejemplo, las adolescentes que desean participar de juegos en línea muchas veces tienen que usar pseudónimos masculinos para ser aceptadas. Es decir, esconder su identidad femenina para participar de espacios que deberían ser a-géneros. Los mismos diseños que todavía se observan en vidrieras de jugueterías divididas entre juegos de ingenio para niños y muñecas o utensilios de cocina para niñas, los vemos plasmados en plataformas como YouTube, que reproduce una división de roles vetusta. Lideran el contenido de los canales de las niñas o adolescentes temas como el cuidado corporal, maquillaje, moda, etc. Asuntos que no forman parte de los argumentos en

los canales de los youtubers varones más conocidos. Los estereotipos de género se reproducen en el mundo digital.

En lo que respecta específicamente al desarrollo de TECNOFEM, se les enseñó a las adolescentes a programar aplicaciones para Android, mediante la plataforma de *Google, AppInventor*, trabajando con programación en bloques, a partir de identificar problemas en la comunidad que podrían solucionarse mediante la tecnología. Así, las chicas debían identificar alguna problemática social y crear una aplicación que pudiera darle respuesta.

Se utilizaron las computadoras provistas por la escuela (correspondientes al Programa Conectar Igualdad) y los celulares de cada participante. Las adolescentes realizaron el diseño de sus aplicaciones en las computadoras y luego, a través de un código QR que proporciona la plataforma utilizada, podían visibilizar cómo quedaban sus creaciones en sus teléfonos móviles.

Como producto final y en conjunto, las adolescentes elaboraron una aplicación para presentarla en el acto de cierre del Programa TECNOFEM. La misma se denominó *JUNTAS* y brinda ayuda a mujeres víctimas de violencia de género. Contiene un botón para comunicación directa con la línea de asistencia y un chat que resguarda la identidad, además de consejos e información.

Las temáticas tomadas por las adolescentes en sus aplicaciones fueron: guías de aprendizaje para niños y niñas, ayuda para personas ciegas, educación sexual integral, veganismo, violencia de género, etc.

TECNOFEM no solo enseñó a programar, sino que también incluyó otras áreas de la tecnología, como la robótica y la impresión 3D. Las alumnas de otras escuelas accedieron a estos conocimientos.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Facebook Defensoría de los Derechos del N., N. y A. de la Provincia de Córdoba:

<https://www.facebook.com/DefensoriaCba/photos/a.1103496809733953/2459306517486302/>

<https://www.facebook.com/gobdecordoba/posts/1897790793598151/>

ONG *Chicas en Tecnología*:

<https://chicasentecnologia.org/cordoba-provincia-aliada/>

Plataforma *AppInventor*: <https://appinventor.mit.edu/>

Referencias

Asociación por los Derechos Civiles. (2017). *Estado de la violencia online contra las mujeres en Argentina*. Informe presentado ante la Relatoría Especial de Naciones Unidas sobre violencia contra la mujer. Recuperado de: <https://adc.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/ADC-violencia-contra-mujeres-en-AR-ONU.pdf>

Busaniche, B. (8 de julio de 2009). *Neutralidad tecnológica: un concepto en disputa*. Recuperado de: <https://www.canal-ar.com.ar/posts/posteo.asp?Id=104>

OEA (2019). *Combatir la violencia en línea contra las mujeres - un llamado a la protección*. 7 Ed., White paper series. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/sms/cicte/docs/20191125-ESP-White-Paper-7-VIOLENCE-AGAINST-WOMEN.pdf>

UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone* [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informacional para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

Observatorio joven de medios. Leer medios en tiempos de infodemia

Andrés Habegger⁸⁸, Débora Nakache⁸⁹ y Gabriela Rubinovich⁹⁰
Equipo coordinador del Programa Medios en la Escuela

Resumen

Este trabajo es una síntesis del Proyecto Observatorio Joven de Medios. Leer Medios en Tiempos de Infodemia, desarrollado por el programa Medios en la Escuela del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante los primeros meses de cuarentena por la pandemia de COVID19, el proyecto se planteó como objetivo brindar herramientas a docentes y estudiantes para abordar críticamente la explosión informativa y la infodemia. Del mismo participaron numerosas instituciones escolares públicas de la Ciudad.

Palabras clave: Infodemia; observatorio, escuela, medios; Alfabetización Mediática e Informativa.

El Observatorio Joven de Medios. Leer Medios en Tiempos de Infodemia es llevado a cabo por el Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De este proyecto participaron numerosas instituciones escolares públicas de la Ciudad y fueron parte de sus experiencias tanto los equipos docentes como los chicos, chicas y jóvenes que asisten a ellas.

Desde hace varios años el Programa Medios en la Escuela implementa el Observatorio Joven de Medios, que propone al interior de las escuelas un espacio de intercambio de miradas sobre el discurso de los medios y las redes sociales. En 2020, en el marco de la pandemia, a partir del fenómeno de la *infodemia*, nos propusimos brindar herramientas a docentes y estudiantes, para abordar críticamente la explosión informativa de los primeros meses de cuarentena. Es por ello que produjimos una cartilla teórico práctica que proponía un recorrido analítico y reflexivo del proceso de construcción del discurso informativo. Leer Medios en Tiempos de Infodemia constituyó el inicio de una serie de acciones de formación docente y de implementación de diferentes proyectos de trabajo en escuelas.

88 Cineasta y docente.

89 Profesora e investigadora en Psicología Educativa.

90 Docente e investigadora en Didáctica de la Comunicación.

Desde el inicio, nos propusimos como objetivo generar acciones que favorecieran en docentes y estudiantes la posibilidad de:

- Reconocer la función social de los medios masivos de comunicación.
- Compartir sus miradas de los productos mediáticos que se orientan a ellos como destinatarios o consumidores.
- Analizar la construcción de la realidad efectuada por los distintos medios.
- Identificar las características de los grupos representados y el uso de estereotipos en los medios.
- Desarrollar un análisis crítico frente a los productos mediáticos.
- Realizar producciones mediáticas a partir de los ejes de análisis propuestos.

Tomando como punto de partida la experiencia en la implementación del observatorio y la producción de la cartilla, se organizaron una serie de conversatorios abiertos a la comunidad educativa, tendientes a ampliar el conocimiento acerca de las variables complejas que intervienen en la construcción del discurso informativo que circula en la sociedad. Con ese propósito, invitamos a representantes de la Defensoría del Público, para conocer su perspectiva del derecho a la comunicación; a especialistas en periodismo (Dra. Lila Luchessi), para conocer más acerca del proceso de construcción de la información; y también a expertos en didáctica (Dra. Flora Perelman), para reflexionar acerca del desafío de enseñar y aprender sobre estos temas en la escuela. Otra forma de acompañar a las instituciones fue la elaboración de dos tutoriales, *Las fuentes de información*⁹¹ (video que explica qué son las fuentes de información y cómo detectar noticias falsas) y *De los hechos al show de la noticia*⁹² (que explica cómo los medios construyen una noticia y cómo la transforman en show).

Paralelamente, se desarrollaron acciones de acompañamiento situado a docentes a cargo del trabajo en sus aulas (virtuales) y a un distrito de la Ciudad (el DE N.º 21), localizado en la zona sur, donde se implementó un desafiante proyecto de articulación entre escuelas primarias y secundarias a partir de los temas de la cartilla.

Todas estas acciones se enmarcan en las propuestas de los diseños curriculares jurisdiccionales y, aunque podrían trabajarse en espacios particulares, como los

⁹¹ <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de-medios?authuser=0#h.x03zx1z22mef>

⁹² <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de-medios?authuser=0#h.5iucjitvpx44>

de Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales o Prácticas del Lenguaje, consideramos que son propuestas transversales. La promoción de una mirada crítica sobre los medios, el conocimiento de los lenguajes mediáticos y artísticos, la apropiación de estos recursos en pos de generar discursos propios, se conforman como desafíos permanentes de la enseñanza dentro y fuera de las instituciones.

Teniendo en cuenta que gran parte de lo que conocemos del mundo nos llega a través de los discursos mediáticos y de las redes sociales, y que éstos no son una “ventana al mundo”, sino que construyen una determinada imagen de él, es fundamental que la escuela se involucre en el debate sobre las representaciones que circulan e interpele a las niñas, niños y adolescentes con el fin de promover la formación de ciudadanos lúcidos, atentos y con sentido crítico acerca de las representaciones que se les ofrecen. La comprensión de los modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan en sus representaciones, debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática. Los medios masivos de comunicación se constituyen como mediadores entre nosotros y lo que podríamos llamar “la realidad”. Gran parte de nuestra subjetividad y nuestras opiniones están conformadas por las versiones sobre “la realidad” que ellos nos muestran. Los niños, niñas y adolescentes no están ajenos a esta situación. Consideramos que la escuela, al generar estos espacios de intercambio y construcción colaborativa del conocimiento, se constituye en un lugar central para igualar el acceso a la información, apropiarse críticamente de los mensajes, relacionarlos y analizarlos.

Enlaces para conocer la experiencia y/o producciones

Sitio Web Medios en la Escuela:

<https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela>

Canal de YouTube de Medios en la Escuela:

<https://www.youtube.com/c/MediosenlaEscuela/featured>

Canal de Youtube de Hacelo Corto:

<https://www.youtube.com/channel/UCUxn4zuZSZnUIF04iVgAkzA>

Spotify y Anchor Caleidoscopio:

https://open.spotify.com/show/2W3oIOVKsBj6edAQRUxMDb?-si=rWyzb4cdSUy2RxDHxuBvEQ&dl_branch=1

<https://anchor.fm/medios-en-la-escuela>

Sitio Web Hacelo Foto:

<https://mediosenlaescuela.wixsite.com/hacelofoto>

Redes sociales

Facebook de Medios en la Escuela: [Programa Medios en la Escuela](#)

Facebook de Hacerlo Corto: [Hacerlo Corto](#)
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/hacelocorto>

Facebook de Caleidoscopio: <https://www.facebook.com/Caleidos010/>

Instagram Medios en la Escuela: [@mediosenlaescuela](#)

Instagram Hacerlo Foto: [@hacerlofoto](#)

Referencias

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

Programa Medios en la Escuela (2020). *Leer medios en tiempo de infodemia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad. Recuperado de: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de%20medios>

Programa Medios en la Escuela y Proyecto UBACyT "Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares" (2020). Conversatorio sobre el proyecto de articulación primaria media del DE 21, organizado por el DE 21.

Luchessi, L. (2020). *Leer medios en tiempos de pandemia. Reflexiones desde el Periodismo*. Conversatorio organizado por el Programa Medios en la Escuela y el Proyecto UBACyT "Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares".

Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Rubinovich, G. y Estévez, V. (2020). *Problematizar en el aula el proceso de producción de noticias*. Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, pp. 152-155. ISSN 2618-2238.

Perelman, F., Rubinovich, G., Nakache, D., Dib, J., Grunfeld, D., Vergini, L., Bertacchini, P. y Utrilla, N. (2021). *Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos*. En: Saez, V. e Iglesias, A. (2021) (comp.). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones. E-Book. pp. 92-120.

Colectiva Volver a Sonreír. Proyecto de Investigación CIUNSA Tipo B N° 2538: “Dispositivos de poder en contexto de privación de libertad. Mujeres Trans en Salta. (2018– 2020)”

Ramón Burgos⁹³, Yamila Gómez Lujan⁹⁴, María Guadalupe Macedo⁹⁵, Deborah Sabrina Mendoza⁹⁶, Fernanda Carolina Vaca Carrió⁹⁷

Resumen

Este trabajo es una síntesis de la experiencia Volver a Sonreír, un proyecto desarrollado desde la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, que consiste en la gestión de una revista producida por mujeres privadas de su libertad de la Unidad Carcelaria Provincial N° 4, de Salta capital. El objetivo general es potenciar la producción de la revista Volver a Sonreír como ejercicio del derecho a la comunicación y la participación colectiva.

Palabras clave: Derecho a la comunicación; género, contexto de encierro; acceso; Alfabetización Mediática e Informacional.

El Proyecto Volver a Sonreír tiene como principal tarea la gestión de una revista de mujeres privadas de su libertad de la Unidad Carcelaria Provincial N° 4, de Salta capital. Participan 2 docentes, 3 graduados y 5 estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), además de 50 mujeres privadas de su libertad y 100 familiares de personas detenidas.

93 Licenciado en Comunicación Social (UNJu) y doctor en Comunicación (UNJu). Docente e investigador en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Miembro del Instituto de Comunicación, Política y Sociedad (INCOPOS-UNSa). Miembro de la colectiva Volver a Sonreír.

94 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Miembro de la colectiva Volver a Sonreír.

95 Técnica en gestión de medios comunitarios (UNQ). Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Unsa). Docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Miembro de la Comisión en Contexto de Encierro UNSa. Miembro de la colectiva Volver a Sonreír.

96 Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa); diplomada en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro (UNSAM); estudiante de maestría en Educación Popular en Adultos (UNLu). Miembro de la colectiva Volver a Sonreír.

97 Especialista en Educación Sexual Integral y su didáctica. Profesora universitaria en Filosofía. Miembro de la Comisión de la Mujer de la Universidad Nacional de Salta. Miembro de la colectiva Volver a Sonreír.

La modalidad del taller es una propuesta de gestión de medio gráfico, la revista comunitaria *Volver a Sonreír*, producida por mujeres privadas de su libertad dentro de la Unidad Carcelaria Provincial N° 4. Entendiendo la gestión como la planificación a partir de posicionamientos políticos, diseñando ideas para concretarlas en lo social, la gestión del medio de comunicación permitirá la reivindicación de derechos humanos en un contexto social específico, en una organización social mediada por los actores sociales, en este caso, las mujeres privadas de su libertad. El medio de comunicación tiene elementos sociales (estigmatización de las mujeres que producen contenidos), económicos, simbólicos (aparición en escena de voces que habían sido silenciadas y ocultadas por la sociedad), políticos y socioculturales, por lo que la gestión del medio de comunicación debe ser integral, transdisciplinar y participativa.

Para poner en práctica los talleres, tenemos en cuenta que las mujeres privadas de su libertad son sujetos de derechos y productoras de cultura. El objetivo es la participación de las mujeres en los talleres para el empoderamiento y el fortalecimiento de vínculos, en respuesta a la lógica de la cárcel, que genera aislamiento y soledad. Los talleres con mujeres deben respetar su protagonismo integral, donde sean ellas quienes proponen qué y cómo hacer, donde sean ellas las protagonistas principales de las actividades. Esto coloca en segundo plano a los talleristas, quienes cumplen solo con la función de facilitadores de herramientas (sobre todo en un contexto de encierro, donde las mujeres no pueden acceder a ellas para realizar producciones artísticas, comunicacionales o educativas).

El objetivo general es potenciar la producción de la revista *Volver a Sonreír* como ejercicio del derecho a la comunicación y la participación colectiva. Entre los objetivos específicos se encuentran: A) Creación de un grupo editorial de mujeres. B) Fomentar espacios de comunicación/educación en la producción de la revista.

El taller propone un proceso desde la comunicación/educación. Esta propuesta de Jorge Huergo plantea indagar el entramado cultural, el reconocimiento del otro dentro de la trama del “nosotros”. Significa encuentro y reconstrucción de sentidos, utopías, cultura de cada uno de los individuos, un proceso dinámico y cambiante (Huergo, 1997). Teniendo en cuenta que el contexto de privación de libertad en el que trabajamos es propicio para el aislamiento, la individualización y la violencia, se utiliza una metodología que toma como base la grupalidad a través de encuentros donde se fomente la

confianza, la palabra y el compartir en torno al respeto (Sennett, 2003), por medio de una Investigación Acción Participativa⁹⁸ (IAP; Sírvent y Rigai, 2012).

Se planifican procesos de comunicación popular con mujeres en contexto de privación de libertad en torno a la lectura de diversos textos literarios y periodísticos para ser plasmados en la revista. Se realiza la intervención para visibilizar el manejo cultural y artístico en espacios de fronteras (Unidad Carcelaria N°4). Nos proponemos generar un espacio de construcción colectiva, con participación activa, propiciando espacios de intercambio de saberes y construcción de vínculos con una metodología horizontal, dialógica y crítica. Teniendo como base el taller colectivo, potenciando la creatividad, la participación protagónica y la perspectiva de derechos humanos; conociendo las necesidades del grupo, reconociendo sus necesidades y respetando sus subjetividades. Se buscará la formación de un espacio de encuentro basado en la grupalidad, donde encontrarse implica establecer vínculos, donde hay que entender al otro, conocerlo, respetarlo y aceptarlo. Ese espacio no representa solo la posibilidad de contar con un lugar físico, sino que atraviesa a los grupos, modificando la subjetividad de las integrantes.

La cárcel, desde sus inicios, ha sido pensada para hombres. Las mujeres que delinquen son consideradas una anormalidad social, puesto que escapan a los cánones –de género y sociales– impuestos. En las unidades carcelarias las políticas “re” (reinserción, reeducación, rehabilitación) (Carballeda, 2006) son procesos de segregación social, ya que solo pueden acceder a ellas quienes tengan un comportamiento adecuado a lo dispuesto por el sistema penitenciario. Estas actividades están pensadas desde una estructuración tradicional del género: es un espacio de castigo (Laitano y Nieto, 2017, CELS, 2011) donde se busca reeducar los cuerpos (Chávez, 2004), según lógicas del mundo capitalista, patriarcal y heteronormado. Un ejemplo claro de ello es que dentro de la cárcel de mujeres se proponen talleres *femeninos*, como tejidos, cotillón y crochet dentro de la educación primaria y secundaria (Macedo, 2018). Se las forma para salir al exterior a partir de un estereotipo social (Preciado, 2011; Vera Palomar, 2004) donde se espera que las mujeres se queden en el hogar, se ocupen de las labores domésticas y realicen actividades manuales acordes a su sexo, justificado por el ideal maternal-doméstico, de modo que se conviertan en las mejores amas de casa (Lorenzo, 2016; Nari, 1995). En consecuencia, las políticas educativas (Romero, 2013) en la cárcel de mujeres se realizan en base a este ideal (Gutierrez, 2013).

⁹⁸ Metodología que intenta entender un problema social, favoreciendo y buscando un cambio de las condiciones existentes a través del proceso participativo de los propios actores sociales involucrados.

Históricamente existe la vulneración de derechos en las cárceles, pero se profundiza según la división sexo-género (Pérez y Gardinetti, 2011). Las presas descendientes de negras, indígenas y esclavas se encuentran invisibilizadas en la historiografía argentina (Gil Lozano, Pita e Ini, 2000). Viven situaciones de violencia por su condición femenina (Carlen, 1998), se encuentran cautivas y sometidas porque se les ha desprovisto de autonomía por su posición de inferioridad dentro del sistema patriarcal (Lagarde, 2005) desde antes de ingresar a la cárcel (Llaryora, 2016).

Las mujeres que actualmente se encuentran en la institución penitenciaria estudiada pertenecen a clases sociales medias y bajas, la mayor parte de ellas con estudios secundarios inconclusos y cuatro casos de analfabetismo. Trabajaron en empleos domésticos, en la prostitución o como manteras, pero no tuvieron trabajos en condiciones regulares. La mayor parte de ellas sufrió violencia de género por un familiar o por miembros de la fuerza policial y no accedió a políticas públicas antes de la reclusión (Macedo, 2018). A lo largo de la historia, el acceso a la educación, el trabajo y a las TIC está restringido por las políticas penitenciarias, dejando de lado legislaciones vigentes. Solo acceden a ciertas políticas (Romero, Rodríguez y Salazar Acosta, 2019) si responden a los parámetros de género esperados por el sistema patriarcal: esta situación la detectamos en el tránsito por la institución carcelaria, pero desconocemos investigaciones relativas y su desarrollo en el tiempo.

Enlace para conocer la experiencia y/o producciones

<https://www.facebook.com/Volver-a-sonre%C3%ADr-1974002126240134>

Referencias

Carballeda, A. (2006). *Políticas de reinserción y la integración de la sociedad. Una mirada desde las políticas sociales*. Oficios Terrestres; (18), 46- 49.

Carlen, P. (1998). *Sledgehammer: Women's Imprisonment at the Millennium* [Mazo: Encarcelamiento de mujeres en el milenio]. Londres: Macmillan Press LTD.

Cels, M. P. (2011). *Mujeres en prisión: los alcances del castigo*. Bs. As.: Siglo Veintiuno.

Gutierrez, M. H. (2013). *La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa?* Recuperado de: <https://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles-%C2%BFpol%C3%ADtica-criminal-o-pol%C3%ADtica-educativa>

Laitano, G. y Nieto, A. (2017). *El castigo como relación social cotidiana en la Argentina actual. El caso de la cárcel de mujeres de Batán*. Revista Estudios sociológicos 35 (104), 293- 318. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69420/CONICET_Digital_Nro.583aca0c-71b3-48f8-8dab-c748df85ec9d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Llaryora, M. F. (2016). *Identidades de género y encierro punitivo: sentidos en torno a lo femenino y lo masculino desde la experiencia carcelaria*. (Tesis de especialización). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56161>

Macedo, M. G. (2018). *Comunicar entre rejas. Volver a Sonreír*, revista de mujeres salteñas privadas de su libertad en la unidad carcelaria N° 4 Salta. Jornadas de Activismo e Investigación sobre Género, Feminismos y Disidencia en el NOA "Del diagnóstico del presente a la transgresión del límite". Salta.

Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.

Romero, N. H., Rodríguez, J. y Salazar Acosta, L. M. (2019). *Jóvenes, escuela secundaria y políticas estatales. Impactos de la AUH en la Provincia de Salta*. Salta, Argentina: EUNSa.

Vera Palomar, C. (2004). *Malas Madres: la construcción social de la maternidad*. Debate Feminista (30), 12-34.

UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone* [Declaración de Seúl sobre Alfabetización Mediática e Informacional para todos y por todos]. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

UNESCO (2021). *Media and Information Literacy: The time to act is now!* [Alfabetización Mediática e Informacional: ¡El momento de actuar es ahora!] *Curriculum Summit "Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!"* [Cumbre del plan de estudios "Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡Piense críticamente, haga clic sabiamente!"], Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

UNESCO (2021). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

La radio en la escuela como forma de democratización de contenidos

María Gabriela Giamboni Orbe⁹⁹

Resumen

Este trabajo sintetiza la experiencia de capacitación a docentes y acompañamiento para realizar micros radiales a través de transmisiones diarias en una emisora local, para la continuidad pedagógica con la comunidad escolar en Chascomús, Provincia de Buenos Aires. Este proyecto fue llevado a cabo en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia de COVID-19, por el Equipo Territorial de Regional en el área Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Como primer objetivo se propuso profundizar en el uso de tecnologías para establecer vínculos interrumpidos por la falencia y carencia de medios digitales y acceso a las redes en situación de distanciamiento escolar dispuesto por las autoridades.

Palabras clave: Pandemia; educación virtual; conectividad; radio; Alfabetización Mediática e Informacional.

La radio, como voz democrática de cada uno de los actores de una comunidad escolar provoca expresar, transmitir, comunicar garantizando así una senda accesible que permite recibir en otra dimensión lo que queremos enseñar.

Me desempeño desde hace once años en un Centro de Información e Investigación de Chascomús, provincia de Buenos Aires, como miembro del Equipo Territorial Regional en el área Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

En marzo de 2020, cuando se establece el sistema de enseñanza en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), sentimos la necesidad de acompañar a las escuelas rurales y urbanas del distrito, ya que muchos alumnos,

⁹⁹ Licenciada en Relaciones Públicas y formadora de formadores dependiente de la Dirección General de Cultura y Comunicación de la Provincia de Bs. As., Dirección de Formación Inicial y Continua desde 2011. Actualmente dicta cursos de capacitación docente, talleres y ateneos, y desempeña actividades como tutora virtual en temas de Cultura Digital y de ESI. Es coordinadora de Actividades Científicas y Tecnológicas Educativas. Se ha desempeñado como directora de nivel secundario de escuelas de educación de jóvenes y adultos, modalidad urbana y rural y como profesora de Medios de Comunicación y Psicología.

alumnas y familias adolecían de conectividad y dispositivos móviles. Se ofreció primero una capacitación a docentes y acompañamiento en segunda instancia para realizar micros radiales a través de transmisiones diarias en una emisora local, para la continuidad pedagógica con la comunidad escolar.

Los actores intervinientes en el proyecto apoyaron las acciones desde un primer momento. Se trata de las inspectoras areales de la jurisdicción, autoridades y docentes, auxiliares de cada una de las escuelas intervinientes, estudiantes y sus familias, que se hicieron presentes de una forma u otra en la confección y colaboración de cada micro radial.

Intervinieron 22 establecimientos educativos de nivel primario (urbanas y rurales), 2 Jardines Infantiles Rurales Matrícula Mínima (JIRIM), un Centro de Educación Física y un Centro de Educación Complementaria.

Participó una población estudiantil de más de 300 alumnos, debiéndose sumar a esto las familias y la audiencia en general de la radio que transmitió diariamente los programas: AM 1520 Radio Chascomús. Estimamos un impacto de audiencia muy significativo, ya que el espectro de la radio se escucha desde la ciudad de La Plata hasta la zona de Ayacucho. (con un radio de cobertura aproximado de 200 km.).

También contamos con la colaboración de docentes de todas las áreas, autoridades municipales, historiadores, bibliotecarios, artistas locales, periodistas, etc.

Los objetivos del proyecto fueron:

- Acercar los contenidos pedagógicos a alumnos y alumnas que no cuentan con acceso a Internet, o bien cuentan con una conectividad precaria o nula.
- Establecer vínculos a la distancia con la comunidad escolar, obligados por la emergencia.
- Poner en contacto directo a alumnos, alumnas y el ámbito escolar con el barrio, paraje y sociedad.
- Desarrollar métodos de búsqueda de información manejando diversas fuentes, escritas y orales. (El uso de los recursos en la red).
- Apelar a la tarea multidisciplinaria y colaborativa entre docentes de los establecimientos educativos.
- Compartir los micros radiales con la comunidad.
- Uso de espacios de almacenamiento colectivo (drive, redes sociales, etc).
- Uso de otras plataformas de difusión.

La idea principal de este proyecto, que se llevó adelante entre mayo y diciembre de 2020, tuvo en un primer momento el objetivo de profundizar el uso de tecnologías para establecer los lazos y vínculos interrumpidos por la falencia y carencia de medios digitales y acceso a las redes, en la situación del distanciamiento escolar dispuesto por las autoridades.

Pensamos en la radiofonía como concepto y herramienta de nexo, debiendo entonces aprender a utilizar programas de edición de sonido (*Audacity*) y por ello la necesidad de capacitación que garantizase la realización de los micros radiales.

Las áreas de incumbencia que se trabajaron fueron, en acuerdo con los diseños curriculares y núcleos prioritarios de aprendizaje:

Efemérides, Educación Sexual Integral, personajes de la historia local, las comunidades y corrientes migratorias, cuidado de la salud, estética, el rol de la mujer, derechos de la niñez, juegos bonaerenses, poesía y canto, huertas, los símbolos patrios, los poderes públicos, etc.

¿Cuál fue el desafío? Podría decirse que nuestra meta más urgente fue planificar un encuentro pedagógico a la distancia, mediado por la tecnología –en este caso a través de la radio–, entre las voces de las y los docentes y las de las niñas y los niños.

Cuidar ese vínculo es muy importante para nuestras instituciones en cualquier situación, y sobre todo en esas circunstancias. Necesitábamos que los mensajes a nuestras comunidades urbanas y rurales llegasen –en la medida de lo posible– con una frecuencia estable. Elegimos entonces un formato radial, diario y de 15 minutos.

El contexto de emergencia exigió mirar más de cerca, tal vez porque en ese momento la escuela se presentó en nuestra cotidianidad de un modo distinto: ya no se trataba de un lugar, sino de un tiempo que nos habilitaba a determinados vínculos y determinadas formas de relación con el saber. Un tiempo que necesita encontrarse y construirse y que, en el decir de muchos y muchas docentes, padres, madres y estudiantes, parece no tener límites y ser mucho más extenso e intenso que las horas de clase.

Por otra parte, la formación permanente destaca acciones de acompañamiento y sostén, tal como este proyecto se pensó, y construir en el contexto actual el gran desafío que enfrentan las y los docentes al asumir los cambios en su rol: desarrollar competencias para guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades,

Con la voz en el aire y los pies en la tierra. Notas sobre “hacer radio” desde la escuela

Diego Bogarin¹⁰⁰

Resumen

El presente texto busca ser un aporte sobre algunos desafíos que presenta enseñar a “hacer radio”¹⁰¹ en un establecimiento de educación formal. Es decir, intenta recuperar algunas reflexiones sobre la tarea docente, luego de una serie de actividades que culminaron con la grabación de un material radiofónico, producido con las ideas y las voces de jóvenes estudiantes de una localidad ubicada en el sur de la provincia de Misiones.

Palabras clave: Comunicación; escuela; radio; agenda mediática; Alfabetización Mediática e Informativa.

El contexto

Durante abril y mayo de 2021, en el Instituto San Agustín de la localidad de Apóstoles, desarrollamos¹⁰² un espacio de aprendizaje sobre lenguaje radiofónico con ocho estudiantes de 5to año del secundario, Orientación Comunicación, de entre 17 y 18 años. En ocho clases de las materias Producción Multimedia y Transformación de las comunicaciones se intercambiaron nociones, conceptos y experiencias sobre comunicación radiofónica, para finalizar con la grabación de un micro informativo, tipo podcast, de 5 minutos.

100 Licenciado en Comunicación Social, becario doctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH FHyCS CONICET UNaM) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. Estudia dinámicas de participación en radios escolares de Misiones como parte de su formación en el Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. adiegobogarin@gmail.com

101 “Hacer radio” es un modismo con el que nos solemos referir a participar en diferentes tareas de la producción de contenidos radiofónicos. Por ejemplo, una persona que hace locución o lee noticias durante un programa, puede decir que “hace radio”, del mismo modo que puede decirlo quien selecciona canciones para una emisora de FM. Es decir, “hacer radio” engloba diferentes tareas orientadas a la elaboración de contenidos radiofónicos.

102 Para facilitar el recorrido usaré la primera persona del singular al referirme a observaciones que hago en calidad de autor del texto y de docente a cargo de la actividad, y la primera persona del plural para las situaciones que nos involucran con el grupo de estudiantes.

La actividad buscó que las y los jóvenes comprendan mediante actividades prácticas diferentes contenidos curriculares, como las características del lenguaje radiofónico, las diferencias entre el sistema *broadcasting* de transmisión y la modalidad *on demand* de acceso a contenidos, y las disputas en torno a la “agenda mediática” (Aruguete, 2015). Estos temas fueron presentados y conversados en dos clases de 80 minutos cada una, es decir, requirieron dos encuentros semanales en los que se trabajó con dictados y materiales impresos que cada estudiante sintetizó en su carpeta. Llegado a este punto, notaba que durante las presentaciones de los ejes temáticos no surgían anécdotas ni preguntas, por lo que luego de indagar para tratar de encontrar información sobre si alguna vez habían escuchado un programa de radio, me encontré con una respuesta que me permitió reconocer las subjetividades con las que estaba trabajando: sus memorias sonoras (Lutowicz, 2012) estaban asociadas a experiencias individuales de escucha mediante plataformas musicales digitales y videos que circulaban por redes sociales virtuales. Recuerdos fragmentados, más o menos homogéneos, de productos elaborados y focalizados por algoritmos para el segmento juvenil: contenidos para jóvenes, no siempre realizados por jóvenes. Según sus propios comentarios, escuchaban lo que las páginas les mostraban y que otros escuchaban. El “universo radiofónico” les resultaba distante.

Por ello, a los objetivos iniciales que orientaban la actividad, que eran desarrollar competencias vinculadas a la identificación de temas e inquietudes relevantes para sus pares, preparar y realizar entrevistas, elaborar guiones y editar grabaciones mediante software específico, se anexaron dos nuevos desafíos: desarrollar experiencias de escucha colectiva y promover espacios de trabajo colaborativo con responsabilidades acordes al interés manifestado. Sobre lo primero agregaré un párrafo inmediatamente. Sobre lo segundo, haré algunos comentarios hacia el final del texto.

La producción

Para proponer al grupo de estudiantes que escuchara programas de radio locales en vivo, opté por llevar al aula un equipo de radio analógico portátil. Caminar por los pasillos del establecimiento con el equipo de radio despertó comentarios de todo tipo, desde docentes y personal adulto que recordaba anécdotas de haber manipulado en su infancia equipos similares, hasta adolescentes que preguntaban si ese aparato aún funcionaba. Le dedicamos dos clases de 80 minutos a escuchar programas de diversas características,

tanto musicales, informativos y religiosos, como comerciales, con conducción en vivo y con intervenciones grabadas.

En el primer encuentro la propuesta fue escuchar las radios que sintonizábamos “barriendo” el dial, sin ninguna consigna complementaria. Nos deteníamos unos minutos en cada frecuencia que captábamos con claridad y el grupo tenía que escuchar lo que sucedía en esa emisora. Así observé que independientemente del tipo de programa que escucháramos, la atención no se mantenía más de dos minutos, ya sea con la música que pedían que quedara sonando, con oraciones transmitidas por radios de iglesias, o con tandas comerciales. Igualmente, con recordatorios de que el trabajo era escuchar, el paso de los segundos les acercaba la atención cada vez más a las pantallas de sus teléfonos o a revisar carpetas de otras asignaturas, lo que requería una nueva intervención como docente: aunque podamos oír fisiológicamente sin tener que reflexionar sobre ello, la escucha debemos construirla, y esa construcción, les remarcaba, requiere constancia y enfrentarnos a sensaciones nuevas, aunque incluyan escuchar lo que no nos gusta¹⁰³.

En el segundo encuentro la actividad de “escuchar radio” se complementó con la identificación de los elementos del lenguaje radiofónico que habíamos trabajado semanas anteriores, lo que, no sin insistencia, permitió tener una dinámica con mayor participación.

Las cuatro clases que siguieron se destinaron a crear un programa informativo enlatado, con un formato de podcast. Para ello conversamos con el grupo sobre sus temas de interés, de los que se definió trabajar sobre el cierre cercano de la instancia de evaluaciones de materias del año lectivo anterior, adeudadas por varios estudiantes. Seguidamente, se distribuyeron tareas para maquetar la estructura del programa por grabar: buscar información, definir perfiles para entrevistar y escribir las preguntas guía para las conversaciones. Entre el segundo y tercer encuentro se grabaron las conversaciones y se escucharon los audios “crudos”, para identificar los puntos importantes de las respuestas. El cuarto encuentro se trabajó en el aula de informática para descargar los archivos y editarlos en el software específico. El resultado final acordamos dejarlo en 5 minutos, pues consideramos que

¹⁰³ Frente al modelo “on demand” que propone llenar los tiempos eligiendo lo que queremos de lo que los algoritmos creen que nos gusta, el sistema broadcasting de las FM propone (o puede proponer) aceptar tiempos ajenos, ritmos diferentes, voces distintas, posiciones diversas.

era el tiempo máximo que podríamos difundir por los grupos de *WhatsApp* del colegio, para invitar a docentes y estudiantes de otros cursos a que lo escuchen. Hubo diferentes respuestas dentro de los grupos, en algunos casos, reconocían el mérito de las y los estudiantes que armaron el podcast y lo innovador que puede ser usar la radio como recurso didáctico. Pero conversando luego con colegas, nadie sospechaba y hasta se sorprendían al escuchar que para producir esos 5 minutos de audio hubo que destinar ocho clases de 80 minutos, es decir, 640 minutos (más de 10 horas) de trabajo.

Las notas finales

Escuchar y producir contenidos radiofónicos es una experiencia que la escuela podría aportar, no sin tensiones, no sin dificultades. La propuesta implica un uso no convencional de los tiempos y espacios escolares, porque pone a circular por pasillos a jóvenes que buscan entrevistar a pares o a docentes, porque los momentos trabajados no se registran fielmente en las carpetas o en los libros de temas, porque los casilleros piden notas numéricas a este tipo de “trabajos prácticos”.

Sería interesante pensar trayectos escolares formales en los que se desplieguen experiencias diferentes a las que propone la vida cotidiana, extraescolar. Como propone Wolton (2007), antes que duplicar el mundo exterior para enseñar a jóvenes cómo usar supuestamente bien las redes virtuales, sería más importante que la escuela “los introduzca en otro espacio discursivo, cognitivo, simbólico, que haga la diferencia con el mundo real. La escuela debería elegir la alteridad más que el mimetismo, [para que] los recuerdos que tengamos de ella estén ligados al descubrimiento y la alteridad” (p. 299).

La experiencia perceptiva contemporánea, como ya sugería Ingold (2008), parece relegar cada vez más la escucha y otros modos de relación humana con el entorno, priorizando la vista como centro de la red sensorial¹⁰⁴. Al mismo tiempo, cada vez parece más frecuente asociar la idea de que “no se hace nada” cuando se escucha, como si escuchar radio fuera “solo escuchar” radio. Puede ser por ello que, aunque al principio del proceso de producción la consigna era escuchar radio desde sus pupitres, recostadas en las sillas,

¹⁰⁴ Ingold (2008) dirá que “a percepção não é uma operação ‘dentro-da-cabeça’, executada sobre o material bruto das sensações, mas ocorre em circuitos que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo.”

acostados sobre la mesa o como pudieran sentirse con más comodidad, no era posible mantener la atención sobre los sonidos que salían de la radio más allá de un puñado de segundos¹⁰⁵.

Con diferentes decisiones y estrategias didácticas, la creación radiofónica al menos durante parte del recorrido escolar permite reconocer y articular saberes indispensables para la interacción con otros actores sociales, y desarrollar aptitudes para el trabajo colectivo. Además, otorga experiencias que difícilmente puedan desarrollar de otra manera, en contextos de medios de comunicación adultocéntricos y de cotidianidades audiovisuales.

Referencias

Aruguete, N. (2015). *El poder de la agenda: política, medios y público*. Buenos Aires: Biblos.

Lutowicz, A. (2012). *Memoria sonora: una herramienta para la construcción del relato de la experiencia concentracionaria en Argentina*. Revista Sociedad y Equidad, (4). doi:10.5354/0718-9990.2012.20941.

Ingold, T. (2008). "Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano" [¡Detente, mira, escucha! Visión, audición y movimiento humano]. Revista Ponto Urbe (3), 2008. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/pon-tourbe/1925>. doi.org/10.4000/pontourbe.1925

Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación: puntos de vista para periodistas y políticos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

¹⁰⁵ Queda por explorar cuánto tienen que ver con el "formateo" de la atención aquellos "formatos" de las plataformas que comprimen contenidos audiovisuales en breves intervenciones aleatorias (estados, reels, fleets). "El tiempo se desintegra en una mera sucesión de presentes puntuales", sugiere Byung-Chul Han en una entrevista que le realizaron en el diario El Mundo, de España, en 2019. La entrevista completa puede encontrarse en: <https://www.elmundo.es/papel/lideres/2019/02/12/5c61612721efa007428b45b0.html>

Lectura crítica de noticias mediáticas en contextos escolares

Flora Perelman¹⁰⁶, Débora Nakache¹⁰⁷,
Gabriela Rubinovich¹⁰⁸, Patricio Román Bertacchini¹⁰⁹,
Vanina Estévez¹¹⁰, Jimena Dib¹¹¹ y Diana Grunfeld¹¹²

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA

Resumen

Este trabajo presenta una síntesis de las principales características de la investigación desarrollada con estudiantes y docentes de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La investigación se propone como objetivo explorar, por un lado, los universos de sentido de las y los estudiantes, en sus consumos habituales y en su modo de interpretar los mensajes mediáticos y, por el otro, analizar, diseñar y poner a prueba situaciones de enseñanza que permitan dilucidar condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibiliten el avance progresivo a una interpretación y participación más crítica en el mundo mediático.

Palabras clave: Lectura; crítica; noticias; escuela; Alfabetización Mediática e Informacional.

106 Maestra, psicopedagoga, doctora en Psicología (UBA), especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Investiga sobre lecturas y escrituras en contextos de estudio y en la formación ciudadana en papel y en medios digitales. Docente de materias de grado y postgrado en diversas universidades. Participó en la escritura del diseño curricular de primaria de Provincia de Buenos Aires y CABA.

107 Doctora en Psicología UBA. Profesora adjunta regular a cargo de Psicología Educacional, cátedra I y de la Maestría de Psicología Educacional. Directora de Proyectos de Investigación (UBACyT). Coordina desde 2001 el Programa Medios en la Escuela del Ministerio de Educación del GCBA y organiza hace 20 años Hacelo Corto, Festival de cortometrajes producidos por Niños y Jóvenes.

108 Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria. Coordinadora desde el año 1999 del Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación, GCBA. Organizadora desde 2002 del Festival Hacerlo Corto. Participó del Diseño Curricular de las Escuelas Secundarias orientadas en Comunicación y del Área de Prácticas del Lenguaje de Primaria del GCBA. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de "Didáctica de la Comunicación y Prácticas de Residencia", del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente regular de "Teoría de los Medios y la Cultura", de la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Participó/a de proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas con la comunicación y la educación.

Descripción del proyecto

La investigación se propone explorar, en el entorno escolar: 1) las prácticas, conceptualizaciones y representaciones de los estudiantes¹¹³ involucrados en la lectura crítica de noticias mediáticas; y 2) analizar, diseñar y poner a prueba situaciones de enseñanza que permitan dilucidar condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibiliten el avance progresivo a una interpretación y participación más crítica en el mundo mediático.

Es evidente que profundizar en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca del modo en que la información se produce, circula y se recibe en el actual ecosistema comunicacional, constituye un propósito fundamental en la formación de la ciudadanía crítica y participativa. Como se enfatiza en los diseños curriculares y discursos académicos, se torna imprescindible el análisis de los medios en la escuela, para que los alumnos puedan tener acceso pleno a los derechos comunicacionales, para que avancen en comprender cómo los medios los constituyen, cómo forman parte de su mirada del mundo y de las maneras de elaborar y compartir significados, y para que logren ampliar sus posibilidades de acción y transformación de la realidad.

109 Magíster en Psicología Educacional, licenciado y profesor en Psicología (Facultad de Psicología, UBA). Se ha desempeñado como investigador de apoyo en diversos proyectos UBACyT sobre lectura de sitios web y lectura crítica de noticias mediáticas, en niños y niñas. Es ayudante de primera en la cátedra I de Psicología y Epistemología Genética de la licenciatura en Psicología (UBA), y docente en institutos de formación superior de CABA y Provincia de Buenos Aires.

110 Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Investiga sobre lectura y escritura con propósitos de estudios y en la formación ciudadana en medios digitales. Docente de nivel terciario en Profesorados de Educación Primaria y capacitadora docente.

111 Licenciada y profesora en Letras, especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA/UNESCO). Doctoranda en Educación (PIDE: UNTREF-UNLA-UNSAM). Profesora en formación docente inicial y en posgrado. Autora de materiales didácticos y propuestas curriculares sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

112 Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Integrante del equipo de especialistas de Prácticas del Lenguaje de la Gerencia Operativa de Currículum y de la Escuela de Maestros de CABA. Docente del Diplomado de la Enseñanza de la Prácticas del lenguaje en la escuela primaria. Participó en la escritura del Diseño Curricular de Inicial y Primaria y diversos documentos curriculares de CABA.

113 Solo a los fines de facilitar la lectura hemos optado por el uso genérico del masculino. Sabemos que las formas del lenguaje no son neutrales, por eso dejamos claro que reconocemos la existencia de distintas identidades de género.

En el objetivo 1, para introducirnos en los universos de sentido de los estudiantes, en sus consumos habituales y en su modo de interpretar los mensajes mediáticos, se utilizaron diversos instrumentos metodológicos: a) encuestas a 100 niños de 5° a 7° grado sobre las prácticas cotidianas con las noticias y la valoración de los medios que frecuentan para informarse (¿Qué medios recomendarías para que alguien se informe y por qué? ¿Cuáles no recomendarías y por qué?); b) la producción de gráficos con la consigna “dibujen cómo piensan que se producen las noticias”, correspondiente a 215 alumnos de 3° a 7° grado de primaria en situaciones escolares en las que intercambiaron sobre el sentido de sus producciones; y c) la lectura de noticieros contrastantes en 6 grupos focales, con 40 estudiantes de 6° grado de diferentes sectores sociales, con la consigna “Vamos a mirar juntos estos noticieros y luego vamos a conversar sobre lo que vimos”, donde se trató de detener la máquina informativa y construir un tiempo compartido de interpretación.

Los resultados obtenidos en el primer objetivo evidenciaron que la mayoría de la población estudiada piensa que los medios más confiables son los diarios (a pesar de que muy pocos los leen) y los noticieros de la televisión (“las imágenes en vivo no mienten”), mientras que las redes sociales son consideradas como escasamente confiables (a pesar de que las usan frecuentemente para obtener información). El análisis de los gráficos permitió detectar una progresión en las conceptualizaciones: los que tienen una perspectiva más ingenua conciben la noticia como un espejo de los hechos sin mediaciones (la noticia es una ventana al mundo), mientras que los más avanzados ya representan la mediación de los periodistas, pensados como actores individuales que se debaten entre la verdad (interpretada como fiel reflejo de lo real) y la mentira (pensada como distorsión deliberada), pero no aparece la idea de perspectiva o punto de vista de una línea editorial (Perelman, Nakache y Estévez, 2013; Perelman, et al., 2015). Los grupos focales permitieron el avance de las hipótesis mediante un intercambio clínico que propició volver una y otra vez a los noticieros, a las líneas como materia prima de anclaje de las argumentaciones, ejemplos y justificaciones planteadas por los estudiantes (Perelman et al., 2016; Perelman et al., 2017).

En el objetivo 2, referido a la investigación didáctica, se adoptó una metodología cooperativa (Sensevy y Bloor, 2019) que involucra el trabajo conjunto de docentes e investigadores, quienes comparten problemas relacionados con la práctica de la enseñanza en el intento de superar los dualismos entre teoría y práctica y el dar y pedir razones. En una primera etapa, en 2018 se

conformó un grupo colaborativo con docentes de 6° y 7° grado de cuatro escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para construir y poner a prueba secuencias de enseñanza. El análisis permitió perfilar una condición didáctica a tener en cuenta: la centralidad de focalizar en ciertas claves de lectura que permanecen invisibilizadas y que conducen a la interpretación crítica. Asimismo, se advirtió la necesidad de un camino de formación de docentes que involucre un proceso de construcción compartida con los investigadores (Perelman et al., 2019; Nakache et al., 2019; Perelman et al., 2020). En 2020, en el contexto de la pandemia, el grupo de investigación decidió convocar a especialistas en Comunicaciones, Lengua y Literatura, Educación, Psicología, Filosofía y docentes de enseñanza primaria, media, terciaria y universitaria, a seis encuentros quincenales virtuales con el propósito de compartir la responsabilidad epistémica de pensar cómo generar la lectura crítica de medios en el contexto escolar. Para ello, se recuperaron contenidos y propuestas de enseñanza de un documento del Programa Medios en la Escuela (GCBA): *Leer medios en tiempos de infodemia* (2020) siguiendo las claves de lectura presentadas por la Defensoría del Público (2020), y destinado a promover un acercamiento analítico de los estudiantes a la invasión informativa que se daba en todos los medios y soportes. La propuesta metodológica consistió en la realización de un intenso trabajo de doble conceptualización (Lerner, Stella y Torres, 2009) dirigido, en un primer momento, a problematizar las prácticas de lectura de los participantes como usuarios de noticias, recreando algunas de las condiciones didácticas ya relevadas en la investigación anterior y avanzar en la conceptualización sobre el proceso de construcción realizado por los medios. El segundo momento propició un recorrido de planificación de este tipo de situaciones en las aulas de primaria, secundaria y en la formación docente inicial y continua para el ciclo lectivo 2021 (Perelman et al., 2021). En el transcurso de este trabajo formativo, uno de los docentes participantes, Germán Freiberg, decidió retomar algunas de las situaciones planteadas para desarrollar una secuencia de lectura crítica de noticias en encuentros virtuales con un grupo de estudiantes de 6° y 7° grado, en colaboración con otros docentes de su escuela¹¹⁴.

El marco teórico-epistemológico que asume la investigación es el del constructivismo situado y relacional (Castorina, 2014). Desde esta perspectiva, el desarrollo de las conceptualizaciones de los sujetos se da en el seno de las prácticas

114 Ver su presentación en esta publicación.

sociales en las cuales participan, a partir de los medios con los que interactúan. La apropiación de los objetos culturales implica un proceso interactivo en el que se redefinen los significados sociales. Respecto de nuestro problema, en la lectura de noticias en las aulas no solo juega un papel fundamental el entramado de significaciones y representaciones sociales con las que los estudiantes interpretan los mensajes noticiosos, sino también las hipótesis de los docentes, adquiridas en su historia escolar y en su aproximación a los medios. Asimismo, sabemos que el conocimiento que circula en las clases adquiere sentidos particulares en función de las formas escolares, de la cultura escolar y de la historia de la enseñanza de las noticias (las costumbres didácticas instituidas). En cuanto al desafío de la lectura crítica, retomamos las cuatro dimensiones centrales planteadas por David Buckingham (2020) para una educación en medios: la producción, el lenguaje, la representación y la audiencia.

El proyecto se vincula con contenidos curriculares en 2° ciclo de Escuela Primaria (CABA):

Asignatura Formación Ética y Ciudadana: Problematizar prácticas actuales de ciudadanía y promover un análisis crítico para la participación creativa y responsable de los alumnos, tanto en los problemas de la comunidad cercana como frente a preocupaciones de envergadura mundial.

Asignatura Prácticas del Lenguaje: discutir con otros noticias relevantes. Tomar en cuenta las diferentes voces que aparecen citadas. Interrogarse sobre la opinión del periodista y tomar posición frente a ella. Monitorear y autocontrolar la interpretación del texto.

Citas de las publicaciones del proyecto en la web: https://drive.google.com/file/d/1bk45ecE4mBvoPW_z1J3JmbAfV1hcE_1L/view?usp=sharing

Referencias

Buckingham, D. (2020). *The media education manifesto*. [El manifiesto de educación en medios]. *European Journal of Communication*, v. 35, n.1.

Castorina, J.A. (2014). *La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad*. En Castorina, J.A. y Barreiro, A. (coord.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Defensoría del Público (2020). *Apuntes para las coberturas sobre la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires.

Grizzle, A. et al. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners* [Ciudadanos alfabetizados en medios e información: ¡piensen críticamente, hagan clic sabiamente! Plan de estudios de Alfabetización Mediática e Informativa para educadores y estudiantes]. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068.locale=en>

Nakache, D., Perelman, F., Rubinovich, G. y Estévez, V. (2019). *Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas*. XXVI Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA, pp. 87-96.

Perelman, F., Nakache, D. y Estévez, V. (2013). *Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias*. XIX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA. V1, pp. 363-373.

Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M. E. y Dib, J. (2015). *Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios*. *Magis*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (16), 13-32.

Perelman, F., Nakache, D., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). *Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado*. XXII Anuario de Investigaciones, 1, Facultad de Psicología, UBA, 169-178.

Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Rubinovich, G., Torres, A. y Estévez, V. (2017). *Lectura crítica de las noticias: de la investigación psicológica a la investigación didáctica*. Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 219-223.

Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Estévez, V., Grunfeld, D. y Rubinovich, G. (2019). *Lectura crítica de noticias en la escuela. Interrelaciones entre investigación psicológica y didáctica*. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación y XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 223-227.

Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Rubinovich, G. y Estévez, V. (2020). *Problematizar en el aula el proceso de producción de noticias*. Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 152-155.

Perelman, F., Rubinovich, G., Nakache, D., Dib, J., Grunfeld, D., Vergini, L., Bertacchini, P. y Utrilla, N. (2021). *Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos*. En Saez, Virginia y Andrea Iglesias (2021) (comp.). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones. E-Book. 92-120.

Programa Medios en la Escuela (2020). *Leer Medios en Tiempo de Infodemia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad.

Programa Medios en la Escuela y Proyecto UBACyT (2020). *Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares*. Conversatorio sobre el proyecto de articulación primaria-media del DE 21, organizado por el DE 21.

Sensevy G. y Bloor T. (2019). *Cooperative Didactic Engineering* [Ingeniería Didáctica Cooperativa]. En: Lerman S. (eds). *Encyclopedia of Mathematics Education* [Enciclopedia de educación matemática]. Springer, Cham.

UNESCO (2021). *La información como bien público - a 30 años de la Declaración de Windhoek*. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/wpfd_2021_concept_note_es.pdf

Sobre los autores

Reflexiones preliminares

Rosa María González. Consejera regional de Comunicación e Información de la UNESCO para América Latina y el Caribe y secretaria del Comité Memoria del Mundo en América Latina y el Caribe. En las últimas tres décadas ha ejercido distintas funciones en la UNESCO. Ha sido secretaria de la Comisión de Programa y de Relaciones Exteriores del Consejo Ejecutivo de la UNESCO; subsecretaria del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la UNESCO, periodo durante el cual gestionó numerosos proyectos para promover la libertad de expresión, el acceso a la información, la seguridad de periodistas y el desarrollo de medios de comunicación. Previamente había ejercido como consejera de Comunicación e Información de la UNESCO para el sudeste asiático entre 2012 y 2014 y como consejera Comunicación e Información de la UNESCO para los países andinos, de 2008 a 2012. Posee una maestría en Comunicación y ha editado numerosas publicaciones sobre libertad de expresión, acceso a la información y desarrollo de medios.

Miriam Lewin. Defensora del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Periodista con amplia experiencia, sobre todo en periodismo de investigación en radio, televisión, medios gráficos y digitales. Sus investigaciones tuvieron repercusión en la Argentina y en el mundo. Escritora, autora de seis libros. Docente de periodismo. Formó parte del diario La Prensa (Nueva York) y de las revistas *Interviú* (España) y *Crisis*, por citar algunas publicaciones. Colaboró también con diversas publicaciones argentinas e internacionales. En radio fue conductora, columnista e investigadora para Radio Nacional y Radio el Mundo, de Argentina. En televisión, condujo y produjo *Punto.Doc* (América TV) y por más de 20 años fue miembro del equipo de periodistas de Canal 13 y TN (Todo Noticias) como periodista y productora, en donde participó de *Telenoche*, *TN*, *Telenoche Investiga* y *TN.com.ar*

Felipe Chibás Ortiz. Profesor libre docente por la Universidad de San Pablo (USP, Brasil), donde imparte la disciplina de posgrado *Diversidades, Ética del cuidado y Ciudades MIL*, para todos los cursos *stricto sensu* y coordina el grupo de estudio *Toth-CRIARCOM* (Creatividad, Innovación, Comunicación y Marketing). Representante regional para América Latina y Caribe de UNESCO MIL ALLIANCE. Miembro del comité directivo de *UNITWIN* y colíder de las iniciativas de UNESCO *Gown and Town* y Grupo Informal de Innovación en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Consultor de Alfabetización Mediática e Informativa de la Oficina Regional para América Latina y

Caribe de UNESCO, en Montevideo, Uruguay. Autor de 27 libros, entre los que destaca el de Red de Ciudades MIL de Unesco y Agenda 2030: Métricas, Educación, Comunicación y Salud sostenibles (2021). que organizó con renombrados autores de cuatro continentes y prefacio del Dr. Alton Grizzle. También es autor de la Metodología de las 20 Barreras Culturales en la Comunicación y 5 Dimensiones de la Creatividad y la aplicación digital MIL CitiesMetrics, recomendada por UNESCO. Participa en programas brasileños de televisión abierta, como Batalla de las Startups, emitido por el canal TV Record, donde evalúa el desempeño en innovación de las startups.

Sebastián Novomisky. Doctor en Comunicación, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y licenciado en Comunicación Social por la UNLP. Experto en Comunicación y Educación. Docente de grado y posgrado en Argentina, Uruguay y Brasil. Profesor titular de la asignatura Proyectos Curriculares en Comunicación e integrante del Consejo Asesor del Centro de Investigación y Desarrollo en Industrias Culturales y Televisión en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, donde se desempeñó como director del Profesorado en Comunicación Social y prosecretario de Investigaciones Científicas. Fue coordinador pedagógico del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural de la provincia de Buenos Aires. Egresado distinguido de posgrado 2015 y Premio a la Labor Científica 2017 en la UNLP. Autor de dos libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Investigador en temas de medios, tecnologías y educación.

Principios y bases teóricas de AMI (por orden alfabético)

Adriana Puiggrós. Profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, ambas de Argentina. Investigadora principal del Conicet. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, doctora honoris causa de las Universidades Nacionales de La Plata (UNLP) y Tucumán (Argentina). Exsecretaria de Educación, y de Ciencia y Tecnología, del Ministerio de Educación de la Nación; exministra (directora general) de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Publicó 26 libros de su autoría y más de 50 en colaboración.

Amparo Marroquín Parducci. Profesora del Departamento de Comunicación y Cultura de la Universidad Centroamericana (UCA), de El Salvador. Ha estudiado el consumo de medios de comunicación antes y durante la pandemia y colabora con Deutsche Welle Akademie en el proyecto de AMI en El Salvador. En su tesis doctoral sistematizó parte del pensamiento de Jesús

Martín-Barbero y sus propuestas para pensar los medios, la cultura popular y las configuraciones simbólicas de América Latina.

Andrea Varela. Decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Argentina. Doctora en Comunicación por la UNLP. Profesora titular de la cátedra Introducción a los Estudios de la Comunicación de la Especialización en Comunicación y Juventudes (UNLP) y de la cátedra Introducción a los Estudios de la Comunicación (UNLP). Directora de la Especialización en Comunicación y Juventudes (UNLP). Publicó, entre otros, los libros *Voces Abiertas: Comunicación, política y ciudadanía en América Latina* y *Comunicación y procesos políticos en América Latina*.

Andrés D’Alessandro. Director ejecutivo de la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA). Estudió Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina), donde recibió el título de licenciado con Orientación en Periodismo. Anteriormente, ocupó el cargo de director ejecutivo en el Foro de Periodismo Argentino, integró la corresponsalía en Buenos Aires del diario *Los Angeles Times* y fue corresponsal del Instituto Prensa y Sociedad, de Perú. También trabajó en *El Cronista*, *Perfil* y la revista *Un Ojo Avizor* en los Medios. Es autor de un capítulo sobre “Estándares éticos y de calidad en periodismo digital”, en el libro *Periodismo disruptivo*.

Carlos Scolari. Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano (Italia) y licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es catedrático de Teoría y Análisis de la Comunicación Digital Interactiva en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España). Investigador principal del proyecto *Transmedia Literacy* (programa Horizon 2020 de la UE – 2015/18) y del proyecto *Transalfabetismos* (MINECO – 2015/17).

Cielo Salviolo. Directora de la señal pública de contenidos infantiles Pakapaka (Argentina). Gestora cultural, consultora e investigadora en comunicación e infancia y productora especializada en contenidos y formatos audiovisuales infantiles. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación de la UBA, con estudios de posgrado en Derechos Humanos (Universidad de Lund - Suecia, Instituto Interamericano de Derechos Humanos – Costa Rica), Derechos del Niño y en Educación en Primera Infancia (Flacso)

Divina Frau-Meigs. Profesora de sociología de los medios y las TIC en la Universidad Sorbonne Nouvelle (Francia). Especialista en Diversidad Cultural,

Gobernanza de Internet y Alfabetización en Medios e Información (AMI), presidenta GAPMIL Europa. Profesora de info-comunicación, cátedra UNESCO “Saber Devenir”.

Dolores Espeja. Coordinadora del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia del Ente Nacional de Comunicaciones de Argentina (ENACOM). Guionista Cinematográfica (Universidad del Cine) y Abogada (UBA). Profesora de Guión en la Universidad Del Cine y en la Universidad de Belgrano, ambas de Argentina. Integra el equipo docente de Criminología en Derecho UBA (Cátedra Slokar-Gusis).

Eva Da Porta. Licenciada en Comunicación y magister en Sociosemiótica por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) y doctora en Comunicación por la UNLP. Docente e investigadora del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, donde coordina el Programa Comunicación y Educación. Fue coordinadora del área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

Florencia Guastavino. Asistente de proyectos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, FFyL - UBA). Asistente de proyectos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

Hugo Muleiro. Escritor y periodista argentino especializado en niñez. Coordinador de la Línea de Alfabetización Mediática e Informativa de la Dirección de Capacitación de la Defensoría del Público de Argentina. Autor de Palabra por palabra, estructura y léxico para las noticias (Biblos, Buenos Aires, 2002); Al margen de la agenda. Noticias, discriminación y exclusión (Buenos Aires, FCE, 2006); y coautor, con Vicente Muleiro, de Los Garcas (Buenos Aires, Planeta, 2013); Los Monstruos (Buenos Aires, Planeta, 2015); y La clase un cuarto (Buenos Aires, Planeta, 2019).

Julio César Mateus. Profesor asociado e investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima, Perú. Coordinador del grupo de investigación en Educación y Comunicación y director de la revista Contratexto. Doctor en Comunicación (mención cum laude) por la Universidad Pompeu Fabra (2019), donde obtuvo el grado de máster en Estudios Avanzados de Comunicación Social (2013). Su tesis doctoral aborda la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú. Es consultor estratégico del proyecto de educación y comunicación de la Fundación Telefónica Movistar.

Laura Marés. Especialista en Tecnología Educativa. Exgerenta general de Educ. ar S.E. Consultora independiente en temas de transformación digital, educación virtual y gestión de proyectos (BID, CAF, Ministerio de Producción, UMET, Fundación Huésped, Instituto Superior de la Carrera, entre otros). Oradora invitada en más de 500 eventos en África, América, Asia y Europa. Especialista de consulta para el armado de proyectos privados, académicos y de gobierno.

Luis Lázzaro. Director general de Relaciones Institucionales del ENACOM. Periodista, docente y especialista en Educación, Lenguajes y Medios (UNSaM, Argentina). Docente titular en Derecho de la Comunicación y la Información (UNDAV-UNM, Argentina) y de Convergencia Digital en Medios (UNDAV).

Luisina Ferrante. Profesora de enseñanza media y superior de Historia en la FFyL (UBA). Magister en Derechos Humanos y Políticas Sociales (UNSAM). Doctoranda en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona). Coordinadora del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

Mariana Landau. Profesora adjunta regular a cargo de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA) y profesora de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (EH-UNSAM). Dirige proyectos de investigación y de extensión universitaria. Es integrante del equipo de investigación del INFoD (Ministerio de Educación de la Nación, Argentina). Es magíster en Análisis del Discurso y licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Ha publicado libros y artículos sobre tecnologías y educación, formación docente y educación secundaria.

Mercedes del Valle Leal. Doctora en Educación, Investigadora. Profesora en Pedagogía de la UNT; decana de la FFyL de la UNT desde 2014; directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente en 2020; expresidenta del Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas; miembro de CD Asociación Decanos de Humanidades y Educación.

Mónica Pini. Doctora en Educación (PhD, University of New Mexico), magíster en Administración Pública (UBA), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especializada en Políticas Educativas y en el estudio de los problemas educativos en relación con las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas recientes. Estancia posdoctoral en Análisis Crítico de Discurso (Universitat Pompeu Fabra). Creó y dirige la Maestría y la Especialización en Educación, Lenguajes y Medios, y el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), Escuela de Humanidades, UNSAM.

Rosalía Winocur. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Docente FIC - UDELAR (Uruguay).

Especialista en nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Profesora titular en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República de Uruguay. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Doctora en Ciencias Antropológicas.

Roxana Morduchowicz. Doctora en Comunicación de la Universidad de París. Asesora senior de la UNESCO para el programa de Ciudadanía Digital como Política Pública en Educación en América Latina. Especialista en Cultura Juvenil. Asesoró a Ministerios de Educación de América Latina, Europa Oriental, África y Asia sobre la utilización de las tecnologías en la educación. Profesora invitada en la Universidad de París y en la Universidad de Poitiers (Francia) y en la Universidad de Stanford (Estados Unidos). Conferencista invitada en el Congreso de Inclusión Digital, organizado por el Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston. Autora de numerosos libros sobre el tema, el último es *Adolescentes, participación y ciudadanía digital* (2021, Fondo de Cultura Económica). Autora permanente de columnas de opinión sobre niños, adolescentes y tecnologías en todos los periódicos de Buenos Aires.

Santiago Tejedor. Profesor y director del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, España), donde enseña, aprende e investiga. Coordina el Gabinete de Comunicación y Educación, grupo de investigación reconocido y consolidado. Es codirector del Máster en Periodismo de Viajes UAB y del Máster en Comunicación y Educación de la UAB. Doctor en Periodismo por la UAB y doctor en Ingeniería de Proyectos por la Universidad Politécnica de Cataluña, ha sido galardonado con el Premio Netreporter como Mejor Periodista Digital y con el Premio Tiramilles.

Silvia Bacher. Periodista y docente. Máster en Comunicación y Cultura (UBA). Dirige la ONG Las Otras Voces. Comunicación para la democracia. Coordina en Argentina ALFAMED, red de investigación interuniversitaria euroamericana sobre AMI. Premio recibidos: UNESCO MIL Alliance Award. Premio Martín Fierro en la categoría Cultural Educativa. 1er Premio de Periodismo UBA a la divulgación de contenidos educativos. Docente FLACSO. Becaria Salzburg Seminar y Eisenhower Fellowship.

Tessa Jolls. Presidenta del Center for Media Literacy. Fundadora de Consortium for Media Literacy. Recibió el Premio Internacional de Alfabetización en Medios 2014, de Gateway Media Literacy Partners y el Premio Jesse McCanse 2013 por su contribución individual a la alfabetización mediática, otorgado por el National Telemedia Council.

Verónica Piovanni. Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Investigadora y docente universitaria. Subsecretaria de Gestión Educativa y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación, ex-decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET).

Experiencias, ejemplos y casos de AMI en Argentina (por orden alfabético)

Andrés Habegger. Cineasta y docente. Estudió Ciencias de la Comunicación en la UBA y Dirección de Cine en el CERC-INCAA (hoy denominada ENERC, Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica, Argentina). Estuvo a cargo del área de Cine Documental del Museo del Cine de la Ciudad de Buenos Aires. Fue parte del Comité de Evaluación de Proyectos Documentales del Instituto Nacional del Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), de Argentina, y presidente de la Asociación de Directores y Productores de Cine Documental Independiente de Argentina (ADN). Dirigió audiovisuales para UPA (Unidad de Producción Audiovisual del Ministerio de Educación de la Nación).

Aylén Alba. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Ayudante adscripta del Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros Asistentes Online. Colaboradora en la cátedra Procesos y Prácticas de Investigación en Comunicación y Educación (FPyCS-UNLP) y en la Unidad de Investigación Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI/FPyCS-UNLP).

Claudia Burgos. Profesora en Ciencias de la Educación y directora ejecutiva de Inteligencia Natural (UNLP). Especialista en Gobierno Local (UNQ) y doctora en Ciencias de la Educación UNCuyo.

Daniel Carceglia. Licenciado en Comunicación Social, especialista en Educación en Derechos Humanos, docente de la UNQ y director de contenidos de Inteligencia Natural. Coordinó el Programa de Educación Popular y Formación Laboral (UNQ), y de la Campaña Municipal de Alfabetización para Jóvenes, Adultas y Adultos en la Municipalidad de Berazategui (provincia de Buenos Aires, Argentina). Fue también coordinador académico de la Universidad Plurinacional de la Patria Grande, un consorcio conformado por universidades, instituciones y movimientos vinculados con la educación en toda América Latina y el Caribe.

Débora Nakache. Doctora en Psicología UBA. Profesora adjunta regular a cargo de Psicología Educativa Cátedra I y de la Maestría de Psicología Educativa. Directora de Proyectos de Investigación (UBACyT). Coordina desde

2001 el Programa Medios en la Escuela del Ministerio de Educación del GCBA y organiza desde hace 20 años Hacerlo Corto, Festival de cortometrajes producidos por niños y jóvenes.

Deborah Sabrina Mendoza. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa); diplomada en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro (UNSAM); estudiante de maestría en Educación Popular en Adultos (UNLu). Miembro de la colectiva “Volver a Sonreír”.

Diana Grunfeld. Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magister en Escritura y Alfabetización (UNLP). Integrante del equipo de especialistas de Prácticas del Lenguaje de la Gerencia Operativa de Currículum y de la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires. Docente del Diplomado de la Enseñanza de la Prácticas del Lenguaje en la Escuela Primaria. Participó en la escritura del Diseño Curricular para Educación Inicial y Primaria y diversos documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires.

Diego Bogarin. Licenciado en Comunicación Social, becario doctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyHFHyCS CONICET UNaM) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. Estudia dinámicas de participación en radios escolares de Misiones, como parte de su formación en el Doctorado en Comunicación de la UNLP.

Exequiel Alonso. Doctorando en Comunicación, UNLP; licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; becario doctoral, CONICET- UNICEN. Trabaja en el Observatorio de Medios, Ciudadanía y Democracia (ECCO-UNICEN). Investiga los usos y apropiaciones de tecnologías digitales por parte de periodistas de la región centro de la provincia de Buenos Aires. Docente en la cátedra Taller II: Metodología de la Investigación en Comunicación, de la Licenciatura en Comunicación Social de UNICEN. Desarrolla proyectos educativos con la inclusión de Narrativas Transmedia en escuelas secundarias.

Fernanda Carolina Vaca Carrió. Especialista en Educación Sexual Integral y su didáctica. Profesora universitaria en Filosofía. Miembro de la Comisión de la Mujer de la Universidad Nacional de Salta. Miembro de la colectiva “Volver a Sonreír”.

Fernanda Romina Gómez. Licenciada en Comunicación Social; diplomada en Política, Comunicación y Cultura, con especializaciones en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares, y especialización docencia universitaria. Profesora (JTP) en UNLAR y docente titular en Instituto de Formación Docente.

Flavia Fernández. Abogada de niños niñas y adolescentes. Diplomada en Educar en la Cultura Digital. Mediadora. Adscripta en Derecho Internacional Privado, Facultad de Derecho - UNC. Miembro de la Asociación Argentina de Derecho Internacional (AADI). Tallerista del programa Protección Digital, de la Defensoría de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba. Capacitada en OSINT (Open Source Intelligence - Técnicas para el uso de Inteligencia y Fuentes Abiertas).

Flora Perelman. Maestra, psicopedagoga, doctora en Psicología (UBA), especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Investiga sobre lecturas y escrituras en contextos de estudio y en la formación ciudadana en medios impresos y digitales. Docente de materias de grado y posgrado en diversas universidades. Participó en la escritura del diseño curricular de primaria de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires.

Gabriela Rubinovich. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria. Coordinadora desde 1999 del Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Organizadora desde 2002 del Festival Hacerlo Corto. Participó del Diseño Curricular de las escuelas secundarias orientadas en Comunicación y del Área de Prácticas del Lenguaje de Primaria del GCBA. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de Didáctica de la Comunicación y Prácticas de Residencia, del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente regular de Teoría de los Medios y la Cultura, en la carrera de Edición de la FFyL (UBA). Participó/a de proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas con la comunicación y la educación.

Germán Freiberg. Profesor de nivel primario. Maestro de grado en la Escuela N° 22 D.E. 13

Horacio Avendaño. Licenciado en Comunicación Social (UNPSJB), maestrando en Comunicación Digital Interactiva (UNR), docente responsable de grado en Comunicación y Sociología, Investigador en CyT-FHCS-UNPSJB, docente de posgrado en Innovación Educativa – TICs y responsable en contenidos audiovisuales en Unimedia Patagonia – CEPA – UNPSJB.

Jerónimo Galán. Licenciado en Comunicación Social (UNLP). Director de Comunicaciones de Inteligencia Natural. Diplomado superior en Políticas Públicas (FLACSO). Consultor Comunicación Digital y TIC. Docente.

Jimena Dib. Licenciada y profesora en Letras, especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA/UNESCO). Doctoranda en Educación (UNTREF-

UNLA-UNSAM). Profesora en formación docente inicial y en posgrado. Autora de materiales didácticos y propuestas curriculares sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Julieta Cane. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Ayudante adscripta del Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales Virtuales y otros Asistentes Online. Investigó sobre los jóvenes y la búsqueda de información y la ciudadanía digital responsable.

Laura De La Torre. Licenciada en Comunicación Social (UNPSJB), docente responsable en Lenguaje Escrito, coordinadora académica en FHCS-UNPSJB, JTP en Estudios de la Comunicación Social FHCS, asesora en Educación ISFD N° 802 (Ministerio de Educación de la provincia de Chubut), locutora nacional ISER (Argentina) y docente de Lenguaje Audiovisual para Adultos Mayores.

Leila Moreno Castro. Licenciada en Comunicación Social con formación de posgrado en Educación y Ciencias Sociales. Es profesora universitaria (UNLaR y UNdeC) y dirige proyectos de extensión e investigación. Sus trabajos abordan los procesos educativos y culturales, las juventudes y la apropiación tecnológica.

Luis Sujatovich. Profesor doctor en Comunicación Social, docente de la UNQ y director de Educación de Inteligencia Natural. Especializado en Educación y Nuevas Tecnologías, entre ella la utilización de la metodología Gammification. Docente de universidades públicas y privadas de Argentina, también dio clases en UTEL, universidad online número uno en México.

María Agustina Sabich. Magíster en Comunicación y Cultura (UBA), licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA), diplomada en Infancias, Educación y Pedagogía (FLACSO, Argentina) y egresada del Programa en Derechos de la Niñez y la Adolescencia (UNICEF). Docente e investigadora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA).

Mariana Ferrarelli. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA), magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLa) y docente de grado y posgrado. Consultora tecnopedagógica en distintas instituciones donde diseña proyectos transmedia. Dicta cursos de formación docente en la Universidad de San Andrés, Isalud y otras universidades nacionales.

María Gabriela Giamboni Orbe. Licenciada en Relaciones Públicas y formadora de formadores dependiente de la Dirección General de Cultura y Comunicación de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Formación Inicial y Continua desde 2011. Actualmente dicta cursos de capacitación docente,

talleres y ateneos, y desempeña actividades como tutora virtual en temas de Cultura Digital y de ESI. Es coordinadora de Actividades Científicas y Tecnológicas Educativas. Se ha desempeñado como directora de nivel secundario de escuelas de educación de jóvenes y adultos, modalidad urbana y rural, y como profesora de Medios de Comunicación y Psicología.

María Guadalupe Macedo. Técnica en gestión de medios comunitarios (UNQ). Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSa). Docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Miembro de la Comisión en Contexto de Encierro (UNSa). Miembro de la colectiva “Volver a Sonreír”.

María Victoria Martín. Doctora en Comunicación, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS- UNLP). Especialista en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación (2015). Docente - investigadora de la FPyCS (UNLP) y del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Capacitadora del Ministerio de Educación de la Nación y el BID (2005-2008).

Nora Evelyn Santos. Licenciada en Educación, especialización superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD). Referente provincial del Programa Radios y Medios Escolares – DOAITE, Subdirección de Políticas Socioeducativas.

Pamela Vestfrid. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Especialista en Educación y TIC, del Ministerio de Educación de la Nación (2015). Egresada de la Diplomatura Educar en la Cultura Digital (UNVM). Docente - investigadora de la FPyCS (UNLP). Profesora de Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de La Plata.

Patricio Román Bertacchini. Magíster en Psicología Educacional, licenciado y profesor en Psicología (Facultad de Psicología, UBA). Se ha desempeñado como investigador de apoyo en diversos proyectos UBACyT sobre lectura de sitios web y lectura crítica de noticias mediáticas, en niños y niñas. Es ayudante de primera en la cátedra I de Psicología y Epistemología Genética de la Licenciatura en Psicología (UBA), y docente en institutos de formación superior de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

Ramón Burgos. Licenciado en Comunicación Social (UNJu) y doctor en Comunicación (UNJu). Docente e investigador en la Facultad de Humanidades, UNSa y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Miembro del Instituto de Comunicación, Política y Sociedad (INCOPOS-UNSa). Miembro de la colectiva “Volver a Sonreír”.

Vanina Estévez. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Investiga sobre lectura y escritura con propósitos de estudios y en la formación ciudadana en medios digitales. Docente de nivel terciario en Profesorados de Educación Primaria y capacitadora docente.

Virginia Giacosa. Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Rosario) y periodista con experiencia en radio, televisión, gráfica y web. Referente de la Línea de Monitoreo Derechos Comunicacionales de la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de Santa Fe, desde 2013 a la actualidad.

Virginia Luco. Licenciada en Ciencia Política (Universidad Nacional de Rosario). Trabaja en temas relacionados a las infancias, juventudes y género desde hace varios años en distintos espacios. Integra el área de Promoción y Monitoreo de la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de Santa Fe, desde 2012 a la actualidad.

Viviana Murgia. Profesora de Filosofía (ISFD 156), licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; especialista en Tecnología Educativa (UBA). Docente en: EES N° 10, ISFD N° 22 y ENAPEUNICEN. E-mail: vivianaalejandramurgia@gmail.com.

Yamila Gomez Lujan. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Miembro de la colectiva “Volver a Sonreír”, un proyecto desarrollado desde la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades (UNSa), que consiste en la gestión de una revista producida por mujeres privadas de su libertad de la Unidad Carcelaria Provincial N° 4 de Salta capital.

Volver al inicio

¿Qué es la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y cómo utilizarla para fomentar ciudadanía durante la pandemia y luego de ella, combatiendo la desinformación? Este libro responde a esa pregunta partiendo de los trabajos de la Primera Jornada de Ciudadanía y Alfabetización Digital en Tiempos de Desinformación y Pandemia, organizada por la UNESCO y la Defensoría del Público de Argentina. Interesa a educadores, investigadores, alumnos, gobiernos, empresarios, startups, periodistas, comunicadores, influencers, artistas y ciudadanos comunes. La Defensoría realizó una investigación con docentes que reveló que el 93% utiliza vehículos digitales durante sus clases; 88,3% necesita conocimientos sobre los medios de comunicación y tecnologías; y más del 70% afirma que sus alumnos pueden identificar informaciones falsas solo de forma parcial. Este texto aborda esos y otros temas, como la necesidad de incrementar la inversión en investigación; la formación docente; la perentoriedad de trabajar con las nuevas empresas de tecnología digital; la AMI como disciplina autónoma; la institucionalización de políticas de AMI; la necesidad de métricas y evaluaciones; trabajar con todas las diversidades y trascender barreras culturales impuestas por las diferencias de género, edad, etc. Se muestran las bases teóricas, políticas, estrategias y experiencias realizadas en Argentina y otros países, para dar solución a estos desafíos. ¡Lea este libro y transforme su entorno!



9 789233 001824