

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Una propuesta de educación mediática para la educación popular.

Susan De Angelis.

Cita:

Susan De Angelis (2019). *Una propuesta de educación mediática para la educación popular. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/652>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título de la ponencia: **Una propuesta de educación mediática para la educación popular**

Nombre y Apellido Autor/es: Susan De Angelis

Eje Temático: Cultura, Significación, Comunicación, Identidades

MESA 109: Subjetividades, formación docente y nuevas tecnologías en la escuela secundaria del siglo XXI

Institución de pertenencia: Universidad de Buenos Aires

E-mail : susan.de.angelis@gmail.com

Abstract:

¹En el diseño curricular para la formación docente de la Ciudad de Bs As, la alfabetización digital de los docentes en preparación tiene dos propósitos evidentes: brindar herramientas para que los estudiantes sean usuarios autónomos de nuevas tecnologías, y dotarles de estrategias y criterios para el uso didáctico de las mismas.

En esta ponencia, se analiza las potencias y limitaciones que el enfoque actualmente presente en los currículos de la formación docente de CABA tiene en términos de la adquisición de destrezas y competencias propias de la Educación Mediática, en adelante EM (Gutiérrez Martín, Torrego González, 2018) así como presentar una propuesta pedagógica potente (Maggio, 2019) desarrollada en un instituto de formación docente de gestión pública de dicha ciudad, que busca dotar a los estudiantes en formación de competencias de lectura crítica y producción autónoma de medios digitales.

El análisis del caso, desarrollado en el marco de un espacio de definición institucional (EDI) orientado hacia la educación popular busca, asimismo, caracterizar los modos en que la educación mediática puede contribuir al logro de los propósitos propios de la educación popular como herramienta de emancipación, participación genuina e inclusión social.

Palabras clave: educación popular, mediación, formación docente

¹ La autora de esta ponencia adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a la diversidad de géneros. No obstante, a fin de hacer más amable la lectura, se deja constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

Educar en medios: algunos consensos básicos

Desde el año 2005 a la fecha, se han producido profundos cambios en el ámbito de la comunicación mediática. La aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y nuevas prácticas comunicativas han modificado en amplia medida el paisaje comunicativo en el que las personas, y los jóvenes en particular, viven y se desarrollan.

En la actualidad, las posibilidades de cualquier ciudadano de hacer llegar un mensaje personal o grupal al resto de la sociedad se ha expandido exponencialmente, al tiempo que el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y acumulación a los que nunca antes había llegado. A su vez y en el proceso de convergencia tecnológica que caracteriza el escenario actual, el poder de los medios de los medios se amplía, al multiplicarse los modos y formas en que ellos logran imponer sus propias imágenes y concepciones de mundo, bajo la ilusión de “transparentar” la realidad (Jenkins, 2008)

Atendiendo a esta complejidad, diversos investigadores y teóricos del campo educativo y comunicativo, vienen elaborando propuestas de educación mediática que, más allá de sus diferentes enfoques y concepciones, coinciden en la necesidad de acercar los medios de comunicación a la escuela como objeto de estudio y análisis. El eje común de las diversos enfoques de la enseñanza en medios consiste entonces en analizar la manera en que los medios (en plural y de manera integrada) re-presentan la realidad, y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes de los medios. (Morduchowicz, 2003)

La educación en medios, también es llamada alfabetismo mediático, sienta sus bases sobre la noción de que los mensajes de los medios son construcciones sociales. La metáfora de la alfabetización se toma para denotar la crucialidad de la formación de las jóvenes generaciones en habilidades que les permitan interrogar las representaciones mediáticas, comprender la forma en la que las personas otorgan sentido a la realidad a partir de ellas y tomar conciencia de las dinámicas sociales, culturales y económicas a través de las cuales los medios de comunicación generan sentidos destinados al público.

No obstante, los principios tradicionales de la alfabetización audiovisual re significan en el nuevo escenario que plantea la globalización y la hibridación cultural actual (García Canclini, 1994) .

Ferres y Piscitelli, proponen el concepto de competencia mediática para dar cuenta del conjunto de disposiciones y habilidades que las personas deben contar para ejercer una ciudadanía plena, desarrollar su autonomía personal y ejercer compromiso social y cultural en las nuevas ecologías comunicacionales que caracterizan el contexto actual. (Ferrés y Piscitelli, 2012) La competencia mediática, para estos autores, comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas: lenguajes; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; estética. Estas dimensiones, a su vez, tienen que ver con dos ámbitos de competencia: el del análisis y el ámbito de la expresión

En coincidencia con estos planteos, David Buckingham considera que en la alfabetización digital mediática necesaria para que los jóvenes puedan enfrentar los desafíos del nuevo mundo digital, están involucradas dos tipos de habilidades: el consumo crítico por un lado y la producción creativa, por otro. En efecto, según el autor, las escuelas deben dar apoyo y orientación para que los estudiantes puedan evaluar los medios de manera crítica, y tomar decisiones informadas en nombre propio para autoprotegerse y autorregularse. La producción creativa tendiente al logro de objetivos propios de la educación en medios, requiere a su vez, la conexión con las experiencias cotidianas de los estudiantes en el campo de los medios digitales. Además, estas prácticas creativas no deben estar orientadas solamente a desarrollar habilidades técnicas o a promover la autoexpresión de los estudiantes, sino a estimular una comprensión más sistemática del modo en que operan los medios y a promover formas más reflexivas de utilizarlos. (Buckingham, 2005)

En este punto, es importante considerar que para algunos jóvenes que están siendo formados, las prácticas de producción (Buckingham, op cit.) que están viviendo en el más allá escolar, se vinculan con la participación más o menos activa en prácticas narrativas transmediáticas que los posiciona en el rol de prosumidores, en el marco más amplio de una cultura participativa. (Jenkins 2006, Scolari, 2013)

Las narrativas transmedia son una particular forma narrativa que se caracteriza por dos rasgos distintivos. Por un lado, porque la narrativa, original de un ámbito o medio, se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual,

interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Por otra parte, gracias a la llegada de los procesos de digitalización y la difusión de la WWW, los antiguos consumidores mediáticos -ahora devenidos prosumidores- se apropian de los personajes favoritos y expanden aún más sus mundos narrativos a través de fenómenos como el fanfiction, fanmanga, remix y la memética. Este segundo rasgo distintivo de las narrativas transmediáticas radica entonces, en la cooperación activa, desinteresada, apasionada y sobre todo, lúdica, de los prosumidores en el proceso de expansión transmedia.

La educación mediática en el currículum de la formación docente de la Ciudad de Bs As
Acuerdo con Ferry en que la formación implica un proceso de apropiación y reconstrucción de saberes, de desarrollo de habilidades, de preparación para actuar, interactuar e interpretar; y sobre todo, de un trabajo de cada estudiante sobre sí mismo para que dicho recorrido sea “formativo”(Ferry, 1990).

En este sentido, resulta relevante preguntarse por los modos que asume la educación mediática en el seno de la formación docente inicial, cuáles son las formas curriculares que asume este campo en el proceso que implica la preparación de un sujeto que pueda abordar la complejidad del campo de la práctica de enseñanza. Para responder este interrogante, el análisis de los diseños curriculares constituye una potente puerta de entrada, en tanto la centralidad del lugar que ocupa el currículum como instrumento en el que se plasman las políticas definidas para el sector.

Los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires para el Profesorado de Educación Inicial (en adelante, PEI) y para el Profesorado de Educación Primaria (en adelante, PEP) datan del año 2009 y se presentan como un proyecto cultural, resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

En la fundamentación de la propuesta de ambos documentos observados, se reconoce la centralidad de las prescripciones establecidas en la misma, en tanto “*de ellas depende no sólo*

el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder” (Diseño curricular PEI, 2009, pag.4)

Estos diseños recogen los principios y prescripciones establecidas por los Lineamientos Curriculares Nacionales, que constituyen el marco regulatorio para los procesos de diseño curricular a nivel jurisdiccional con el fin de lograr integración y complementariedad en la formación inicial, alcanzar niveles de conocimiento y resultados equivalentes, mayor articulación interjurisdiccional y reconocimiento nacional de los títulos.

El nivel de concreción jurisdiccional del Diseño para el PEI, por su parte, explícitamente reconoce la experiencia acumulada en la ciudad, relativa a la producción del currículum y a la gestión del mismo en los ámbitos institucionales, la necesidad de comprender los problemas específicos aportando soluciones y de atender a los cambios contextuales que requieren la incorporación al sistema educativo de niños muy pequeños, provenientes de diferentes culturas y con necesidades educativas especiales.

En articulación con las prescripciones establecidas a nivel nacional, ambos diseños organizan la formación docente en torno a 3 campos de conocimiento: *el campo de la formación general*, dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes; *el campo de la formación específica*, dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma y *el campo de la práctica profesional*: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Un análisis global de la estructura curricular total de ambos diseños permite arribar a algunos hallazgos evidentes. Es fácilmente observable la ausencia de una unidad curricular específica que tienda a promover la formación de los futuros educadores en la adquisición de

las habilidades de alfabetización digital ligadas al lenguaje, representación, audiencia, producción (Buckingham, op. cit.) o de las dimensiones de las competencias mediáticas requeridas para el ejercicio de una ciudadanía plena (Ferrés y Piscitelli, op. cit.)

Un análisis más minucioso, arroja la presencia de algunas instancias formativas al interior del campo de la formación general y específica, vinculadas con “lo tecnológico” que contribuyen, además de lo expuesto, a revelar la naturaleza y enfoque en que se está pensando la actual formación mediática de los jóvenes estudiantes.

El campo de la formación general contempla dos instancias dignas de mención. Por un lado, encontramos una asignatura denominada “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad”, en la que se aborda la cuestión comunicacional de un modo implícito y desde un enfoque global y cultural. Así puede observarse en la descripción de sus contenidos básicos que *“este nuevo espacio invita a reflexionar acerca de lo que significa para las personas vivir y trabajar inmersos en la actual revolución de la comunicación humana, no sólo de sus medios. Implica adentrarse en la naturaleza y el significado de las pautas de interacción social y técnica a medida que las tecnologías de la información y de la comunicación se hacen omnipresentes en la vida humana. También, siendo la educación un campo natural de preservación de modos tradicionales de actuar y de transmisión cultural, será preciso examinar cómo las nuevas pautas se solapan con las existentes, con las que muchas veces tienen una relación estrecha, y qué nuevas prácticas produce esa síntesis”* (Diseño Curricular PEI, pag. 43)

La inclusión del Taller “Nuevas Tecnologías” al inicio del Profesorado y dentro del campo de la Formación General pone el énfasis en *“(…) cómo poner en juego las habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). A su vez, es un espacio que permitirá que los estudiantes adquieran competencias y herramientas de trabajo que redundarán favorablemente en la cursada de otros espacios curriculares.”* (Diseño Curricular PEI, pag. 50)

Esta instancia responde a una explícitamente reconocida perspectiva instrumental, tendiente al logro de un saber hacer que hace más al ejercicio del oficio del estudiante que a su formación como profesionales del campo educativo.

Finalmente, ya en el campo de la formación específica, los talleres “Didáctica y TIC en la Educación Inicial” y “Didáctica y TIC en la Educación Primaria”, buscan que los estudiantes en formación analicen los medios en tanto recursos para enseñar mejor los contenidos propios de otras áreas curriculares. En esta instancia, los talleres organizan sus contenidos en torno a un *saber a través* de los medios, abriendo amplias oportunidades de que las prácticas formadoras caigan en un instrumentalismo pedagógico abordando a los medios digitales como meras herramientas subordinables a una propuesta dada (Buckingham, 2007) y reforzando visiones tecnocráticas respecto del rol de los medios digitales en la educación y la sociedad actual (Burbules y Callister, 2001)

En síntesis, el estudio de las unidades curriculares mencionadas revela que en la propuesta de Ciudad, la formación mediática se reduce a la adquisición de conceptos sobre a dimensión social de los medios y las tecnologías digitales (el modo en que impactan en la sociedad actual, prácticas sociales comunicacionales, el impacto en los modos de interacción adulto-niño), habilidades tecnológicas ligadas al uso de algunas herramientas de ofimática y manejo de redes, análisis de potencialidades del uso didáctico de medios y tecnologías. Al menos en este nivel de especificación, no aparecen menciones al análisis crítico de los medios en tanto empresas o formas culturales. Tampoco se pone de manifiesto un análisis de los modos en que medios y tecnologías usan y combinan sus lenguajes específicos para producir mensajes con intencionalidades, valores e intereses propios. Se trata, entonces, de una propuesta que podría caracterizarse como fragmentaria, reduccionista, naturalizante y acrítica.

Educación mediática si, pero en el borde del currículum

Los institutos de formación docente representan, a su vez, un nuevo nivel de concreción y especificación curricular. Este proceso se realiza en dos dimensiones. Una de ellas es la posibilidad de especificar los contenidos definidos globalmente a nivel nacional y jurisdiccional, a través del desarrollo de planes de estudio de cada carrera y de la construcción de los programas específicos de cada unidad curricular. La segunda instancia la constituyen los denominados Espacios de Definición Institucional (en adelante, EDI),

instancias curriculares que permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución.

En el “borde” del currículum, me propongo en este apartado mencionar tres emergentes que contribuyen a componer el paisaje de la educación mediática porteña en la actualidad.

La primera de ellas la constituye el taller “Medios Audiovisuales”, parte de las propuestas de definición institucional (EDI) que se desarrolla en algunas escuelas normales superiores de la ciudad de Bs As (como es el caso de la ENS N° 7 Jurjo Torres y la ENS N° 3 Bernardino Rivadavia). En el caso de la ENS 7, esta propuesta forma parte de los Lenguajes Artísticos y Expresivos que ofrecen a los estudiantes. Además de este hecho, el análisis del programa del taller pone de manifiesto un énfasis en el dominio del lenguaje audiovisual con un fin fundamentalmente expresivo, en desmedro del análisis crítico o de otros aspectos que hacen a la integralidad del campo de lo mediático.

El segundo emergente se sitúa en el campo de las prácticas de enseñanza. El escenario actual del nivel inicial porteño aparece como un ambiente de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012) gracias a la presencia de los Ateliers Digitales² de la Ciudad y el desarrollo de propuestas de enseñanza enriquecidas con tecnología que son acompañados por los equipos técnicos de Intec que actúan como referentes institucionales. En este marco, algunas de los estudiantes son invitados a presentar propuestas pedagógicas que incorporan medios digitales. Estas son ocasiones no previstas en las que, por ejemplo, se logran instancias de prácticas que obligan a poner en juego mecanismos de selección de imágenes, y a su consecuente análisis en cuanto a su origen, potencial comunicacional y educativo y representaciones que portan.

En esta línea de análisis se instituye el tercer emergente: las propuestas formativas vinculadas con Educación Sexual Integral que periódicamente se desarrollan en las instituciones formadoras docentes de gestión pública. Estas son territorios potenciales de trabajo en torno a estereotipos familiares, sexuales y de género, y de familiarización con usos alternativos y contraculturales de propuestas mediáticas que tienden a romper con ellos y a

² Por Atelier digitales se denomina al pack tecnológico que, desde el año pasado a la fecha, el gobierno de la ciudad de Buenos Aires viene distribuyendo a las instituciones de nivel inicial con el objeto de complementar el anterior Plan Nacional de Educación Digital Integral (el actual Aprender Conectados). Los atelier digitales están compuestos por 30 tablets, 1 micrófono, 1 proyector, parlantes y un kit de robótica

develar los mecanismos de poder que, muy tempranamente, construyen y operan significaciones sobre los cuerpos, las sexualidades y los afectos en la subjetividad humana.

No obstante, sobre la base del relativo aislamiento y el carácter puntual de los casos mencionados, las considero estrategias formativas de borde del currículo (Litwin, 2008), en tanto no resultan centrales en el campo de conocimiento ni modifican el panorama general de vacío y fragmentación caracterizado en el punto anterior.

Entre la educación mediática y la educación popular: el caso de la ENS 5

La comunidad educativa de la ENS 5, elige la orientación vinculada a la Educación Popular para su Espacio de Definición Institucional, alineándose a los principios de las pedagogías críticas y a las relaciones, tensiones e implicancias que las mismas ofrecen para comprender y diseñar prácticas educativas en la escuela pública.

Este posicionamiento se basa en la constatación, en las escuelas periféricas al Normal, de situaciones de vulneración del derecho a la educación, expresadas por la deserción, repitencia y fracaso escolar, como constante en las trayectorias de niños y niñas que asisten a ellas. Al mismo tiempo, se consideró que en las instituciones de formación –y en las instituciones que cobijan concretamente a niños y niñas los niveles Inicial y Primario- existen dificultades para abordar con herramientas adecuadas el desafío que significa la multiplicidad de demandas actuales a la escuela, la coexistencia de múltiples culturas, como también fenómenos de quiebres de autoridad que caracterizan al contexto actual.

En consecuencia, la Ens 5 asume la necesidad de enriquecer la formación de sus estudiantes con experiencias y marcos teóricos que –históricamente y en la actualidad- se formularon preguntas y realizaron intentos de respuestas acerca de la politicidad de la educación como fenómeno macro y microeducativo. Esto implica *“cuestionarse acerca del quehacer cotidiano en las aulas, acerca de las condiciones de acceso y permanencia de niños y niñas en los espacios educativos; acerca de formas diversas y creativas para pensar e intervenir como educadores, acerca de la diversidad pero también de la desigualdad*

*educativa, acerca de la transformación de las relaciones de los sujetos al interior de la escuela y también de la escuela con el más allá escolar.”*³

En este marco de pensamiento y acción, el taller “EDI III: materiales didácticos y recursos tecnológicos en Educación Popular”, propone revisar el potencial comunicativo y didáctico que ofrecen los medios tecnológicos, a la luz de la asunción de una mirada permanente y crítica acerca de sus usos e impactos educativos.

Desde este espacio, se busca la reflexión y práctica sobre el aporte de los recursos tecnológicos para propuestas de Educación Popular, entendiendo como tal a una práctica social que se inscribe al interior de un proceso social más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado (Hernández, 1985)

Desde este enfoque los medios digitales son considerados no sólo medios de consumo o instrumentos de poder, sino como formas culturales y relaciones sociales que pueden contribuir en el fortalecimiento de propuestas educativas tendientes a la desnaturalización de la realidad, el pensamiento crítico y la acción colectiva. En otros términos, se busca fortalecer una aproximación a los medios digitales como posibles materiales educativos para la emancipación, la participación genuina y la inclusión social. (Sirvent, 1994)

Esta propuesta se sustenta, a nivel metodológico, en la consideración de los fundamentos de la educación audiovisual y mediática, que sostiene dos estrategias interrelacionadas de trabajo en torno a ellos: por un lado, la lectura y análisis crítico de medios y materiales, que obliga a considerar tanto los contextos de producción (desde dónde) como los modos de elaboración (representaciones y lenguajes) a la hora de producir un mensaje eficaz. Una segunda estrategia consiste en la elaboración de mensajes audiovisuales y la participación en procesos productivos como instancias que potencian los procesos comprensivos anteriormente descritos.

Ya en el proceso de implementación de la propuesta, la clase inaugural del taller en el primer cuatrimestre del corriente año se inscribió en la Semana de la Memoria. En este

³ Extraído de Bardach, M. y Feder, V. (2016) Proyecto de Definición Institucional: La Educación Popular en la Formación Docente

contexto sociohistórico, y recuperando la actualidad como rasgo característico de la enseñanza poderosa y perdurable (Maggio, 2019), se trabaja con un material audiovisual del proyecto Ovillo de Trazos⁴, analizando sus condiciones de producción- circulación y su posible uso como material didáctico para ser abordado en una propuesta ligada a la Pedagogía de la Memoria (Minati, 2013)

Dentro de la misma estrategia y en una segunda instancia, los estudiantes analizaron comparativamente dos materiales audiovisuales, atendiendo a 4 dimensiones: producción y lenguaje; distribución y audiencia; diseño y estética; contenido y representaciones. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1

Dra Juguetes	Cuentos del árbol: La bruja Baba Yaga
	
<p>https://www.youtube.com/watch?v=zva5ywwUSlg</p>	<p>http://www.pakapaka.gob.ar/videos/127634</p>

En la estrategia de producción, se orientó a los estudiantes en dos sentidos complementarios. Por un lado, se involucraron en un proceso productivo de un stop motion que les permitió conocer las diversas etapas del proceso de elaboración audiovisual y tomar decisiones informadas sobre el proceso. También desarrollaron materiales didácticos impresos y con materiales reutilizados. En ambos casos, la consigna fue la consideración de los criterios necesarios para la elaboración de materiales desde un enfoque de género y derechos.

⁴ "Ovillo de trazos" fue diseñado por Abuelas de Plaza de Mayo para aportar a la conmemoración del Día Nacional del Derecho a la identidad, en cuatro formatos: 2 Libros con 6 cuentos cada uno, 12 Postales, 12 Afiches y una Muestra de 12 Banners. <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/ovillo-de-trazos-16>

El proceso dio fruto, en un caso, a una animación cuadro a cuadro de una canción infantil de M. E. Walsh denominada “La bruja”. Se consideró que este material sería susceptible de ser abordado en una propuesta pedagógica que contribuya a la deconstrucción que el orden cisheteropatriarcal impone sobre el saber femenino y sobre los cuerpos femineizados que, históricamente, detentaron saber y, por tanto, poder.

En un segundo caso, arribamos a una propuesta de juego de memoria que, desde las imágenes que porta, contribuiría a trabajar con el concepto de diversidad familiar, atendiendo a sus diferentes conformaciones (monoparentales, ampliadas, ensambladas, tipo); capacidades (con o sin sujetos con necesidades especiales); culturales y sociales (familias de diversas procedencias); de género (familias heteroparentales u homoparentales).

Resulta interesante considerar el modo en que el proceso de producción de estos materiales, conllevó una revisión de las propias creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, acumulados a lo largo de la historia personal de cada quien por medio de las tradiciones culturales, sociales y escolares que transitaron.

Reflexiones finales

El proceso inacabado que resulta la formación para la práctica docente, implica un conjunto de experiencias vivenciales que comprometen a la totalidad de la persona y que posee, generalmente, un carácter diferenciado e individualizado. En este trayecto, el docente en formación construye cierta relación con el saber; que es también una relación consigo mismo, con el mundo y con los otros y que supone significaciones y actividades particulares, todo ello inscripto en un tiempo determinado.

En este proceso, el paso por ciertos espacios y experiencias de formación en medios pueden dejar huellas importantes, marcas que serán resignificadas subjetiva e históricamente en relación con otras experiencias socioculturales, intereses, creencias y aprendizajes previos,

pero que pueden contribuir a la construcción de una propuesta contra cultural generada desde la propia escuela.

Para ello, son cruciales los espacios en donde los estudiantes hoy, no sólo puedan leer sino también participar en procesos grupales y colectivos que los coloque en el rol de creadores de mensajes multimediales para expresar sus intereses, necesidades, valoraciones, sueños.

Aspiro a que a partir de la participación en procesos plurales (en términos del reconocimiento de identidades sociales y culturales diversas) del que emerjan frutos también corales y multivocales, brindaremos a nuestros estudiantes la oportunidad no sólo de usar y leer críticamente materiales educativos, sino también a formar-se como productores culturales con un rol activo en la construcción de sentidos alternativos y contrahegemónicos, en pos de la construcción de una escuela y una sociedad más justas y plurales.

Referencias bibliográficas

- Berthoud, O. (1992) Imágenes y textos para la educación popular. Orientaciones metodológicas con énfasis en la elaboración de impresos para neolectores/as. La Paz: CIMCA
- Buckingham, D (2008) Aprendizaje infantil en la era digital. Buenos Aires: Manantial
- Buckingham, D (2004). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N, Callister, T. (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona: Granica
- Freire, P. (1975). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XIII
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas, poderes oblicuos. México: Grijalbo
- Gispert, E. (2008) Cine, ficción y educación. Barcelona: Laertes
- Gutiérrez Martín, A.; Torrego González, A. Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 32, núm. 1, 2018, pp. 15-27
- Hernandez, I. (1985) Saber popular y educación en América Latina. Bs As: Ediciones Búsqueda - CEAAL
- Jenkins, H. (2008) La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

- Joan Ferrés, J y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 75-82.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2019) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. Apertura, 1(1), 1-9
- Morduchowicz, R..2003. El sentido de una educación en medios. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 32 pp. 35-47
- Vargas, Vargas, L- y Bustillo de Núñez, G. (1990) Técnicas participativas para educación popular. Santiago de Chile: Alforja
- Ruiz, L (et. al) (2014) Producción de materiales de educación y comunicación popular. BsAs: Depto. De Publicaciones de la Universidad de Derecho y Ciencias Sociales
- Sirvent, M. T. (1994) Educación de adultos: Investigación y participación. Bs. As.: Libros del Quirquincho
- Resolución N° 6635. Diseño curricular Profesorado de Educación Primaria., Ciudad de Buenos Aires, 12 de nov de 2009.
- Resolución N° 6626. Diseño curricular Profesorado de Educación Inicial., Ciudad de Buenos Aires, 12 de nov de 2009.