



Conocimiento y reconocimiento de la educación mediática en Argentina

Saez, Virginia

Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)



Fecha de recepción: 22/Mar/2018

Fecha de aceptación: 04/Abr/2018

Resumen: El presente artículo da a conocer algunas prácticas y experiencias en la formación docente llevadas a cabo en una institución de educación superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se pretende describir las prácticas de enseñanza vinculadas con la educación mediática y analizar esas pequeñas unidades sociales para poder encontrar posibles respuestas a algunos problemas con que se enfrentan los procesos formativos. La intención es caracterizar los marcos teóricos que sustentan las prácticas y analizar la educación mediática como parte de una estrategia de enseñanza, los cruces entre teoría y práctica que establecen una relación dialéctica, en las experiencias que favorecen la inclusión, la promoción de saberes y los aprendizajes significativos.

Palabras clave: educación mediática- innovaciones- formación docente – estrategias de enseñanza- prácticas docentes

Abstract: This article gives some best practices and experiences in teacher training undertaken at an institution of higher education in the

Autonomous City of Buenos Aires. It is intended to describe the teaching practices linked to media education, and analyze these small social units to be able to find possible answers to some problems faced by formative processes. The intention is to characterize the theoretical frameworks that underpin the practices and analyze media education as part of a teaching strategy, the crossings between theory and practice that establish a dialectical relationship, on the experiences that promote inclusion, the promotion of knowledge and meaningful learning.

Keywords: Media education- innovations- teacher training - teaching strategies- teaching practices

Introducción.

El propósito de este escrito es dar a conocer el abordaje de la educación mediática como parte de la estrategia de enseñanza en la formación docente. La intención de implementar este encuadre metodológico fue promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de profesorado. Para tal fin se utilizan como analizadores la experiencia transitada en un profesorado de nivel primario en una institución terciaria de gestión pública radicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En la búsqueda de un encuadre acorde a la formación de docentes críticos surgieron algunas preguntas: ¿Cómo se prepara a los futuros docentes para analizar los medios de comunicación y formar a sus estudiantes en ello? ¿Cómo se desarrolla la educación mediática en la formación docente?

Desde el supuesto que los docentes a través de la práctica logran un perfeccionamiento, se fundamenta que es necesario transitar el análisis de los mensajes de los medios de comunicación en la formación inicial, para garantizar que esta pericia se perpetúe en el futuro ejercicio profesional.

Es de relevancia documentar y reflexionar estos ensayos en tanto la educación mediática constituye un aspecto que puede contemplar la estrategia de enseñanza, pero que es escasamente abordado. En particular, el trabajo con los discursos audiovisuales son aún menos frecuentes, y conforman un desafío actual de los institutos de formación docente tanto terciarios como universitarios.

Objetivos

El objetivo del estudio que se presenta en este escrito consiste en caracterizar y analizar la Educación Mediática en instituciones de formación docentes públicas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Se pretende en etapas futuras transferir los resultados de la investigación a partir de la elaboración de materiales para la enseñanza y dictado de capacitaciones docentes.

Enfoque metodológico

Abordaje metodológico y tipo de diseño

Dadas las características del problema de investigación el abordaje metodológico es cualitativo. La investigación cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, que nos coloca ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003). De ahí la necesidad de asumir un conjunto de decisiones y desplegar estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. El diseño de la investigación es flexible (Kornblit, 2004). Acorde con este enfoque,

buscamos comprender el sentido asignado por un conjunto de actores a determinadas prácticas y discursos enmarcados en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 2013).

Universo, unidades de análisis y muestra

El universo de análisis remite a instituciones de formación docente de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Se han delimitado como unidades de análisis: 1) las clases donde se aborde la Educación Mediática, 2) los docentes a cargo de clases donde se aborde la Educación Mediática y 3) los estudiantes que asistan a clases donde se aborde la Educación Mediática. De acuerdo con los objetivos y el abordaje de esta investigación se utilizará un muestreo cualitativo de carácter propositivo, no probabilístico. Con este tipo de muestra no se busca la generalización, en términos probabilísticos, de los resultados obtenidos, sino aportar a la comprensión profunda del problema de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). La delimitación de la muestra será gradual (Flick, 2004) dividiéndose en tres momentos: selección del instituto de formación, de las clases y la de los docentes y estudiantes. En un primer momento se seleccionó una institución tomando como referencia la accesibilidad a la misma.

En un segundo momento se seleccionaran las clases donde se incluya la Educación Mediática como contenido en la propuesta de enseñanza. Y en un tercer momento se seleccionarán a docentes y estudiantes que hayan participado de clases donde se aborde la EM siguiendo tres criterios: heterogeneidad, accesibilidad y saturación teórica. La heterogeneidad garantizará la proporcionalidad por género. La accesibilidad se determinará en función de la participación plenamente voluntaria de docentes y estudiantes. Y

por último la saturación teórica (Glaser& Strauss, 1967) se realizará en base a las categorías emergentes surgidas de los análisis preliminares.

Fuentes e instrumentos de construcción de los datos

Para abordar las unidades de análisis, se trabajará con fuentes primarias (Wainerman y Sautú, 2011). Para la conformación del corpus empírico se utilizarán dos técnicas de recolección de datos: observación de clases y entrevistas en profundidad. Lo que posibilitaran la triangulación durante el trabajo de campo y en el momento de análisis. En tanto, el saber sobre lo social se produce en la encrucijada de discursos, prácticas y espacios sociales de intersecciones múltiples (Neiburg y Plotkin, 2004). Durante la estadía realizaré anotaciones a modo de notas de campo (Flick, 2004) para recuperar las experiencias transitadas e interpretaciones a tener en cuenta en posteriores análisis. La observación de clase es una técnica de recolección de datos es de relevancia ya que entendemos que es en la clase donde se producen esas formas de la circulación del saber. En segundo término, se proponen entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes con el objetivo de indagar sobre las percepciones de los estudiantes y docentes en torno al vínculo entre los medios de comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento favorece la producción de un discurso conversacional continuo, flexible y con cierta línea argumental sobre nuestro problema de investigación (Piovani, 2007). El estilo flexible de esta técnica me permitirá indagar de forma intensiva y contextualizada las percepciones, prácticas y reflexiones de los propios estudiantes y docentes en torno a sus experiencias. Asimismo, me proporcionará la oportunidad de abordar temas no previstos y repreguntar con el fin de clarificar ciertas cuestiones. Para la entrevista se elaborará un guión semi-estructurado que consta de núcleos temáticos a modo de esquema

sobre los tópicos a conversar. No se trata de un modelo cerrado con un orden secuencial sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002). La extensión del trabajo de campo y la multiplicidad de fuentes indagadas responde a una característica central del enfoque cualitativo: la descripción densa que permite hacer legible y entendible un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes (Kornblit, 2004). Vale destacar que todos los métodos cualitativos son holísticos y extensivos y tratan de captar el nudo central, los elementos claves de la realidad estudiada, su lógica y reglas explícitas e implícitas. Es menester reconocer también que los agentes sociales ocupan un lugar central del escenario de la investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones constituyen la investigación misma, estén éstos plasmados en un texto ya existente o en los relatos de una entrevista en profundidad (Sautu, 2005). Los enfoques actuales en metodologías cualitativas reconocen la imposibilidad de abordar las complejidades extensas, así como la definición de enunciados generales, ya que conlleva un trabajo más intenso que extenso. Ello no implica dejar de lado la aspiración de llegar a un nivel mayor de abstracción que el de aquello que se describe (Kornblit, 2004).

Consideraciones sobre el análisis y tratamiento de los datos

Para el análisis de los datos, se acudirá a las técnicas provenientes del Método Comparativo Constante (MCC) (Glasser y Strauss, 1967). Sin embargo, no se continuará tal método en todas sus implicancias, ya que el mismo tiene, entre otros riesgos, el de caer en el inductivismo, al promover la generación de teoría sin contar con un marco teórico preciso, sistemático o explícito (Valles, 1997; Piovani, 2007). Atendiendo a esta observación, se asumirá el MCC, contemplando sus cuatro fases: a) comparación de incidentes; b) integración

de categorías con sus dimensiones y propiedades; c) delimitación de la teoría; d) redacción de la teoría (Gómez, R., et.al., 1996). Para la codificación se utilizará el Atlas Ti 7 como herramienta informática. Es necesario mencionar que el momento de análisis no se ubicará en una etapa específica del proceso de investigación sino que se entrelazará en diferentes momentos a lo largo de su desarrollo (Valles, 1997).

Primeros resultados

De acuerdo a lo explicitado en el apartado anterior se focalizó el estudio en un instituto de formación docente de la zona sur de la ciudad. En la institución formadora seleccionada nos centramos en el espacio curricular Taller II "Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza, experiencias de campo en las aulas" del Campo de Formación de la Práctica Docente, dado que era la única propuesta que abordaba en su proyecto formativo la educación mediática. Si bien no era el eje articulador de la materia se estipula como contenido obligatorio.

El Taller II inaugura un trabajo conceptual y reflexivo acerca del aula, como construcción social e histórica. Se centra en la aproximación gradual y paulatina de las prácticas docentes en el campo de las aulas. Para ello los estudiantes concurrirán durante dos semanas (10 días) a escuelas primarias para realizar las pasantías. Allí los alumnos tendrán la oportunidad de aproximarse al ejercicio del rol a través de la observación y la participación en diversas actividades en el ámbito del aula bajo supervisión del maestro. Está enfocado a profundizar el análisis del aula y las relaciones entre lo que sucede en ella y la institución que la contiene. Además ofrece la oportunidad de rever las trayectorias educativas a través de la autobiografía escolar, considerando

que el ingreso al aula reactualiza representaciones construidas sobre el “ser docente”.

Entre sus objetivos se propone que los alumnos valoricen el rol docente y se comprometan responsablemente en la formación del propio rol; identifiquen y analicen las diferentes variables que intervienen en la multidimensional y compleja tarea docente y reconozcan la inmediatez, complejidad, multicausalidad, como características de las prácticas de enseñanza, propiciando el análisis de la programación de las mismas.

En la clase destinada a abordar la educación mediática, se presentó el video Peter Capusotto y sus Videos - Micky Vainilla - 5º Temporada - Programa 4 de 2010” y la actividad propuesta a los estudiantes fue la siguiente:

A partir de los contenidos vistos en el taller (tiempo escolar, estigmatización, rol docente, grupos escolares, entre otros) realizar un análisis del video: Peter Capusotto y sus Videos - Micky Vainilla - 5º Temporada - Programa 4 de 2010.

Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=UJnVA053mjI&index=6&list=PL30Tr4kwNYKbb6qT43INRgi6vIy69FbUl>

Para el desarrollo de esta consigna se dio diez minutos para poder contestarla por escrito y luego se hizo un intercambio oral. Las primeras intervenciones de los estudiantes ofrecen una reflexión sobre los medios de comunicación como reproductores de creencias sociales y estigmas y la responsabilidad de la labor docente en fomentar o no estas prácticas que se difunden en el video:

“Me parece que en el video de petercapusotto y sus videos está claro que hay una gran parte de la sociedad que piensa de esa forma, esta planteado desde el humor

y la ironía pero detrás de esos pensamiento hay mucho de exclusivo y violencia hacia las clases más pobres y castigadas por esta sociedad capitalista. A nivel educación es importante que los diseños curriculares sean más inclusivos y más sociales a la hora de bajarles contenidos a los estudiantes. Como con los distintos contenido se puede cambiar la forma de pensar de toda una sociedad, en el video se puede ver la estigmatización del pobre, en un problema matemático los obreros que con la mano de obra barata se auto excluyen y el cambio total de lo que realizo San Martín por los países y su liberación. Es importante que los docentes y los futuros docentes siempre estemos atentos a lo que ocurre en todos los aspectos y cambios en el sistema educativo. La educación es un derecho y nadie debe quedar excluido de ella. Uno de grande puede ser presidenta, diputado, científico, ingeniero, artista, músico, pero somos los docentes y me incluyo los que plantamos la semilla en esa persona para que nuestra sociedad se cada vez mas inclusiva y más justa.” (Estudiante 1)

Luego de las intervenciones docentes motivando la participación y la vinculación de esta propuesta mediática y los temas vistos en el espacio curricular, los estudiantes logran profundizar en el contenido de sus participaciones y recuperar una mirada histórica de los discursos estigmatizantes que circulan en los medios de comunicación, como así también hacer un enlace con su futuro profesional. Observemos dos de las intervenciones:

“Micky Vainilla” se cree de una “raza superior”, dominante, canta una canción refiriéndose a los jóvenes pobres y a la vez, a su estigmatización:

“Sin educación, ropa ni alimento, algunos jóvenes andan por ahí.

Esto puede crear un gran resentimiento y que se les ocurra atacarme a mí.

Para tenerlos bajo control, ¡que vuelva la conscripción!

Tendrán ropa y alimentación

Vigilado y domesticado”

Aparece la educación como una operación “civilizatoria” y “normalizadora”, ya que los estudiantes que pertenecen a barrios de bajos recursos se los ve como inferiores, a quienes tenemos que normalizar, ya que serán una amenaza para la sociedad. Una mirada completamente prejuiciosa, estereotipada y negativa, que no solo tienen los docentes, sino que la sociedad en general. A estos chicos hay que tenerlos “vigilados y domesticados” para que no resulten amenazantes para aquellos que se creen superiores, superiores quizás porque tienen acceso a cosas materiales que quizás ellos no pueden. En estos casos, se quiere instalar el concepto de igualdad, cuando en realidad lo que quieren es homogeneizar, para poder oprimir con más facilidad.” (Estudiante 2)(Estudiante 3)

Resulta interesante, como el análisis de una propuesta mediática trae al intercambio de la clase contenidos de otras materias cursadas, como Historia de la Educación, y pone en evidencia la continuidad de tensiones del sistema educativo desde su período fundacional y aún antes. En este sentido, es interesante que los estudiantes de profesorado puedan analizar la propuesta mediática de las representaciones sobre el espacio escolar y puedan construir una mirada crítica sobre la temática.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y la comunicación tienen efectos en nuestras formas de pensar y actuar en el mundo, en los procesos de producción de subjetividad, en cuanto forman parte de la transformación material y simbólica de nuestra vida cotidiana y de las instituciones. Las

escuelas hoy se encuentran interpeladas por los modos en que se adquieren los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura (Ferrés, & Piscitelli, 2012). En las sociedades contemporáneas habitamos un “ecosistema comunicativo” que demanda a la escuela otras funciones. Durante casi dos siglos (XVIII y XX) las aulas escolares han presentado la misma configuración: espacios cerrados, disposición “misal” de alumnos y maestros, criterio etario de distribución, instrucción simultánea, monopolio profesoral de la transmisión del saber escolar, método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos (Saldarriaga, 2003; Varela & Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Frigerio & Dicker, 2005). Vivimos una época de rupturas y transformación de las instituciones educativas, de las lógicas bajo las cuales se entendía el vínculo entre los sujetos, la información y el conocimiento. Nos hallamos en una metamorfosis que altera los modos de producción y circulación del saber y los actores implicados.

Recuperando las preguntas que nos planteamos en este estudio, a partir de la evidencia recolectada podemos aducir que a pesar de que sea en un solo espacio curricular se encuentra presente la Educación Mediática en la formación docente inicial del nivel primario. En la forma en que se desarrolla la tarea podemos decir que es desde un taller y en donde no se aborda como contenido prioritario. Asimismo las actividades predominantes fueron la visualización de recursos y el intercambio en pequeños grupos y con el grupo total sobre consignas de análisis.

Una serie de investigaciones proponen la necesidad de *nuevas alfabetizaciones* (Jenkins & al., 2006, Dussel, 2010, Buckingham, 2008, y Southwell, 2013). Específicamente algunas señalan que la Educación Mediática (EM) es una preparación básica en la sociedad actual (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2008). La

EM, es de relevancia en tanto fortalece la formación social y cívica de los estudiantes. En este sentido, desde instituciones y organismos internacionales (Comisión Europea, 2007; IPE-UNESCO, 2006) sugieren que la EM debe integrarse en la educación obligatoria para la formación de ciudadanos críticos. El propósito es favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional. En este sentido, en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) formuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación¹ se estableció como necesario incorporar la EM en las prioridades para la enseñanza obligatoria.

En nuestro país, es relevante destacar que el Ministerio de Educación de Argentina decidió incorporar la EM como una política pública a través del *Programa Escuela y Medios*. Fue creado inicialmente en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 1984 y en el año 2000 se lanzó a nivel nacional. Ahora bien, la integración curricular de los medios de comunicación como objeto de estudio y análisis crítico toma relevancia con la aprobación de las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 y con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual Ley 26.522 en 2009 (Bacher, 2013). Este escenario legislativo conforma el marco general de impulso a la educación en medios en las escuelas argentinas. La ley N° 26.206 destaca entre las disposiciones un apartado en refuerzo de la relevancia de los medios de comunicación en la educación. Asimismo, propone generar condiciones pedagógicas para el manejo de los discursos mediáticos, tanto a nivel primario

¹<http://metas2021.org/>

como a nivel secundario². Por otra parte, con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual se propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI). El CONACAI, que funciona desde 2011, ha avanzado en la elaboración de una serie de documentos que buscan brindar herramientas que tiendan a mejorar las producciones audiovisuales destinada a los más jóvenes, entre ellos, se destacan los Criterios de Calidad para la producción audiovisual y un documento sobre el tratamiento de la infancia y la adolescencia en las noticias (Bacher 2013). Esta legislación propone vincular a la educación en medios adentro de la currícula escolar, no sólo como una capacitación técnica, sino también como una formación en valores y, por consiguiente, una complementación de la formación en ciudadanía y la democracia.

Referencias

BACHER, S. (2013). Educación mediática, educomunicación, educación y comunicación. Una aproximación a la escena actual. En: II congreso internacional educación mediática y competencia digital. Barcelona, 14 y 15 de Noviembre de 2013

BOURDIEU, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BUCKINHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la Era de la Cibercultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

² Véase Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo III: Educación primaria, artículo 27.d y Capítulo IV: Educación Secundaria, Artículo 30.f. En el apartado titulado *Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación, la ley se compromete a fijar la política y desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley*

COMISIÓN EUROPEA. (2007). Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. (<http://bit.ly/17HfCKz>) (10-10-2013).

DUSSEL, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Disponible en: www.virtualeduca.info/-Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf. Consultado el: 29-05-2011)

FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña; Madrid: Fundación PaideiaGaliza ; Ediciones Morata .

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Eds.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GLASSER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

GÓMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

GUTIÉRREZ, A. (2008). Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. *Comunicar*, 31, 451-456
<http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). México, D.F: McGraw-Hill.

IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires (2006). Escuela y Medios. Informes periodísticos para su publicación N° 30 . Buenos Aires: IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Disponible en:
http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe30_escuela_y_medios_0.pdf

JENKINS, H. & AL. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Disponible en:
www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf
Consultado el: 29-06-2011.

KORNBLIT, A. L. (Ed.). (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (1. ed). Buenos Aires: Editorial Biblos.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010). *Metas educativas 2021. Documento final*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela dijo: Yo me ocupo. En Pineau, P., Dussel, I., Carusso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PIOVANI, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani, (pp. 215-226). Buenos Aires: Emecé.

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

SIRVENT M. T. (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

SOUTHWELL, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.

VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VARELA, J. Y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.

WAINERMAN, C. y SAUTÚ R. (2011). *La trastienda de la investigación científica*. Buenos Aires: Manantial.