

EDUCACIÓN DE LA MIRADA II

Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia



Virginia Saez
Andrea Iglesias
(Compiladoras)

Pablo di Napoli
Natalia Adduci
Dafne Carp
Flora Perelman
Gabriela Rubinovich
Débora Nakache
Jimena Dib
Diana Grunfeld
Ludmila Vergini
Román Bertacchini
Nicolás Utrilla
Verónica Mistrorigo
Verónica Silva
Ana Cappadona
M. Florencia Di Matteo
Sebastián Perrupato
Elena Génova
Pablo Pellegrino
Silvina Russo
Javier Saez
Cecilia Uriarte
Virginia Vizcarra

PIUBAMAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE LA
UBA SOBRE MARGINACIONES SOCIALES



.UBA INVESTIGACIÓN
Secretaría de Ciencia y Técnica

Educación de la mirada II

Debates y experiencias sobre la educación en medios,
comunicación y tecnologías digitales en la escuela
argentina postpandemia



PIUBAMAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE LA
UBA SOBRE MARGINACIONES SOCIALES



.UBA INVESTIGACIÓN
Secretaría de Ciencia y Técnica

Educación de la Mirada II : debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia / Pablo di Nápoli ... [et al.] ; compilado por Virginia Saez ; Andrea Iglesias.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-29-1899-0

1. Educación a Distancia. 2. Medios de Comunicación. 3. Ciencias de la Comunicación. I. Nápoli, Pablo di. II. Saez, Virginia, comp. III. Iglesias, Andrea, comp.

CDD 371.042

Compiladoras: Virginia Saez y Andrea Iglesias

Pablo di Napoli, Natalia Adduci, Dafne Carp, Flora Perelman, Gabriela Rubinovich, Débora Nakache, Jimena Dib, Diana Grunfeld, Ludmila Vergini, Román Bertacchini, Nicolás Utrilla, Verónica Mistrorigo, Verónica Silva, Ana Cappadona, M. Florencia Di Matteo, Sebastián Perrupato, Elena Génova, Pablo Pellegrino, Silvina Russo, Javier Saez, Cecilia Uriarte, Virginia Vizcarra, Virginia Saez y Andrea Iglesias.

Ilustración de tapa: Hernán F. Padín

Diseño y Edición: Ana Solari

Ebook publicado por la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

2021

ÍNDICE

PREFACIO	5
PARTE I: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES	8
» Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas <i>Por Virginia Saez</i>	9
» Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas. Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia <i>Por Andrea Iglesias y Pablo di Napoli</i>	30
» La versión mediática del bullying. Subjetividades encorsetadas entre discursos estigmatizantes y el control de las emociones <i>Por Natalia Adduci</i>	57
» Videojuegos: ¿Cómo podemos aprender con ellos? <i>Por Dafne Carp</i>	75
» Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos <i>Por Flora Perelman; Gabriela Rubinovich; Débora Nakache; Jimena Dib; Diana Grunfeld; Ludmila Vergini; Román Bertacchini, y Nicolás Utrilla</i>	92
» Descolonizar la mirada para potenciar la subjetividad <i>Por Verónica Mistrorigo</i>	121
» El discurso terapéutico dentro de la escuela. ¿Gestionar o elaborar las emociones? <i>Por Verónica Silva</i>	132
» Desafíos de la educación media contemporánea en torno a la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje <i>Por Ana Cappadona</i>	145
PARTE II: RELATOS Y EXPERIENCIAS	154
» “Entramado a dos voces sobre tecnologías en la educación”. Entrevista a Marta Libedinsky y Miriam Kap <i>Por M. Florencia Di Matteo, Sebastián Perrupato y Elena Génova</i>	155
» Una gambeta a la pandemia y las ceremonias de lo esperable. Estrategias y experiencias de inclusión educativa en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio <i>Por Pablo Pellegrino</i>	170
» Las formas de la educación mediática en las clases de Ciencias Sociales y Humanidades <i>Por Virginia Saez, Dafne Caro y Ana Cappadona</i>	182
» Hora Libre TV: una experiencia televisiva protagonizada por chicos y chicas <i>Por Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra</i>	190
» Aprender viajando en familia. Una experiencia de educación integral <i>Por Silvina Russo y Javier Saez</i>	203
» La voz de la escuela en la pandemia. Historias y relatos de la vida escolar durante el 2020 <i>Por Dafne Carp y Virginia Saez</i>	215
SOBRE NOSOTROS	226

PREFACIO

Este libro reconoce varias fuentes de inspiración: la experiencia escolar en contexto de pandemia, el debate apasionado sobre el uso de los medios y las tecnologías digitales en las escuelas, las transformaciones sociales y culturales que hoy atraviesan a la educación y sus incidencias sobre las formas de construir conocimiento, los vínculos y la constitución de subjetividad. En la era y “civilización” de la imagen la pretensión central de este libro es la de producir aportes teóricos y empíricos, en una perspectiva interdisciplinaria, sobre la Educación Mediática.

Este libro es producto del trabajo y el esfuerzo colectivo de los y las colegas, en el marco de dos proyectos actualmente en ejecución, que tienen sede en la Universidad de Buenos Aires:

- Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS) “Descolonización de la mirada. Un dispositivo de acompañamiento para el uso de los medios de comunicación como herramienta pedagógica en la formación docente”. Resolución (CD) N° 1913/2019. (Código: PIUBAMAS_2020_6)
- Proyecto UBACyT: “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas” Resolución (CS) 345/2020 (Código: 20020190200224BA)
- FiloCyT: “Sentidos y Prácticas sobre la Educación Mediática en el nivel secundario” Resolución (CD) N° 1570/2019 (Código: FC19008)

La publicación se inicia con la exposición de estudios e investigaciones (Parte I). En un primer capítulo, Virginia Saez aborda las Cuestiones Socialmente Vivas como emergentes en la escuela cuando se trabaja con los medios digitales y se propone el desarrollo de un pensamiento reflexivo como hábito necesario para la formación de una ciudadanía digital.

En el siguiente capítulo, Andrea Iglesias y Pablo di Napoli, desde un enfoque socioeducativo, atentos a las percepciones juveniles, focalizan en el uso de los celulares en las aulas y proporcionan valiosas reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia.

En el tercer capítulo, Natalia Adduci analiza la mediatización de la violencia en las escuelas en el diario *La Nación* y *Clarín*. Allí, identifica al bullying como una categoría mediática dentro de la problemática de violencias en las escuelas. Y pone el

foco en la dimensión relacional de vivir junto a otros y con otros, y el lugar del cuidado pedagógico y la reparación simbólica de las heridas sociales en la escuela.

Por su parte, Dafne Carp reflexiona sobre la inclusión de los videojuegos en la escuela y las distinciones entre los distintos tipos de gamificación. Comparte algunas de las características intrínsecas que tienen los videojuegos que permiten al jugador adquirir ciertos aprendizajes, como la capacidad de resolver problemas, lograr desafíos, experimentar en un entorno inmersivo, adquirir competencias en la alfabetización digital y construir saberes colectivamente.

En el siguiente capítulo, un colectivo de docentes e investigadores/as aportan conceptualizaciones sobre la enseñanza de la lectura crítica de noticias en la escuela en tiempos de infodemia. Desde el trabajo colaborativo, docentes e investigadores/as, reflexionan sobre la necesidad de generar conocimiento didáctico sobre esta temática en post de fortalecer una ciudadanía democrática.

En perspectiva de formación docente, Verónica Mistrorigo analiza la descolonización de la mirada en la formación docente universitaria. Ubica a los docentes como intelectuales, que cumplen en la sociedad esa función, ya que su tarea es político pedagógica, implica tomar partido, comprometerse, problematizar, desnaturalizar, historizar. El docente en su función como intelectual, que se asume crítico, marca la diferencia entre el profesional burocratizado y el sujeto social comprometido.

Por su parte, Verónica Silva indaga sobre el trabajo con las emociones en el escenario escolar. Analiza las emociones como construcciones históricas, sociales y culturales y la temporalidad y los procesos de largo plazo que tienen lugar en la escuela. Propone repensar el tiempo que ofrece la escuela en contraposición a la inmediatez que propone el mercado.

Para finalizar esta primera sección, Ana Cappadona focaliza en los desafíos de la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela secundaria y las transformaciones subjetivas que tensionan e interpelan saberes acumulados y reproducidos históricamente.

En la segunda parte del libro se presentan cinco relatos de experiencias pedagógicas. En primer lugar, se sitúa la entrevista a dos referentes en el campo de las tecnologías: Marta Libedinsky y Miriam Kap. Allí reflexionan sobre las redefiniciones del contenido escolar, los vínculos y la relación entre tecnologías e innovación. Presentan una perspectiva crítica y situada sobre el lugar y los usos de las tecnologías educativas en las instituciones escolares actuales, los sentidos construidos por los docentes en torno de su empleo en un entramado entre las tradiciones escolares, las oportunidades y expansiones que brindan estas tecnologías así como su estrecha relación con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En segunda instancia, Pablo Pellegrino comparte experiencias de comunicación y educación media en la Escuela Normal Superior N° 5 en el contexto de la pandemia. Los profesores han podido construir un modo de hacer, criticar y transformar los medios de comunicación. La relevancia que encierra esa práctica, hace necesaria la recopilación y sistematización de estos recorridos que se constituyen como punta de lanza para la construcción de un modo más fecundo de trabajar el tema y más potente.

En el capítulo “Las formas de la educación mediática en las clases de Ciencias Sociales y Humanidades”, Virginia Saez, Ana Paula Cappadona y Dafne Carp presentan un caso donde se relata los distintos modos en los que son concebidos los medios de comunicación en el nivel secundario.

Desde la Defensoría del Público, Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra reflexionan a partir de la experiencia de producción televisiva “Hora Libre TV”, protagonizada por chicos y chicas, estudiantes de escuelas públicas primarias y secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las autoras reflexionan sobre la ausencia de espacios que traten sobre los intereses de los chicos y chicas en los medios de comunicación audiovisual y la invisibilización que existe sobre las experiencias valiosas que ocurren en el propio espacio escolar.

Por su parte en el capítulo “Aprender viajando en familia. Una experiencia de educación integral”, Silvina Russo de Saez y Javier Washington Saez relatan los desafíos y conquistas realizadas por una familia “viajera” que atraviesa la educación a distancia anteriormente al contexto de pandemia.

Finalmente, se presentan las producciones del Concurso 2020 de Podcasts e Historias de Instagram “La escuela en tiempos de pandemia”, llevado a cabo en el contexto de la pandemia COVID 19 en el marco de los proyectos mencionados al comienzo. Los Podcast constituyen recursos simbólicos especialmente significativos para los distintos actores de la comunidad educativa por su capacidad de condensación de sentidos compartidos a nivel global y local.

En síntesis, este libro destaca la necesidad de repensar la mirada social sobre los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el ámbito educativo en contexto de pandemia. Se trata de cambiar una mirada tecnicista, para lo que las producciones compiladas aquí han hecho una contribución central. Consideramos la Educación Mediática, constitutivamente como una praxis transformadora, que permite problematizar e intervenir sobre el mundo social. La educación mediática, junto a políticas públicas que aboguen por la alfabetización digital y la reducción de las brechas digitales y sociales, son elementos fundamentales en la construcción de una escuela más justa para todos y todas, camino a construir la educación post pandemia que queremos.

PARTE I

Estudios e investigaciones

Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas

Virginia Saez

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
educaciondelamirada@gmail.com

Varias son las exigencias y las expectativas relacionadas a la función de la escuela en tiempos de infodemia. La inclusión de los medios en la enseñanza es un requisito de época para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la construcción del conocimiento. El estado actual de desorden informativo (Wardle y Derekhshan, 2017) exige a las escuelas secundarias una formación específica en medios digitales (Maggio, 2019, Saez, 2020). Desde el campo educativo nos preguntamos sobre qué y cómo deberían aprender los estudiantes hoy.

Una sociedad democrática requiere de jóvenes que dominen los lenguajes multimodales y puedan pensar en la dinámica versátil de imágenes y discursos sociales. Si partimos del supuesto que los medios generan una disposición para pensar y sentir las experiencias que nos atraviesan, se considera necesario actualizar el concepto de Educación Mediática (EM) y ampliar la formación para el análisis de los contenidos que circulan a través de las múltiples pantallas. Con la inclusión de los discursos mediáticos en las propuestas de enseñanza entran en la escuela temas de circulación pública como el racismo, la inmigración, el aborto, la intervención humana en el medio ambiente, entre otros.

En virtud de este contexto asumimos que, resulta relevante analizar cómo el trabajo pedagógico con medios, convoca a “las cuestiones socialmente vivas” (CSV) o “saberes controversiales” (Brossais, 2017). Para tal fin, haremos un recuento de su conceptualización y retomaremos las contribuciones de la Pedagogía Logosófica (PL) en tanto aporta herramientas originales para pensar nuevas formas de enseñanza en el escenario sociocultural del Siglo XXI. Existen muchos principios que son originales de esta pedagogía y que orientan la práctica docente y dan un basamento teórico que fundamenta su aplicación. En este capítulo la destacaremos como un complemento de otras disciplinas que propone una particular relación con

el saber, que va desde el conocimiento de la realidad interna hacia las experiencias que transitamos como individuos.

A pesar de tener 90 años de trayectoria, aún se desconocen en el campo educativo las potencialidades de esta pedagogía. El aprendizaje basado en la PL tiene un doble alcance en pos de una formación integral: se focaliza en el aprendizaje de cualquier contenido programático y, al mismo tiempo, en el conocimiento de la vida del estudiante. Es importante destacar que conduce al educando al conocimiento de su realidad interna, ofreciendo elementos para superarla. Y es requisito que el educador debe primero practicar esos principios y conceptos a su propia vida para después ejercer su docencia. Todo trabajo pedagógico empieza primero en el propio docente que, al ir adquiriendo dominio del método logosófico aprende a actuar positivamente en el estudiante.

La PL es muy amplia y compleja, este trabajo abordará algunos de los aspectos sobre los cuales ejerce su actuación. En continuidad con un trabajo antecedente (Saez, 2019a) donde se abordó la presencia de los medios tecnológicos en los ambientes mentales formativos consideramos que es preciso un doble movimiento: por un lado identificar el papel de las creencias y los prejuicios en los procesos de construcción de conocimiento y, por el otro, desarrollar el pensamiento reflexivo como hábito necesario para construir un pensamiento propio y como un elemento esencial de la educación para la democracia.

1. Aprender a pensar en clase con las cuestiones socialmente vivas

La enseñanza de las ciencias sociales y de las humanidades está atravesada por la EM. En clases de Literatura, Historia, Geografía, Educación Ciudadana entre otras aparecen los discursos mediáticos como una ventana a pensar los contenidos que tienen gran visibilidad en la opinión pública. En muchas ocasiones se presenta el conocimiento social como un saber consensuado, negando las tensiones y conflictos que permiten generar los nuevos saberes (Apple, 1986). Pero si anhelamos formar ciudadanos pensantes es fundamental que se presenten los contenidos sociales con los problemas de actualidad.

Desde el campo de las ciencias sociales y de las humanidades está el potencial de desarrollar conocimientos y saberes que por un lado se aboquen al trabajo con las creencias y prejuicios sobre las CSV y a la difusión de ideas y de proyectos para comprenderlas. En esa dirección, este capítulo ofrece una mirada que articula perspectivas actualizadas sobre el trabajo con las CSV y su vinculación con la EM

como parte de los procesos de renovación pedagógica necesarios en el contexto contemporáneo.

La enseñanza de las ciencias sociales y de las humanidades puede ser un espacio fecundo para producir conocimiento sobre la sociedad. Para que ese rol pueda desplegarse y pueda lograr mayores y mejores aprendizajes, la enseñanza tiene que fortalecerse conceptual y pedagógicamente, renovar sus preguntas y formas de trabajo en las aulas.

Los temas de circulación social han sido conocidos en la pedagogía con distintas designaciones, como temas de controversia social (Soley, 1996), temas polémicos (Stenhouse, 1987), conflictos sociales candentes (López-Facal y Santidrián, 2011) o CSV o problemas sociales relevantes (Brossais, 2017) y se han precisado desde dispares perspectivas, conservando algunas características similares. A pesar de las distintas enunciaciones, todas comparten que abordar estos temas con los estudiantes promueve habilidades de diálogo, de consenso, posibilita desplegar un pensamiento reflexivo y cultiva la capacidad de toma de decisiones responsables en el futuro (Canal, Costa y Santisteban, 2012).

Autores como Legardez y Simonneaux (2006) distinguen tres niveles de las CSV:

“en la sociedad, porque es capaz de suscitar debates y ser objeto de tratamiento mediático; en los saberes de referencia, porque hay debates entre los especialistas disciplinares, distintos puntos de vista en los paradigmas de conocimiento; y, como tercer nivel, en los saberes escolares, donde la vivacidad es doble puesto que los alumnos se enfrentan a la controversia y los profesores se sienten en ocasiones sin recursos para abordar un tipo de cuestiones muy ajenas a su modelo pedagógico” (p. 21-22)

Tras identificar el potencial de trabajar pedagógicamente con las CSV cómo educadores nos preguntamos ¿cuál seleccionar?, ¿cómo organizarlo?, ¿cómo discernir lo relevante de lo que no lo es?, ¿cómo diferenciar información de opinión?, ¿qué fuentes son confiables y cuáles no? Son muchas las cuestiones que nos enfrentamos profesores y estudiantes en el tratamiento de la información de los temas controvertidos. Por otra parte, se trata de contenidos que movilizan emociones. Esto que es en sí un elemento muy motivador, crea a la vez una gran incertidumbre en su transposición didáctica. Son temas “difíciles” ante los que los profesores se sienten “incómodos” frente a tanta información, y con la dificultad de trascender el aspecto emotivo para analizar el problema, comprenderlo y formarse una opinión fundamentada.

En el trabajo de investigación realizado en los últimos años (Saez, 2020) identificamos distintas CSV en la educación secundaria. Muchas están asociadas al cuidado del medio ambiente. Durante los últimos años, la educación ambiental es un campo de intervención pedagógica emergente e interdisciplinario, inscripto en procesos históricos y sociales más amplios, con rasgos y características específicas, que surge en respuesta a la aceleración y profundización de la crisis ambiental y cobra visibilidad a nivel global a mediados del siglo XX (Telias, Canciani y Sessano, 2014). Hoy vivimos una crisis ambiental y climática sin precedentes en la historia de la humanidad, los conflictos ambientales se profundizan en territorios cada vez más despojados y las jóvenes generaciones vislumbran futuros inciertos y poco alentadores, activando su participación en la esfera pública. En este contexto, se constituye la pregunta acerca de cómo y para qué educar en este contexto de emergencia ambiental y climática. ¿Cómo promover la comprensión de la compleja trama social, histórica y cultural en la que los conflictos ambientales y territoriales se desarrollan? ¿Cómo generar prácticas de enseñanza que problematicen los múltiples extractivismos, sus dinámicas, disputas y controversias?

Ahora bien, es necesario hacer dos advertencias. En primer lugar, las investigaciones realizadas, evidencian que los jóvenes estudiantes del AMBA acceden a la información, principalmente, a través de medios digitales. Lo que lleva a tomar consideraciones específicas sobre la forma de trabajar pedagógicamente con los contenidos que circulan en la web. Algunos investigadores, del campo de la comunicación (Calvo y Aruguete, 2020), sostienen que los mensajes que circulan por las redes sociales están plagados de vacíos informativos que son llenados por los usuarios. Accedemos a información mediante nuestros muros virtuales, al aceptar y descartar mensajes publicados por nuestros contactos. Quienes difunden esa información, ¿No habrán hecho una selección previa, o que implica que hay datos que no me llegan? ¿Puedo pensar con amplitud si me faltan esos datos? Pero sólo propagamos contenidos con los que tenemos afinidad o congruencia cognitiva. A través del proceso de atención selectiva (Del Vicario y otros, 2016) se habilitan discursos con los que acordamos (“nos suena”) y los vacíos que existen entre las palabras son rellenados por sesgos, según creencias y prejuicios (Calvo y Aruguete, 2020).

En segundo lugar, el tratamiento de las CSV en la escuela implica abordar la opinión o la valoración construida que tenemos profesores y estudiantes sobre estos tópicos. La desinformación es un fenómeno que se instaló en nuestras sociedades y atraviesa las formas de construcción de conocimiento social. Entonces se hace necesario generar prácticas pedagógicas que nos ayuden a pensar de forma situada en este contexto.

Estudiar las CSV requiere conocimientos tanto del contenido como de la forma en la que se presentan y circulan mediáticamente. ¿Qué diferencia supone la dimensión digital en el ámbito de la EM? Para las ciencias sociales y las humanidades es todavía un terreno novedoso que se estudia a medida que va sucediendo. Por tal motivo, a continuación ahondaremos en dos aspectos que consideramos imperioso: la complejidad de las CSV en los medios digitales y el trabajo con las creencias y prejuicios en la trama pedagógica.

2. El trabajo pedagógico con medios digitales

Las CSV tienen gran alcance mediático y esto demanda nuevas formas de enseñar. Los medios activan e instalan en la memoria reciente, y en los diálogos cotidianos, los temas de controversia social y amplifican una posición u otra. Y en bastas ocasiones las coberturas mediáticas suelen presentarse polarizadas. Por eso, en el trabajo pedagógico se propone la búsqueda de información sobre la problemática para el reconocimiento y reconstrucción de los discursos que circulan en la opinión pública. En el siglo XXI el uso de Internet se ha extendido en diferentes culturas (Ofcom, 2017; Pew Research Center, 2015; Israelashvili y Romano, 2016, Jun 2016) en tanto es un portal desde el cual se accede a numerosas actividades online: redes sociales, videojuegos, descargas de vídeos, etc. Internet se ha convertido en “una megamáquina que invisiblemente conecta todo y a (casi) todo”. (Kukso, 2020 p.10)

En la era digital, las redes sociales se han convertido en el principal medio de acceso a la información, por eso resulta fundamental entender cómo funcionan. En este punto, es interesante mencionar que estos sitios introducen a los estudiantes en dominios semióticos con reglas propias en donde se demanda significar de acuerdo a ellas (Saez, 2019b; Gutiérrez Martín y Torrego González, 2018).

Tras la revolución digital surgen nuevos actores noticiosos fuera del periodismo industrial como los blogs y los medios sociales¹, actores con distintos propósitos y perfiles. Los vínculos sociales se han complejizado y el campo periodístico ya no es el único que produce noticias y pretende controlar la circulación de información². Las

1 Con medios sociales referimos a plataformas de comunicación en línea donde el contenido es creado por los propios usuarios mediante el uso de tecnologías de la web 2.0

2 Silvio Waisbord (2020) describe esta mutación junto con otras transformaciones, a saber: en las formas de producción de la noticia, la distribución de información a través de diferentes plataformas, ciclos

coberturas periodísticas se ensamblan con redes de información y expresión públicas. Asistimos a una serie de fenómenos desinformativos: abundancia de información con limitada participación del periodismo³. En la era moderna el periodismo tenía una posición dominante en la pirámide informacional y el que trabajaba de periodista era quién testeaba que la información fuera verdadera, que la fuente sea confiable, que la noticia sea creíble. Ahora se corrió a la población; somos nosotros los que tenemos que ocuparnos de contrastar la información, de verificar la credibilidad, de enumerar la fuente, con la formación o la limitación de la formación que tengamos. Lo que se empieza a ver es un descreimiento cada vez mayor y acelerado de lo que sucede a través de los medios de comunicación. En un contexto de competencia por la atención pública, los medios sociales son la principal forma de acceso a información diaria en desmedro de los sitios periodísticos. En los gigantes digitales (Google, Facebook, Amazon, etc.) circula un torrente de contenidos indistintos, producidos por diversos actores, sin distinguir la información de corte periodístico de otras formas de expresión (posteos personales, memes, videos, pronunciamientos oficiales, publicidad)⁴. En los mismos sitios convive información de excelente calidad con fake news.

En este contexto de hiperconexión un desafío para el trabajo con las CSV es el acceso a información a través de distintos portales. ¿Cómo llegamos a la información en redes sociales? Los cambios en las prácticas de producción de discursos sociales, incrementada en los espacios digitales, han dado lugar a cambios en las prácticas de lectura (Kress, 2003) y posterior razonamiento. Existen particularidades de los productos digitales que resulta necesario reconocer y considerar para cultivar una mirada reflexiva. Los productos digitales se caracterizan por ser objetos multimodales⁵. Constituyen nuevos soportes textuales que incluyen otros modos semióticos no verbales. Demandan otras competencias para interpretar estos nuevos formatos y requieren de patrones específicos de lectura que pueden variar de un sitio a otro. Cada uno es el resultado de la combinación de varios modos semióticos articulados en un todo: imágenes, textos, colores, tipografías se interrelacionan y complementan de manera que el sentido surge de la articulación de códigos diferentes, aunque no siempre

noticiosos más breves, mutación de la economía de prensa, entre otras

3 Solo el 3 % de la información que circula en internet son noticias producidas por la prensa (Waisbord, 2020)

4 En estas difíciles circunstancias aún existen prácticas periodísticas dignas, sólidamente documentadas y comprometidas socialmente, como sitios de periodismo de autor y otras formas de periodismo como Wikileaks, The Intercept, entre otros.

5 No solo los textos que circulan en los medios digitales son multimodales. La multimodalidad se define por la combinación de varios modos semióticos articulados en un texto, más allá del soporte en el que se presenten.

seamos conscientes de ello. Al ingresar a un portal web varios tipos de mensajes que se yuxtaponen a la “información”, y se propone otro tipo de lectura. Un producto digital tiene la potencialidad de no tener una “forma fija”, es un objeto que puede estar en constante cambio. En cuanto a los contenidos, si bien los espacios digitales resultan un recurso irremplazable para la circulación de información, son muchos los casos en que se registran actualizaciones y modificaciones en períodos temporales cortos, como por ejemplo en un día. En esta complejidad que albergan los productos digitales, el desafío es *aprender a mirar* y a formar a nuestros estudiantes.

Durante el siglo XX se fueron imponiendo formas alternativas de producir textos que poco a poco, fueron desplazando a la página impresa. En la investigación elaborada durante los años 2018 a 2020 los estudiantes identifican Internet como canal y fuente predominante en las búsquedas de información. Pero ¿qué relación tiene con la lectura en pantalla? Un dato interesante sobre las estrategias de lectura en línea que registran los estudiantes es que la lectura en pantalla es incompleta y superficial. Si bien los jóvenes reconocen las ventajas de la inmediatez (respecto del rápido acceso en un solo clic), subrayan que suelen conformarse con un recorrido por los títulos y aspectos “resaltados” y destacados de la “página”. Los estudiantes entrevistados reconocen no ahondar demasiado en las fuentes consultadas en línea. Surge como hipótesis interpretativa que hacen una lectura parcial, interrumpida e incompleta en la mayoría de los casos. En algunos, se explica por el escaso tiempo dedicado y, en otros por el soporte, por ejemplo: “en el celular se ve muy chico” (Juan, Estudiante Secundario, 14 años). Sin embargo, ninguna de las respuestas señala que dadas las características de los sitios en línea, la lectura completa sea imposible. Los espacios digitales pueden generar la ilusión de acceder a la información fiable en un solo clic. Atraídos por la propensión a lo “fácil” somos tentados a pensar que mediante una lectura rápida me informo sobre un tema.

El tratamiento de las CSV genera cierta atracción y estímulo para iniciar un proceso de búsqueda por el conocimiento. Motivación necesaria para sostener el proceso de aprendizaje, que supere la lectura rápida y superficial. El desafío es movilizar, promover el deseo de aprender, de saber, y que permanezca después de la clase.

Ahora bien ¿cómo revisan los estudiantes la fiabilidad de las fuentes consultadas en línea? Esta cuestión es relevante en tanto los juicios de fiabilidad están conectados directamente con la comprensión de lo que se lee. En coincidencia con otras indagaciones (Tarchi, 2019; Strømsø, Bråten, Britt, & Ferguson, 2013) en las investigaciones realizadas identificamos que los estudiantes verifican en contadas ocasiones la credibilidad de la información obtenida en internet y, cuando lo hacen, suelen recurrir a aspectos

superficiales como la fecha de publicación y la exhaustividad de la información. Los jóvenes tienden a recurrir en mayor grado a criterios no epistémicos (relevancia o accesibilidad) para seleccionar sus fuentes de información, en lugar de recurrir a criterios epistémicos (fiabilidad o credibilidad) (List, Grossnickle, & Alexander, 2016). Evaluar la fiabilidad y credibilidad de las fuentes es potencialmente mucho más difícil en los medios digitales que en los ‘tradicionales’. Esta es una tarea particularmente ardua en un contexto en el que es poco probable que la mayoría de los estudiantes están habituados a una “lectura rápida”. Aunque estas capacidades reflexivas pueden cultivarse, surge otra pregunta sobre el alcance de su aplicación fuera del ámbito escolar. ¿Cuántas personas están dispuestas a evaluar la fiabilidad de las fuentes en línea, o a comprobar la información, como se propone, especialmente en una era en la que nos hemos acostumbrado al acceso inmediato a la información? Esto implica un cambio y la promoción de una nueva cultura.

Los jóvenes manifiestan que Internet además de la gratuidad, les permite visitar más de un sitio, en cualquier momento del día, el recorrido rápido “de vistazo” y habilita poder compartirla con otros de forma “rápida”. Sin embargo, estas ventajas tienen un precio, que los estudiantes aún no reconocen: peligra el derecho a la privacidad. Las interacciones en la web, resumidas en datos es un activo empresarial utilizado para predecir y moldear el comportamiento de los usuarios. Los datos de nuestra vida personal se convierten en productos intercambiables para influir en la toma de decisiones. La supremacía de Internet como fuente de información, sin la EM suficiente, podría propiciar efectos simbólicos negativos en la construcción de conocimiento, en tanto las redes sociales están muy lejos de ser transparentes, accesibles y democratizadoras. Investigadores como Kukso (2020) sostienen que “la historia de Internet es en gran medida una historia de control” (p.12) y que los usuarios somos objetos de vigilancia y manipulación.

Entonces nos preguntamos ¿la web es un espacio confiable? Los productos digitales se han expandido y diversificado en una gran cantidad de datos y productos que no están presentes por ejemplo en los libros o diarios versión papel (Zullo, 2018). Los espacios digitales tienen diversos formatos, contenidos y funciones. Tienden a incorporar la inmediatez de los sucesos, amplían los espacios destinados a la opinión de sus lectores, transforman y extienden los recursos para promocionar productos y servicios. Kukso menciona que en los espacios virtuales “la guerra actual es la guerra por la atención de los usuarios”. Muchos límites se hacen borrosos: la diferencia entre información y entretenimiento, entre la promoción y la información, entre lo que pertenece a “ese espacio digital” y lo que viene “de afuera”. Es este sentido, un emergente a considerar es la participación de los usuarios. En las fuentes impresas,

los espacios destinados a expresar la opinión de los lectores están bastante acotados. Mientras que en los espacios digitales está la posibilidad de que los usuarios puedan opinar e intercambiar comentarios en foros de discusión con otros usuarios, pueden expresar sus puntos de vista y hasta pueden convertirse en cronistas y aportar datos, fotos y videos. En algunos casos, sobre todo las imágenes, son colocadas sin procesar y en otros, se indica cuáles son las fotografías que fueron aportadas por los usuarios. Sin embargo, se trata de una participación reducida a aquello que coincide con la línea editorial del sitio web y por ende, es plausible que sea manipulada en esta dirección.

Algunas investigaciones evidencian la potencialidad de los medios digitales para la participación, en tanto posibilitan la producción y difusión de información desde distintos usuarios (UNESCO, 1980; Servaes, 1999). Sin embargo, otras investigaciones aportan una perspectiva menos optimista y más reflexiva sobre las posibilidades reales de: acceder a información confiable (Calvo y Arugúete, 2020; Kukso, 2020) y habilitar un espacio para la participación ciudadana significativa en el discurso en línea (Han, 2017; Lanier, 2018). Caracterizan los espacios digitales como una gran mezcladora de encuadres mediáticos conformando un mosaico ecléctico donde se fusionan medios tradicionales, notas de bloggers y comentarios de usuarios.

Cuando se retoman las búsquedas de información en los sitios en línea emerge la dificultad de diferenciar opinión de información. Y aun cuando se realice esta distinción, en los intercambios áulicos sobre las CSV el régimen de la opinión, propio de la web, es un límite para acceder a otro tipo de conocimiento. Sostenemos como hipótesis interpretativa que la opinión genera un “conformismo” o una “comodidad” que no permite avanzar hacia estadios más complejos de conocimiento sobre lo que nos rodea. Ante la presencia de una estructura de medios que tiende a presentar de forma difusa la información, la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades tienen el desafío de ofrecer propuestas que permitan tener mejores posibilidades de elegir entre múltiples ofertas culturales y propiciar la capacidad de adquirir herramientas cognitivas para el análisis de aquello que se nos presenta como natural y cotidiano.

Otro aspecto a considerar, es que desde el punto de vista enunciativo, cuando ingresamos a un espacio digital conocemos poco sobre este productor textual global (Fairclough, 1993) que emite la información. Es relevante analizar la fuente: quién lo redactó y por qué, qué tipo de texto es, quién es la audiencia a la que se dirige, cuándo se redactó, dónde se publicó: ¿en qué dominio? ¿Con qué extensión? y otros datos. Esta información tiene efectos de sentido en el contenido del texto publicado en ese portal.

Los medios digitales traen como riesgo el acrecentamiento inconsciente de los tiempos de recepción de contenidos, que sin intercalarse con momentos de producción,

puede inducir a un adormecimiento de la atención necesaria para la construcción de conocimiento (Cohon Mellela y Sprejer, 2018).

Uno de los principios de la PL es la promoción a la actividad. Abandonar la recepción pasiva de los discursos mediáticos para propiciar experiencias que amplíen nuestra comprensión y movilice a cambios internos y externos ¿Cómo llevar a los estudiantes a transformar, inquietar, conmover y movilizar sus prácticas; y, fundamentalmente, brindar herramientas para desarrollar acciones que tengan como horizonte el cambio individual para la afirmación de una sociedad mejor y más digna?

Surge también el desafío, de ir más allá de la búsqueda de la información, para generar propuestas que orienten a organizar la mente para que pueda seleccionar la información y crear contenido en los espacios digitales: con producciones de los estudiantes, consejos a la comunidad, etc. ¿Cómo potenciar los usos creativos de la web? Distanciándonos de la demonización de los espacios virtuales, consideramos que Internet es un espacio público que si bien está cada día más dominada por imperativos comerciales; tiene el potencial de ser una herramienta para generar espacios participativos y compartir las producciones de los estudiantes. Investigaciones como las de Calvo y Aruguete (2020) identifican que en la virtualidad también asistimos a lógicas de organización colectiva que forjan una comunicación horizontal y democrática. Demuestran que los mismos mecanismos que favorecen la propagación de conflicto y polarización pueden activar dinámicas de activismo social.

3. La formación de una mirada reflexiva: aprender a dudar de nuestras creencias y prejuicios

El propósito de educar para la ciudadanía ha estado presente en los sistemas educativos americanos desde sus mandatos fundacionales, pues la escolaridad fue pensada, en parte, como vía de preparación para el ejercicio de la soberanía, con las limitaciones que ella implicaba en cada contexto. Esa larga presencia en el currículo escolar ha convivido, sin embargo, con un escaso desarrollo de criterios pedagógicos para dar cuenta de este objeto particular de enseñanza. A medida que avanza el siglo XXI, se torna necesario revisar qué significa educar en la ciudadanía y qué herramientas son útiles para dicho trabajo. En este apartado, nos interesa reseñar algunos de los avances sobre el rol de los prejuicios y creencias en la construcción de conocimiento y postular algunas formas para la enseñanza de las CSV.

¿Cómo se enseña a pensar las cuestiones sociales? ¿Cómo se aprenden los procesos sociales? ¿Cómo nos informamos sobre lo que pasa en la sociedad? ¿Basta con cortar y pegar la información que buscamos en internet?

Desde una perspectiva pedagógica, necesariamente tenemos que empezar con la pregunta de ¿por qué seleccionamos determinadas fuentes, noticias o documentos y no otras? ¿Dónde decidimos poner nuestra confianza? Es una cuestión compleja en un tiempo en el que tenemos más disponibilidad sobre las fuentes y las redes a las que estamos expuestos, y a sabiendas que existen distintas intencionalidades en los enunciadores y que las publicaciones pueden llegar a no estar basada en evidencia confiable fidedigna. En los medios digitales, esta situación ha causado una preocupación creciente sobre la denominada ‘burbuja del filtro’. Podemos seleccionar con gran facilidad aquello con lo que no estamos de acuerdo o nos genera desagrado, por lo que correríamos el riesgo de aislarnos en “nuestra visión del mundo” y nos quitaría la posibilidad de extender la mirada hacia comprensiones más amplias.

Algunos estudios (Calvo y Aruguete, 2020; Seargeant & Tagg, 2016) sugieren que las notas o fuentes que confirman posiciones o prejuicios preexistentes despiertan nuestra simpatía. Aunque las redes sociales están habitadas por actores dominantes, como se mencionó anteriormente, el control de lo que circula no reside totalmente en ellos, sino que depende también de la decisión de los usuarios de compartir solo algunos de los contenidos a los que están expuestos. Se ha evidenciado el efecto de nuestras convicciones en la interpretación de la información. Mediante un proceso de atención selectiva aceptamos información con la que tenemos afinidad, tanto por coincidir con nuestras creencias y/o prejuicios; y pasamos por alto aquella que no concuerda. Mediante un *razonamiento motivado* (Taber y Lodge, 2006) solo buscamos aquellos datos que nos devuelven la respuesta que esperamos. De acuerdo a nuestros prejuicios seleccionamos determinada información e inferimos de forma distinta. Se otorga una mayor importancia a algunos datos de la realidad y se sacrifica otros para validar nuestras creencias previas. Se da fácil asenso a cuanto lee, sin prevenirse contra el error ni la falsedad y sin apreciar las consecuencias de aceptarlo todo sin previa participación del entendimiento⁶. Los jóvenes estudiantes, y no solo ellos, tienden ingenuamente a confiar en lo que se le dice o propone sin detenerse a discriminar y ni prevenirse contra posibles intenciones ocultas en el enunciador de esta información. Sumado a que es característico de los productos digitales desconocer la identidad real del enunciador.

6 la Logosofía caracteriza la credulidad como una deficiencia caracterológica que acusa entrega sumisa de la mente a la sugestión ajena. Para mayor información consultar González Pecotche, C.B (2007a) Deficiencias y Propensiones del ser humano. Buenos Aires: Editorial Logosófica.

Cuanto más alejados estamos de la evidencia que nos proporcionan las fuentes, mas dependemos de creencias colectivas y se ponen en acción nuestros prejuicios, por ello se hace necesario revisar “la lupa” que se usa para conocer ¿Desde qué pensamientos miramos lo que nos rodea? ¿Cómo condiciona lo que leemos y entendemos? La formación de una mirada de este tipo, es una intervención pedagógica compleja que implica el trabajo con los prejuicios y creencias.

Desde una perspectiva emancipatoria nos preguntamos: ¿cómo se educa a un sujeto libre? ¿Cómo se educa al ciudadano reflexivo? ¿Puede la escuela enseñar a ser libre? Nuestra convicción es que el conocimiento puede ser una herramienta de libertad. Entender la enseñanza como espacio de análisis y despliegue de las distintas facultades mentales y sensibles lleva a que la clase sea un ámbito de preguntas, intercambios, argumentos y construcciones, donde cada uno se sienta invitado a recrear las bases de la vida en sociedad.

En pos de este propósito, la PL promueve la importancia de la creación de un ambiente áulico que propicie la libertad de pensar (diferente o no) y la expresión de ese pensamiento como un aporte al conjunto y sin pretender ser regulador de las opiniones de los otros. Esto exige de quien enseña flexibilidad mental para poder reflexionar con libertad interna, sin interferencias de los propios prejuicios o ubicaciones ideológicas o culturales, sobre las diferentes posiciones que los estudiantes pueden aportar.

Es preciso que el estudiantado aprenda a pensar libremente y razonar con amplitud; analizar e incorporar de forma reflexiva las cuestiones más relevantes de la sociedad actual; reúna e interprete datos relevantes para emitir juicios que incluyan un análisis sobre temas de índole social, científica o ética; cuestione y se interese por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. La propuesta es pensar la clase como un acto de investigación donde se ponen en juego saberes y conocimientos con un propósito orientado a la reflexión de los mismos.

Los prejuicios afectan la capacidad de pensar la realidad con libertad. Ahora bien ¿alcanza con reconocer un prejuicio? Si queremos sacar un prejuicio, necesitamos poner algo en su lugar (Cohon Mellela y Sprejer, 2018). Para la PL el intercambio de puntos de vista es una herramienta para promover el desarrollo del entendimiento. Los prejuicios no solo se crean, sino también se transmiten y se contagian. Por eso, es relevante para trabajar con ellos abrir espacios de diálogo y experimentación en la trama escolar. Esto lleva a preguntarnos ¿qué podemos hacer los educadores para diseñar experiencias que propicien la construcción de un pensamiento libre de prejuicios y creencias infundadas? ¿Qué tomamos como verdad sin haber corroborado? Darnos la oportunidad de revisar la información que recibimos y promover intercambios fundados en conocimiento.

Se hace necesario desplegar un trabajo pedagógico que lleve a un estudio atento y reflexivo que lleve a consultar al propio juicio antes de aceptar lo que dice una fuente como algo incuestionable y renunciar al propio pensar. Es parte de la tarea formativa promover la capacidad perceptiva y analítica para movilizar a tiempo los elementos de juicio requeridos por la razón. La Logosofía recomienda “orientar desde la niñez” en el uso de las facultades de su inteligencia para que pueda discernir por sí misma lo real de lo irreal, lo verdadero de lo falso, lo sensato de lo absurdo, consintiéndose en cambio que su mente sea tomada por las creencias, de fácil asimilación.” (Gonzalez Pecotche, 2007a, p.174) ¿Cómo enseñar a pensar? ¿Cómo movilizamos el entendimiento de los estudiantes? No se aprende de forma significativa sin esfuerzo ni poner algo de la propia vida en ese proceso. Es preciso generar propuestas que orienten a los estudiantes para ser capaces de construir pensamientos propios. Eso será posible si en su formación incluimos la práctica de la reflexión y el aprender a “dudar”. Ante la tarea de elaborar un pensamiento propio, enfrentan el desafío de ponerse en contacto con discursos de distintas corrientes mentales con vertientes políticas e ideológicas. Las formas de enseñar y de aprender las CSV implican un espacio de disputa, de lucha y de revisión de sus propias creencias y prejuicios. Las ideas descritas en este capítulo, promueven a realizar un trabajo de revisión con los estudiantes. Se caracterizan por concebir a los jóvenes como seres con voz y capacidad analítica para: movilizar sus representaciones y sus concepciones ancladas en su propia historia de vida y en los modelos recibidos, seleccionar y jerarquizar la información que proviene de los medios y las nuevas tecnologías, le otorguen sentido y la contextualicen, argumenten y puedan crear contenido. Estas estrategias metacognitivas pueden fomentar el reconocimiento de informaciones que no coinciden con los prejuicios y las creencias propias y promueve el conocimiento por parte de los estudiantes del efecto de las creencias previas.

En los procesos de búsqueda de información, los estudiantes tienden a seleccionar y conferir mayor fiabilidad a aquellas fuentes, documentos y notas que son coherentes con sus creencias. El ejercicio de las competencias argumentativas, semánticas e interpretativas en la alfabetización digital mejoran la capacidad de trabajar con las propias creencias y prejuicios (Tachi, 2019). El desafío en el estudio de las CSV consiste en construir una representación interna que integre el reconocimiento de los prejuicios y creencias propias, la información de las diversas fuentes, incluidas sus coincidencias y discrepancias, el significado connotativo y denotativo⁷ de lo que recibimos, los conocimientos previos, y el análisis del enunciador (que se mencionó en el apartado anterior).

7 Referimos a dos facetas en la lectura: lo denotado y lo connotado. Lo denotado refiere a los sentidos literales, aquello que se muestra, que es visible y explícito. Lo connotado refiere a aquello que se muestra

El trabajo pedagógico con las CSV y las capacidades de tratamiento de la información constituyen desafíos que se relacionan con el fomento de una educación ciudadana democrática. La información sobre las CSV muchas veces se presenta de forma polarizada y asociada a noticias falsas en un contexto de crisis del periodismo moderno. Ahora bien, la difamación y la difusión de información falsa no son prácticas nuevas son parte de una tendencia mucho más amplia, tanto en el sistema mediático como en la cultura (Gamarnik y otros, 2019; Posetti & Matthews, 2018). Lo que sí es nuevo es la escala y la velocidad que han adquirido en un estado de desorden informativo (Wardle & Derekhshan, 2017).

Informarse constituye una práctica social compleja en tiempos de infodemia. Las operaciones de desinformación pueden obstruir las prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de conocimiento social. La Organización Mundial de la Salud (OMS) calificó como infodemia a la sobreabundancia informativa falsa y a su rápida propagación entre las personas y medios. Destacan que se ha pasado de la toxicidad de la infoxicación, de carácter individual, a una epidemia informativa colectiva: la infodemia (UNESCO, 2020). Esbozamos como hipótesis interpretativa que el escenario de proliferación informativa reclama nuevas formas de construcción de sentido en la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades.

¿Cómo enseñamos y cómo aprendemos en un escenario donde no es habitual la revisión de fuentes y la web es al mismo tiempo el primer espacio de consulta de información y el lugar donde se propaga la información falsa de forma masiva? Este reto parecería ser más complejo que el despliegue de soluciones técnicas, que se centren en la formación para poder determinar la validez y la confianza de las fuentes, diferenciar entre información y opinión, descubrir información irrelevante, reconocer, juzgar la solidez de un argumento, etc. Esbozamos la necesidad de proponer formas de mediación cognitiva, que combinen las soluciones técnicas con soluciones a largo plazo que se basen en la formación de una mirada reflexiva. Lo que requiere generar las condiciones adecuadas para la revisión y elaboración de las creencias y prejuicios. Entendemos que para aprender las CSV los estudiantes tienen que participar, resolver, opinar, intercambiar, tomar notas y razonar sobre eso. En dicho estudio, no solo se aprenden conceptos disciplinares, sino también capacidades de razonamiento para analizar información, discernir entre distintas explicaciones, que los van acompañar durante toda su vida.

La exposición a los medios trae un compromiso cognitivo y afectivo que es necesario revisar en el aula. ¿Cuáles son esas condiciones pedagógicas para reconocer

velado, que está oculto y que se intuye.

procesos singulares y generar un espacio para la revisión y elaboración de esa creencia o prejuicio? Implica poder ponerle nombre a lo que pasa internamente para luego identificar los elementos que nos impiden transformar la realidad interna. Hacerlo pensable. Pero esto no depende del uso de determinada técnica implica una actitud de aceptación, en un ambiente de afecto y respeto. Requiere del encuentro con un otro, dispuesto a entrar en contacto no solo con su pensamiento sino también con su vida interna. Propiciar una mirada que nos permita avanzar sobre la forma en que las CSV son vividas por los estudiantes, el sentido que cada ser le atribuye a la situación en la que se encuentra y al lugar que ocupa en ella. Se trata de orientar el aprendizaje para que aporte algo a la propia vida, no externamente, para que otros nos “aprueben”.

Si bien reconocemos los condicionamientos estructurales y los factores macrosociales proponemos pensar las potencialidades de las acciones docentes y los saberes que se ponen en juego para afrontar las situaciones inesperadas que surgen con la incorporación de los medios digitales en las prácticas de enseñanza. La escuela es un lugar que sufre las consecuencias sociales, pero también es un lugar de compensación, depende de lo que se haga.

4. Reflexiones finales

Luego del 2020, se prevé una educación sistemática con mayor virtualización y uso de los medios digitales. Por ello esta reflexión se torna necesaria para avanzar hacia una incorporación consciente de la tecnología y que el conocimiento que sea soberano y no quede en manos de las grandes empresas digitales. La sociedad del siglo XXI está en los salones de clase, el desafío es cómo habilitar experiencias para pensar y comprender la realidad social que nos interpela.

Los medios y su disponibilidad contribuyen a la construcción social de un conocimiento que es de por sí, controversial. Las mutaciones tecnológicas de la vida contemporánea han llevado en los últimos años a un crecimiento exponencial de la información, fenómeno que desafía el accionar pedagógico. Las relaciones que tienen lugar en las redes sociales; el comportamiento de los usuarios o las interacciones de los estudiantes en entornos virtuales, afecta cada vez un número mayor de áreas de conocimiento social.

A lo largo del estudio se visibilizan nuevas miradas sobre el trabajo con medios y su nueva configuración de saberes que vuelven la mirada hacia lo interno y la singularidad de los procesos cognitivos y afectivos. En este capítulo abordamos el trabajo pedagógico

con las CSV, el acceso y uso de fuentes de información confiables, y el papel de los prejuicios y creencias para construir conocimiento sobre nuestro entorno.

El trabajo con las CSV pone en cuestión los patrones hegemónicos de transmisión de conocimiento cristalizados en la institución escolar. Identificamos que “la búsqueda de información” es una práctica social en proceso de transformación permanente. Lo que nos lleva a revisar de forma constante nuestras prácticas pedagógicas, potenciar a los docentes y su formación, considerando a los estudiantes que tenemos hoy en nuestras aulas, en tiempos razonables y posibles.

En este escrito aportamos algunas reflexiones a pensar los desafíos de la EM para aprender a pensar la realidad social, en un contexto donde los sistemas de comunicación pública saturados de información y estímulos, en los que atraer y mantener la atención es el principal propósito. Al finalizar la educación obligatoria, sería deseable que los estudiantes estén formados para ser consumidores reflexivos de la información digital, por lo que las intervenciones pedagógicas deberían abordar la capacidad de leer estratégicamente comparando distintas fuentes y situarla en el campo de conocimiento.

Los resultados arrojados identifican que es necesario recuperar la especificidad disciplinaria de las ciencias sociales y de las humanidades, considerando los modos en que las plataformas y los medios tienen para organizar repertorios y cómo los usos pedagógicos dialogan con prácticas extendidas en la cultura y la sociedad. Desde un nuevo enfoque que vincula el aprendizaje, la comunicación y la cultura la pregunta fundamental es qué necesitan los jóvenes saber sobre los medios. En un entorno cada vez más dominado por la proliferación de medios digitales y las demandas de la cultura del consumo, es imperioso que la escuela asuma un rol activo ofreciendo experiencias, perspectivas y conocimientos que podrían no encontrar de otra manera. Brindarles perspectivas analíticas que les permitirán llegar a juicios fundados respecto de la forma en que los medios crean significados, cómo representan el mundo y cómo plasman ideologías y valores particulares.

¿Cómo se construye conocimiento sobre cómo informarse y la problemática de la veracidad de los datos para una ciudadanía digital (Marí Saez, 2020)? Para ello se pueden combinar “soluciones técnicas”, que se centran en la formación de estrategias para buscar y seleccionar información con fuentes confiables, con soluciones a largo plazo que se proponen la formación del pensamiento analítico. La EM no remite a una formación técnica solamente, sino que contiene el desarrollo de una mirada reflexiva. El reto no radica tanto en la inclusión de las nuevas herramientas, aunque son condición necesaria, sino en la posibilidad de generar situaciones que permitan construir un pensamiento propio.

La EM, concebida como formación a largo plazo, a modo de solución complementaria a las soluciones técnicas, recupera las cuestiones del sesgo, la representación y la lectura crítica de medios. El propósito es que se habiliten espacios para producir discursos alternativos, con pensamientos propios y prácticas contraculturales. En tanto se comprende que no se trata solo de potenciar el desarrollo de “competencias intelectuales”, las cuales permitirán al sujeto generar juicios, discernimientos y análisis formales y conceptuales sobre cualquier tipo de información; sino que promuevan y agencien pensamientos y prácticas orientadas a la superación de estas conductas.

La EM contribuye a la formación de racionalidades reflexivas y sensibilidades más conscientes. En el desorden informativo imperante se elaboran nuevos discursos y tramas de sentido que promueven la consolidación de creencias y prejuicios. Emergen nuevas formas comunicacionales con renovados instrumentos que construyen nuevos y más sofisticados dispositivos. En este contexto de transición cultural y con claves propias para Latinoamérica, asoma la formación de inéditas prácticas pedagógicas tendientes a la incorporación consciente de la tecnología y la reinención de la fibra democrática de la escuela. El escenario mediático exige transformaciones en algunos aspectos de nuestras formas de enseñar y una nueva configuración de saberes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también puede ser una oportunidad para crear. Para finalizar se ofrece una propuesta de trabajo con el fin de aportar ideas para la transformación en las aulas.

5. Propuesta para pensar las cuestiones socialmente vivas en clase

Indagar sobre los discursos que circulan en la opinión pública permite reconocer distintos puntos de vista de las CSV. Les compartimos una Ficha para pensar la dimensión mediática de los temas de controversia social y entrenar la mirada en un ejercicio analítico. Bajo la advertencia de que en la tarea pedagógica se despliegan procesos singulares y es necesario, a través de una actitud de aceptación, afecto y respeto, abrir espacios para la revisión y elaboración de estos temas.

Esta ficha presenta algunas dimensiones a considerar al momento de estudiar estos contenidos y ofrece algunas preguntas y consejos que nos ayudan a pensar. Muchas veces cuando leemos una fuente hay muchos elementos que no observamos con atención, pero cuando logramos detenernos y poner el texto bajo la lupa, vamos encontrando aspectos relevantes que merecen ser analizados y nos permiten construir una mirada reflexiva acerca de la información.

Selección de la CSV

¿Qué CSV es más relevante para este grupo clase? ¿Cuál tendrían interés en conocer en profundidad? ¿Cuál sería el potencial de trabajar este tema para la vida de los estudiantes?

¿Qué tiempo le voy a dar en mi materia? ¿Con qué otros contenidos los voy a articular?

Del proceso de búsqueda y selección de información

¿Desde qué pensamientos miramos la fuente? Antes de iniciar la búsqueda pienso ¿Qué creo que voy a encontrar? ¿Cómo condiciona lo que leemos y entendemos? ¿Qué tomamos como verdad sin haber corroborado?

¿Dónde voy a buscar información? Se aconseja no sólo recurrir a medios digitales.

¿Quiénes son los organismos, instituciones y actores que estudiaron el tema y me pueden ayudar a conseguir información viable?

¿A qué fuentes prestamos atención? ¿Por qué seleccionamos determinadas fuentes, noticias o documentos y no otras? ¿Dónde decidimos poner nuestra confianza?

Una vez que elegimos nuestras fuentes analizamos:

¿Qué tipo de texto es? ¿Cuándo se redactó? Si la fuente es en línea: ¿en qué fecha se publicó? ¿Sufrió modificaciones?

¿Qué fuentes son confiables y cuáles no? ¿Cómo evalúo la fiabilidad de los datos?

¿Qué es lo relevante para el tema elegido? ¿Por qué? ¿Leí solo los titulares, resaltados y destacados de página o leí de forma completa el texto?

¿Cuál es la información importante? ¿Qué información es irrelevante?

¿Cuál es la opinión del autor sobre el tema? ¿Cuál es la solidez de su argumento?

¿Cuál es el significado connotativo y denotativo de lo que recibimos? ¿Qué sentido sobre el tema se construye desde la multimodalidad (videos, imágenes, escritura, otros)? ¿Qué transmiten las fotos? ¿Y los videos?

Sobre el enunciador

¿Quién lo redactó? ¿Con qué finalidad? ¿Quién es la audiencia a la que se dirige? ¿Dónde se publicó? ¿En qué dominio? ¿Con qué extensión?

Sobre el uso de esa información

¿Qué hago con esa información? ¿Cómo hago un uso responsable de lo que sé?
¿Cuántos son los tiempos de recepción de información? ¿Se equilibran con los tiempos de creación de contenido?

Armo mi propia mirada

¿Cuáles son mis conocimientos previos, prejuicios y creencias sobre el tema? ¿Se modificaron luego de este trabajo? ¿Cómo se integra la información de las distintas fuentes? ¿Cuáles son las coincidencias y discrepancias si considero las distintas fuentes?

¡Espero que te hayan sido de utilidad y se te ocurran muchas más! Si te gustaría compartir algún comentario y/o compartir tu experiencia, podés escribirnos a educaciondelamirada@gmail.com

6. Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Aka1.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, O., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, 26, 321-348.
- Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics: a new approach to study teachers subjectivity. *Sisyphus journal of education*, 5 (2), 155-176.
- Calvo, E. y Aruguete N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.). *F.ducar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 527-535). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- Cohon Melella, A. y Sprejer, C. (2018). Prejuicios a la vuelta de la esquina. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*, 20 (39), 205-210. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=746&id_articulo=15811
- Del Vicario, M.; Bessi A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., Quattrociocchi, W. (2016). The Spreading of Misinformation Online. *Proceedings of the national academy of Sciences*. 113 (3), 554-559.

- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Londres: Routledge.
- Gamarnik, C., Guembe, M. L., Agostini, V. y Flores, M.C (2019) El regreso de los soldados de Malvinas: la historia de un ocultamiento, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Images, mémoires et sons, mis en ligne le 08 octobre 2019, consulté le 19 janvier 2021. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/76901> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.76901>
- González Pecotche, C.B. (2007a). *Deficiencias y Propensiones del ser humano*. Buenos Aires: Editorial Logosófica.
- Gutiérrez Martín, A., & Torrego González, Alba (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1) ,15-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27454937002>
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Israelashvili, M., & Romano, J. (2016). *The Cambridge handbook of international prevention science*. Cambridge University
- Jun, S. (2016). The reciprocal longitudinal relationships between mobile phone addiction and depressive symptoms among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 58, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.061>
- Kress, G. 2003. *Literacy en the New Media Age*. Londres, Routledge.
- Kukso, F. (2020) Una historia de control. Natanson, J. (Ed.) *El Atlas de la revolución digital*. Capital Intelectual: Buenos Aires.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. The Bodley Head.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. friseifinerYes *quesrioris vives*, Issy les Moulineaux: ESF éditeur.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Marí Sáez, V.M. (2020). Indisciplinar y abrir las ciencias sociales. *Commons. Revista De Comunicación Y Ciudadanía Digital*, 9(1), 1-5. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/6198>
- Ofcom (Ed.) (2017). *Children and parents: Media use and attitudes report*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Yq5V5b>
- Pew Research Center (Ed.) (2015). *Teens, social media, and technology overview*. Recuperado de: <https://pewrsr.ch/2QB8Xlp>
- Posetti, J., & Matthews, A. (2018). A Short Guide to the History of 'Fake News' and Disinformation: A New ICFJ Learning Module, : ICFJ Learning Module. Recuperado de: https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20History%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation_ICFJ%20Final.pdf
- Saez, V. (2020). Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 65-77. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77>

- Saez V. (2019a) El trabajo con las imágenes mentales. Una propuesta para la educación de la mirada. Saez V. (2019) (coord). *Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina*. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. E-Book. pp. 150. Recuperado de: <http://educaciondelamirada.com/investigacion/educacion-de-la-mirada-experiencias-reflexiones-y-desafios-pedagogicos-de-la-formacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-en-argentina/>
- Saez, V. (2019b). Los rasgos de la Educación Mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-17. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>
- Servaes, J. (1999). *Communication for Development: One World, Multiple Cultures*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60(1). Recuperado a partir de: <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tarchi, C. (2019) Identifying fake news through trustworthiness judgements of documents / La identificación de noticias falsas mediante juicios de fiabilidad de los documentos, *Cultura y Educación*, 31 (2), 369-406, DOI: 10.1080/11356405.2019.1597442
- Telias, Aldana ; Canciani, María Laura; Sessano, Pablo (2014) *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando: La Bicicleta. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- UNESCO / Sean McBride (1980). *Un Solo Mundo, Voces Múltiples: Comunicación e Información en Nuestro Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2020) Combatir la infodemia en América Latina y el Caribe. Desinformación y fact-checking durante la pandemia. Montevideo: Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374528>
- Waisbord, S. (2020). La sociedad de la (des) información. Natanson, J. (Ed.) *El Atlas de la revolución digital*. Capital Intelectual: Buenos Aires.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zullo, J. (2018) “Leer” el diario: una práctica social en proceso de cambio. IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, Argentina, 1400-1411.

Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas. Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia

Andrea Iglesias y Pablo Nahuel di Napoli
Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
aiglesias@filo.uba.ar
pablodinapoli@filo.uba.ar

1. Introducción

En este capítulo se presenta parte de los resultados de una investigación recientemente finalizada que tuvo como objetivo principal analizar desde una perspectiva sociopedagógica los ejes de conflicto y las estrategias de convivencia que operan en las relaciones entre estudiantes y docentes⁸ en las clases escolares de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Para nuestro análisis tomaremos como elemento nodal la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas del siglo XXI. Nos proponemos específicamente analizar los sentidos y las prácticas que construyen estudiantes y docentes respecto a la irrupción de los celulares en las aulas, sus distintos usos y las estrategias que despliegan docentes y equipo directivo para regular su uso. La presencia de estos dispositivos resulta muchas veces conflictiva para los/as docentes, constituyéndose como un desafío para gestionar la convivencia en sus clases escolares.

En el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina a partir del año 2006, diversas problemáticas se renuevan con variados sentidos interrogando a las instituciones y a la comunidad educativa (Southwell, 2020), como es el caso de la violencia, la conflictividad y la convivencia en el ámbito escolar (Kaplan, 2013).

8 En este capítulo utilizaremos la diferenciación en artículos, adjetivos y sustantivos, priorizando el uso de términos más neutrales como docentes en lugar de profesores/as y estudiantes en lugar de alumnos/as.

Presentamos aquí una investigación⁹ cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006), cuyo trabajo de campo¹⁰ se realizó durante el ciclo lectivo de 2019. Se seleccionaron dos escuelas secundarias de la CABA¹¹, con dos cursos para cada escuela (uno del Ciclo Básico y Ciclo Superior Orientado) y cuatro clases escolares por cada curso, en tanto unidades de análisis (Souto, 2009). En las clases escolares se configuran dinámicas específicas, peculiares configuraciones de tarea, relaciones afectivas y, también, surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios del espacio áulico, como por ejemplo los sentidos y prácticas de la comunidad educativa respecto al uso del celular en la escuela. Para poder recolectar y analizar estos elementos se realizaron observaciones de clases y entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes e integrantes del equipo directivo de cada institución.

A cada escuela asiste población estudiantil de diferente nivel socioeconómico (sectores bajos y medios-altos). Si bien el estudio no tuvo fines comparativos, se buscó contrastar el público estudiantil de las escuelas para heterogeneizar la muestra. La Escuela A es de gestión estatal, ubicada en el Sur de la Ciudad y posee un público estudiantil predominantemente de sectores socioeconómicos bajos y cuenta con varios/as estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social. La Escuela B es de gestión privada, bilingüe, de jornada completa y está ubicada hacia el Norte de la Ciudad. Sus estudiantes son predominantemente de sectores medios y medios-altos.

Si bien el trabajo de campo fue realizado antes del surgimiento de la pandemia por COVID-19, nos preguntamos sobre la modificación de la percepción de docentes

9 Proyecto FILO: CyT (Código: FC-190148) “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”. Director Dr. Pablo di Napoli, Co-directora Dra. Andrea Iglesias. Radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

10 Atendiendo a los resguardos éticos de la investigación, y con el objetivo de preservar la identidad y la confidencialidad, los nombres de los/as entrevistados/as, las asignaturas y las instituciones participantes fueron modificados y/o anonimizados. Los fragmentos de las entrevistas fueron referenciados del siguiente modo: Alias de estudiante/docente, año del curso y escuela. Cada asignatura se referenció con una letra.

11 El nivel medio en la CABA posee 5 años de escolaridad con dos ciclos. Los dos primeros años corresponden al “Ciclo Básico”, común a todas las modalidades, y un “Ciclo Orientado” de tres años. En el 2011 comienza el proceso de la reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES), en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE N°47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En el 2019 comienza en un conjunto de escuelas pilotos una profundización de la NES llamada “Secundaria del futuro” enmarcada en el Plan Nacional Integral Educación Digital (PLANIED). Justamente, en ambas reformas, uno de los ejes transversales es la incorporación de las tecnologías digitales en la escuela secundaria. Para mayor información véase <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria> [consultado 1.2.2021].

y estudiantes en torno a los celulares, principales aliados para sostener la escolaridad desde el hogar. La pandemia requirió nuevas regulaciones y la reconfiguración de las relaciones entre la educación y las tecnologías digitales durante el 2020. Indagaciones preliminares muestran que el celular se tornó protagonista en muchas familias de sectores vulnerables permitiendo sostener la continuidad pedagógica y realizar las tareas escolares (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Los resultados que presentamos aquí se estructuran en tres dimensiones de análisis: la presencia de los celulares en las clases escolares y el malestar docente; la relación entre los usos de los celulares y la construcción de respeto en el vínculo docente-estudiante; y los modos de gestionar la convivencia y los mecanismos de sanción en el aula frente a la presencia de los celulares en las aulas. También incluimos un conjunto de ideas y preguntas preliminares sobre el protagonismo de las tecnologías digitales en el marco de la pandemia de COVID-19. Para finalizar, abordaremos las conclusiones y los principales interrogantes que se desprenden del análisis y un conjunto de pautas para repensar la incorporación de los celulares en las clases de la escuela secundaria en el marco de la vuelta a la presencialidad y la escuela de la pospandemia.

2. ¿Convivencia o conflicto? Las escuelas secundarias en la era de las tecnologías digitales

La hiperconectividad, la inmediatez, la convergencia digital, junto a los nuevos modos de percepción y de lenguajes que traen aparejadas las tecnologías digitales (Barbero, 2003) caracterizan el siglo XXI. La *cultura de la conectividad* conlleva una nueva *socialidad online* que revolucionó nuestras vidas (Van Dijck, 2016), con nuevas formas de socialización y de conocimiento construido colaborativamente (Jenkins, 2009; Scolari, 2013). El *tsunami digital* de las últimas décadas modificó la producción de subjetividades (Magnani, 2019), y se constituyó como un eje organizador de lo social (Scolari, 2018).

Docentes y estudiantes no son ajenos/as a estos cambios socioculturales. En trabajos anteriores abordamos de qué forma la *irrupción* de las tecnologías digitales en las aulas del siglo XXI, implicó una transformación importante en la tarea de quienes ejercen la docencia (Iglesias, 2020), haciendo cada vez más necesario *repensar la clase* junto a las prácticas pedagógicas y didácticas que se desarrollan en las aulas (Maggio, 2018). Así, las tecnologías digitales se constituyen como un *campo de batalla* generacional donde los/as jóvenes buscan construir su autonomía respecto del mundo adulto (Southwell, 2018).

En nuestra investigación partimos de la hipótesis de que la llegada de los celulares al aula como dispositivos tecnológicos, no necesariamente son los causantes de la conflictividad que acontece en las escuelas (aunque pueden ser disparadores de incidentes), sino que su presencia expresa ciertos núcleos de conflicto ya existentes en las escuelas secundarias (di Napoli, 2020), como el desencuentro entre generaciones ante la brecha tecnológica, enmarcados en la crisis de su *programa institucional* (Dubet, 2010), y que requiere hoy una nueva problematización.

De este modo, frente a las exigencias por incorporar las tecnologías digitales en las aulas, como es el caso de las reformas mencionadas en la CABA, se modifican las prácticas pedagógicas e institucionales, aunque muchas veces desde una mirada tecnicista o eficientista, que relega su incorporación al “voluntarismo” de los/as docentes (Montero y Gewerk, 2010). En contraposición, aquí proponemos que las tecnologías no son neutrales (Buckingham, 2008), y que pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas docentes (Litwin, 2009). Sería deseable entonces lograr una *inclusión genuina* de las tecnologías, a través de prácticas áulicas que reconozcan su lugar en la construcción del conocimiento (Maggio, 2012).

Dada la complejidad que reviste hoy el trabajo y la educación desde el hogar mediado por las tecnologías digitales, como consecuencia de la pandemia, la brecha digital se constituye en un importante desafío para las políticas públicas de la región (CEPAL/OIT, 2020). Este contexto nos muestra la necesidad y la urgencia de una inclusión genuina de las tecnologías en las clases escolares que nos ayude a dar respuestas en un mundo cambiante y en un escenario de excepcionalidad. Consideramos que allí los celulares pueden ocupar un lugar clave.

Posicionados desde un abordaje histórico-cultural, consideramos que con la llegada de los celulares a las aulas se ponen de relieve que las tecnologías digitales implican negociaciones, traducciones, adaptaciones y apropiaciones diversas, en tanto se incorporan a la escuela, como institución cultural que posee sus propias formas de relacionarse con los saberes (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018).

Estas problemáticas han sido ampliamente estudiadas desde las perspectivas de la tecnología educativa y de la didáctica, ligadas a los cambios producidos en la práctica áulica (Litwin, 2009; Maggio, 2012). Sin embargo, ha sido menos frecuente su abordaje desde una perspectiva sociopedagógica de la conflictividad y la violencia en las escuelas.

En las investigaciones que se apoyan en un sentido amplio del término “violencia” y analizan un conjunto de conflictos y microvictimizaciones desde las percepciones de estudiantes, docentes y equipo directivos de las escuelas. el celular aparece como eje

de conflicto en torno a: robos, desapariciones o destrucciones de móviles por parte de compañeros/as (García Bastán & Tomasini, 2019); sentimientos de superioridad o inferioridad (muchas veces traducido en prácticas discriminatorias o estigmatizantes) respecto de la gama del celular que poseen los/as estudiantes (Mutchinick, 2016); y como instrumento de comunicación a través de las redes sociodigitales (Velázquez Reyes & Reyes Jaimes, 2020). En los dos primeros casos, el celular en tanto propiedad privada es objeto (literal) de disputa. En el tercer caso, el móvil opera como un medio de comunicación a través del cual se desarrollan conflictos y situaciones de violencia. En este sentido, opera como una ventana del mundo virtual, es un vaso comunicante entre las interacciones virtuales y presenciales (di Napoli, 2016).

Por otra parte, los estudios que centran sus indagaciones en las mutaciones y modos de funcionamiento de las reglamentaciones escolares así como también en las conductas de estudiantes que transgreden dichas normas; el celular aparece como objeto disruptivo en las clases y motivo de sanciones disciplinarias (Núñez & Litichever, 2015; Southwell, 2020). Poco a poco las escuelas fueron normativizando su uso y tipificando posibles sanciones en sus reglamentos escolares o acuerdos de convivencia.

En investigaciones anteriores hemos observado que la sociodinámica de los conflictos entre los/as estudiantes en el ámbito escolar se entrelaza con otros espacios físicos y virtuales de la sociabilidad juvenil (di Napoli, 2016). A partir de allí, construimos un nuevo interrogante sobre cómo la conflictividad y las estrategias de convivencia atraviesan las situaciones de enseñanza y aprendizaje dentro del espacio áulico, mediadas particularmente en el siglo XXI por el uso de las tecnologías digitales y dispositivos portátiles como los celulares. Frente a la distracción que generan los celulares en el aula, se rechazan sus usos recreativos expulsándolos del aula (Haste, 2017), regulando y autorizando solo ciertos usos a criterios de los docentes (Iglesias, 2020).

3. ¡Con los celulares en las aulas! Entre el conflicto y el malestar docente

En la actualidad, los/as docentes somos interpelados/as por escenas en nuestras aulas que nos invitan a pensar la manera en la que estamos dando clases. La irrupción de los celulares se genera en aulas en las que seguimos dando clases como si estos dispositivos no estuvieran presentes, e incluso ignorando muchas veces que nuestros/as estudiantes ya no son los/as mismos/as desde la aparición de los celulares (Serres, 2013), pero seguimos pretendiendo dar clases como lo veníamos haciendo (Maggio, 2018).

En la CABA, en el marco de la reforma de la NES y la Secundaria del Futuro, se promueve la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas y los dispositivos portátiles, como los celulares. Ante la falta de regulación por parte del Ministerio de Educación de la CABA, cada escuela conforma sus propias regulaciones internas. Éstas se plasman en los reglamentos y/o Acuerdos de Convivencia. En el caso de nuestra investigación, en la Escuela A su reglamento señala que el uso de celulares en el aula no está permitido y puede ser sancionado (a excepción de las horas libres y/o recreos o de su uso pedagógico). En cambio, en la Escuela B no hay ninguna referencia explícita sobre su uso en la Normativa de Convivencia. Esta situación produce un cierto desconcierto por parte de los/as docentes, quienes en general trabajan en más de una escuela y se encuentran con marcos normativos diferentes en cada una de ellas.

Para comenzar podríamos establecer una primera diferencia analítica respecto del “uso del celular *en* la clase” (entendido como una falta de respeto y, en algunos casos, como incidentes disruptivos) y “uso del celular *para* la clase (como una herramienta más para leer material, buscar información, etc.)¹². Desde ya, ambos usos por momentos pueden solaparse en el oficio del estudiante. En investigaciones anteriores (Iglesias, 2020) analizamos cómo los/as docentes diferencian entre los “buenos” usos del celular (asociados a las actividades de la clase) y los “malos” (referidos al ocio de los/as estudiantes). En este sentido, los/as docentes habilitan o deshabilitan los usos del celular¹³ según su concepción del dispositivo, que incluso muchas veces se relaciona con preconceptos que poseen sobre su poca utilidad o en íntima relación con los juegos o la distracción de los/as estudiantes (Haste, 2017).

En las escuelas observamos un cierto agobio de estudiantes y docentes ante la “batalla” cotidiana por la presencia de los celulares en las aulas. A veces se trata de cursos puntuales y otras veces existe algún/a estudiante en particular (que es mencionado/a por todos los/as docentes entrevistados/as de cada escuela) con quien no encuentran el modo de que deje de utilizar el celular, y que frente a la llamada de atención o sanción

12 Según el Informe Nacional de la Evaluación Aprender 2019 más del 90% de los/as estudiantes señalaron que utilizan los celulares en sus clases para las tareas pedagógicas. Asimismo, el 45% menciona que sus docentes no permiten el uso del celular en el aula con fines recreativos o sociales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a, p. 237).

13 El Informe Nacional de la Evaluación Aprender 2019 señala entre las actividades más habituales que se realizan en las aulas con computadora, celular o tablet la búsqueda de información en Internet (34% la mayoría de las veces y 30% siempre) y leer textos de las pantallas (27% la mayoría de las veces y 13% siempre), siendo menos frecuentes las actividades de producción de los/as estudiantes, tanto de materiales escrito como audiovisual (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a, p. 235). Elementos que coinciden con nuestras observaciones de clase y con el relato de los/as estudiantes y docentes entrevistados/as en ambas escuelas.

se muestra desafiante. En esos casos particulares existe una cierta resignación de los/as docentes, a la par que resaltan que afecta el contexto de enseñanza y aprendizaje de toda la clase: “siempre escucho a la profesora diciéndoles que guarde el celular y ya” (Lara, estudiante de 2do. año, Escuela A).

El uso del celular aparece como emergente de situaciones conflictivas, en cursos o clases donde se observan situaciones de falta de respeto, entre pares y hacia los/as docentes, y donde éstos/as manifiestan que se les dificulta enmarcar su tarea dada la hostilidad y la violencia que vivencian en estos espacios. ¿Cuál es la opinión de los/as estudiantes al respecto? Veamos cómo lo relata Javier:

E: ¿Qué sería falta de respeto para vos hacía un profesor?

J: Eh, contestarle, mientras esté dando clases, estar gritando o estar con el celular, o estar con música a todo volumen. Esas cosas para mí son, sí falta de respeto, porque está dando clases no, por más que quieras estar con el celular. (Javier, estudiante de 4to. año, Escuela A)

Por su parte, los/as docentes describen situaciones en las que la batalla cotidiana que mencionamos en líneas precedentes se transforma en una “jungla”:

E: ¿Qué problemáticas son las más comunes que estuviste trabajando como tutor¹⁴ en 2do 3ra?

M: Es un tema que es una jungla. Están todo el tiempo... no se escuchan, hay cero tolerancia de escucharse, de respeto hacia el otro. Cualquier cosa que alguien pregunta está mal. Nadie tiene paciencia, no se respeta. Eso conlleva a que la convivencia sea un caos total porque hay varios grupitos. Está el grupito de los chicos con los celulares. Está el del fondo a la izquierda que están en una isla aparte. Están los de adelante en el medio y estudian y te prestan atención, los que más te siguen. Los de atrás que hacen lo que pueden. Después los de adelante que son dos o cuatro que les hacían la guerrita a los tres del fondo. Es una intolerancia total donde están todo el tiempo peleándose, insultando (...) Después hay casos particulares como lo

14 En la CABA el cargo de profesor/a-tutor/a se crea en el año 2005 (Res. N° 4.184/06) para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. En el marco de la implementación del Diseño Curricular de la NES (desde el año 2014) se promueven los espacios de tutoría, la figura del Tutor/a y el Coordinador/a de Tutores/as, con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes, junto a la articulación con otros actores escolares (docentes, autoridades, familia). Para mayor información véase <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/orientacion-y-tutoria> y https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2018_las_tutorias_en_la_nueva_escuela_secundaria.pdf [consultado 1.2.2021].

del celular que no lo podemos erradicar, sobre todo hay uno que está a full con el teléfono que viene desde el año pasado con este tema.

E: ¿Pedro?

M: Sí. Ya te marcan algunos profes que le afectan en algunos niveles de la materia. Tiene un dejo de superioridad “No copio porque entiendo”, entonces no vengas a preguntar, maneja te vos. (Matias, Profesor de T de 2do. año, Escuela A).

Podríamos identificar aquí lo que la literatura denomina “malestar docente” (Cordié, 2007; Paulín, 2013). Consideramos que este fenómeno se encuentra en íntima relación con el desprestigio que sufre la profesión y la falta de reconocimiento social de la función de los/as docentes (Alliaud, 2014), en el marco de la denominada crisis del Programa Institucional (Dubet, 2010). Este malestar toma una de sus formas en la escuela secundaria a través del uso del celular que muchas veces visibiliza el desinterés o aburrimiento de los/as estudiantes en las clases (Iglesias, 2020). En el caso del alumno que mencionamos anteriormente, su utilización constante del celular incluso desafía el rol de los/as tutores/as que no encuentran la manera de que responda ante las numerosas llamadas de atención, de modo que deciden derivar el caso al Departamento de Orientación Educacional (DOE):

Romina derivó al DOE a Pedro por el tema del celular porque no le encontramos solución. Que le pongan notas no le importa, que le pongan actas no le interesa. Particularmente ella y yo no somos partidarios de poner actas no solo porque somos tutores sino porque no somos partidarios. (Matías, Profesor de T de 2do año, Escuela A).

En muchas ocasiones, ante este tipo de situaciones, los/as profesores/as terminan desarrollando respuestas individuales frente a un problema que consideramos es colectivo, y que será variable según los rasgos personales y el carácter de cada docente, desde el humor hasta esa fachada que genera el “temor” que describen algunos/as estudiantes. Dichas estrategias individuales buscan restablecer cierto orden perdido entendidos en los marcos tradicionales de la escuela (Martuccelli, 2009).

Como analizamos en trabajos anteriores (Iglesias y Silva, 2021), donde abordamos los vínculos de respeto entre estudiantes y docentes en las escuelas secundarias argentinas, sería deseable que la construcción de las pautas de convivencia y el respeto en el aula fueran producto de un trabajo colectivo, donde los/as estudiantes y las familias tengan una participación activa, y no recaiga en la individualidad o el voluntarismo de un/a docente.

Es en esa individualidad donde encontramos una cierta capacidad de imponer disciplina y de inspirar temor, en palabras de los/as estudiantes, elementos que son identificados claramente por éstos/as como cualidades de la autoridad (Sennett, 1982). Por tanto, con estos/as docentes nadie atina a sacar el celular y usarlo en clase sin autorización. Veamos algunos ejemplos que relatan los/as estudiantes:

J: Igual en X no uso el celular porque pasa Mónica y yo le tengo un miedo...

M: Me acordé lo que pasó con (...). Una vez estábamos en X y Sofi, la que se fue del colegio, estaba usando el celular y Mónica la vio y no sé, le gritó y se asustó y apagó el celular y lo guardó. Fue terrible. Hasta me asusté yo. (Martina y Jacinta, estudiantes de 2do. año, Escuela B)

Observamos que surge recurrentemente en las entrevistas un cierto “sentimiento de injusticia” de los/as estudiantes cuando le llaman la atención a uno/a de ellos/as en particular por el uso de celular en clase cuando el resto de los/as compañeros/as también lo está utilizando:

G: Hay algunos que leen en voz alta y otros están boludeando y a uno se le escapa el ruido del teléfono, de la nada los agarraron a cinco, cuando estaban todos boludeando.

V: Estaban todos con el celular. (Gustavo y Víctor, estudiantes de 2do. año, Escuela B)

Estamos todo el día y tipo dicen, yo creo que piensan, está, bueno, si me decís a mí decile al resto también ¿entendés? Ese es un punto importante que uno piensa. Yo también lo pienso, me decís “callate”, y yo veo que están todos hablando y digo, yo mismo digo “che, están todos hablando, no me digas sólo a mí”. Y yo creo que es eso, tipo estás todo el día usándolo [al celular], ves al resto, y te dicen “guardalo” y es... (Sacul, estudiantes de 4to. año, Escuela B).

Una profesora menciona cómo intenta gestionar en sus clases esta denuncia de “injusticia”, que es comúnmente utilizada por los/as estudiantes para reaccionar cuando se les llama la atención sobre el uso del celular:

“Si a otros les exijo, ¿por qué a este no?”. En principio me lo preguntaba como “¿La está pasando demasiado bien y me molesta?”. Primero, yo pensaba que eso era lo que me impulsaba a intervenir. Y después, lo que empecé a hacer es llamarle la atención a compañeros para que miraran esa actitud y que no

sea una preocupación que quedara en lo personal: “Yo docente, me interesa que vos actives”. Si no, “¿A vos te parece lo que está pasando con este pibe que está todo el tiempo con el celular? ¿No le podés decir que la corte un poco?”. Invitando también a los compañeros a que lo incluyan –cosa que no tuvo mucho éxito.

E: ¿Qué efectos tuvo o cómo se lo tomaron ellos?

A mí me sirve para matizar o suavizar ese clima de tensión que yo genero de uno a uno. Por lo menos, me sirve para calmar mis ánimos y que el otro no se lo tome como “¡Ehhh!, ¿por qué me lo decís a mí? Si los demás también”, que suele ser la respuesta. (Clara, Profesora de I de 2do año, Escuela A).

Continuando con la perspectiva de los/as estudiantes entrevistados/as observamos que ellos/as mismos/as identifican compañeros/as que están permanentemente con el celular. Ante la reiteración de esta actividad de sus pares identifican como “una falta de límite” y una apatía en relación a lo que puedan decirles los/as docentes al respecto. En las entrevistas este elemento aparece recurrentemente:

Es como que vos le hablás a José [como remitiendo a un/a estudiante] y le decís “José dejá el celular” y te mira, te hace [hace un gesto facial como de no importarle la situación] y te sonríe. Entonces es como que no te dice “bueno profe, me confundí, perdón”. Es como que te burla con la risa que te está haciendo. (Verónica, estudiante de 2do. año, Escuela A).

La profesora le dice a Santino, “guarda el teléfono”. “Sí, sí, sí”. Pone la cartuchera. “Santino, guardá el teléfono”. “Está guardado”. Hace así [gesto de colocar el celular debajo de la cartuchera] dos segundos y empieza de vuelta. Ya la profesora le dice, últimamente le está diciendo “dame el teléfono y dejalo acá”. “Dice sí, sí, ya voy”. Hace tiempo, hace tiempo, hace tiempo, y le dice “tomá. No. Tomá. No”. Y así va y viene hasta que se lo da. (Laura, estudiante de 2do. año, Escuela B).

En algunos casos incluso podemos observar cómo el uso del celular se transforma en un elemento identitario de los/as propios/as estudiantes. En uno de los cursos donde se realizaron las observaciones participantes (2do. año de la Escuela A), había un grupo de 4 o 5 estudiantes varones que se sentaban juntos contra la pared y estaban jugando constantemente con el celular. Los/as propios/as compañeros/as nos contaban que se

conectaban durante el recreo para jugar al *Fortnite*¹⁵. Dada la particularidad de este juego, implica una primera barrera socioeconómica, ya que quienes no disponían de datos en el celular no podían jugar, lo hacían en su casa. Como se trata de un juego en línea que no se puede pausar (porque pierden), continuaban jugando una vez finalizado el recreo y comenzada la clase. Por este motivo, los/as docentes cuando entraban al aula tenían que destinar los primeros minutos de la clase para reiterarles a este grupo de estudiantes que guardaran el celular. Por otra parte, para jugar se requiere disponer de sonido, por eso los estudiantes estaban con auriculares o a veces incluso con el sonido abierto. Estos ruidos “*molestos*”, en palabras de sus compañeros/as, los/as irritaba y se quejaban por no poder escuchar la clase.

Este ejemplo de un uso “no habilitado” del celular deja traslucir, por un lado, las dificultades que encuentran los/as docentes para gestionar satisfactoriamente la clase (Martuccelli, 2009); y por el otro, la complejidad de generar las condiciones propicias para la convivencia en el aula entre compañeros/as que permita llevar adelante la clase y, fundamentalmente, propiciar un espacio de enseñanza y aprendizaje. Veamos algunas escenas que suceden cotidianamente en los cursos observados:

La profesora circula por el aula y se acerca a los bancos. Cada tanto les pide a los estudiantes que guarden el celular. A las estudiantes del fondo contra la ventana que estaban usando el celular les advierte que el trimestre cierra en mayo y esta es una de las últimas oportunidades que tienen (Observación de clase E de 4to. año, Escuela A, 15/05/19).

17 hs. “Algunos estudiantes resuelven el ejercicio solos y otros con el compañero de al lado, de atrás o de adelante. Algunos estudiantes están con el celular sin hacer nada que tenga que ver con la clase según lo que observo. Otro estudiante está haciendo el ejercicio con los auriculares del celular puestos”.

17:21 hs. “En otro momento, una estudiante le hace una pregunta al profesor con los auriculares puestos con total normalidad. El profesor le responde la consulta y, para mi sorpresa, no le dice nada respecto del uso de auriculares.

15 Se refieren a un videojuego desarrollado en el año 2017 por Epic Games, que rápidamente se convirtió en tendencia entre los/as jóvenes, generando preocupación entre los/as docentes y las familias. En sus diferentes modalidades y disponible en su versión gratuita o paga, se puede utilizar desde distintos dispositivos, incluidos los celulares. La portabilidad del juego generó preocupación ante posibles repercusiones negativas en las aulas, fundamentalmente por la distracción y la adicción que algunos observan en sus jugadores/as.

17:37 hs. Una alumna se para a desenchufar su celular que se estaba cargando en el único enchufe que hay en el aula. Al sacarlo se le cae el celular de otro compañero. Se escucha el ruido y se para la clase. La estudiante que estaba parada se tapa la boca y pone cara de sorprendida (como apenada). Un estudiante dice “el que rompe paga”. Se para de su banco el dueño del celular caído, mira seriamente a su compañera, recoge su celular del suelo y se sienta sin emitir palabra. El profesor se muestra atento a lo que está sucediendo. Le pregunta al estudiante si su celular enciende, éste le responde que sí con un gesto de la cabeza. Entonces el profesor continúa con los temas de la clase (Observación de clase M de 2do. año, Escuela A, 15/05/19).

18:07 hs. Se cae un celular. Varios estudiantes dicen “ohhhhh”. Otro estudiante dice: “es el karma”. Se levanta una estudiante que es la que anteriormente le había tirado sin querer el celular a un compañero. Sus compañeros se ríen y siguen diciendo “el karma”. La estudiante se enoja y dice con voz fuerte “miren para adelante que la profesora está copiando el ejercicio”. La profesora que estaba copiando en el pizarrón se da vuelta y pregunta “¿qué pasa?” (se había perdido la escena anterior). Dos estudiantes varones se siguen riendo mientras la estudiante que se paró a recoger su celular vuelve a su asiento (Observación de clase B de 2do. año, Escuela A, 15/05/19).

Como podemos observar, el celular se encuentra todo el tiempo presente en las aulas, e incluso a veces, protagonizan la escena en desmedro del desarrollo y del contenido de la clase. Un dispositivo que siempre está al alcance de la mano, en el banco, o en el bolsillo de los/as estudiantes. Frente a esta presencia cotidiana, los/as docentes intentan regular sus usos. Observaremos a continuación algunas de las estrategias que despliegan docentes y equipo directivo al respecto.

4. Entre la sanción y el llamado de atención. Quitar o no el celular, esa es la cuestión

Otras de las estrategias de los/as docentes frente a la presencia de los celulares en sus aulas es “dejar un registro” del incumplimiento de la norma por parte del alumno de manera que las familias, los/as tutores/as, el Departamento de Orientación Vocacional (DOE) y las autoridades estén al tanto de la situación cuando un/a alumno/a recibe permanentes llamados de atención. Esta estrategia se distancia o contrapone a la sanción desde la propia concepción de los/as docentes entrevistados/as.

Acá no soy partidario de la sanción porque al pibe que no le importa nada le chupa un huevo si le ponés 1, 2, 20 faltas y el problema sigue estando. Hay que buscar otra alternativa... Sí, por ahí, para que quede un registro. En el comunicado lo hago. Les pongo una nota a los padres o los dejo al tanto o lo comento con la vicedirectora, con conducción para que esté al tanto. O lo derivamos al DOE cuando son cosas del celular y eso. Cuando es un tema de conducta y convivencia... Nunca me pasó que un pibe me insulte, me pegue o como pasó cuando le prendió fuego el pelo.... (Matias, profesor de M de 2do. año, Escuela A).

Desde la perspectiva de las autoridades de la escuela A, si bien el uso del celular se menciona con recurrencia, no se considera una falta grave que requiera llevar el caso al Consejo de Convivencia¹⁶. Así lo explica una integrante del equipo directivo:

Lo primero que se ve para llegar al Consejo de Convivencia es que tenga o muchas sanciones repetidas, o sea que no es que una vez estaba con el celular y no escuchaba la clase, está todo el día con el celular y molesta y entonces no permite que los demás tengan clase. Si es reiterado, Consejo de Convivencia. Sí, o sea tiene que ser reiterado, tiene que haber muchas faltas, que no sea siempre con el mismo docente, porque a veces hay chicos que se portan siempre con todos bárbaro y con un docente no, entonces ahí tenés que ver qué pasa. (Carolina, equipo directivo, Escuela A)

En la misma línea que las autoridades, los/as tutores/as sostienen el mismo criterio de sanciones leves y graves, y mencionan cuáles requieren ser derivadas al Consejo de Convivencia. El uso del celular en clase no requiere sanción y puede solucionarse con una charla:

Somos profesores que tenemos años de tutoría, entonces vemos faltas graves –insultar, pegar, retirarse de la escuela sin permiso, falsificar- van al Consejo de Convivencia, no podés decir “Hablás un poquitito”. Ahora, uso del celular en clase sin autorización, molestar en clase, porque a veces hacen actas los profesores porque están molestando en clase, cosas más leves decidimos charlar con tutor. (Raquel, Profesora de H de 2do. año, Escuela A).

16 Este Consejo se crea dentro de los marcos que regulan los Acuerdos Institucionales de Convivencia. Éstos tienen como objetivo la elaboración de normas de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa. En el caso de la CABA, nos referimos a la LEY N° 223 que regula el Sistema Escolar de Convivencia desde 1999, con su implementación (Decreto N° 998/08) en el Nivel Secundario y en correlación con la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación (CFE).

De hecho, esta profesora, que ejercía el cargo de Coordinadora de tutores/as, sostenía que las/os docentes debían poder gestionar faltas “leves” sin recurrir a la dirección y solo hacerlo en cuestiones “graves”. No hacerlo, para ella, constituía una falencia del oficio docente o una falta de compromiso con lo que sucede en el aula.

Sin embargo, la situación cambia cuando el uso del celular se vuelve una conducta recurrente en clase. Nuevamente aquí hay una asociación con la falta de respeto, hacia los/as compañeros/as, que no pueden escuchar la clase, y hacia el propio trabajo del docente:

Una vez que uses el celular no te voy a decir que sos mal alumno, pero si constantemente estás usando el celular mientras estoy hablando... Hay chicos que tienen una actitud despectiva frente al docente. (Raquel, Profesora de H de 2do. año, Escuela A).

Frente a la recurrencia en el uso de los celulares en clase, los/as docentes relatan que en algunos casos son las propias familias las que piden que se apliquen sanciones a sus hijos/as y que “se los saquen”:

Lo que noto, a veces, es el hartazgo y la falta de herramientas y recursos para poder lidiar con conflictos entre pares. Al no poder entre ellos sancionarse, por no encontrar un método válido para que haya menos ruido, o menos agresión o un trato distinto o no dar lugar a ciertos chistes o gastadas, le piden a un tercero que intervenga. Es algo que me ha pasado y pasa al presenciar reuniones con sus padres que es “sáquenle los celulares, profesora”. Los padres pidiendo ajustar sanciones hacia sus hijos. (Clara, profesora de I, 2do. año, Escuela A).

La problemática de las sanciones, evaluar cuándo una actitud del estudiante es “leve” o es “grave”, también se relaciona con la dificultad que mencionan los/as docentes para encuadrar el uso de los celulares en el aula a partir de los marcos normativos e instituciones actuales. El vacío que existe en la normativa al respecto pareciera permitir que se les resta autoridad en el aula. En algunos casos, este fenómeno condice con el debilitamiento progresivo de los modelos tradicionales de autoridad (Gallo, Agostini y Míguez, 2015), que pareciera ser lo que reclama el/a docente del ejemplo a continuación. Ante la democratización de los vínculos sociales que vive la escuela secundaria hoy, los/as docentes se ven obligados/as a basar la autoridad en nuevos criterios con sustentos más volátiles (Martuccelli, 2009). Podríamos aventurar que la presencia de los celulares en las aulas cristaliza esta problemática.

Después del tema celular “Guardalo”, lo mismo si se ponen a jugar a las cartas, al Uno, o al truco “Guardala”, a la tercera les digo “Me lo das”, porque no se

lo puede sacar tutoría porque no podés sacarle legalmente el celular porque es del pibe. Fue la respuesta que me dio Pablo... conoce todos sus derechos, pero de sus obligaciones, ninguna. En marzo arranqué a hablar con Pablo. “Tikikiki”. “Guardalo, Pablo”. “Tikikiki”. “Pedro, te dije que lo guardes”. Timbre, apenas sonó lo saca de vuelta. Yo no se lo iba a dejar pasar. “Pablo, vamos a hablar afuera”. Paso por al lado y le digo que venga. “Tikikiki”. Salgo, me doy vuelta y Pedro no venía. Espero que salga. Miro. Esperé 15 o 20 segundos. La mitad del curso estaba afuera, ¿cuánto podés tardar? Miro y seguía con el celular. “Pedro, te dije que salgas. Quiero hablar con vos. Dejá el celular”. Sale jugando y ahí le grité “Dame el teléfono”. “No. El celular es mío y no me lo podés sacar”. “Entonces guardalo”. Vos no se lo podés retener porque es como una propiedad del pibe. Es como la típica que se pone la canastita para que dejen el celular. Eso no lo podés hacer. Porque viene un padre y te hace un flor de despelote diciendo “Ustedes no pueden retener el celular de mi hijo”, ¿Qué tenés que hacer? Una reunión de padres. Se hace en las escuelas, es una metodología un poco anticuada. Que es efectiva, es efectivísima. Pero no lo podés hacer. Podes hacer una reunión de padres y decirles “No manden a la escuela con celular a sus hijos”. Pero después hay padres que te salen con que por un tema de seguridad quieren saber dónde está por si le pasa algo. Estás en ese círculo vicioso donde el tema del celular es un tema de full. (Matías, profesor de M de 2do. año, Escuela A)

En ambas escuelas observamos distintas situaciones donde aparece la problemática de la propiedad privada y el derecho a la privacidad de los/as estudiantes, que antecede a la llegada del celular al aula, pero que ahora se cristaliza con este dispositivo. El vacío de la normativa permite que se genere ese “círculo vicioso”, que nuevamente pone toda la responsabilidad sobre la administración del uso del celular en la figura del o la docente. Veamos ahora un ejemplo de una situación que se da en la sala de profesores de la Escuela A donde realizamos las observaciones:

Estoy en la sala de profesores hablando con dos profesoras. Hay alrededor de 7 profesores en el salón. Luego de que toque el timbre entra la profesora de X de 2do. Está un poco afligida porque puso un acta a uno de los estudiantes. Se trata de una docente que en las entrevistas realizadas a los estudiantes refieren que no tiene buena relación con el curso en general.

Comenta que es la primera vez que pone un acta en todos sus años de docente (tiene aproximadamente mi edad, ronda los 30 años). Otra colega y una de las docentes que estaba conversando conmigo se ponen a hablar con ella.

Comienza una conversación sobre qué hacer con el tema del celular. Una de las profesoras le dice que ella siempre les pide que dejen los celulares pero que varios alumnos no le hacen caso. Remarca la actitud de Pedro (estudiante de 2do.) que siempre está con el celular. “Ese chico es terrible, tiene un problema”. La profesora de X cuenta que le pidió varias veces que deje el celular y que este estudiante no le hacía caso. Hasta que se cansó y le pidió que le diera el celular. El estudiante le respondió que a ella “no le iba a dar nada”.

La segunda profesora (de la materia E de 4to.) interviene diciendo que es un problema el del celular porque ellos, los profesores, no pueden sacárselos a los estudiantes. En caso de que le saquen el celular y se rompa o desaparezca los profesores se tienen que hacer cargo. Por eso le aconseja que no se los saque. La prof de inglés se anoticia en ese momento de esa circunstancia. Y dice “no, sabía, mirá si lo tengo que pagar, esos celulares que tienen son carísimos, se me va lo poco que gano acá”. La otra profesora menciona que no sabía lo que contaba la otra colega. Ella dice que en general le pide a los estudiantes que dejen el celular en su escritorio hasta que termine la clase. La profesora de E le recomienda que no lo haga, que en caso de que el estudiante no desista de usar el celular que recurra al acta.

La profesora de X dice que va a tener en cuenta ese consejo pero que no le gusta poner actas, que nunca lo hizo. Quedó mal con lo que le generó esa situación de poner el acta y de cómo le contestó el estudiante cuando lo interpeló para que deje el celular. (Nota de campo - 2/10/2019 - Escuela A)

Nuevamente aquí, frente al uso recurrente del celular, vemos cómo, por un lado, hay un desconocimiento de los/as docentes sobre los Acuerdos de Convivencia dentro de la Escuela en la que trabajan, y por el otro, reaparecen las disyuntivas frente a los objetos personales de los/as estudiantes. Ambos elementos se conjugan generando temor en los/as docentes e incluso inacción, en el caso de quienes deciden no actuar por el temor de una posible rotura del celular y tener que reponerlo o pagarlo. Justamente cuando la respuesta institucional es escasa o nula (allí donde no hay acuerdos previos), la construcción de respeto y la convivencia escolar reposa en el propio trabajo subjetivo del docente. Allí aparece en los/as profesores/as una cierta desilusión sobre su desempeño y su oficio (Tenti Fanfani, 2007), se rehúsan a utilizar las sanciones y se sienten a disgusto con esta práctica, pero se ven obligados/as a hacerlo en los marcos que describimos. Veamos un ejemplo de la otra Escuela analizada:

L: Con los celulares, que es una lucha constante, con los celulares yo, no se los quito ni nada, no me quiero hacer cargo de que se me rompa un celular ajeno.

E: Bien, eso también lo vengo preguntando ¿qué pasa con las cuestiones del celular, no? O sea, si se rompe te tenés que hacer cargo vos.

L: Y calculo que sí, no sé, yo por eso solamente en los exámenes les pido que los dejen todos en el escritorio, yo no los toco, yo los dejo, ellos vienen, lo depositan en el escritorio, porque no lo pueden tener en el examen, no los dejo usar la calculadora del celular, porque ya pequé con esa inocencia (...)

E: Ah, está bien, bueno entonces el tema del celular, es no tocarlo.

L: No, en la clase lo tienen porque no puedo estar gastando tanta energía en quitarles el celular, pero es una lucha constante lo del celular.

E: Porque lo usan durante la clase.

L: Sí, la verdad que sí, están en clase y es “bueno, guarda el celular. Guarda el celular” y lo van metiendo debajo de la mesa y siguen jugando porque están con unos jueguitos que no sé.

(Lionel, Prof. de M de 2do., Escuela B).

Desde estos relatos, ante esa “lucha constante” y el hastío que mencionamos anteriormente, podríamos concluir que los/as docentes aparecen desprovistos de herramientas frente a los/as estudiantes y las familias. Quitárselos no parece ser una opción, pedir que lo guarden no siempre funciona, las sanciones parecieran utilizarse en casos de mayor gravedad o ante el uso recurrente. En cualquier caso, lo que podemos observar es el malestar docente (Paulin, 2013) ante la presencia de los celulares en las aulas, junto con un desgaste permanente de la figura y su autoridad pedagógica (Dubet, 2010). Esto deviene en diversas situaciones conflictivas en el aula, donde el celular aparece como un chivo expiatorio, pero que en realidad muestra las falencias de una trabajo coordinado y conjunto con la comunidad educativa en la construcción de Normas de Convivencia y respeto dentro del aula para que la clase pueda darse en los marcos esperados para autoridades, docentes, estudiantes, y familias.

5. Lo que la pandemia nos dejó. ¿Los celulares como nuevos aliados?

Como mencionamos al comienzo, en el marco de la NES y la Secundaria del Futuro en la Jurisdicción de la CABA, precisamente uno de los ejes transversales de la reforma en la escuela secundaria es la incorporación de las tecnologías digitales. Dependiendo del tipo de gestión de la escuela y del acceso a los dispositivos tecnológicos de sus estudiantes y docentes¹⁷, esta incorporación se traduce en su utilización para dinamizar las exposiciones en las clases, digitalizar los materiales de estudio, o para establecer canales de comunicación con los/as estudiantes por fuera de las paredes físicas del aula. Veamos un ejemplo de la Escuela A:

E: ¿Hay comunicación, no sé, por Facebook, WhatsApp, mail o algo por el estilo por tareas?

M: No, el año pasado lo hice con un cuarto, era para una actividad que era bastante compleja que era un análisis de una película y había gente que le generaba dudas algunas consignas, algunas cosas de la película, entonces yo les había dejado por si tenían dudas y los enloquecí con eso.

E: ¿Por mail?

M: No, por WhatsApp porque tomaron nota de mi teléfono los que tenían dudas, que me querían preguntar algo, porque se habían llevado la película para verla en la casa, la película “Casas de fuego”, trata también temas de salud, tenían algunas cosas. (...)

E: ¿Y qué pasó, después te hicieron preguntas todas juntas?

M: No, algunos preguntaron, por ejemplo: estoy con problemas profe, no lo puedo entregar en tal fecha; claro, ya empezó como otra cosa, entonces esta vez no di el menor margen a eso, di mucho tiempo para una actividad entonces me podían ver durante un mes seguido antes de entregarme eso y es preferible eso y no que hagan algo en 15 días y tener el celular habilitado para eso y estar respondiendo puntualmente preguntas ¿no? (Mariana, Prof, de Cívica 4to, Escuela A).

17 Según el Informe Nacional de la Evaluación Aprender 2019, el 46% de los hogares con estudiantes de nivel secundario no tiene computadora, una cifra que se eleva a 58% en los hogares con estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal y desciende al 21% en aquellos con estudiantes del sector privado (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a, p. 3 y 4).

E: Cómo definirías la vía de comunicación utilizada con los alumnos.

L: Mi número de teléfono lo tienen, mi celular.

E: ¿Tus tutorados o tus alumnos todos?

L: 4to y 5to mis alumnos todos lo pueden tener. Yo no tengo el teléfono de todos. De mis tutorados sí los tengo todos. 1ero y 2do yo tengo el número de teléfono de los delegados y los delegados tienen mi número de teléfono, y hacemos un trabajo de respetar, qué sé yo, qué nos vemos. Nunca jamás, o sea, desde que empecé a trabajar en la escuela, y en otras escuelas mi teléfono circuló, y nunca tuve ninguna situación desagradable o desafortunada con el celular. Lo que no hago es estar en grupos de WhatsApp. Ellos tienen mi número y yo mando una lista de difusión o copio y pego el mensaje, pero grupos de WhatsApp no. Estuve en otra escuela, en una nocturna, una situación muy distinta, y me di cuenta que no está bien. Es muy difícil pedirles a los pibes que no manden tantos memes. Entonces listo. Y ellos tienen mi número de teléfono y para cualquier cosa. Y a veces me mandan mensajes los de 5to que acabo de ver, ese grupo de cuatro, que son... Me mandan mensajes, les digo estoy acá, no me escriban mensajes. De hecho, tengo un mensaje ahora (Laura, profesora de L de 2do año, Escuela A).

Las experiencias pedagógicas de los/as docentes dan cuenta del amplio conocimiento que tienen sus estudiantes para comunicarse mediante las redes sociodigitales, pero de las dificultades que encuentran en el uso de otras herramientas como el correo electrónico, las aulas virtuales o los procesadores de texto (di Napoli *et al.*, 2021). Como pudimos observar en los relatos citados, los/as docente ya venían pautando espacios y canales de consulta y comunicación virtuales con sus estudiantes. Pero sin dudas estos elementos se han visto amplificados en el contexto de pandemia por COVID-19. Indagaciones incipientes muestran que este contexto intensifica aún más las demandas hacia la escuela por incorporar las tecnologías digitales, profundizando desigualdades preexistentes en relación con su uso y acceso (Ruiz, 2020). Las tecnologías digitales y el acceso a Internet se constituyeron como el único medio posible ante la virtualización forzosa que presenciamos de la vida escolar para garantizar la continuidad pedagógica. Esto requirió nuevas regulaciones¹⁸ y la reconfiguración de las relaciones entre la

18 En el caso de Argentina, en junio de 2020 se sancionó la Ley N° 27.550 que modifica la Ley Nacional de Educación y permite las clases mediante medios electrónicos con estudiantes menores de 18 años en situaciones de excepción como la pandemia. Para mayor información véase <https://www.boletinoficial.gob>.

educación y prácticas digitales. Esta situación de excepcionalidad implicó también un gran esfuerzo en la incorporación de las tecnologías digitales por parte de las escuelas secundarias y sus docentes en la CABA y la Provincia de Buenos Aires (Meo y Dabenigno, 2020).

Indagaciones preliminares en Argentina y la región muestran que el celular es por excelencia el dispositivo que muchos/as estudiantes y familias utilizaron durante la pandemia para poder sostener la continuidad pedagógica y realizar las tareas escolares¹⁹, más aún, como en el caso de la Escuela A, en contextos de mayor vulnerabilidad social (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Esta situación implicó que, a diferencia de lo que comentaban los/as docentes previo a la pandemia, respecto a mantener los espacios virtuales y los tiempos del trabajo organizados y separados, fuera mucho más complejo de sostener. Esto redundó además en una sobrecarga laboral y una intensificación de la jornada laboral de los/as docentes²⁰ (Meo y Dabenigno, 2020), que se vieron desbordados por el teletrabajo en pandemia.

En las ocasiones en las que fue posible y se contaba con mayores recursos, como es el caso de la Escuela B que contaba desde hacía varios años con una plataforma virtual, se buscó replicar el formato escolar clásico vigente en la presencialidad, por ejemplo, a través de la multiplicación de clases y espacios sincrónicos²¹. En cambio, en la Escuela A, la continuidad pedagógica fue mucho más compleja. Por ejemplo, en el caso de las/os estudiantes de 4to. año, que en el 2020 estaban cursando el 5to y último año del secundario, fue muy difícil sostener la comunicación: la mayoría de actividades que se propusieron por WhatsApp no fueron devueltas y a los encuentros sincrónicos casi no asistían estudiantes.

[ar/detalleAviso/primera/231431/20200630](#) [consultado 1.2.2021].

19 Según la Encuesta Nacional a Docentes realizada en agosto del 2020 en el marco de la pandemia COVID 19, un 45% de los/as docentes de escuela secundaria mantuvo contacto siempre con sus estudiantes a través de las redes sociales o por celular y WhatsApp y un 17% lo hizo la mayoría de las veces. Asimismo, esta estrategia fue menos frecuente entre docentes de escuelas de gestión privada que entre quienes trabajan en las escuelas estatales urbanas (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b, p. 101 y 103).

20 El 77% de los/as docentes de escuela secundaria (en ambos tipos de gestión) consultados por la Encuesta señalaron que su tarea aumentó considerablemente durante la pandemia, siendo la planificación de actividades y el seguimiento de los/as estudiantes las que más tiempo les insumieron (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b, p. 223 y 228).

21 Solo el 22% de los/as docentes de escuela secundaria consultados recurrieron a los encuentros sincrónicos siempre o casi siempre, de los cuales 59% pertenecen a escuelas secundarias de gestión privada mientras solo el 19% trabaja en la gestión estatal (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b, p. 103).

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo buscamos analizar desde una perspectiva sociopedagógica los ejes de conflicto y estrategias de convivencia que operan en las relaciones entre estudiantes y docentes en las clases escolares (Souto, 2009), específicamente en torno a la irrupción de los celulares en las aulas de la escuela secundaria de la CABA.

Desarrollamos aquí distintos ejes de análisis que nos permitieron reconstruir las percepciones de estudiantes y docentes frente a la llegada de los celulares, así como las estrategias de ambos actores y de los equipos directivos. Desde circunstancias donde el celular en clase permite jugar a juegos en línea hasta situaciones donde se observan faltas de respeto entre compañeros/as y hacia los/as docentes, en este capítulo recorrimos escenas que dan cuenta de la diversidad de nuestras aulas y cómo son recibidos los celulares en ellas.

En primer lugar, pudimos observar su presencia en las aulas y cómo en algunos casos el celular se torna protagonista de la escena sin generar conflictos. En otros casos, el dispositivo sí resulta conflictivo para los/as docentes, constituyéndose como un desafío para gestionar la convivencia en sus clases escolares.

En segundo lugar, observamos que, ante la falta de una normativa unificada y regulaciones claras en las instituciones escolares, los/as docentes despliegan diferentes estrategias para sobrevivir en esta batalla cotidiana en sus clases. Dentro de estas estrategias encontramos una diversidad entre convivir con la presencia de los celulares, llamar la atención, sancionar o incluso derivar el caso a las autoridades si lo amerita. Es decir, pudimos observar cuáles son las percepciones de los distintos actores de la escuela sobre el celular y la manera en que este dispositivo media entre los vínculos interpersonales y la construcción del respeto.

Se observan distintos modos en que docentes y estudiantes evalúan la gestión de la clase ante la presencia del celular. Entre estas percepciones los/as estudiantes mencionan los modos o los tratos de los/as docentes ante un uso no permitido del celular o llamados de atención. Para gestionar la clase, las sanciones aparecen como una opción, fundamentalmente cuando se trata de usos reiterados del celular ante su prohibición. Asimismo, aparece allí la problemática de la propiedad privada y las pertenencias de los/as estudiantes, el desconocimiento y la falta de herramientas que tienen los/as docentes para regular o gestionar el uso de los celulares en las aulas. Encontramos también allí el temor por las consecuencias de su accionar frente a los/as estudiantes y las familias, lo que termina dificultando aún más su regulación y, desde la percepción de docentes y estudiantes, repercute sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Finalmente, nos preguntamos si esta percepción de la batalla cotidiana contra los celulares ha sufrido modificaciones ante la pandemia de COVID-19 y el rol que estos dispositivos cumplieron, permitiendo conectar a docentes, estudiantes, familias y directivos de manera sincrónica o asincrónica. ¿De qué modo volveremos a convivir con los celulares al regreso de la escuela presencial? ¿Podrán docentes y estudiantes desarrollar nuevas estrategias para incorporar estos dispositivos capitalizando la experiencia de la pandemia?

A modo de cierre quisiéramos plantear algunas pautas que consideramos pueden ayudar a dejar de luchar contra los celulares y empezar a incorporarlos en nuestras clases:

1) Producir en lugar de reproducir. Además de las tareas de búsqueda y recolección de información con los que usualmente son utilizados, los celulares actualmente poseen otras herramientas que sería deseable incorporar a nuestro favor. Tareas pedagógicas que coloquen a los/as estudiantes como productores/as del conocimiento en lugar de ser meros/as reproductores/as (evitando el “copiar y pegar”). Para ello es necesario pensar estrategias de enseñanza y aprendizaje que busquen promover la creatividad y generan un verdadero desafío intelectual en nuestros/as estudiantes. Los celulares no solo nos permiten producir materiales escritos (como puede ser un procesador de texto o un documento colaborativo) sino también poseen una gran potencialidad para la producción audiovisual, con editores de imagen y video accesibles que tanto nosotros/as como nuestros/as estudiantes podemos aprender a utilizar rápidamente. La portabilidad y accesibilidad del celular permite que diseñemos secuencias didácticas que los incluya de diversos modos promoviendo la creatividad de nuestros/as estudiantes.

2) Nuevos canales de comunicación. La pandemia nos mostró la centralidad del derecho a la conectividad y lo imprescindible del vínculo entre docentes y estudiantes para sostener la escolaridad. Los celulares pueden ser grandes aliados para comunicarnos con nuestros/as estudiantes. Y permiten además que cada docente busque la forma que más se adecue a sus tiempos y necesidades. Existen múltiples formas actualmente, desde listas de difusión de WhatsApp para mantener una comunicación unidireccional hasta la existencia de diversas redes sociales, cada una con una funcionalidad diferente y múltiples posibilidades. Estos espacios, a diferencia de un aula virtual, tienen varias ventajas: nuestros/as estudiantes ya están allí, pasan gran parte de su día navegando en ellas, entonces no necesitamos ir a buscarlos/as como ocurre con otros espacios que frecuentan mucho menos (como el correo

electrónico); permiten un contacto más fluido; no consumen datos o lo hacen en menor medida que un aula virtual, elemento a tener en cuenta sobre todo si tenemos estudiantes con dificultades de conectividad; y además permiten que creemos espacios colaborativos de aprendizaje (¿qué tal si en lugar de encargarnos nosotros de refrescar una consigna o plantear una pregunta para un debate les proponemos a nuestros/as estudiantes que sean ellos/as quienes tomen la iniciativa?).

3) El maravilloso mundo de las Apps. La pandemia también nos acercó un abanico de Aplicaciones que nos permiten desarrollar actividades que quizás antes resolvíamos en el aula con algunas cartulinas y marcadores. Mientras deseamos volver a encontrarnos presencialmente podemos aprovechar este tiempo para probar con algunas de las Apps que nos permiten armar murales virtuales colaborativos, presentaciones interactivas (allí podemos desde armar un pizarrón colaborativo durante una clase sincrónica hasta construir un museo virtual con nuestros/as estudiantes de modo colaborativo). Quizás ahora podamos pensar en Apps que nos acercan formatos diversos de Flyers que podrían reemplazar esos folletos o trípticos de papel que antes traían a la escuela para compartir con sus compañeros/as, quién dice que no podemos crear esas mismas campañas de concientización en las redes sociales con folletos virtuales por ejemplo. Otro gran punto a favor de reconvertir nuestras actividades con la ayuda de estas herramientas es la posibilidad de almacenar virtualmente toda esta información, mostrarla a la comunidad y viralizar los resultados a los que llegamos logrando trascender las paredes del aula.

4) Aventuras por la Web. La conectividad nos permite acceder a información y a contenidos como nunca antes. Sin embargo, esa información que está a solo un click de distancia requiere organización si queremos orientar a nuestros/as estudiantes en una búsqueda realizada a conciencia. Utilicemos las potencialidades de los celulares y la funcionalidad de las Apps que nos permiten ordenar marcadores o sitios de interés y construyamos juntos por ejemplo un mapeo por la red de sitios seguros y de interés que nos permita recurrir allí cuando necesitemos.

Como ocurrió con tecnologías escolares anteriores (desde el pizarrón, el libro de lectura o incluso la radio y la televisión), la incorporación de las tecnologías digitales va a requerir no solo de la voluntad de los/as docentes sino, y fundamentalmente, de políticas públicas que acompañen la dotación tecnológica y el acceso a la conectividad de

docentes y estudiantes²². Desde ya que la potencialidad de los celulares dependerá de la gama de los dispositivos del cual dispongan las/os estudiantes y docentes. Pero además requerirá luego de la llegada del dispositivo al aula, como la reciente incorporación de tablets en muchas escuelas, que dispongamos un tiempo para planificar qué queremos generar con ellos en el aula. Deseamos que nuestra investigación y este tiempo de aprendizaje en pandemia nos permitan pensar estrategias que desafíen a nuestros/as estudiantes y generen instancias de aprendizaje que nos permitan reinventar las clases y construir una escuela más accesible, de calidad y más justa para todos y todas.

7. Bibliografía

- Alliaud, Andrea. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 6(1), 197-214. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: MANANTIAL.
- CEPAL/OIT (2020). El trabajo en tiempos de pandemia: desafíos frente a la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En: *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 22, 1-59. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: https://www.cepal.org/es/publicaciones/45557-coyuntura-laboral-america-latina-caribe-trabajo-tiempos-pandemia-desafios-frente?utm_source=CiviCRM&utm_medium=email&utm_campaign=20200526_covid19_informe_cepal_oit
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- di Napoli, P. N. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18, 338-366. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2039>
- di Napoli, P. N. (2020). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia*, 12(1), 15-40. Recuperado de: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/519>

22 El Programa Conectar, que capacitó a docentes de todo el país y distribuyó netbooks a estudiantes y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el territorio, fue desmantelado en el 2018 por el Decreto del Ejecutivo Nacional (N° 386/2018). Sin embargo, en el 2020, en el marco de la pandemia, la impronta de Conectar Igualdad fue recuperada por el Plan de Conectividad Juana Manso, que propone dotación tecnológica federal, equipamiento, conectividad y formación docente para las escuelas de todo el país, con un horizonte de soberanía digital. Para mayor información véase <https://recursos.juanamanso.edu.ar/home> [consultado 1.2.2020].

- di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. S. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (En prensa).
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582>
- Dussel, I., Ferrante, P. González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En: *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-125). Buenos Aires: UNIPE.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estados. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351- 364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial.
- Gallo, P., Agostini, B., y Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En: Miguez, D. Gallo, P. y Tomasini, M. (Eds.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp 11-54.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Bastán, G., & Tomasini, M. E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1391>
- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), 27-42. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>
- Iglesias, A. y Silva, V. (2021) Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista De Educación*, 22(11), 149-169. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Amorrortu: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magnani, E. (2019). *La jaula del confort. Big data, negocios, sociedad y neurociencia ¿Quién toma tus decisiones?* Buenos Aires: Autoría.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *DIVERSIA*, 3(1), 99-128. Recuperado de: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>

- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a) *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1w6v3xjn7bAW73Op4AstghUwpcmFwFtIT/view>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b) *Informe preliminar: encuesta a docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Montero, M. L. y Gewerk, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf>
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Educación y ciudad*, (31), 15-24. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1606>
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GEU/Grupo Editor Universitario.
- Paulín, H. L. (2013). Sufriendo las clases. Violencias y malestar en el trabajo docente. En: Pujol, A. y Dall'Asta, C. (Comp.) *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos* (pp. 279-300). Córdoba: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Sadin, E. (2019). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2018). ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En: Krichesky, M. (Comp.) *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (p. 77-88). Buenos Aires: Unipe.
- Southwell (2020) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. *Revista Huellas*, 1(1), 1-7. Recuperado de: <https://apop.es/revista/revista1.htm>

Educación de la mirada II

- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa. En: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Velázquez Reyes, L. M., & Reyes Jaimes, G. R. (2020). Voces de la Ciberviolencia. *Voces de la Educación*, 5(9), 63-75. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>

La versión mediática del bullying. Subjetividades encorsetadas entre discursos estigmatizantes y el control de las emociones

Natalia Adduci

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
natyadduci@hotmail.com

En la actualidad los medios de comunicación toman solo algunos acontecimientos que suceden en las escuelas, los catalogan como violencia escolar o *bullying* y los vuelven noticias, realizando una selección y clasificación mediática de lo escolar. Esta intervención de los medios de comunicación en el tratamiento de las violencias en las escuelas, marca una visión e interpretación específica del problema.

En trabajos anteriores¹ se analizó críticamente la construcción del *bullying* como término mediático con un uso y sentido particular, poniendo en cuestión su aparente neutralidad ideológica. Se analizaron las opiniones de los especialistas convocados por el campo periodístico, considerando los modos de abordaje de la problemática y las propuestas de intervención sugeridas. Sabiendo que no todas las opiniones, juicios y discursos tienen el mismo peso, sino que cuanto más fuerte sea su capital simbólico (Bourdieu, 1978) y este sea reconocido, autorizado y legitimado socialmente, más significativa será, presumiblemente, su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye de los actores escolares.

Los modos en que la prensa escrita construye la nominación *bullying* y describe a los niños²³, adolescentes y jóvenes como parte de una agenda mediática, no son meros instrumentos de conocimiento, sino que generan efectos de realidad (Bourdieu & Wacquant, 2005), produciendo y reproduciendo representaciones e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

23 El uso del lenguaje es una intervención política. Sin embargo, para la escritura de esta tesis se priorizó facilitar la lectura y respetar las formas más cómodas o naturalizadas a la hora de escribir. Luego de reflexionar si la escritura de esta tesis se realizaría con -@, -x, -e, o reforzando el binarismo -as/-os, se tomó la decisión de que la forma neutral sea la canónica, es decir, utilizando masculino como neutro. Dada la altura de los debates contemporáneos, es hasta irruptiva la escritura con la forma del masculino neutro. Son necesarias prácticas del lenguaje que respeten las diferencias y que sean representativas.

Autores como Debarbieux (1996), Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática “violencia en la escuela” y la conformación del tema de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados desde los medios de comunicación masiva instala en gran medida el debate dentro de la opinión pública (Kaplan & García, 2006).

En continuidad con estos trabajos, en este capítulo interpretamos los discursos sociales y la producción del sentido común que intenta imponerse como doxa mediática (Bourdieu, 2000).

Desde esta posición se busca contribuir a una alternativa teórica frente a las visiones estigmatizantes de patologización, criminalización y judicialización de las subjetividades. Asumiendo una mirada procesual y relacional sobre la violencia, la escuela y los sujetos que la habitan (Saez, Adduci y Urquiza, 2013).

1. El discurso de los especialistas en los medios

Una de las estrategias de abordaje realizadas por los especialistas es la descripción y caracterización minuciosa de los actores implicados en el *bullying*, con la intención de resolver el núcleo central de discriminación y humillación que está presente en esta relación. Esa misma caracterización y descripción es estigmatizante y humillante por el uso de adjetivos, rasgos y categorías para clasificar e identificar qué tan lejos está de un abordaje subjetivo. Estos enfoques tienen visiones esencialistas desde el aspecto físico, emocional, conductual o familiar; conciben a los actores sociales según perfiles estancos y no en un proceso de aprendizaje y cambio, ejerciendo un rol que se puede modificar, precisamente por estar refiriendo a sujetos en formación dentro de configuraciones socioculturales.

La categoría mediática *bullying*, no es una categoría objetiva. El lenguaje jamás es neutro, sino que produce la cosa social. Las nominaciones no son exclusivamente actos descriptivos, sino que portan sentidos ligados a la fabricación social. Nombrar a un sujeto, sea un individuo o grupo, es un acto de lenguaje con eficacia simbólica. Esto quiere decir que ciertas clasificaciones y etiquetas pueden funcionar para avalar prejuicios y creencias sociales del sentido común que intenta imponerse como hegemónico. Desde estos enfoques, el rasgo personal se percibe y actúa como estigma: “aquel niño es acosador/victimario”, “aquel niño es acosado/víctima”.

Observemos las siguientes notas:

La posición de víctima o victimario está signada desde la personalidad y el

carácter, que se forjaron en el vínculo con los padres. Para poder estar en alguno de estos lugares, hay que tener una personalidad previa²⁴

Personalidad de los protagonistas del bullying

1) **El maltratador o victimario** es el autor intelectual de las estrategias de maltrato y solo se involucra si su participación lo deja como un líder. Suele tener una personalidad dominante (posiblemente desde muy pequeño) y es en quien la fuerza y la capacidad de control sobre los demás parece ser un valor y una característica destacada. Se trata, en general, de personalidades impulsivas con un muy bajo umbral para tolerar la frustración. Logra, durante largos períodos, mantenerse como referente popular de otros que ven en él un líder con prestigio social que imitar. Goza con la desgracia ajena y le provoca mucha satisfacción desarrollar acciones que induzcan malestar, daño o sufrimiento. Se advierte que suele estar a cargo de adultos más bien negligentes que carecen de autoridad y que no hacen un seguimiento adecuado ni imponen una disciplina.

2) **El sometido o víctima** es el objeto de maltrato. Tiene baja autoestima y una predisposición a victimizarse, con una personalidad introvertida y tendencia al aislamiento. Se muestra sensible y con habituales estados de ansiedad y angustia, que pueden derivar en episodios de llanto y crisis nerviosas. Se expone inseguro frente a la toma de decisiones y frente a los planteos que lo conminan a enfrentarse con sus deseos. Suele permanecer en la periferia de los grupos y no logra buenas amistades. En general, se acerca a otros que muestran características de indefensión similares a las que experimenta él habitualmente. Su actitud es temerosa y prefiere el aislamiento. Suele tener conductas reactivas de defensa anticipadas, porque siempre tiene una suposición de ataque permanente. Su actitud de ansiedad, depresión e introversión suele ser blanco de la acción de los acosadores. En algunas oportunidades el sujeto en posición de víctima también puede ser un agresor, y su justificación frente al maltrato es que, a su vez, lo han maltratado. Suelen ser personajes pueriles, irritables y tiranos. Los adultos que rodean a este tipo de sujetos suelen ser inseguros, no ponen límites, no sostienen la normativa parental y suelen ser sujetos muy arbitrarios que pasan del maltrato a la compasión.

24 A partir de aquí, los resaltados son nuestros

3) **El colaborador o encubridor** es el **ejecutor de las acciones de maltrato perpetradas por el matón**. Es quien habitualmente no tiene el coraje ni la autoestima suficiente para enfrentar directamente situaciones adversas. Se identifica con el agresor o con un rasgo que muestra el matón y que él desea para sí. Suelen motivarlo **sentimientos de impotencia y venganza por defectos propios, o por intensos procesos de inhibición** que dominan su vida y que aparecen atenuados en el marco de una dinámica social de bullying. Esta participación implica un protagonismo que no tendrían en otros contextos de su vida; y esto, en definitiva, es una **identidad. Siempre es mejor ser algo, aunque sea una “mala persona”, que no ser nada.**

4) El testigo no participante es una persona con poca iniciativa, temeroso de denunciar las injusticias que otros cometen, por temor a ingresar en el listado de las potenciales víctimas; incluso, de dar una opinión aunque su integridad no esté en juego. Generalmente no se involucra activamente en este tipo de situaciones de maltrato o agresiones entre pares. Sin embargo y paradójicamente, no advierte que están absolutamente incluidos como observadores no participantes. (Clarín, 24.12.2013)

En el corpus se registraron los siguientes adjetivos y clasificaciones para referirse a los niños que son víctimas, estos son algunos ejemplos en esta selección:

Se distrae, tiene dificultad en el aprendizaje, es solitario, retraído, aislado, tiene escasas o nulas habilidades sociales o interpersonales, no tiene amigos, es poco popular, suelen elegirlo último, no tiene sentido del humor o tiene un humor inapropiado, le toman el pelo, lo menosprecian y/o insultan. No sabe hacerse valer, no sabe defenderse, está frecuentemente enfermo, es torpe, descoordinado, le va mal en los deportes. (...)

Lenguaje corporal característico: hombros encorvados, cabeza gacha, no mira a las otras personas a los ojos, los rehúye. Posee una diferencia de carácter físico que lo aparta de sus iguales: lleva anteojos, tiene sobrepeso o pesa menos de lo que debería, es más alto o más bajo que sus compañeros, habla raro o tiene un aspecto raro, tiene una diferencia ostensible que lo aparta de sus compañeros. (...)

Pasivo, huraño, callado, tímido, retraído, irritable, baja o nula autoestima y confianza en sí mismo, en exceso sensible, cauto, apegado, nervioso, ansioso, preocupado, temeroso, inseguro, llora con facilidad y, a menudo, se

angustia. Irritable, problemático, agresivo, irascible, se rebela contra otros (pero siempre pierde). (Clarín, 30/04/2014).

Estas concepciones del *bullying* como conducta, por cuestiones intrínsecas individuales de personalidad, rasgos físicos o familiares, estigmatizantes como si de una cuestión natural o biológica se tratara, distan de la posición teórica de este estudio. Se considera la violencia como una relación dentro de un análisis socio histórico y cultural de largo alcance.

Siguiendo a Bourdieu, esto tiene un correlato con los actos de clasificación y las formas de distinción social, que operan simbólicamente atravesando la subjetividad de los propios agentes. Las taxonomías sociales constituyen instrumentos de conocimiento prácticos que se corresponden con las divisiones objetivas, a través de las cuales los individuos reorganizan las percepciones y estructuran el sentido de la acción (Bourdieu, 1988). En estas es donde entran en juego las divisiones legítimas del mundo, evidenciadas en los diferentes modos de pensar.

El poder simbólico de estos actos se expresa como sentido común, un consenso siempre en disputa, entre los actores sociales que estructuran la percepción del mundo. Estas construcciones sociales, ancladas en determinadas condiciones, tienen una productividad y una actividad performativa de las palabras. El poder del lenguaje no se limita a describir el mundo, sino que actúa sobre él, el enunciado performativo (Butler, 1998). (Bourdieu, 1988).

En investigaciones anteriores (Saez, 2013) sobre las prácticas discursivas de las violencias en las escuelas desde el punto de vista de los especialistas, se destaca que este discurso configura un lugar central, donde se definen las prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan.

Hay una cierta mirada sobre las infancias y juventudes, ciertos enfoques interpretativos que tienen propuestas de intervención “legitimadas científicamente” que juegan un papel relevante en la construcción social del espacio escolar, un orden simbólico que contribuye a delinear expectativas, predicciones y prácticas educativas, como ya se analizó en el capítulo anterior, sobre los vínculos, emociones y convivencia en las escuelas.

Los enfoques de corte individual y estigmatizantes que quieren “resolver” la problemática de la violencia no pueden dar cuenta de la complejidad de las situaciones en las que intervienen otros procesos, que se resisten a ser explicados en términos de opuestos. Los victimarios en edad escolar del discurso mediático son, en muchos casos, víctimas de la exclusión y con vulneración de derechos, pero esto es imperceptible:

su fuerza reside en que, a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos. Esto es, sobre la producción de subjetividad. (Kaplan, 2014).

2. Proceso de estigmatización y emociones en la escuela.

La temática mediática del *bullying* puso sobre el tapete los procesos de humillación, estigmatización e inferiorización que se producen en los grupos escolares y en sociedades desiguales. Tomando los aportes de Kaplan y Silva (2016) se puede decir que, en este tipo de sociedades, pertenecer o ser respetado es un bien escaso.

El proceso de estigmatización, se produce en la separación de un “nosotros” y un “ellos”. Esta distinción se realiza muchas veces por medio de adjetivos que nombran, distinguen, clasifican y ordenan. Como lo explica Norbert Elias en su ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, la pobreza o un bajo nivel de vida es una categoría estigmatizante en sociedades desiguales. Esa inferioridad de poder se percibe como una inferioridad humana y, cuando el abismo de poder es muy amplio, los grupos forasteros se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores.

Hay una sensibilidad epocal en relación a la violencia en general y a las violencias en la escuela en particular, donde el discurso mediático es otro actor social que participa de este entramado. Por ejemplo, el caso de Junior y el caso de Pantriste²⁵ ejemplifican unas de las situaciones más escalofriantes que se vivieron en Argentina. En este artículo se evidencia lo que se viene sosteniendo:

Ocurrió en la Argentina de agosto de 2000, cuando ya caían los primeros escombros del derrumbe posterior de la gran crisis. Javier Romero, alto y flaco, tenía entonces 19 años. **Desgarbado, de andar cansino**, sus compañeros de primer año del polimodal lo habían apodado “**Pantriste**”, como el **personaje tímido** de una película animada de García Ferré, que había salido un mes antes.

A diferencia de sus compañeros, más chicos, Romero no había hecho la primaria en la escuela 22 de Calzada, que queda pegada a la 9, donde se cursan los niveles superiores. Tampoco vivía a pocas cuadras del

25 Junior fue el actor del episodio conocido mediáticamente como la masacre de Carmen de patagones en agosto del 2000, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco. El caso de Pantriste ocurrió en septiembre del 2004 en Rafael Calzada, mató a un compañero e hirió a otro.

colegio, como la mayoría de sus compañeros, sino en el barrio San José, muy humilde.

Todos lo describían como **un chico tímido, silencioso, que arrastraba los pies al caminar. Se sentaba en la última fila** de bancos. **“Lo cargábamos mucho**, porque era **medio raro. Para mí que estaba loco”**, le decía a Clarín con crudeza Fátima, una compañera de curso, horas después del drama.

El 4 de agosto de 2000, Javier Romero fue al colegio con un revólver Pasper calibre 22 que le había sacado a su mamá. **Pasó cinco horas en la escuela con el arma.** Poco después de las 13 h, cuando él y sus compañeros salieron a la calle, se paró en la vereda de la escuela y gritó: **“Me voy a hacer respetar”.** **Entonces comenzó a disparar.** (Clarín, 04/08/2015).

Al profundizar los análisis en los procesos de humillación y estigmatización, se abre la dimensión de lo emocional en la escuela. Lo emocional tiene su génesis en la imbricación sociopsíquica de una configuración social particular.

Entenderlo así, posibilita la reflexión crítica para generar prácticas escolares y políticas públicas que posibiliten el vivir con otros.

Profundizando en esta dimensión, surgen las preguntas: ¿Cuál es el abordaje de los especialistas en relación a los alias, a las etiquetas o rótulos escolares en los actores escolares, y cómo abordan las subjetividades que están implicadas? ¿Qué subjetividad se va formando desde este abordaje? ¿Qué modo de abordaje hay en relación a las infancias y juventudes?

Véase un artículo en donde se analiza el tema:

Se dice de mí

Oveja negra, gordo, loco, enano, vago. Las etiquetas o rótulos que surgen **de la mirada de los otros** pueden condicionar nuestras vidas. Cómo superar el poder social de los alias:

(...) Muy a pesar de la connotación, en su mayoría discriminatoria, la lista continúa: fea, enano, ídolo, vago, traga, charlatán, buchón...

Las etiquetas, en la mayoría de los casos, configuran la vida de muchas personas. Para bien o para mal **-los rótulos o motes pueden tener connotaciones positivas o negativas-**, hay quienes logran **desestimar o superar** el poder social de los alias, así como **otros quedan atrapados** en

la mirada o creencia de los demás y eso puede condicionar el curso de su personalidad y proyectos vitales.

Fermín tiene 32 años. Acaba de recibirse de abogado. Está convencido de que las distintas experiencias de discriminación de la que fue protagonista o testigo lo motivaron a terminar la carrera. Fermín, ahora con sonrisa justiciera, cuenta su experiencia: “Villero, paraguayo borracho, negro sucio... Puedo rezarles un rosario de motes con los que suelen marcarnos a los que venimos de otro país, a los que vivimos en zonas humildes, a los que no respondemos al marketing del rubio de ojos claros. Lo que es más grave -subraya- es que estos términos ya se usan entre los grupos de los que venimos de otros países vecinos; en muchos casos, además, hay subordinación y autocensura”.

Neuronas con escáner

Los alias sociales calan hondo, hasta tal punto que **tejen y destejen nuestra red neuronal**. En los últimos años **las neurociencias se han encargado de demostrar cómo cada experiencia impacta y puede modificar la constitución del sistema nervioso**.

“Nuestros **afectos, la conducta y las emociones tienen un correlato biológico** también en el nivel de estructura y funcionamiento cerebral”, explica (...), cuando se le pregunta si los **niveles de autoestima influyen en la química neuronal**. (...)

Como el escáner que lee el precio de lo que compramos en el supermercado, **las neuronas toman registro de cada situación. Cada experiencia determina nuestra estructura neuronal, así como, gracias a la plasticidad, experiencias y aprendizajes nuevos pueden modificar aquello que pudo habernos formado o condicionado**. (...)

Esto es una primera garantía para asegurar **que, si realmente lo desean**, Juan tiene la oportunidad de salir del corral de las ovejas negras; María, de ser tan bella como inteligente pretenda ser, y Bruno, de ganar la atención de los otros, despojándose del disfraz de manzana podrida.

Etiquetas desde la cuna

¿Cuánto hay de **genético y hereditario**? ¿Cómo, por qué y desde cuándo estamos expuestos a ser etiquetados? ¿Cómo se pueden prevenir impactos emocionales tan profundos?

“La sorprendente complejidad que observamos en el cerebro humano es fruto de un **desarrollo dinámico que ocurre desde antes del nacimiento y persiste hasta el final de la vida** -detalla la experta en evaluación psicológica-. En ese lapso se producen fenómenos importantísimos relacionados con la **protección, evolución y muerte de los cuerpos neuronales y sus respectivas conexiones**”.

Gracias a la plasticidad de nuestro cerebro, así como las lecciones de flexibilidad y evolución emocional que nos permite la psicoterapia y otras enseñanzas saludables de la vida, podemos superar y transformar aquello que nos pudo haber definido en la temprana edad. Sin embargo, hay quienes no pueden correrse de aquel lugar que reciben como mandato o imposición familiar. (...)

En muchos casos, **las etiquetas pueden heredarse. El hijo del corrupto o del borracho, por ejemplo, puede convertir a ese niño en ladrón o adicto o, pese a su inocencia, hacerlo pagar una condena social que no le es propia. “Si un rótulo se transmite de una generación a otra, seguramente tendrá más peso y, por lo tanto, será más difícil modificar lo que uno no es”.** (...)

Almacén de rótulos

“Eventos estresantes como, por ejemplo, la violencia, la vivencia de desprecio, el sentimiento de exclusión, las enfermedades físicas invalidantes, el sentimiento de que se debe responder más allá de las reales posibilidades cognitivas o afectivas, entre tantos otros, son capaces de producir efectos nocivos en las áreas y estructuras cerebrales responsables del procesamiento de los afectos y las funciones cognitivas superiores. Las etiquetas suelen ser un importante factor de estrés psicosocial. Estas experiencias son capaces de ocasionar cambios a largo plazo en el organismo determinados por el tipo, la calidad, la intensidad y la duración del factor estresante”. (...)

Cuando las etiquetas se repiten y se sostienen en el tiempo, es muy probable que esto derive en cuadros de estrés prolongado, a los que las personas deberán adaptarse de alguna manera para soportar estos “golpes emocionales y neuronales destructivos”. A veces no es que uno sea, no tenga o no pueda, sino que nos han hecho creer que somos eso y que estamos inhabilitados para poder o tener aquello que nos parece inalcanzable o imposible. (Diario La Nación, 08/05/2011).

Las marcas sociales calan hondo en la subjetividad de las personas en la posibilidad de lograr lazos sociales. No se puede limitar el análisis a áreas del cerebro, donde se enfatiza que los cuadros de estrés prolongados y que pueden ser hereditarios, como los sentimientos de exclusión, y las vivencias de desprecio, pueden romper neuronas que no se pueden reponer. Vivir en sociedades desiguales y tener experiencias de exclusión se analizan como situaciones estresantes.

Se recurre como marco interpretativo a la capacidad individual de adaptación a golpes emocionales y neuronales destructivos, responsabilizando a los sujetos sin una crítica a las sociedades desiguales de matriz excluyente. Se trasladan a un origen individual y biológico las problemáticas sociales. Se produce así una biologización de lo social, donde se cuestiona la capacidad emocional individual para responder a situaciones de violencia y exclusión social. Lo que piden es aceptar y adaptarse cerebralmente a las desigualdades sociales, tomar la realidad como dada, natural, que se pueda superar o desestimar la mirada y los dichos de los otros. Este discurso pone a esa capacidad y responsabilidad en el sujeto.

Estos nombramientos no permiten interrogar sobre la matriz de desigualdad que subyace al discurso de la patologización de lo social y su influencia en la constitución de figuras de las infancias y las juventudes. La desigualdad social no se aloja en el cerebro. (Kaplan, s.f.).

Se han relevado artículos que enfatizan este “control y autogestión” de las emociones, pensando en un futuro al valor de mercado, una subjetividad de mercado. El imperativo de época es “cuidá tus emociones, autorregulalas para tener una capacidad emocional que tenga valor de mercado y sea “rentable” para un empleador”.

Establecer límites en relación a la tecnología: los chicos necesitan la mirada a largo plazo de un adulto acerca de las consecuencias que sus acciones pueden tener. “¿Qué pasa si un futuro empleador ve tu Facebook?”. (Diario Clarín, 30/04/2014).

En continuidad con lo expuesto en el capítulo anterior sobre las propuestas de intervención de algunos especialistas, la capacitación emocional fue una de las acciones con mayor repercusión y que está tensionando el campo por un poder con pretensión de aval científico.

Los discursos emocionales y económicos se configuran mutuamente y producen “(...) un amplio movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional (...) sigue la lógica del intercambio y de las relaciones económicas” (Illouz, 2007). Refiere de este modo a un proceso de racionalización y de mercantilización de las emociones, que tiende a reconfigurar la vida emocional de los sujetos. La regulación de las emociones no está en función de vivir con otros, ni de armar lazos, ni de potenciar los vínculos de respeto, confianza y autoestima.

¿Qué significa capacitarse emocionalmente? ¿Qué significa ser competentes emocionalmente? ¿Todas las emociones gozan de la misma legitimidad social? ¿Se puede controlar lo emocional? ¿Para qué? ¿A qué requerimientos adaptarse? ¿La adaptación emocional es necesaria para tener éxito escolar y, por ende, un éxito social? ¿Se aprenden las emociones?

Los análisis hasta aquí realizados y las preguntas que guían la investigación hacen pensar en la posibilidad de un deslizamiento de sentido, un cambio de ropaje desde los estudios históricos realizados (Kaplan, 2008) hacia estas nuevas interpretaciones funcionales a la exclusión.

Este viraje sería desde la capacidad intelectual medida por el coeficiente intelectual (CI) hacia la capacidad emocional y un supuesto coeficiente emocional, medible, observable por imágenes cerebrales.

Un mundo afectivo donde algunos pueden alcanzar la capacidad emocional para tener un exitoso rendimiento académico y, por ende, un éxito social, y otros no. Como se viene argumentando, ¿hay una herencia genética emocional de violencia y exclusión? ¿Cuáles serían las capacidades emocionales legítimas y con valor de mercado? ¿Se pueden aprender o se tienen por naturaleza? Algunos tienen la capacidad emocional para adaptarse a la escuela y otros no, algunos tienen la violencia como herencia familiar y otros no. ¿Puede haber un coeficiente emocional en consonancia con un uso de marketing y mercado de la inteligencia emocional?

La doxa sustenta la idea de que algunos nacen para ser delincuentes y otros nacen para la convivencia social. El discurso de los genes se fue recrudeciendo, tal como demuestra Wacquant (2000). En las cárceles de la miseria, se hace referencia

a un fragmento del texto *The Bell Curve*, un estudio que se usa para demostrar que el coeficiente intelectual de los negros es menor, y que eso es lo que determina su inferioridad. El coeficiente intelectual determinaría quién ingresa a la universidad y tiene éxito, quién queda desocupado o quién vive bajo el sacramento del matrimonio. Todo lo social se determinaría por el coeficiente intelectual para este tipo de estudios.

Según estos enfoques, el coeficiente intelectual también muestra la tendencia al crimen y la cárcel: uno se convierte en criminal, no porque padezca privaciones materiales en una sociedad no igualitaria, sino porque sufre carencias mentales y morales. Hay una creencia de que los criminales o personas que tienden a delinquir residen en ciertos lugares con personas con menor coeficiente intelectual. Estas posturas enfatizan y profundizan la exclusión.

Es necesaria la construcción de una mirada y un discurso alternativo frente a estas visiones. Para contrarrestar, desde el punto de vista teórico, Kaplan (2014) cita a Norbert Elias: “La pobreza hace brutales a las personas”. Y él inmediatamente aclara que “esta afirmación no se debe interpretar en relación con personas, sino con sociedades. Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres”. Para sostener esta idea, Elias se refiere a los distintos modelos de comportamiento que tienen los automovilistas en las rutas diciendo: “Cuando se encuentra un alto nivel de civilización, un código de comportamiento y de sentimientos que estimula una mayor uniformidad y estabilidad en la autorregulación, no es porque la gente sea, por así decirlo, más civilizada por naturaleza. El alto estándar es una parte integral y, al mismo tiempo, una condición y una consecuencia del alto estado de desarrollo, y también de la riqueza de una sociedad. Las carreteras bien construidas, bien señalizadas y bien planeadas cuestan dinero, están diseñadas para conductores bien temperamentados”. Esto quiere decir que una buena ruta va a generar conductas auto-coaccionadas. Una sociedad pacificada genera una interiorización de ciertos comportamientos como forma de regulación social. El *bullying*, por tanto, necesita repensarse como categoría naturalizada y recontextuarla a la luz de la problemática de vivir juntos. Se trata de volver a situar la discusión en lo relacional, en las dimensiones históricas y en los contextos donde las biografías se anclan y encuentran su explicación y sentidos. No hay individuos y grupos inferiores o superiores en sí. Lo que existe es una creencia en la inferioridad y unos sentimientos de superioridad que suelen cristalizarse en los vínculos sociales, dado el diferencial de poder de unos y otros. El análisis de la dinámica social de la estigmatización representa una alternativa a la explicación del *bullying* como fenómeno individualizante.

Al realizar el relevamiento de datos, en las plataformas de los diarios siempre hay otras sugerencias de lecturas afines o enlaces asociados que amplían la información

dada. Las próximas notas son un ejemplo de esto, hay un desplazamiento de sentido de lo escolar a lo criminal, tal como se viene sosteniendo con supuesta validez científica, donde el discurso mediático delinea subjetividad.

Un método que está validado

Gracias a técnicas de escaneo cerebral, Jon Kabat-Zinn, médico y doctor en biología molecular por el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, pudo demostrar la validez científica de su propuesta.

En un trabajo de 2003 con Richard Davidson, Kabat-Zinn probó que a través del **aprendizaje de mindfulness se generan cambios neurobiológicos en el cerebro, al activarse el área prefrontal izquierda, asociada a una disposición emocional de empatía y aproximación al entorno.**

Mindfulness, un recurso contra el estrés

Los expertos aseguran que mejora el **control de las reacciones impulsivas**, aumenta la **tolerancia al dolor y reduce la ansiedad**.

La técnica se ha probado **entre escolares**, “donde demostró **reducir el bullying** y los problemas de falta de atención”, agrega. (...) También, en los EE. UU., **se aplicó en internados por delincuencia juvenil**. Es muy fuerte lo que pasa cuando estos jóvenes pueden relacionarse con lo que sienten y piensan, sin estar indefectiblemente **secuestrados por esas experiencias tan negativas**. (La Nación, 18/12/10).

Estos imperativos de época se traducen en una serie de actividades que conforman lo que Foucault (1990) denomina las “tecnologías del yo”: ese conjunto de prácticas como respirar, jugar con emoticones, yoga, canciones con mensaje, introspección, autobiografía, entre otras, que los individuos pueden elegir para estar en relación consigo mismo y operar sobre su cuerpo, su alma, pensamientos y conductas, para transformarse y desarrollar sus potencialidades.

Ese control de un individuo aislado, donde la relación es consigo mismo y no con otros, para poder ignorar, subestimar, superar y no dejarse afectar por los otros, es aquí donde la introspección funciona como bálsamo y antídoto frente al otro que se aparece como amenazante y peligroso.

Estos nuevos espacios de “gobierno” apoyados en la energía de la sociedad civil, como la proliferación de asociaciones, fundaciones, ONG, vienen supuestamente a suplir

un estado ausente y una formación docente que no está a la altura de las circunstancias. Posicionados en un saber supuestamente erudito, apolítico y neutral, se trata de nuevos modos y espacios en los que se constituyen subjetividades.

Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus instintos y emociones violentas.

Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas esencializan estos atributos a la hora de dar cuenta de las violencias en el espacio escolar. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá redireccionar críticamente esta cuestión, analizando las condiciones sociales de posibilidad de ciertos discursos.

3. Prácticas pedagógicas en los procesos de socialización y subjetivación

La imagen mediática de los docentes y la institución educativa es de incapacidad, sin recursos a los que hay que capacitar en un contexto de vacío estatal. Los que aparecen mediáticamente como capacitados, con recursos para resolver la temática, son los especialistas de las ONG, asociaciones civiles, etc.

La capacitación emocional, de matriz individualista, pone en cuestión el valor mismo de la escuela como socializadora. El poder de “ver”, “decir” y “proponer” en manos de especialistas, miembros de asociaciones civiles, pone en cuestión la garantía de educación como derecho político para todos y al Estado como responsable y garante.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que ha caracterizado desde su génesis al sistema educativo nacional, donde el nivel secundario era para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad. (Filmus & Kaplan, 2012).

La extensión y democratización de la educación básica obligatoria trae aparejada nuevos desafíos vinculados a la necesidad de concretar el cambio de paradigma cultural que requiere la inclusión. Muchos de los estudiantes son la primera generación de su familia que ingresa al secundario y esto se convierte en una posibilidad simbólica para muchos sectores sociales. Estos sectores sociales que ingresan a la escuela han sido históricamente nominados y figurados como “bárbaros”, “ineducables” e “incivilizados”.

Es necesaria la construcción de una mirada pedagógica con un posicionamiento ético político que sea subjetivante.

Los principales resultados del proceso de investigación llevado a cabo desde el programa “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” permiten afirmar en la constatación de que la búsqueda de respeto y pertenecer representa un eje central en la convivencia en las escuelas y los procesos de socialización y subjetivación.

Cabe preguntarse por el rol de los adultos como miembros de la comunidad educativa. Es necesaria una revisión crítica hacia las prácticas docentes o creencias pedagógicas instaladas desde las que se sostienen estas prácticas estigmatizantes.

Juan Pablo Sabino (2010), en su libro “Educación, subjetividad y adolescencia”, retoma a Nietzsche para pensar una perspectiva pedagógica que analice los relatos educativos que se tienen naturalizados. El discurso debe abrir al diálogo, no anularlo.

Si el juicio descalificatorio proviene de una figura adulta significativa, refuerza la estigmatización y actúa teniendo un impacto en las subjetividades, el docente está atravesado por estos discursos, consensuados socialmente y transformados en sentido común, que se traducen en prácticas con gran eficacia simbólica. Son eficaces porque permanecen ocultos y naturalizados. Los docentes, de manera inconsciente, participan de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos, precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006). Muchos hacen una reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas y logran desnaturalizar estos discursos.

Se toma al *bullying* como una categoría mediática dentro de la problemática de violencias en las escuelas, a la violencia como constructora de subjetividad y como dolor social que produce la exclusión o la inferiorización en la vida escolar. Se pone el foco en la dimensión relacional de vivir junto a otros y con otros, y se enfatiza la dimensión emotiva, un cuidado pedagógico que es una reparación simbólica de las heridas sociales en la escuela.

Se transita una sensibilidad epocal frente a la violencia que pone en evidencia prácticas de estigmatización, humillación e inferiorización, para poder pensar otros modos de relación y convivencia. La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos sociales, vínculos de solidaridad, de reconocimiento y respeto mutuo. Uno se afirma en su yo a través del reconocimiento del otro, construye su identidad siempre con otros, con el otro como semejante dentro de una convivencia democrática y de cuidado.

Para una educación ética, la convivencia escolar es un espacio privilegiado en el reconocimiento del otro en cuanto otro. El convivir pone en juego justicia, libertad,

reconocimiento, cuidado, aprender a vivir junto a otros. Se propone una educación que tenga en su horizonte como meta de logro que cada persona pueda construir en sí misma una subjetividad autónoma, solidaria y justa (Sabino, 2010), justicia al sentirse reconocidos y respetados en la construcción de subjetividad (Kaplan, 2015). Tener esperanzas en el otro y actuar en consecuencia es un acto político pedagógico.

4. Bibliografía

- Adduci, N., (2020). *Violencia en la escuela y subjetividad. Un estudio socioeducativo sobre el discurso mediático*, tesis de Maestría en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad, no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.
- Bourdieu, P., (1978). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 5, otoño, pp. 11-17, UAM. Azcapotzalco, México.
- Bourdieu, P., (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P., (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P., (1995). La violencia simbólica. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Barcelona, España: Akal.
- Bourdieu, P., (2002). Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas (intervención en coloquio). En *Periodistas sin fronteras, Les mensonges du Golfe*, 1992. París, Francia: Arlèa.
- Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 77-101. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Butler, J., (1998). *Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. México.
- Debarbieux, E., (1996). *La violence en milieu scolaire I. État des lieux*. París, Francia: ESF.
- Elias, N., (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Elias, N., (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Foucault, M., (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P., (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

- Furlán, A., (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), julio-septiembre, 631-639.
- Illouz, E., (2007). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Kaplan, C. V. (Dir.), (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. S. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36, enero-abril, Argentina.
- Kaplan, C. V., (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. *12(ntes)*, N°4, junio. Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. V., (2008b). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Kaplan, C. V., (2009a). *La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento"* (ponencia). Presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Universidad de Recife, Brasil.
- Kaplan, C. V., (2009b). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En C. V. Kaplan y V. Orce (Coord.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, pp. 99-136. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kaplan, C. V., (2014). La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política. En *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Escuela"*. 9, 10 y 11 de abril. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-3617-11-9. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/sites/iice.institutos.filo.UniversidaddeBuenosAires.ar/files/Kaplan,%20Carina.pdf>
- Kaplan, C. V., (2016a). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce
- Kaplan, C. V., (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. V., y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elías. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.
- Kaplan, C. V., y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36. Argentina.
- Sabino, J. P., (2010). Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender. Buenos aires, Argentina: La Crujia.
- Saez, V., (2013). *Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata* (tesis de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Saez, V., Adduci, N y Urquiza S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En C. V. Kaplan (Coord.), *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Educación de la mirada II

- Saez, V., (2017). Transformations and stays in defined as violent in the school space (1993-2011). *Entramado*.13(2), (pp. 172-184). doi: 10.18041/entramado.2017v13n2.26241
- Spósito, M., (2001). Um breve blanco da pesquisa sobre violencia escolar no Brasil. En *Educação e Pesquisa*, 27 (1), enero-junio, 87-103. Recuperado de: www.scielo.br/pD.F/ep/v27nl/a07v27nl.pdf

Fuentes

Diario Clarín y La Nación. Período 01-01-2010 a 31-12-2015

Videojuegos: ¿Cómo podemos aprender con ellos?

Dafne Carp
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
dafnecarp@gmail.com

1. Introducción

Es innegable que hoy en día la tecnología ha adquirido relevancia prácticamente en todas las áreas de nuestra vida. Los medios de comunicación masivos y los entornos tecnológicos, para aquellos niños y jóvenes que tienen acceso, crean una realidad de tiempo presente de alto impacto y genera nuevas formas de subjetividad. Hoy, las redes sociales construyen espacios tan genuinos como en otros tiempos lo fueron el barrio, la plaza o el club (Maggio, 2012). Por eso, la escuela, para no quedar al margen de las realidades de los estudiantes, debe buscar la forma de incorporar estas nuevas tecnologías en la enseñanza.

Uno de los consumos culturales de los jóvenes que usualmente queda por fuera del espacio académico son los videojuegos. La mirada dominante sobre estos los considera como un simple entretenimiento y, en ocasiones, son blanco de acusaciones por incentivar la violencia. Aun así, desde ya hace un tiempo, se reconoció el valor educativo que los juegos pueden tener y, en consecuencia, se han desarrollado numerosas investigaciones que buscan determinar los diferentes modos en el que los juegos pueden propiciar el aprendizaje. A diferencia de los espacios formativos tradicionales, caracterizados por la lentitud y el espacio de reflexión, los videojuegos proponen la “inmediatez” y propician modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencian de la lógica de la escritura.

En este trabajo nos proponemos realizar un estado de la cuestión de los conocimientos y experiencias que se tienen hasta el momento sobre la utilización de videojuegos. En primer lugar, abordaremos distintas características que hacen de los videojuegos una fuente de aprendizaje centrándonos en las habilidades que permiten desarrollar, las ventajas que tienen como entorno inmersivo, su aporte a la alfabetización mediática y su lugar como espacio de socialización y construcción de un saber colectivo. En una segunda parte, trataremos más específicamente distintas

formas en que los juegos pueden llevarse al aula, estableciendo diferencias entre los conceptos de “gamificación”, “*serious games*” y “*games-based learning*”.

2. Aprendizajes significativos a través de videojuegos

Uno de los aspectos clave de los videojuegos es que proporcionan oportunidades de acuerdo con los principios de aprendizaje activo (Gee, 2003). La dinámica propia de los juegos digitales establece desafíos para los jugadores quienes son puestos a prueba constantemente sobre su capacidad de resolver problemas (Beavis, Dezuanni, O’Mora, 2017; Gros Salvat, 2014). Pero la ventaja que tiene la virtualidad es que le permite al jugador probar, equivocarse, volver a probar y analizar las consecuencias de sus actos con total confianza. El uso de juegos digitales está estrechamente relacionado con habilidades como la colaboración, la innovación, la producción y el diseño. “Por esta razón, los juegos digitales se citan con frecuencia como mecanismos importantes para la enseñanza de habilidades del siglo XXI, ya que pueden adaptarse a una amplia variedad de estilos de aprendizaje dentro de un contexto de toma de decisiones complejas” (Squire, 2006 citado en Gros Salvat, 2014). Por otro lado, los videojuegos mejoran la motivación y la implicación de los alumnos debido a que ofrecen objetivos claros, tareas, desafíos, refuerzan las acciones realizadas por el jugador y son atractivos gracias a sus gráficas, colores, sonidos y dinámicas lúdicas.

A diferencia de la escuela, los videojuegos constituyen aprendizajes que implican formar parte de una comunidad de práctica y desarrollar los modos de pensar y los conocimientos situados en esta, así como construir prácticas sociales efectivas, identidades poderosas y valores compartidos. (Shaffer et al, 2004). Un conjunto de investigaciones reconoce en algunos videojuegos actividades que generan la necesidad de compartir la información y estimulan la fuerza de la inteligencia colectiva (De Piero, 2019). Las comunidades de jugadores fueron valoradas positivamente (Squire, 2012; De Piero, 2019) como espacios que invitan a la producción de conocimiento, la reflexión, la crítica y el análisis del juego.

2.1 Videojuegos como una experiencia inmersiva

Los videojuegos crean mundos con sus propias reglas más o menos alejados de la realidad. Estos constituyen un entorno en donde el jugador puede explorar, equivocarse y volver a probar, y aprender de acuerdo con las normas de una comunidad de práctica determinada. De este modo posibilitan lo que Gee (2003) denomina “*situatad cognition*”

es decir, un conocimiento situado en el mundo material, social y cultural. El autor hace hincapié en que “knowing about a social practice always involves recognizing various distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, knowing, and using various objects and technologies that constitute the social practice”. (p. 15). Plantea que con lo que se entiende por alfabetización tradicionalmente, es decir, con la lectura y escritura, no es suficiente para comprender un texto, sino que se deben además conocer los géneros o prácticas sociales en las que se inscriben los textos. Por ejemplo, la palabra “trabajo” tiene un significado distinto si se usa para hablar del ámbito académico o para hablar de un trabajo manual. Para poder comprender qué significa “trabajo” en cada uno de estos dominios es necesario conocer las prácticas asociadas a estos. Aunque no hace falta ser un académico para imaginarse la vida académica, hay que ser capaz de poder construir mundos simulados de experiencia en la mente, aunque sea de forma inconsciente. Gee (2003) propone que los videojuegos son potencialmente buenos lugares donde los jugadores pueden aprender a situar significados a través de experiencias personalizadas en dominios semióticos complejos y mediados en el proceso. En la misma línea, Shaffer, Squire, Halverson y Gee (2004) afirman que los mundos virtuales son modos posibles de acercarse a distintas comunidades de práctica ya que en estos los aprendices experimentan las realidades concretas que las palabras y los símbolos describen. Por medio de estas experiencias, a través de múltiples contextos, los jugadores pueden entender conceptos complejos sin perder la conexión entre ideas abstractas y los problemas reales en las que pueden ser usadas. Por ejemplo, la ley de gravedad en vez de ser entendida mediante ecuaciones puede ser comprendida a través de videojuegos en donde los aprendices caminen por mundos con masas menores a las de la Tierra.

Además, los autores plantean que el modo de pensar, es decir, la epistemología, de una cierta esfera de la praxis determina cómo alguien decide qué preguntas vale la pena formularse, cómo hacer para responderlas y qué respuestas son suficientes. De este modo, la epistemología de la práctica organiza (y es organizada) por los conocimientos situados, las prácticas sociales efectivas, las identidades poderosas y los valores compartidos de una comunidad.

Al respecto de los videojuegos como comunidades de práctica, se realizaron algunas experiencias con *Minecraft*. Este es un juego de “mundo abierto” o *sandbox* en donde el jugador tiene libertad para elegir la forma de jugar. Se centra en la colocación y destrucción de bloques que representan distintos elementos de la naturaleza sobre un patrón de rejilla fija. Los jugadores tienen la posibilidad de construir aldeas, galerías mineras, templos marinos, pirámides, entre otros. Karsenti (2019) señala las ventajas de este juego para el aprendizaje de planeamiento urbano. Como actividad para sus

estudiantes les propuso el armado de un mapa navegable en el que debían hacer uso del lenguaje específico, las matemáticas y el diseño espacial. Este es un modo de tener un primer aproximamiento a los planteos y modos de pensar que tiene, por ejemplo, un arquitecto o un urbanista. Miller (2016) comenta otras posibilidades de utilización del juego, entre ellas representar períodos históricos, resolver problemas en conjunto, crear una visualización de una lectura y construir habilidades necesarias para la competencia en matemática. Así, a través de este mundo virtual, los estudiantes pueden poner en concreto conocimientos que de otra forma quedarían en abstracto. Guerra y Revuelta (2015) probaron el juego para aulas hospitalarias y afirma que “con este videojuego, los niños y niñas tienen total libertad de actuación y experimentación, es decir, las fases de conocimiento/recuerdo ya las conocen pues el entorno en el que se desarrolla este videojuego hace referencia al mundo real, conceptos como los ecosistemas, plantas, animales, materiales, etc”. (p.114)

Squire (2012), a través de una entrevista con un jugador de *Civilization III*, un juego que consiste en dirigir una civilización desde sus orígenes hasta llegar a conquistar todo el planeta observa que el joven utiliza un conjunto de representaciones que el videojuego provee, como “*cultural flipping*” que luego traslada a sus interpretaciones sobre eventos actuales (como la guerra de Iraq). A partir de esto, el autor afirma que *Civ III* no promueve una lectura particular de la historia, sino que provee el lenguaje para pensar sobre esta. El entrevistado usó el modelo de *Civ III*, su gramática y léxico para pensar sobre cuestiones históricas. El juego le dio a un sistema simbólico y un conjunto de reglas interconectadas para analizar escenarios históricos. Squire (2012) distingue este tipo de aprendizaje de otros, como, por ejemplo, los libros, que típicamente cuentan historias o crean argumentos o las películas que narran historias desde el punto de vista de uno o más personajes. Los juegos, en cambio, establecen una infraestructura con la cual los jugadores piensan. Un componente clave de *Civ III* es que no hay “un” juego, sino que los jugadores juegan muchas veces en múltiples escalas temporales con múltiples conjuntos de reglas.

Las experiencias con *Minecraft* y *Civ III* ofrecen casos en donde los jugadores, a través de un entorno inmersivo, pueden acceder a comunidades de práctica y a sus modos de pensar, que de otra forma les serían ajenos. Los juegos les proveyeron de un lenguaje con el cual pensar y reflexionar acerca de ciertas prácticas, como los procesos históricos o el planeamiento urbano de una manera en la cual el jugador se siente involucrado en estas actividades.

2.2 Videojuegos y la alfabetización mediática

Raventós López (2016) afirma que uno de los efectos más claros del potencial formativo de los videojuegos se produce en la adquisición de competencias digitales; es decir, en el contexto tecnológico y digital de las sociedades actuales, la mayoría de los niños accede por primera vez al universo digital a partir de los videojuegos. Sostiene que los juegos digitales permiten desarrollar competencias propias de la alfabetización digital de manera recreativa y lúdica, las cuales les sirven para iniciarse en el manejo de las interfaces gráficas y las lógicas del mundo digital. Aun así, hay que advertir que el uso del videojuego para el entretenimiento no parece asegurar una transferencia de los aprendizajes digitales, sino que aumenta las posibilidades respecto a los que no juegan.

Los videojuegos constituyen lo que Gee (2003) denomina un dominio semiótico. Como tal, jugarlos implica aprender una nueva alfabetización que va más allá de la lectura y escritura de textos, sino que implica otros símbolos visuales que son particularmente significativos. El autor plantea que el concepto tradicional de alfabetización debe ser ampliado para incorporar también a los textos multimodales. Considera que tiene que pensarse a partir de lo que llama “dominios semióticos” y sólo después abordar la alfabetización tradicional impresa. “Semiótico” hace referencia a diferentes cosas que pueden producir significado como las imágenes, los sonidos, los gestos, los movimientos, los gráficos, los diagramas, las ecuaciones, los objetos e incluso gente como bebés y madres, y no sólo palabras. Para él, el aprendizaje activo es aquel que implica dominar nuevas formas de situar significados de palabras, imágenes, símbolos, artefactos entre otros cuando se opera en situaciones específicas en nuevos dominios semióticos. Para lograr este tipo de aprendizaje, el sujeto tiene que, aunque sea de forma inconsciente, entender y operar dentro de las gramáticas de los dominios semióticos que él o ella está aprendiendo. Pero para aprender críticamente, el aprendiz debe, además, ser capaz de reflexionar conscientemente, criticar y manipular las gramáticas diseñadas en un metanivel.

Para mostrar qué hace falta para jugar un videojuego como un aprendizaje activo, el autor toma como ejemplo a un niño jugando a *Pikmin*. En este el Capitán Olimar tiene que encontrar los elementos para reconstruir su nave y para eso tiene la ayuda de los Pikmins, unas criaturas con diferentes habilidades, con las que puede vencer a los distintos obstáculos que aparecen. El juego requiere de cierta estrategia para saber qué Pikmin o combinación de estos hace falta en cada ocasión. Para lograr un aprendizaje activo, el jugador tiene que entender y producir significados situados en el dominio semiótico que el juego constituye. Los elementos del contenido de *Pikmin* no tienen un solo significado general en el mundo del juego. Los aprendices deben aprender a situar

diferentes significados para esos elementos en diferentes situaciones específicas dentro del domino. Además, los jugadores necesitan saber qué patrones o combinaciones de elementos permite la gramática diseñada del juego.

El aprendizaje crítico se produjo cuando, por ejemplo, al haber un cambio de escena en el juego, el chico pudo pensar y comentar los cambios. Dijo que la música era ahora “aterradora” y que el paisaje se veía más duro que los que hasta ahora había visto. Además, se daba cuenta que los cambios indicaban que tenía que repensar algunas de sus estrategias como también su relación con el juego. En este caso el niño hablaba y pensaba sobre el diseño interno del juego, sobre el juego como un complejo sistemas de partes interrelacionadas que buscan atrapar y hasta manipular al jugador de cierta manera. Este tipo de pensamiento puede dar lugar a críticas al juego. Después, está el asunto de aprender cómo estos espacios de diseño se relacionan entre sí y con otros tipos de dominios semióticos que estén en mayor o menor medida relacionados con los videojuegos.

Esta capacidad de aprendizaje activo y crítico sobre un videojuego se puso también de manifiesto en una de las experiencias llevadas a cabo por Beavis et al. (2017) en donde un profesor se propuso que sus estudiantes crearan videojuegos a través de softwares específicos para esto. Como paso previo, los alumnos tuvieron que reflexionar acerca de la composición de los juegos como textos multimodales con sus correspondientes paratextos (por ejemplo, el packaging). En el proceso de elaboración planearon y desarrollaron narrativas para sus juegos, mostrándolas como un storyboard en donde tanto el texto escrito como la imagen estaban involucrados junto con otros elementos centrales como las acciones, los personajes, las motivaciones y la escenografía.

2.3 Comunidades de jugadores y construcción de un saber colectivo

Las comunidades de jugadores son reconocidas por Squire (2012) como especialmente importantes para los educadores. Son constitutivas de la experiencia de jugar juegos digitales, por lo cual, es difícil entender el aprendizaje a través de estos de un modo significativo sin tenerlas en cuenta.

El ejemplo que brinda el autor es “Apolyton University” una comunidad online autoorganizada de jugadores de *Civilization III*. Fue creada por Theseus para que los jugadores compartieran sus experiencias en distintos juegos temáticos. Describe la política de la universidad en estos términos: “Al jugar un juego de Apolyton University, adquirir y compartir conocimiento es más importante que tener un puntaje elevado, o

incluso ganar el juego. Los participantes son incentivados a compartir sus estrategias después del juego, e incluso realizar varios intentos”.

Squire (2012) analiza este foro desde una mirada educativa. Lo primero que resalta es el carácter social del aprendizaje que se gesta en esta comunidad. El jugador aprende observando y estudiando juegos y recibiendo devoluciones de parte de otros miembros. La interacción social empuja el pensamiento propio y crea una audiencia para cada trabajo publicado. El tipo de relación entre conocimiento y comunidad que se da en Apolyton University sugiere una realización formal de la llamada inteligencia colectiva. Esta consiste en la idea de que, en la sociedad moderna, el conocimiento se distribuye entre colectivos en vez de en cabezas individuales.

Por otro lado, a diferencia de las escuelas tradicionales, Apolyton University no se centra solamente en la transmisión del conocimiento, sino también en su producción. Además, mientras que en las primeras no hay demasiado espacio para la intervención de lxs estudiantes en la creación del currículo, en esta universidad virtual la decisión sobre los contenidos a enseñar, los criterios para seleccionarlos y quiénes pueden participar en su elección es totalmente abierta. Hay un comité que revisa la presentación de cursos, identifica temas en los que falta cobertura e investiga cómo desarrollar mejores cursos.

Las producciones en Apolyton University son géneros discursivos particulares con sus propias reglas llamados DARs (Durgin action reports). Comienzan con una recapitulación para ayudar al lector a comprender las metas del jugador, sus motivaciones y su pensamiento. Siguen con la narrativa de sus destrezas, entretejiendo sus acciones, metas e interpretaciones del modelo del juego subyacente. Finalmente, terminan con una estadística descriptiva sobre su civilización, que los otros jugadores usan como data para comparar con la suya. Los DARs ponen a los participantes simultáneamente en el rol de estudiantes, maestros e investigadores. En la creación de estos textos se pone de manifiesto un lenguaje específico que es indescifrable para los de afuera, similar a otros dominios de experiencia cuando se discute un problema. Por ejemplo, expresiones como “culture flipping” o “Eternal China Syndrome” son solo comprensibles para los miembros de la comunidad.

De Piero (2019) caracteriza otro tipo de género discursivo producido por comunidades de jugadores del juego *The legend of Zelda: Ocarina of Time*. Este es el “gameplay”, un video en YouTube “donde los creadores juegan y comentan su experiencia al jugar, pero también existen críticas, historias y revisiones de los juegos, que nutren las distintas producciones sugeridas en este entorno”. (De Piero, 2019, p.1) En estas producciones se exhiben múltiples estrategias retóricas que se despliegan en una estructura propia de un texto argumentativo. Se abren con una *captatio benevolentia*

y constan de una parte central en donde se defiende el propio juego a través de diferentes recursos como ejemplos, comparaciones y citas de autoridad. Pero estas estrategias clásicas se desarrollan en un texto multimodal mucho más rico en recursos en donde lo escrito se mezcla con lo auditivo y lo visual.

Squire (2012) opina que sitios como Apolyton University ponen en su lugar piezas cruciales para educadores que buscan diseñar sistemas de aprendizaje que involucren juegos ya que, sumado a los principios que operan en los juegos, estos dan a los participantes géneros como los DARs o los gameplay que pueden ser utilizados para estructurar el aprendizaje. Considera un beneficio, además, la posibilidad que ofrecen los juegos de involucrar a los jugadores en el diseño para que puedan desarrollar un entendimiento crítico de las reglas subyacentes del juego. The New London Group (citado por Squire, 2012) articula la idea de que el conocimiento en diseño es una habilidad crítica para la era digital y la nueva economía. Frente a esto, el autor remarca la necesidad de entender cosas como libros, películas y juegos como objetos diseñados para audiencias y propósitos particulares.

Las comunidades de juego, entonces, propician la construcción de un saber colectivo y son espacios en donde los propios individuos se sienten motivados a la producción del conocimiento. Estas tienen ciertos géneros discursivos y códigos que les son propios, por lo cual se constituyen como un área de experticia. Muchas de estas características son deseables en la educación escolar y podrían adaptarse las dinámicas propias de estas comunidades para los contenidos del aula.

3 ¿Cómo incorporar los juegos digitales en el aula?

Si bien ya vimos que los videojuegos pueden ser fuente de aprendizaje debido a que generan un entorno inmersivo en donde los jugadores pueden experimentar adentrándose en una determinada comunidad de práctica, permiten resolver problemas dentro de estas con la posibilidad de volver atrás, promueven el aprendizaje colectivo a través de las comunidades de jugadores y motivan a los aprendices gracias a las dinámicas propias de los juegos; muchas de estos beneficios se adquieren cuando el chico está jugando sólo de una manera activa y compenetrada, como en el caso del jugador de *Civilization III* entrevistado por Squire (2012) o el niño que juega a *Pikmin* descrito por Gee (2003). Para este autor, los videojuegos de por sí ofrecen un aprendizaje que se diferencia de la pedagogía tradicional ya que no implica decirle al estudiante todo a través de la instrucción. Sin embargo, tampoco se inscriben dentro de la pedagogía liberal (solamente soltar al aprendiz en un entorno rico). Los videojuegos

son, en cambio, una mezcla de ambos enfoques: el jugador está inmerso en un entorno rico a la vez que es guiado por los juegos.

“Games do this by designing experiences in the game world in such a way that they shape players’ goals, decisions, and actions while still leaving players a good deal of freedom and responsibility for their own decisions and actions. It is a sort of magic: design as mentor and teacher”. (Gee en prólogo de Squire, 2012, p. XVIII).

Ahora bien, ¿qué pasa si se quieren introducir los juegos en la escuela? ¿Cómo hacer que estas experiencias que puede obtener un jugador activo lleguen a gran número de chicos? ¿Y cómo adaptar los juegos a la currícula escolar? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, a continuación, se realizará una exposición de tres conceptos claves, que Prieto Andreu (2020) distingue para incorporar los juegos o sus dinámicas en el aula. Estos son: gamificación, *serious games* y *game-based learning*. En este apartado nos proponemos describirlos y dar cuenta de experiencias concretas de su aplicación.

3.1 Gamificación

De acuerdo con Prieto Andreu (2020), “la gamificación del aprendizaje consiste en el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego, resultando ser una metodología de aprendizaje que proporciona una gran oportunidad para trabajar aspectos como la motivación, el esfuerzo, la fidelidad y la cooperación, entre otros, dentro del ámbito escolar”. (p.74). Esta también puede ser utilizada en otros ámbitos como el marketing, entrevistas laborales o cuando se busca que otro adquiera cierta competencia, como, por ejemplo, hábitos de seguridad e higiene. Es especialmente fructífera cuando se trata de contenidos “aburridos”, como reglamentos, que se deben memorizar; por eso es también utilizada en empresas para capacitar empleados. En la gamificación no se usan videojuegos propiamente dichos, sino que se toman dinámicas propias de estos para ser aplicadas en otros contextos. Para implementar los elementos del juego se tienen en cuenta la mecánica, la dinámica y la estética.

Las mecánicas o reglas, dice Prieto (2020), “permiten que los alumnos adquieran un compromiso para superar los distintos retos a los que se les somete”. (p.81) Algunos ejemplos son los sistemas de puntuación, regalos o recompensas ficticias o reales, el ranking, los logros, avatares, sellos (badges), desbloqueos de nuevas habilidades, niveles, misiones y retos o desafíos en equipo o en solitario. Las dinámicas, en cambio, “indican las necesidades que han de satisfacerse (...) Tienen por objeto la motivación y la implicación

y curiosidad del alumnado en la realización de una actividad”. (Prieto Andreu, 2020, p.81). Un ejemplo posible es usar historias donde los alumnos deban sumergirse y a las que se les sumen estrategias materiales, didácticas y organizativas. Por último, “la estética se refiere a la forma en que la mecánica del juego y la dinámica interactúan con el ‘arte’ para producir resultados emocionales”. (Prieto Andreu, 2020, p.81).

Para llevar la gamificación al aula hay algunas aplicaciones y herramientas virtuales que facilitan la incorporación de dinámicas propias de los videojuegos en las clases. Una de las más conocidas es *Kahoot*. Por medio de esta página web pueden crearse un quiz para proyectar en el aula, mientras los estudiantes usan sus celulares para responder las preguntas. Por cada respuesta se suman puntos y de este modo se crea un ranking de jugadoras. Otra es *Classcraft* que posibilita hacer de la clase un juego de roles. A través de este, el estudiante puede ganar “experiencia” con sus acciones positivas o perder “vida” cuando haga cosas que no debería. Incrementa la motivación del alumno usando riesgos y recompensas, enseña a colaborar al poner a los estudiantes en equipos y hace del aprendizaje algo divertido a la vez que mejora el comportamiento de la clase.

Prieto Andreu (2020) realiza un paneo por varios estudios que se llevaron a cabo en relación con la gamificación. Muchos relevaron la “importancia de la motivación e implicación de los estudiantes en las actividades, impulsando la efectividad, el logro de objetivos, el desarrollo de objetivos prácticos, ejecución de tareas y resolución de problemas”. (p.85) Otros destacan la participación de los estudiantes, su compromiso, la confianza y el aprendizaje percibido. Aun así, algunos estudios llevados a cabo en universidades advierten sobre la necesidad de una revisión cuidadosa de las mecánicas de juego utilizadas, ya que en varios casos se identificó que los estudiantes bajaron su nivel académico e incluso consideraron mínimo el nivel de exigencia de la asignatura.

La gamificación tiene como ventaja que puede adaptarse fácilmente a la dinámica de la clase tradicional y puede implementarse sin la necesidad de ningún elemento tecnológico. Aun así, no aporta el entorno inmersivo tan rico de los videojuegos. Es necesario, entonces, tener en cuenta ciertas cuestiones. Enders y Kapp (2013 citados en Prieto) “consideran que se deberían incorporar principios de diseño que involucren mecánicas y dinámicas de videojuegos, como desafíos, juegos de roles o narrativas, ya que consideran que son todavía escasos los estudios que los usan”. (p.89). Por otro lado, Dicheva et al (2015, citado en Prieto) destacan que las actividades más aptas a ser gamificadas son aquellas que implican tareas que se descomponen en subtarear más simples o en tareas donde el rendimiento es medible y por último, el éxito de la aplicación de dinámicas propias del juego a una clase depende en gran medida del

contexto: de la cantidad de estudiantes, el nivel educativo, el tipo de disciplina y la precepción del aprendizaje.

3.2 *Game-based learning*

Se trata de un método de aprendizaje que utiliza videojuegos (ya sean serios o no) para la presentación de contenidos teóricos o para lograr un determinado propósito educativo (Laning, 2020). Permite que los estudiantes se involucren con el contenido educativo y las materias de un modo dinámico, divertido e interactivo; promoviendo la autosuficiencia de los estudiantes a partir de experiencia desafiantes y entornos colaborativos (Anastasiadis, Lampropoulos,ny Siakas, 2018). Este método requiere de la participación de los docentes para generar un clima de trabajo que guie el uso del videojuego de acuerdo con los propósitos curriculares. Una de las ventajas que tiene es que se les proporciona a los estudiantes un entorno en donde pueden experimentar y recibir una devolución inmediata de sus acciones. Además, pueden poner en práctica las nuevas habilidades adquiridas. Sumado a esto, los juegos atrapan la atención de los chicos logrando motivación a la hora de aprender un nuevo conocimiento. Por lo general, para este tipo de experiencias se utilizan los juegos disponibles en el mercado, sean estos creados con propósito educativo o no. En este sentido, no hay juegos para todos los temas que quieran tratarse en el aula. Pueden crearse juegos serios para casi todos los tipos de problemas u objetivos, pero desarrollarlos es complejo, costoso y requiere tiempo (Laning, 2020) e investigación si se quiere que además de ser una buena simulación sea divertido.

Además de las ya experiencias mencionadas anteriormente con *Minecraft*, a continuación, exponemos otro caso de uso de videojuegos en la escuela. Bealvis et al. (2017) llevaron a cabo el proyecto “juego serio” (Serious play) en Australia sobre *game-based learning*. Se diferencia de otras experiencias, ya que, en vez de ser realizada por un docente experto en videojuegos, en actividades extracurriculares o en competencias de juegos; el método fue probado en diez escuelas de Victoria y Queensland, en donde había profesores y estudiantes con distinto nivel de conocimiento acerca de videojuegos y con mayor o menor experiencia en su utilización en el aula. Se seleccionaron distintos tipos de establecimientos (estatales, privados, de un solo sexo, religiosos, etc.) atendiendo a que hubiera chicos con distintas edades, sexo, nivel socioeconómico, etnia, origen y capacidades. El proyecto duró tres años y la propuesta fue que profesores de las áreas de lengua, medios, teatro, informática, ciencias sociales,

lenguas extranjeras y religión²⁶ introdujeran videojuegos en sus clases. Su incorporación podía darse de tres formas: uso de videojuegos (serios o comerciales), análisis de estos como parte de un espectro de textos a ser estudiados y la creación de juegos a través de software específicos.

La recepción de los estudiantes de la propuesta, en líneas generales, fue buena, pero aun así también fueron críticos al reconocer qué habilidades se podían lograr con un videojuego y cuáles no; valoraron su inclusión cuando se integraban con el contenido de la materia y respondían a sus edades y capacidades. Como parte del proyecto se realizaron encuestas a los alumnos. Algunas de las cuestiones que surgieron fueron que los videojuegos les brindaron la posibilidad de socializar con otros y que les gustaron los desafíos, pero que se frustraron o se impacientaron cuando los juegos les resultaban aburridos o demasiado “educativos” o cuando había problemas técnicos. Muchos calificaron a los juegos como divertidos y disfrutables, mientras que un pequeño número los consideró aburridos y demasiado repetitivos. En general contrapusieron este tipo de aprendizaje con el tradicional, al que describieron como “solo leer”, “solo mirar a el/la maestro/a” o “hacer actividades de papel y lápiz”. También resaltaron la capacidad de los juegos de interactuar con el material de aprendizaje en modos imposibles con los libros, así como la posibilidad de desarrollar el trabajo en equipo. El juego que la mayoría eligió como su preferido fue *Minecraft*, el cual emergió a lo largo del proyecto, por la oportunidad para la creatividad, la exploración, la imaginación y la independencia. Los que resultaron menos atractivos fueron aquellos que eran repetitivos, confusos, no descriptivos, lentos o demasiado prescriptivos.

En cuanto a los docentes, muchos comenzaron con poca experiencia en el uso de videojuegos en el aula y con un poco de desconfianza, pero a lo largo de los tres años se fueron animando a incorporarlos y resaltan algunos aspectos positivos. Uno de ellos fue la oportunidad de incluir y dejar lucir a algunos alumnos que normalmente quedan al margen del sistema de enseñanza tradicional.

Algunas directivas sobre qué tipos de juegos son mejores para incluir en el aula aparecen en Guerra y Revuelta (2012). De acuerdo con encuestas que realizaron a usuarios de juegos, los géneros que mejor podrían adaptarse a la escuela son el educativo (los investigadores piensan que esta era una respuesta lógica a la encuesta), el de estrategias, género que inspiró muchos de los proyectos que enlazan investigación y educación; el de simulación, que posee una gran utilidad para explicar situaciones

26 Las materias originales son: Literacy, English, Media, Drama, Information Technology, Studies of Society and Environment (Social Studies), Languages (Chinese) and Religion.

cotidianas y afianzar conocimientos; el de aventuras, que tiene la capacidad de llegar a cualquier edad, englobando contenido muy variado; y, por último, deportivo, que supone una ventaja para la comprensión de reglas y cooperación entre los videojugadores. Por su parte, Gros Salvat (2014) recomienda tener en cuenta ciertos aspectos para la selección de los videojuegos que se utilizarán en la clase:

En todos los videojuegos es importante analizar las características del jugador, es decir, qué se espera que haga el jugador: colaborar, competir, explorar, etc.; el tipo de aproximación pedagógica que el propio juego posee; aspectos tan importantes como el contenido del juego, el tipo de respuestas que proporciona y el tipo de representación que utiliza; si hay fidelidad del entorno con la realidad; los tipos de interacciones; el nivel de inmersión. Y, finalmente, hay que generar un contexto de juego diseñando el entorno y los sistemas de apoyo y orientación. (p.122)

3.3 *Serious games*

A diferencia del *game-based learning*, los *serious games* son productos creados específicamente con fines educativos (Laning, 2020). Lion y Perosi (2017) los definen como videojuegos “que se usan para educar, capacitar, entrenar e informar, aprovechando sus características lúdicas y atractivas”. (p.45). Se caracterizan por poseer contenidos políticos, económicos, psicológicos, sociales o formativos y por estar vinculados con algún aspecto de la realidad. Proporcionan un ambiente “seguro” en el que jugador puede vivir distintas experiencias, como salvar vidas o catástrofes climáticas, amparado por la virtualidad. Además, ofrecen la posibilidad de “modificar el escenario, reinventar contextos, incorporar nuevas situaciones y proponer asambleas a posteriori de la experiencia, con el objeto de someter a análisis las conductas y actividades que se desplegaron”. (p. 46). Estos juegos pueden complementarse con blogs o foros en donde se busquen soluciones colectivas a problemas.

Dentro de este grupo pueden encontrarse los juegos epistémicos (Shaffer, 2005). Estos propician el aprendizaje situado dentro de una comunidad de práctica y la adquisición de un marco epistémico relacionado con una práctica social determinada, como se describió en el apartado anterior. Estos juegos son simulaciones en donde hay una conexión entre saber y hacer, que es central para un marco epistémico. No son jugados estrictamente por placer, pero, como Vygotsky sugiere “pleasure can not be regarded as the defining characteristic of play” (1978, 92)”. (citado en Shaffer, 2005, p. 2). En los juegos epistémicos los jugadores participan en una simulación auténtica que

les da acceso a marcos epistémicos de una comunidad de práctica. Cuando tiene éxito en esta tarea, es divertido, pero no porque la diversión sea el objetivo principal, sino porque el jugador siente interés por la práctica que desarrolla.

Un ejemplo de este tipo de juegos es *Madison 2200*, diseñado por una estudiante de la Universidad de Wisconsin basándose en la pedagogía de la praxis. Está pensado para que los jugadores aprendan sobre ecología urbana trabajando como planificadores urbanos para rediseñar State Street. Para hacerlo deben tener en cuenta las necesidades sociales, económicas y físicas de la comunidad. El juego fue probado en un grupo de once alumnos en un programa de verano (Shaffer, 2005). Estos tenían que hacer cambios en la zona teniendo en cuenta un presupuesto y algunos videos con entrevistas a vecinos, quienes manifestaban sus preocupaciones por los crímenes, el trabajo, la basura, el tráfico y por tener viviendas accesibles. En el transcurso del proyecto, los estudiantes fueron desarrollando modos de pensar y hacer propios de planificadores urbanos, es decir, que empezaron a adquirir el marco epistémico de esta profesión y pudieron aplicar su comprensión sobre la ecología a las problemáticas urbanas. Una vez finalizado el proyecto, los participantes fueron entrevistados y algunos comentaron: “You notice things, like, that’s why they build a house there, or that’s why they build a park there”. o “I really noticed how [urban planners] have to... think about building things...like urban planners also have to think about how the crime rate might go up or the pollution or waste depending on choices”. (Shaffer, 2005, p. 3). Este tipo de juegos, si bien no se parecen tanto a videojuegos tradicionales como *SimCity* o *Minecraft* ofrecen la oportunidad de habitar mundos imaginarios que les permiten a los estudiantes desarrollar nuevas prácticas, identidades y conocimientos.

Pero estos juegos carecen del éxito de los comerciales. Squire reflexiona al respecto y piensa qué deberían tener en cuenta los creadores de juegos educativos para crear productos más atractivos. Plantea que, si los desarrolladores de estos juegos tuvieran el capital y el talento de los equipos de gran escala y presupuesto, serían igual de exitosos. Para los juegos comerciales, se requiere de especialista en el tema del juego, así como programadores, artistas de efectos especiales, diseñadores de piel y textura, escritores, músicos, etc. Pero también encuentra una forma de sustituir este entorno ideal. En los últimos años, los juegos independientes, Flash y los espacios de juegos de estudiantes produjeron muchos juegos sin ninguna de estas herramientas, capital y talento. Sin embargo, lo que tuvieron fue robustas comunidades con público que compartía su experiencia; control local, pequeños equipos particulares, la libertad de fracasar en modos asombrosamente embarazosos y fuertes tradiciones de lograr públicamente el éxito. Estas comunidades son fuente de saberes comunes sobre quién está probando qué experimento, lo cual puede servir de punto de partida para el trabajo

de otros creadores. El autor piensa que los educadores tienen que facilitar este tipo de ecología hoy si quieren ver surgir grandes juegos.

A partir de esta experiencia y la descrita en 3.2 podemos comprobar que el *game-based learning* es un método que tiene un gran efecto en motivar a los alumnos en el aprendizaje y que puede ser aplicado para la enseñanza de los contenidos curriculares. Aun así, parece haber un fino límite en qué tan divertido resulta el videojuego para los estudiantes. Si son demasiado “serios” o “educativos” pueden tener una mala recepción por algunos alumnos, pero es difícil solamente utilizar juegos comerciales ya que hay que poder adaptarlos a los contextos de clase. Lo ideal sería crear buenos juegos educativos que sean a la vez atrapantes y se centren en los problemas que se quieren tratar en los cursos. Rowan y Prestridge, participantes del proyecto “Serious Play”, opinan que el resultado de una experiencia con videojuegos en la escuela depende en gran medida de las creencias de los docentes sobre el juego, el aprendizaje, el curriculum y la evaluación, las características de los estudiantes y la experiencia de la escuela en general con los juegos digitales.

4. Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo mostramos algunas de las características intrínsecas que tienen los videojuegos que permiten al jugador adquirir ciertos aprendizajes, como la capacidad de resolver problemas, lograr desafíos, experimentar en un entorno inmersivo, adquirir competencias en la alfabetización digital y construir saberes colectivamente. Como proponen autores como Gee y Squire, un jugador comprometido que dedique suficiente tiempo al videojuego puede adquirir estos conocimientos por sí mismo. Pero hay quienes quieren ir más allá y pensar los modos de incorporar los videojuegos en el aula para la enseñanza de los contenidos curriculares.

Ante esto surgen distintas problemáticas ¿Cómo hacer que lo educativo sea a la vez entretenido y atractivo? ¿Qué opciones se adaptan mejor a las temáticas del aula? Teniendo en cuenta la brecha digital, ¿cuál es la forma más accesible de incorporar los videojuegos? Al respecto aparecen distintas opciones: la gamificación, el *game-based learning* y los *serious games*. Mientras la gamificación puede incluirse con facilidad ya que es aplicable a temáticas múltiples y no requiere de costosas plataformas (*kahoot* solo necesita de celulares; los sellos y los niveles pueden implementarse sin necesidad de una aplicación- aunque quizás no llamen tanto la atención), no ofrece la oportunidad de un entorno inmersivo y tampoco fomenta necesariamente el desarrollo de alfabetizaciones digitales.

El *game-based learning* depende en gran medida de los juegos disponibles en el mercado y de la creatividad de los profesores para generar actividades que los incluyan. Que haya buenos juegos serios disponibles adecuados para las temáticas que quieren tratarse en clase, resulta una ventaja; pero crearlos requiere de mayores inversiones y un equipo interdisciplinar, si se quiere hacerlos atractivos. Aun así, hoy en día hay una gran variedad de estos juegos disponibles en el mercado.

Pero sea cual sea la opción por la que se opte, incluir videojuegos en las clases puede traer múltiples beneficios ya que proporcionan un modo divertido, atrapante y desafiante de aprender, a la vez que introduce en la escuela un consumo popular entre los jóvenes que constituye una parte central de la realidad de muchos chicos.

5. Bibliografía

- Anastasiadis, T, Lampropoulos, G y Siakas, K. V (2018) Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4 (12) 139-144
- Beavis, C, Dezuanni, M, O'Mara, J (eds.) (2017) *Serious Play: Literacy, learning and digital games*. Nueva York. Taylor and Francis.
- De Piero, José Luis (2019) *Hablemos de videojuegos: estrategias argumentativas en YouTube*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Gee, J. P (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gros Salvat, Begoña (2014) Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, (1) 115-128
- Guerra Antequerra, J, y Revuelta Domínguez, F. I. (2015). Videojuegos precursores de emociones positivas: propuesta metodológica con Minecraft en el aula hospitalaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3,105-120
- Guerra Antequera, J. y Revuelta Domínguez, F. I. y (2012): ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED, Revista de Educación a Distancia*. 33. Consultado el en <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Karsenti, T (2019) *Minecraft can increase problem solving, collaboration and learning - yes, at school* recuperado de <https://theconversation.com/minecraft-can-increase-problem-solving-collaboration-and-learning-yes-at-school-113335>
- Laning, T (2020) *Serious games, gamification and game-based learning: what's the difference?* Recuperado de <https://grendelgames.com/serious-games-gamification-and-game-based-learning-whats-the-difference/#:~:text=The%20difference%20between%20game%2Dbased,game%2Dbased%20learning%20is%20possible.>

Educación de la mirada II

- Lion, C y Perosi, V. M (2017) Los videojuegos serios: puentes de creatividad y expansión educativa. *Anales de la Educación Común*, 11 (2), 45-49.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Miller, A (2016) *Ideas for Using Minecraft in the Classroom*. Recuperado de <https://www.edutopia.org/blog/minecraft-in-classroom-andrew-miller>
- Prieto Andreu, J.M (2020) Una revisión sistemática sobre la gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Ediciones Universidad de Salamanca, Teri*. 32, (1) pp. 73-99
- Raventós López, Cristian (2016) El videojuego como herramienta educativa: posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura*, 8 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825/539>
- Shaffer, D. (2005). Epistemic games. *Innovate* 1 (6). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=79>
- Shaffer Williamson, D, Squire, K.R, Halverson, R, Gee, J.P (2004) Videogames and the future of learning. *University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory*
- Squire, K.R y Barab, S (2012) *Games, Learning, and Society*. Nueva York. Cambridge University Press

Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos

Perelman, Flora; Rubinovich, Gabriela; Nakache, Débora; Dib, Jimena; Grunfeld, Diana; Vergini, Ludmila; Bertacchini, Román y Utrilla, Nicolás.
Facultad de Psicología UBA – Ministerio de Educación GCBA
flora.perelman@gmail.com; debynakache@gmail.com

Al principio de este año iba a encarar este trabajo en la escuela antes de que suceda la pandemia, sin hacer este proceso de convertirme yo primero en lector crítico. Más allá de que uno más o menos es crítico cuando mira, pero no en este nivel de profundización que hicimos. La pregunta es ésta, si da igual. Si para encarar un trabajo de este tipo quizás no hace falta primero uno convertirse en ese lector crítico. Lo que me pasó es que ahora es un poco decepcionante, porque uno mira noticieros todo el tiempo, molesta a la gente que lo rodea y se obsesiona un poco con esas cosas. Empiezan a ser visibles cosas que antes no eran visibles. Pensaba en ese sentido de lo vivencial que quizás tiene, y la transformación que uno va haciendo. Quizás, para trabajar bien estas cuestiones, haya que vivenciarlas.

Germán, docente de 7° grado de escuela pública, participante del equipo de trabajo.

1. Presentación

El 2020 fue el inicio de un tiempo singular. La irrupción de la pandemia enfrentó a todes a una nueva cotidianeidad que obligó a repensar las prácticas y los modos de organizar la tarea.

En este trabajo, compartiremos el devenir de un colectivo de docentes e investigadores que se propuso avanzar en sus conceptualizaciones sobre qué y cómo es la lectura crítica de medios en el contexto escolar, intentando problematizar sus propias prácticas de lectura, de enseñanza y sus ideas sobre cómo funcionan los medios

masivos de comunicación con relación a la construcción de las noticias. Este grupo se reunió con la idea de que este era el mejor camino para conformar un equipo de trabajo sólido para pensar en conjunto estrategias y modalidades de organizar secuencias de enseñanza de la lectura de noticias en el ciclo lectivo 2021, secuencias que se puedan poner en práctica y que posibiliten avanzar en la investigación didáctica.

En primer lugar, describiremos cómo se conformó el colectivo y explicaremos brevemente en qué consistió el plan de trabajo desarrollado a lo largo de nuestros encuentros. En el siguiente apartado, nos referiremos a la cartilla *Leer Medios en Tiempos de Infodemia* (Programa Medios en la Escuela, 2020) y a las reflexiones que suscitó al proponerse como punto de partida de nuestro primer encuentro. A continuación, trataremos la *doble conceptualización*, estrategia de formación docente que orientó el trabajo compartido, y detallaremos cómo se desarrolló cada una de las dos fases que contempla. Seguidamente, presentaremos algunas de las reflexiones que, a partir de dicha estrategia, surgieron en torno a las condiciones didácticas que podrían favorecer en los estudiantes el avance hacia una mayor criticidad frente a las noticias mediáticas. Por último, nos referiremos a algunos desafíos de la experiencia llevada a cabo, así como a aquellos aspectos que, según consideramos, resultaron productivos.

El grupo de trabajo convocado resultó heterogéneo. Se conformó uniendo distintos perfiles: miembros de un equipo de investigación con trayectoria en el tema, responsables de la producción de materiales y propuestas de educación en medios del programa Medios en la Escuela del Gobierno de la Ciudad, especialistas en didáctica de la lectura y escritura y docentes de distintos niveles interesados en formarse y llevar al aula propuestas de enseñanza en este campo. A continuación, describiremos con mayor detalle los componentes del grupo de trabajo ya que resultan de interés para poder dimensionar las interacciones que se desarrollaron en los encuentros.

El equipo de investigadores, desde el año 2010, realiza una investigación subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires²⁷, que tiene como objeto de análisis la lectura crítica de noticias mediáticas. Su propósito es indagar los tres polos del sistema didáctico: 1) el saber a enseñar, la especificidad de la lectura de noticias mediáticas como objeto de conocimiento en el medio escolar (Nakache, Perelman, Rubinovich & Estévez, 2019); 2) las prácticas sociales de les

27 Se trata de tres proyectos trianuales consolidados aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para los períodos 2010-2012, 2013-2016 y 2017-2019. Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educacional I y Psicología y Epistemología Genética I. Directora actual: Débora Nakache. Integrantes actuales: Flora Perelman, Gabriela Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Jimena Dib y Diana Grunfeld.

alumnos con este objeto y sus procesos de conceptualización acerca de la construcción de las noticias y 3) las condiciones didácticas e intervenciones docentes que pueden propiciar el pasaje de un menor a un mayor conocimiento sobre ese saber. Para abordar esta tríada, se realizó una investigación psicológica inicial (2010-2016), que posibilitó avanzar hacia una investigación didáctica (2017-actualidad). Diversos instrumentos metodológicos fueron utilizados en la indagación psicológica: por un lado, encuestas sobre las prácticas cotidianas de los estudiantes con las noticias y su valoración de los medios que utilizan (“¿qué medios recomendarías para que alguien se informe y por qué?”, “¿cuáles no recomendarías y por qué?”); por otro lado, la producción de gráficos que representen “cómo piensan que se producen las noticias” (Perelman, Nakache & Estévez, 2013; Perelman, Nakache, Rubinovich, Rodríguez & Dib, 2015) y, finalmente, la lectura de noticieros contrastantes en grupos focales (Perelman, Nakache, Glaz, Lumi & Torres, 2016; Perelman *et al.*, 2017). En la investigación didáctica, se adoptó una metodología de estudio de casos de proyectos de enseñanza. El primer proyecto comenzó en el 2018, en el que se conformó un grupo colaborativo con docentes de 6° y 7° grado de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para construir y poner a prueba secuencias de enseñanza (Nakache *et al.*, 2019). El análisis permitió descubrir que en el abordaje didáctico de la lectura crítica de las noticias mediáticas juegan un papel fundamental las hipótesis de los docentes adquiridas en su aproximación a los medios y en su historia escolar. Se advirtió la necesidad de un camino de formación que involucre un proceso de construcción compartida con los investigadores. También se comenzó a perfilar una condición didáctica a tener en cuenta en el diseño de las situaciones de enseñanza: la centralidad de focalizar en ciertas claves de lectura que permanecen invisibilizadas y que conducen a la interpretación crítica.

Por su parte, Medios en la Escuela es un programa que depende del Ministerio de Educación del GCBA y que, desde 1992, trabaja en escuelas públicas de todos los niveles educativos, favoreciendo la lectura y la producción crítica/reflexiva de medios. En 2020, al comenzar la etapa de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), vio modificado su funcionamiento para el acompañamiento de la tarea docente y la actividad pedagógica con los estudiantes. Luego de desplegar diferentes estrategias de trabajo, enfrentaron la necesidad de brindar a los docentes herramientas para abordar el caudal de información que circulaba en la sociedad. En un primer momento y, tomando como base el decálogo de sugerencias para las coberturas mediáticas que promovía la Defensoría del Público (2020a), se propuso la elaboración de una cartilla que, destinada a jóvenes de escuelas secundarias, promoviera un acercamiento analítico a la invasión informativa que se daba en todos los medios y soportes informativos. *Leer Medios en Tiempos de Infodemia* (Programa Medios en la Escuela, 2020) propone entonces

un recorrido por ciertos tópicos centrales a la hora de comprender los modos de producción del discurso informativo (desde entender qué es la infodemia, hasta el modo en que se utilizan las fuentes informativas, así como el uso del lenguaje audiovisual al servicio de un determinado mensaje y de la construcción del discurso periodístico). La propuesta promueve un acercamiento a partir de actividades que generan reflexiones y conducen al debate sobre las construcciones informativas; también abre propuestas de trabajo colaborativo para que docentes y estudiantes investiguen y reflexionen acerca de estas problemáticas. Complementando este documento, se organizaron diferentes conversatorios con especialistas de diferentes áreas que ampliaron el abordaje de este contenido. Desde expertes en didáctica, como Flora Perelman (2020), hasta estudiosos del campo periodístico y sus lógicas de funcionamiento (Luchessi, 2020), pasando por responsables de la Defensoría del Público (2020b), entidad que promueve los derechos de las audiencias a la hora de ser informados.

A su vez, el grupo de docentes que participó en las reuniones de trabajo es variado: hay maestros de primero y segundo ciclo de nivel primario, profesores de secundaria, docentes de Institutos de Formación Docente y de Escuelas Normales y formadores de docentes en servicio²⁸.

28 A continuación, presentamos algunos datos de los participantes del equipo colaborativo que permiten dimensionar la heterogeneidad de las trayectorias formativas y la diversidad de ámbitos de desempeño laboral:

Ahmed Laura, Lic. en Ciencias de la Comunicación. Docente del Programa Medios en la Escuela, Ministerio de Educación de GCBA, Ayudante de cátedra Taller Anual de la orientación en Comunicación y Procesos Educativos, FSOC-UBA.

Bertacchini Román, Magíster en Psicología Educacional. Profesor en la Facultad de Psicología, UBA e institutos de formación docente.

Brito Cynthia, Profesora de enseñanza primaria, Normal 7. Maestra de grado titular en la escuela 3 D.E 14, CABA.

Bugallo Maribel, Profesora de enseñanza primaria y Licenciada en Sociología UBA. Maestra en el Programa de reorganización de las trayectorias escolares, Capacitadora del área de Ciencias Sociales en la Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de GCBA.

Chiodi Luciana, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Docente en el Programa Medios en la Escuela, Ministerio de Educación de GCBA.

Dib Jimena, Lic. y Prof. en Letras. Profesora en el Normal 7, Coordinadora de área en Escuela de Maestros y Currícula, Ministerio de Educación de GCBA.

Estévez Vanina, Lic. Ciencias de la Educación. Docente Coord. CFE PEP en el Normal Nro 7, Asistente Técnica en el Programa de Aceleración, Capacitadora en la Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de GCBA.

Freiberg Germán, Profesor de nivel primario. Maestro de grado en la escuela 22 D.E. 13, CABA.

Grunfeld Diana, Lic. En Ciencias de la Educación, UBA y Mgs. en Escritura y Alfabetización, UNLP.

La conformación de un colectivo de producción y reflexión fue objeto de discusión y planificación por parte del equipo de investigación. Presentamos en el siguiente apartado en qué consistió esta dinámica de trabajo y cómo se relaciona con las primeras problematizaciones y conceptualizaciones sobre el tema que nos convocaba: la enseñanza de la lectura crítica de noticias en contexto escolar.

2. Un plan de trabajo conjunto

El recorrido para dar un sentido y orientación al trabajo compartido se construyó a partir de una estrategia de formación docente que se denomina *situación de doble conceptualización* (Lerner, 2001a, b; Cardozo, Lerner, Nogueira & Perez, 2007; Lerner, Stella & Torres, 2009). Elegimos esta estrategia pues pensamos que permitiría avanzar en la formación de todes les integrantes de la investigación colaborativa, ya que su especificidad consiste en favorecer que les docentes *ejerzan* las prácticas propias de les lectores de medios, para poder luego *conceptualizar* tanto las prácticas ejercidas como las características de la situación didáctica en la que han participado.

Técnico Docente en Gerencia Operativa de Currículum, Capacitadora en Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de GCBA.

Nakache Débora, Doctora en Psicología. Profesora Adjunta a cargo de Psicología Educacional I, UBA, Coordinadora de programa Medios en la Escuela, Ministerio de Educación de GCBA.

Pato María Elena, Profesora de Educación Primaria, Maestra de grado en la Escuela del Jacarandá. Capacitadora en la Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de GCBA.

Perelman Flora, Dra. en Psicología, UBA, Especialista en Escritura y Alfabetización, UNLP. Profesora titular del Posgrado en la Universidad Nacional de Rosario.

Rubinovich Gabriela, Lic. Cs de la Comunicación y Prof. de Enseñanza Primaria. Coordinadora del Programa Medios en la Escuela, Ministerio de Educación de GCBA, Docente del Profesorado en Comunicación UBA.

Seoane Carolina, Profesora de Enseñanza media y superior en Letras (FFyL.UBA), Formadora Docente en la Dir. Formación Permanente PBA, ISFD 52 PBA, Técnico Docente en la Currícula, Ministerio de Educación de GCBA.

Sigales María Emilia, Profesora de educación primaria y especialista en alfabetización inicial. Maestra de grado en escuela N° 8 D.E 16, CABA, Capacitadora de prácticas del lenguaje en la Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de GCBA.

Uriarte Violeta, Profesora de enseñanza primaria y Lic. en gestión educativa. Maestra de grado en la escuela 22 DE 15, CABA, Profesora en la UNLAM.

Utrilla Nicolas, Lic. en Filosofía. Profesor en la Universidad del Salvador.

Vergini Ludmila Sol, Lic. en Letras y Prof. de Enseñanza Media y Superior en Letras, UBA. Asistente Docente en Currícula y en UICEE, Ministerio de Educación de GCBA, Profesora de Lengua y Literatura en la escuela secundaria ORT.

En estos encuentros, tratamos de indagar más precisamente los procesos de enseñanza, el cómo enseñar, definiendo un camino didáctico de problematización-conceptualización a partir de los resultados obtenidos en investigaciones vinculadas con la didáctica de la formación ciudadana (Siede, 2020) y de la lectura de textos históricos (Aisenberg, 2010; Lerner, 2017), así como los resultados previos de la investigación psicológica de nuestro equipo.

Sumado a esta estrategia, buscamos una nueva puerta de entrada para la lectura de las noticias. La necesidad de encontrar temáticas convocantes para les estudiantes y focalizar en ciertas claves de lectura ha sido un cuestionamiento frecuente por parte del grupo de investigación. La cartilla elaborada por el equipo del Programa Medios en la Escuela facilitó la delimitación de la temática y de las claves, definidas desde los estudios realizados por la Defensoría del Público. Decidimos, entonces, poner el foco en las fuentes como clave de acceso a la interpretación de las noticias sobre pandemia.

Realizamos seis encuentros con una periodicidad de 15 días en forma virtual. Fue esencial la posibilidad que se abrió de grabar estos encuentros y la decisión de desgrabarlos en el término de una semana²⁹. Esto permitió que, en la semana intermedia, el grupo de investigación se reuniera con el registro del encuentro anterior para planificar con mayor precisión el siguiente y delimitar la consigna. Y, al mismo tiempo, posibilitó presentar al grupo total el registro y la consigna correspondiente al siguiente encuentro con una semana de antelación.

La planificación de las reuniones consistió en un encuentro inicial de análisis compartido de la cartilla, para luego, en los tres encuentros siguientes, llevar a cabo el proceso de doble conceptualización. Y finalmente, en las dos últimas reuniones, perfilar las situaciones y condiciones didácticas que cada docente podría encarar en sus aulas. La idea era que les profesores participantes pudieran repensar su práctica y, al mismo tiempo, construir posibles situaciones didácticas para poner a prueba el año siguiente.

29 Un miembro del equipo de investigación, Román Bertacchini, se hizo cargo de esta tarea sistemática de construir registros textuales de las reuniones.

Planificación de los encuentros

Fecha		Actividad Prevista
12/8	Encuentro inicial	Presentación y contexto del trabajo a iniciar. Análisis compartido de la cartilla <i>Leer Medios en Tiempos de Infodemia</i> .
26/8	Proceso de doble conceptualización	Primera fase: problematización Lectura compartida de noticias en noticieros contrastantes.
9/9		Primera fase: primera conceptualización Reflexión sobre el proceso lector compartido y conceptualización acerca del objeto de enseñanza (lectura crítica de noticias mediáticas).
23/9		Segunda fase: segunda conceptualización Análisis de la situación didáctica propuesta en la fase 1, conceptualización acerca de las condiciones didácticas y las intervenciones docentes generadas.
7/10	Condiciones didácticas necesarias, puertas de entradas posibles	Orientaciones hacia la planificación como docentes. Reflexión sobre las condiciones didácticas e intervenciones a propiciar en sus aulas.
21/10		Toma de conciencia de la construcción compartida de conocimiento didáctico que posibilita la apertura a situaciones de enseñanza a poner a prueba

3. Interrogarse sobre la cartilla “leer medios en tiempos de infodemia” como gesto fundante

El material de enseñanza producido por el Programa Medios en la Escuela fue un eje central que dio inicio al recorrido. En la primera reunión, se expuso el plan de los encuentros y se propuso que cada miembro se presentara desde la lectura particular que pudo hacer de la cartilla, las ideas que le sugirió, los interrogantes que le generó.

Esta consigna abierta fue fundante al permitir que se constituyera una polifonía de voces que, a lo largo del encuentro, fue problematizando el contenido del cuadernillo de acuerdo con la historia singular de cada uno como docente y como consumidor de medios. Esto habilitó varias reflexiones que resultan centrales en educación en medios y que se podrían vincular o incluir en tres grandes dimensiones: sobre el material y los propósitos didácticos, sobre el objeto de enseñanza y sobre los estudiantes como usuarios de los medios de comunicación.

3.1. Sobre el material y los propósitos didácticos

En ese primer encuentro se discutió la potencialidad de la cartilla, no sólo por el tema coyuntural que aborda, sino como caja de herramientas para el trabajo sobre otras temáticas, ligadas a la construcción del discurso informativo, tanto por las nociones que selecciona como centrales: fuentes de información, representación, lenguaje, audiencia, etc.; como por la elección de materiales y actividades que propone para su concreción.

Por otra parte, se identificaron algunas de sus limitaciones, por ejemplo, el no dar cuenta, tal vez por el contexto en el que se hizo, de las intervenciones y múltiples mediaciones a cargo de los docentes a la hora de proponer este trabajo con los estudiantes. También se discutió acerca de la población destinataria de dicha cartilla, estudiantes de nivel medio, y se pensó qué ajustes o modificaciones podrían ser pertinentes para trabajar con estudiantes de primaria.

Respecto de la circulación de la información, surgió la pregunta acerca de las redes sociales, que no están trabajadas en la cartilla, pero que influyen en los modos en que la sociedad toda se informa. Por otra parte, fue interesante que se identificó la ausencia de otros medios de comunicación, comunitarios o alternativos, que podrían aportar otros puntos de vista o, por ejemplo, tomar en cuenta la voz de los jóvenes.

Finalmente, la discusión fue cuál sería la función de la escuela en este trabajo de lectura crítica de noticias, vinculada con la formación ciudadana. Comparar, repensar, interrogarse, problematizar los sentidos, entrenar el ojo, acompañar la mirada. En definitiva, generar espacios colaborativos donde los estudiantes puedan preguntarse, manifestar sus visiones personales y sus dudas respecto de lo que circula en los medios para desde allí, de manera colectiva, generar un nuevo conocimiento reflexivo acerca de estas prácticas cotidianas.

3.2. Sobre el objeto a enseñar

Se planteó que el trabajo con las noticias en la escuela requiere ir más allá de su descripción como un texto informativo con su estructura clásica (titular, copete, volanta, etc.) que es el modo habitual que se observa en planificaciones y manuales. En un contexto donde la información se transmite a través de variados soportes y formatos y constituye a nuestro alrededor una trama compleja y muchas veces invasiva (no en vano hablamos de infodemia en este año), surgió la pregunta por el sentido de mantener el contenido “noticia” como algo autónomo. Lo que docentes e investigadores manifestaron en este encuentro fue la necesidad de ampliar las lecturas y las miradas en las aulas. Se trataría de ejercer/entrenar la práctica de lectura, discusión y análisis, en lugar de enseñar el concepto de noticia en sí mismo.

La tensión que les docentes expresaron gira en torno a la funcionalidad de enseñar algunas nociones (la noticia) o enseñar/acompañar a los alumnos como lectores en el ejercicio de preguntarse acerca de la perspectiva que los medios ofrecen acerca del tema que abordan, así como sobre los modos en que construyen ese discurso que circula y atrae la atención de las audiencias. Habilitar la discusión y la interrogación acerca de la construcción de las noticias, evitando la posición conspirativa o apática (*todo es mentira*). Se trataría de que los estudiantes puedan comparar diferentes medios sabiendo que cada uno quiere transmitir una información con una intencionalidad en el discurso. De allí tres temas parecen centrales: a) la necesidad, como lectores, de conocer el proceso de producción de las noticias, b) la producción como práctica, que posibilitaría que los estudiantes se ubiquen desde el rol de productores, y c) la reflexión sobre la propia práctica de lectura.

3.3. Sobre los estudiantes como usuaries

Se trajeron también a la conversación numerosas representaciones con las que los estudiantes se relacionan con las noticias periodísticas. Una primera cuestión, que aparece con insistencia en los alumnos, es la consideración de la función informativa de los medios cuando difunden noticias. Parecieran no vincular esta producción de empresas periodísticas con una lógica comercial, y solo considerar la estrictamente informativa. Tal hipótesis aparece fortalecida por la generalización de todo lo que aparece en los medios, a la hora de presentar noticias, bajo el mismo formato: así el pronóstico meteorológico, el estado del tránsito, entre otros, son considerados casi el arquetipo de las noticias mediáticas. Esto invisibiliza la especificidad de dicho género, más en la actualidad en la hibridación con otros discursos.

Asimismo, al ser interrogados por las fuentes de información de una determinada noticia, como usuaries, suelen pensar en los propios medios que consumen como fuentes (“lo vi en TN”, “lo escuché en la radio”, “apareció en Instagram”), sin visibilizar el derecho del lector de considerar las fuentes que esos medios utilizan en la producción de sus contenidos.

En nuestros estudios anteriores (Perelman *et al.*, 2015, Nakache *et al.*, 2019) hemos descrito la enorme dificultad que supone para niños y jóvenes distanciarse y reflexionar sobre un objeto tan naturalizado en las prácticas de consumo familiares. La recepción de noticias mediáticas integra las rutinas habituales que se comparten en casa y, por este mismo hecho, se les atribuye una validación o confiabilidad naturalizada. Interrogar la noticia es también interpelar el uso cotidiano de las mismas y relevar las significaciones que las diferentes comunidades interpretativas familiares otorgan. Por ello se convierte en un propósito primordial de la escuela la descontextualización de estos saberes que orientan la vida diaria y permiten, transpuestos como objetos de enseñanza, la construcción conceptual orientada a la formación de ciudadanos.

4. Propósitos y fases del proceso de doble conceptualización

La *doble conceptualización* es una estrategia formativa que tiene dos propósitos, desarrollados en dos fases sucesivas:

- Propiciar la construcción de conocimientos sobre el objeto de enseñanza, en este caso, la lectura crítica de noticias mediáticas. La meta de esta fase es atravesar el pasaje de la problematización a la conceptualización del objeto de enseñanza.
- Avanzar en la elaboración de conocimientos referidos a las condiciones didácticas generadas en la fase anterior para comenzar a hipotetizar las condiciones necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto. Busca así la construcción de una concepción didáctica compartida y la transformación de la acción en el aula.

La decisión de seleccionar una práctica de lectura en esta *estrategia de doble conceptualización* se debe a que la lectura es una práctica social que no se puede aprender a partir de acceder a una definición. Esta no alcanza para enseñar a leer porque la lectura es una práctica social que requiere de una construcción colectiva de conocimiento. Nos preguntábamos cómo hacer, cómo transmitir o coordinar un trabajo de lectura de otros lectores sin haber atravesado esta situación de lectura tan particular

que es la lectura de noticias intensiva, en profundidad, donde se focaliza en una clave y se van descubriendo otras claves, pero que sólo se descubren en el contacto con los textos y con los otros. Parecería que no hay otra manera. Por más que se estudie teóricamente cómo se producen las noticias, el acto de lectura compartida ofrece otra entrada que no es la misma y que no se puede suplantar. Por eso, pensábamos que el camino emprendido de construir sentidos colectivamente y reflexionar sobre ese proceso podría convertirse en una instancia fértil que permitiría luego pensar en las condiciones que sería necesario crear, qué tipo de materiales ofrecer a los alumnos, qué tipo de intervenciones hacer para que la enseñanza promueva verdaderamente la lectura crítica de los medios.

Las siguientes son algunas de las condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta en la situación abordada:

- Seleccionar cuidadosamente el material propuesto en función de los propósitos planteados.
- En la consigna de lectura, contextualizar el material y plantear un propósito claro: acercarnos a los noticieros para comprender cómo se producen.
- Focalizar la lectura en una clave que sea lo suficientemente abierta que posibilite problematizarla y relacionarla con otras claves.
- Sustener la continuidad del trabajo con la temática por un tiempo prolongado para poder revisitarla y seguir pensándola.
- Realizar registros por audio de los intercambios, tomas de notas individuales y registros colectivos para acudir nuevamente a ellos y promover nuevas reflexiones.
- Construir una memoria didáctica para sostener la continuidad y permitir que los participantes puedan retomar, aunque no hayan podido asistir a todos los encuentros.
- Pensar previamente un abanico de intervenciones a desarrollar que persigan diferentes propósitos: volver al foco si el intercambio se va del eje de análisis, formular interrogantes, retomar la voz de alguna participación y seguir traccionando, volver a leer fragmentos del material de análisis ofrecido, brindar información para abonar a la discusión y ayudar a avanzar en ella, organizar las ideas para propiciar el proceso de categorización y posterior conceptualización por parte de los participantes, etc.

A continuación, nos centraremos en la manera en que se desarrollaron ambas fases de la doble conceptualización a lo largo de nuestros encuentros.

4.1. Primera fase del proceso de doble conceptualización

Como dijimos, la primera fase tiene como meta atravesar el pasaje de la problematización a la conceptualización del objeto de enseñanza. Es así que nos propusimos inicialmente problematizar la práctica de lectura de noticias en un *acto de lectura compartida de una misma noticia en dos noticieros contrastantes*³⁰, poniendo el foco en las fuentes. Esto permitió que, en el siguiente encuentro, intentáramos avanzar en la *toma de conciencia del proceso de construcción de sentido realizado en el acto de lectura que habíamos transitado colectivamente* para arribar a la *primera conceptualización sobre el objeto de enseñanza y los contenidos involucrados*.

4.1.1. Lectura compartida de noticias en noticieros

El registro de los intercambios que se produjeron alrededor de los noticieros pone en evidencia el crecimiento del proceso de interpretación de todas las participantes en un espiral creciente. Se comenzó por detectar lo más visible: entre varias describieron las fuentes consultadas por uno y otro noticiero (un médico y una vecina que conocía a la víctima / los vecinos que iban a comprarle). Pero, luego, la lectura se fue complejizando gracias a la multiplicación de observables aportados por cada participante. La observación de una fue desatando la de otra que conducía a un aspecto no advertido enlazado con la detección anterior. Es así que se fue analizando la construcción de las fuentes realizada por cada noticiero desde diversas aristas:

- Su legitimidad (En el primer noticiero entrevistan a una vecina, pero esa vecina estuvo el día antes, como una fuente temporalmente mucho más cercana a lo sucedido, en cambio, en Telenoche consultan fuentes que pasaron mucho tiempo antes de haber estado en el negocio)³¹.
- Su identificación (además, algunas de esas fuentes ni siquiera mostraban la identidad, porque se escuchaba un audio como en off de un vecino que no sé quién era).

30 La noticia, que está incluida en la cartilla, refería a un caso de COVID 19 que se presentó en la Provincia de Buenos Aires. Los fragmentos de noticieros leídos fueron: el de Telenoche, emitido por Canal 13, *El barrio del miedo*, del 09/04/2020 (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=W0CMjfxEzNI>) y el de Telefé, *Un barrio de luto y preocupado por una comerciante que murió de #Coronavirus*, del 09/04/2020 (disponible en: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=240507270550558&id=484779765384).

31 Se incluye entre paréntesis y en itálica fragmentos de los intercambios registrados en los encuentros.

- Su relación con otras claves de lectura:
 - Con los títulos (en el caso del noticiero de Telenoche, todas las fuentes de información van a reforzar la idea del miedo, entonces van en búsqueda de esos testimonios que afianzan esa idea);
 - con las otras voces del noticiero (hay hasta un direccionamiento del movilero con las preguntas que dirigen el testimonio de la fuente llevándolo hacia el lugar donde quiere llegar);
 - con el contrato con la audiencia (seguramente en este contrato, el lector, el público de Telenoche es un público que no busca necesariamente escuchar el médico típico, quiere otro tipo de construcción);
 - con el efecto de espectacularización (el marco negro, la música tenebrosa, esa sensación de miedo, oscuridad... no es simplemente dar la noticia, es construir una idea asociada al miedo y el COVID. Todos los elementos dramáticos que construyen este sentido aun cuando es un discurso verista hay como un contrato ficcionalizante ahí y que está jugando sin dudas con las fuentes);
 - con la estigmatización (ahí se empieza a jugar como el concepto de estigmatización, y para estigmatizar primero tengo que deshumanizar. “El otro sabía, no le importó”, casi lo llevó a un lugar de... en ese barrio del terror tiene que haber un monstruo. Hay como un juego en ese sentido).

Las intervenciones de quienes coordinaban el intercambio se dirigían a propiciar la participación, volviendo a los noticieros cuando se presentaban dudas. En el siguiente ejemplo, se observa cómo la relectura permite al docente corroborar la contradicción detectada y avanzar en la interpretación de las intenciones del medio:

Docente: Yo no sé si recuerdo mal, pero creo que me impactó en el segundo noticiero que el del set presenta la noticia y enseguida entra la movilera ya aseverando que los del almacén sabían que tenían coronavirus y lo hicieron todo sabiendo.

Coordinadora: Veamos nuevamente cómo se presenta la noticia para ver lo que dice Nicolás (se observa el fragmento del noticiero).

Docente: Al final, la movilera lo hace mucho más interesante para el público que lo que lo hizo el presentador en un inicio.

Otras intervenciones convocaron a profundizar en indicadores que evidencian estrategias autenticantes poco evidentes:

¿A alguien le llamó la atención algo más allá de la persona que entrevistan, algún otro elemento les llamó la atención usado para darle verosimilitud o certeza a la noticia?

A partir de esta intervención, se convirtieron en objetos de reflexión los zócalos que acompañan y subtitulan el discurso emitido por las fuentes y los presentadores (*como si el zócalo fuera un destacado de cita textual de lo que las fuentes están diciendo, cuando no lo es porque el zócalo pone ahí otras palabras que las que las fuentes dijeron, pero el efecto que se genera en un momento me parece que es ese*), los procesos de adjetivación de los presentadores y movileres, la focalización en ciertas imágenes y el tiempo de permanencia de la cámara en ellas, el cuidado o no de lo que muestran para preservar la privacidad de las personas:

Me quedaba pensando en el decálogo de la Defensoría del Público, que de hecho uno de los puntos que enumera sobre cómo informar sobre el coronavirus orientado a los comunicadores es justamente no revelar datos, información, que tenga que ver con la intimidad de las personas, pero ponerlo en placa, ponerlo en imagen, ahí claramente no se están teniendo los cuidados de esta práctica periodística.

Y el discurso de opinión entrelazado estrechamente a la noticia vinculado con la apelación a las audiencias:

Yo pensaba por ahí en otro sentido, en algo que me pasa que es un rasgo más actual que predomina más en periodismo, que es la opinión, el periodismo de opinión. Esta idea de: se presenta la noticia, y a la vuelta hay una conversación sobre esa noticia. Y eso a mí no me parece menor. Eso qué es, ¿está respaldado, no está respaldado? ¿Qué tomamos como información, cómo discriminamos toda esa información? Esa cantidad de proliferación de opiniones. No me parece menor. Son cuatro personas charlando de lo que les parece, sin ningún tipo de respaldo muchas cosas que dicen. Y genera este efecto de cercanía también con la audiencia, ¿no? Si estuviéramos en casa, discutiríamos esta noticia como se está discutiendo ahí, y diríamos cosas que se nos vienen a la cabeza. Y es como que ahí se traspasa la pantalla, pareciera.

Cuando los coordinadores toman un rol de neutralidad activo (Siede, 2020), en tanto facilita y aporta al debate sin explicitar su posición para no obturar ni influir

en las ideas de los participantes, pero tratando de agudizar el oído y no perdiendo el horizonte de problematización, se promueve la complejización del objeto a enseñar, lo que impactará seguramente en la manera de presentación de este contenido a sus alumnos.

Para avanzar en las propias conceptualizaciones, se nota la potencia que tiene la creación de un ambiente de confianza en el que se genera la posibilidad de debatir, de habilitar el pensamiento a partir de preguntas que den lugar a que aparezcan paradojas, contradicciones y nuevos interrogantes que pueden crear incluso mayor incertidumbre, como queda reflejada en la siguiente verbalización de una docente:

Me parece interesante [este trabajo conjunto de lectura de los dos noticieros] porque de alguna manera se pone en cuestión esto de la conceptualización de la fuente, porque de alguna forma uno, con el trabajo con los/las estudiantes, hay una idea de tratar de identificar las fuentes, y acá estamos pensando en la complejidad de esta construcción, donde las distintas voces quizás más que fuentes, voces que están participando en la construcción de esta noticia, y donde en realidad también el término de fuente, por lo menos a mí, comienza como a flaquear o a entrar en duda o discusión porque periodistas, movileros o cronistas también se posicionan como fuentes aunque no se remitan como fuentes. Empiezan a compartir información que no saben que quizás escucharon, pero la dicen de tal forma que también es una fuente que está construyendo esa noticia. Es como que es complejo, me parece re interesante el planteo...

4.1.2. Conceptualización sobre el objeto de enseñanza

El segundo momento, llevado a cabo en el encuentro siguiente con el registro del intercambio realizado en el anterior, permitió abstraer aspectos esenciales del acto de lectura de los noticieros a partir de **reflexionar sobre el propio proceso como lectores** y, de este modo, reconstruir **el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos involucrados**. En la verbalización de los docentes se observaba el impacto que había tenido la lectura compartida, descubriendo un nuevo panorama en el abordaje de los medios noticiosos. Al mismo tiempo, se abría un nuevo espacio para seguir profundizando el concepto de fuente:

A mí lo que me pasó desde este lugar de lector, es...que partimos de las fuentes, a partir de qué fuentes se construyó la noticia, pero inmediatamente uno empieza a ramificar y a salir de la fuente. La lectura de la fuente implica la

lectura de otros elementos que componen la noticia. Y ahí la cosa se empieza a complejizar y uno empieza a afinar mucho más la mirada: cuál es el marco a partir del cual se construye esta fuente, cómo se evalúa esa fuente cuando se vuelve al piso, el zócalo. La fuente lleva a pensar en otros elementos. Después fue interesante algo que se discutió, que las fuentes se construyen: cómo se construyen, qué se les pregunta, cómo se instituyen como fuentes.

También comenzaron a explicitarse las estrategias realizadas para tratar de apropiarse de los diferentes conceptos vertidos en el espacio de intercambio:

Como lectora y relectora [de la grabación del encuentro], me surgió la necesidad de ordenar todo eso. Empecé a tratar de categorizar: en esta parte hablamos de fuente, o de información, o de qué hablamos.

Continuaron interrogándose y planteando dudas:

En realidad, me generó como una confusión, porque encontré un montón de cosas para volver a pensar en relación a las fuentes... ¿son fuentes en función de ese contexto, o se las puede generalizar siempre?

En ese sentido, me quedé con la duda y al releerlo también quiero organizarlo mejor para entenderlo. Era esta pregunta que hacíamos entre las fuentes y las voces. No me quedó claro qué era una cosa, qué era la otra y cómo se mezclaban. Me quedé con el sentimiento de que podía ser en un contexto o en otro una cosa, y hay que analizarlo desde esa mirada. Pero, tengo la duda de qué es una y qué es la otra exactamente.

Los coordinadores evaluaron que ese era el momento propicio para exponer una definición de fuentes y presentaron la realizada por la Defensoría del Público (2015):

En el marco de los monitoreos, se entiende por fuente al conjunto de voces externas al noticiero con las que se busca respaldar, evidenciar y por ende legitimar la información presentada en la noticia. Resulta importante destacar que la fuente no es el actor de la noticia. Mientras el actor de la noticia es el agente o paciente de los sucesos de la noticia, la fuente es la que provee información relativa a la noticia. En algunos casos, el actor de la noticia puede figurar en calidad de fuente (por ejemplo, si fue protagonista de un accidente), pero se debe tener presente que en ese caso la fuente es citada por ser el actor de la noticia. Ni los/as movileros/as ni otros empleados/as del canal son fuente de la noticia. Además, la fuente de la noticia es siempre la que es explicitada como tal por el noticiero, no aquella que es citada por una

fuentes (si una fuente refiere a otra fuente la segunda fuente referenciada no se consigna). (p.10)

El enfrentarse a una definición realizada por una institución especializada y reconocida en el tema les condujo a nuevas discusiones que, a través de las intervenciones de las coordinadoras, fueron comenzando a deshilar.

Un concepto que nos puede ayudar es el que parece surgir al leer varias veces el registro: es la idea de que el concepto de fuente es un concepto relacional, como señala Borrat (De Fontcuberta & Borrat, 2006). Es decir, no está cerrado en sí mismo, sino que la significación del testimonio del entrevistado como fuente está en la relación con otras voces del noticiero (el movilero, los presentadores, el zócalo) y con otros componentes (la música, las imágenes, la audiencia). Si tomamos la definición de la Defensoría del Público, la voz del movilero no sería una fuente. Pero el testimonio del testigo, de esa fuente externa al medio, no es un testimonio aislado. Lo que se empezó a enfatizar en este encuentro tan valioso es que ese testimonio está muy relacionado con lo que le pregunta el movilero, con la presentación que hace el medio, y con los propósitos. Parece que la fuente no es un ente aislado, es un concepto que está “en relación con”. No sé si esto ayuda.

A partir de esta experiencia personal de lectura de noticieros, se comenzó a conceptualizar acerca de los contenidos a enseñar. La idea, entonces, no es “dar el concepto de fuente”, sino ejercer la práctica de lectura. A veces se piensa que hay que enseñar de entrada las nociones e identificar en un cuadrado, por ejemplo, las fuentes usadas. Pero, esta práctica no conduce a comprender el proceso de construcción de la noticia. Es necesario enseñar a interrogarse en el acto de lectura. Así, si focalizamos en las fuentes: ¿qué voces aparecen?, ¿qué dicen?, ¿cuáles no aparecen?, ¿por qué habrán decidido seleccionar esas fuentes y no otras?, ¿qué relación tienen esas decisiones con el título de la noticia, con los zócalos, con las imágenes, con la música, con el discurso de los presentadores, con la acción e interrogatorio de los movileros? El contenido a enseñar es la lectura de noticias en la que nos interrogamos sobre las decisiones adoptadas por los medios.

4.2. Segunda fase del proceso de doble conceptualización

El camino previo de lectura y conceptualización acerca del objeto de enseñanza fue la vía de entrada para aproximarse a la segunda conceptualización.

La consigna de hoy tiene que ver con pensar los últimos encuentros en los que nos concentramos en la lectura de los noticieros y luego en la reflexión acerca de qué es lo que nos pasó internamente en ese acto colectivo de lectura para avanzar progresivamente hacia la conceptualización del contenido a enseñar. La idea de hoy es hacer un análisis didáctico. Es decir, tratar de tomar un poco más de distancia de lo que hemos vivido y empezar a analizar: 1) qué condiciones didácticas se fueron creando para que la lectura y la reflexión sucediera, 2) qué intervenciones se fueron haciendo en ese transcurrir didáctico de esta pequeña secuencia de dos encuentros y 3) qué es lo que se produjo como proceso de construcción de conocimiento, de sentido, en esas condiciones y con esas intervenciones.

Reflexionar sobre las condiciones e intervenciones didácticas permite pensar cuáles son las variables que condicionan la situación de enseñanza. Y esto posibilita tomar conscientemente decisiones y modificarlas o revisarlas, intervenir sobre ellas. Los participantes destacaron ciertas condiciones que les resultaron sumamente relevantes en el proceso de lectura que habían realizado y que refieren a variables claves para la planificación de estas situaciones, como: la selección de materiales que se van a leer (tipo, cantidad y soportes), la identificación y focalización en alguna clave de lectura, la atención a la consigna de lectura que se propone en función de estas decisiones sobre lo que se va a leer, el pasaje de la problematización a la conceptualización en torno de las cuestiones en las que se decidió poner foco, la construcción de la memoria didáctica y las intervenciones docentes para promover el intercambio y el avance de las ideas.

Sobre la selección de los materiales y el soporte. En relación con los materiales en la cartilla, en realidad había otras propuestas para trabajar fuentes. Pero se eligieron esos noticieros no tanto por la temática sino por el contraste en los modos de construcción de los discursos. Eran dos materiales muy potentes, muy económicos. No alcanza con considerar lo temático, aunque es muy importante, también es relevante apreciar cómo está presentado el tema. Es decir, hay una doble entrada posible, es tan importante una como la otra, cómo la noticia presenta el tema y qué es lo que presenta. Porque puede pasar queelijamos noticias que son muy atractivas porque son actuales o el tema es actual, y sea muy pobre como construcción periodística. En relación con el soporte, nosotros acá planteamos dos noticieros porque sabíamos por la investigación que es el soporte que la gran mayoría de los estudiantes menciona como acceso cotidiano a las noticias. Podríamos haber planteado dos noticias de diario. O podríamos haber planteado radionoticias. Por qué uno, por qué otro. Por dónde empezar. Si elegir dos del mismo soporte. Cómo uno lo va a ir planteando, distintos soportes o no, depende

de qué, cuál va a ser el foco, cuál es la trayectoria de los alumnos. Es una cuestión que hay que tomar decisiones. Es una variable a tener en cuenta.

Otra variable fundamental en la elección de los materiales fue la comparación. No fue casual que trajimos dos noticieros y no uno. Fue una condición didáctica para nosotros, que la escena didáctica sea comparativa es lo que le da fortaleza a la situación porque permitió mucho del debate que se armó. Por eso lo pensamos como una condición didáctica muy importante...también calibrar qué comparar y cuánto comparar, con qué propósito, con qué clave...la comparación ayuda a la lectura intensiva.

Sobre la selección de una clave de lectura. Precisamente, pensaba, leyendo los intercambios de la reunión pasada, que es un eje que atraviesa bastante los intercambios que tuvimos. Todo no se puede mirar, necesitamos algún puntapié para disparar la lectura y a la vez que no la cierre. Entonces, elegir una clave de lectura me pareció interesante para los medios, sin hacer una grilla, pero con la posibilidad de decir: estamos mirando esto, pero a la vez esto lo relacionamos con esto, esto. Ahí van surgiendo las distintas puntas, pero anclando en algún lugar, si no, es muy difícil hablar desde la nada.

Sobre la consigna de lectura. Fue importante que no se usó una consigna que restrinja la mirada, sino que sea bastante abierta, entender la lectura en un sentido amplio. No sólo leer el zócalo, sino también leer imágenes, escuchar las voces de los que intervienen en esas noticias. Creo que también muchas veces, cuando a los alumnos les hablamos de leer noticias, hay que aclararles que leer es mucho más amplio que leer la palabra escrita. Me parecía que era una consigna muy rica para poder enfocarlos en distintos ejes, en las imágenes, en la palabra oral y en la palabra escrita. A su vez, la propuesta tenía un objetivo claro. La consigna apuntaba a ese objetivo y había toda una planificación y una intencionalidad, por qué las estaban llevando a cabo. Es decir, sería importante pensar una consigna que al mismo tiempo que abra la posibilidad de reflexionar focalice la mirada.

Sobre el pasaje de la problematización a la conceptualización. Uno de los problemas didácticos más difíciles es cómo retomar el intercambio en la lectura y cómo empezar a distinguir cuestiones, o conceptualizar. Porque a veces es muy rico el intercambio, pero si eso no empieza a tomar forma, a poder distinguir, también es como algo que pasó, algo buenísimo, hay aportes de todo tipo, pero eso tiene que ir a parar a algún lugar, si no, lo perdemos. Y acá me pareció interesante eso. En un momento avanzado del intercambio, se trajo una definición de fuente, pero no para cerrar la discusión, sino para complejizarla y empezar a conceptualizar. Esa fue como la intervención que rescaté como bastante clave. Tal vez puede ser que la definición que elijamos no sea la más feliz para trabajar. Así como tardamos en seleccionar el material, tardaremos en seleccionar

la mejor definición teniendo en cuenta nuestros estudiantes. Y otra opción más es no sólo tener una definición para proponer sino construir con ellos alguna definición como para comparar con una definición de otro que ya está como más establecida. Son como momentos del camino didáctico, está super interesante poder conceptualizar con ellos, y después confrontar con otra que esté más asentada, o instituida.

Sobre la construcción de la memoria didáctica. Otra condición fue la desgrabación de los encuentros. En algún punto fuimos a esa desgrabación y nos ayudó a pensar el encuentro mismo. Cosa que estamos haciendo ahora con las dos desgrabaciones de los pasados encuentros...Igualmente tomaría el concepto de registro en un sentido más amplio. Que es, por un lado, cuando se estaba observando los noticieros, pedimos un registro, una toma de notas y de hecho fueron muy útiles a la hora de abrir el espacio de intercambio. Pero también está el registro que hacemos continuamente en el aula cuando vamos tomando nota. Ya sea haciendo registros en un afiche, ahora sería en un pizarrón digital, o registros personales. Estábamos pensando la memoria didáctica y el valor que tiene para retomar y hacer este trabajo de “volver sobre”, recapitular, avanzar yendo para atrás,

Sobre las intervenciones dirigidas a promover, encauzar y categorizar los intercambios. Las intervenciones siempre conducían a tomar la voz de algún participante para seguir profundizando en las ideas sobre el tema. Pero hubo intervenciones que apuntaban a encauzar el camino de lectura. Como que decían, “mirá lo que dijo Fulanita, ¿a ver? A ver si vamos por ahí”. Como hacemos los maestros en el grado. “Qué interesante eso, sigamos por acá”. Nosotros nos íbamos un poquito y había una intervención que volvía a ese foco para seguir pensando, una repregunta que nos conducía al objetivo inicial de dónde íbamos. También fue interesante cuando volvían al material para corroborar algo que se había pensado, a ver si era así o se había entendido diferente. Otra intervención que nos ayudó mucho fue cuando categorizaron los intercambios que habíamos hecho. Y también Malena lo necesitó, ella lo hizo genuinamente, necesitó empezar a organizar esas ideas que habían sido un montón, como desorganizado. Entonces, empezar a darle forma resultó potente para todos. También me parece una intervención que podemos pensar con los alumnos... La forma de presentar las ideas, generalmente uno quizás piensa un registro o minuta de un encuentro o reunión y es como tal dijo tal, tal apareció y dijo, pero acá me parece que hubo un trabajo muy rico. No sentí tanto la personalidad o las personas sino la comunión del colectivo. Se tomaron apreciaciones sobre las miradas y estaban conceptualizadas las cosas. Me parece que es una forma muy rica. Creo que al leerlo sentí cuánto de lo ya dicho acá es un registro, entre comillas, teórico, muy valioso como registro para compartir. Me parece que el intercambio que generamos en estos

encuentros son reflexiones, no sé, con fundamento, que más allá del registro que cada uno hace, creo que el propio encuentro está marcando como un camino, unas líneas. Por supuesto que uno no puede tener con antelación lo que va a suceder en una clase, pero sí tener un cierto repertorio de que no se nos escapen ciertas cosas. Tener bien en claro qué no puede faltar, y cómo encauzar nuevamente cuando esto tan rico se empieza a ir del objetivo inicial que tenía...

En la base de las intervenciones mencionadas, hay una cuestión conceptual que tiene que ver con que, en estas situaciones, uno va construyendo conocimiento a través de la interacción con los otros y también con los textos que se están analizando, y esto va posibilitando que surjan los conflictos cognitivos que se van produciendo internamente, por ejemplo, entre lo que se pensaba que era el contenido de enseñanza (abordar las noticias a partir del análisis de sus partes según el modelo de las noticias escritas en la prensa) y la concepción de que el saber a enseñar es la lectura que se interroga sobre el proceso de producción de las noticias, la construcción de las fuentes, los sentidos de los lenguajes usados o los contratos que se establecen con las audiencias.

Porque lo que otros explicitan pueden desestabilizar mis ideas. Otro habla y yo voy asimilando lo que dice, transformando lo que recibo y transformándome al mismo tiempo. Las intervenciones que estamos mencionando tratan de que eso suceda, que los participantes enuncien sus ideas, las confronten, y por eso se ponen en evidencia las contradicciones en vez de obviarlas.

Permitir que haya justificación de aquello que se está señalando para que el intercambio vaya creciendo en explicitación, porque son como intuiciones iniciales, pero el que coordina las hace crecer para acrecentar la toma de conciencia. Porque la base siempre es que haya oportunidades de enfrentarse a situaciones de conflicto, que es lo que genera el avance cognitivo (Gilly, 1988).

La última parte del encuentro estuvo dedicada a reflexionar sobre qué es lo que les pasó a los integrantes desde el punto de vista del conocimiento, de su proceso de aprendizaje:

Me parece que lo interesante fue las ganas de seguir leyendo sobre el tema. Las ganas de decir, a ver este, qué dice, este incentivo para seguir profundizando. Y eso es un indicador de aprendizaje. Ya es un gran indicador. Si alguien dice, yo estuve mirando el noticiero y seguí pensando en... Es indicador de que eso algo provocó como lectura crítica. Porque la lectura crítica es eso, seguir pensando sobre los medios.

Esta experiencia me aportó una metodología, una estrategia de poder abordar cualquier temática. Como un ejercicio donde ya no salgo del punto a y luego

al punto b, sino que lo voy construyendo con otros, me voy aproximando, lo voy reflexionando. Voy cometiendo errores y sobre ese error voy aprendiendo. Todo el proceso mismo que enseña. Cada sesión hace parte de ese proceso y vamos reflexionándolo... La construcción es totalmente diferente al hacerla de esta manera. Seguramente, este camino nos ayude a avanzar mucho más rápido. Pero, una cosa es esto y otra es la transposición didáctica. Vamos a tener que pensar cuando nos enfrentemos a niños, que por más que tengan sus experiencias, no tienen un recorrido. Entonces, cómo ayudar a construir esto, a hacer observable, en el tiempo que tenemos, en las condiciones didácticas que están. Es un lindo desafío.

Quedó planteado el desafío relacionado con la transposición didáctica que sigue abierto al trabajo de investigación y planificación docente que pensamos emprender en 2021. Mientras tanto en el apartado que sigue presentamos algunas de las primeras reflexiones sobre la enseñanza de la lectura crítica de noticias que pudimos elaborar provisoriamente.

5. Condiciones didácticas, puertas de entradas posibles

El recorrido realizado a lo largo de los encuentros nos permitió detenernos a hipotetizar acerca de cuáles condiciones didácticas podrían posibilitar en los estudiantes el avance desde una concepción ingenua de la construcción de noticias mediáticas hacia una progresiva criticidad (Perelman *et al.*, 2019). Esto representó un nuevo desafío en términos de transposición didáctica, dado que las situaciones utilizadas en el marco de la doble conceptualización no necesariamente son directamente trasladables al trabajo en las aulas (Lerner, 2001b). Se trata entonces de continuar indagando en futuras investigaciones cuáles de las condiciones que resultaron productivas en el marco de nuestros encuentros podrán también ser pertinentes para los aprendizajes de los alumnos. En este punto, es imprescindible contemplar no sólo la complejidad del objeto de enseñanza, sino también los procesos de apropiación por parte de los estudiantes a partir de las hipótesis progresivas que construyen frente a las diversas instancias mediáticas con las que interactúan. En trabajos anteriores se señalaron algunas de estas condiciones, sobre la base de los resultados de las primeras fases de la investigación y del comienzo de análisis de situaciones didácticas probadas en las aulas (Perelman *et al.*, 2019). Nos limitaremos aquí a presentar algunos interrogantes e hipótesis que fueron surgiendo a lo largo del trabajo colectivo.

En primer lugar, el hecho de abordar la lectura desde una clave puede resultar productivo, dado que los propósitos que presiden la lectura son los que “determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto” (Solé, 1994). Por lo tanto, el tipo de consignas propuestas juega un rol central en la construcción de significados, al mediatizar la interacción de los alumnos con los textos (Aisenberg, 2010). Como señalaron los docentes, abordar la lectura desde una clave puede permitir focalizar la mirada de los estudiantes, pero ser a la vez lo suficientemente amplia para habilitar la aparición y la puesta en relación de observables que, en un principio, podrían permanecer invisibilizados. Desde esta perspectiva, el desafío sería entonces encontrar claves de lectura significativas, que puedan ser asumidas como motor de la propuesta didáctica. Las puertas de entrada a la lectura crítica de medios pueden ser múltiples, siempre y cuando se adecúen a los propósitos de enseñanza y tengan en cuenta las hipótesis previas de los estudiantes, de manera que favorezcan la promoción de conflictos cognitivos que procuren avances hacia nuevas conceptualizaciones (Siede, 2020). Así, por ejemplo, tomar las fuentes como clave de lectura podría llevar a desestabilizar, entre otras cosas, la concepción de las noticias como “ventanas al mundo”, y visibilizar que siempre son una construcción, en la que se presentan los hechos de la realidad desde cierta perspectiva (Buckingham, 2005).

En esta misma línea, durante los encuentros se puso en cuestión la pertinencia de un abordaje muy frecuente en los últimos tiempos: el de las noticias falsas. En efecto, esta clave de lectura entraña el riesgo de reforzar la dicotomía verdad-mentira, muy importante en las representaciones de los alumnos, que suelen apelar a ella cada vez que en las aulas se constituye como observable la distancia entre los hechos y el discurso de las noticias (Nakache *et al.*, 2019). Es decir, esta entrada, en lugar de generar un conflicto cognitivo en las hipótesis de los estudiantes y llevarles a visibilizar la construcción que subyace a todo discurso mediático, confirmaría sus ideas previas: si hay noticias “falsas”, significa que también puede haber noticias “verdaderas”, “ventanas al mundo” que reflejarían los acontecimientos tal cual sucedieron.

Una segunda condición sobre la que se reflexionó a lo largo de los encuentros fue la selección de las temáticas y materiales. En este punto, debe contemplarse también un aspecto que suele quedar relegado en las decisiones didácticas: el soporte. En efecto, tanto en los manuales como en las prácticas docentes en las aulas, las propuestas en torno a la enseñanza de las noticias tienden a focalizarse en el diario impreso. Sin embargo, hay evidencia que indica que los niños acceden a las noticias prioritariamente en formato audiovisual, en particular, a través de los noticieros televisivos (Perelman *et al.*, 2017). Esto conlleva la necesidad de cuestionar los contenidos instituidos y de ampliar las prácticas de lectura desarrolladas en la escuela a diversos soportes, tanto

televisivos como digitales. En esta línea, se trata de abandonar la lectura centrada en un único soporte, retomando el modo multimedial que sostienen los usuarios con el universo mediático.

En cuanto a la selección de las temáticas, fue un punto que generó bastante debate a lo largo de los encuentros, específicamente en la tensión entre los polos actualidad-no actualidad. Por un lado, la necesidad de preservar el sentido social de las prácticas que se están enseñando supone generar situaciones que presenten cierta fidelidad a la forma en que los objetos de enseñanza funcionan socialmente fuera de la escuela, para evitar desnaturalizarlos (Lerner, 2001c). Esto inclinaría la balanza hacia la elección de noticias actuales, de manera que se pueda preservar esta característica central de su modo de circulación social. No obstante, se evidenciaron algunos problemas que podría conllevar esta decisión. En primer lugar, el involucramiento tanto de docentes como de estudiantes con temáticas actuales podría convertirse en un obstáculo, si se desplaza el foco de atención del propósito didáctico (en sentido amplio, entender cómo funcionan las noticias) hacia una discusión en términos de la opinión que se tiene sobre el tema. En segundo lugar, el imperativo de trabajar con noticias del momento puede ser difícil de sostener en la práctica docente cotidiana, debido al tiempo y a la dificultad de seleccionar cada vez nuevos materiales que resulten significativos para analizar su construcción.

Estos problemas podrían sortearse si se pone en cuestión el requisito de la actualidad. En efecto, según se detectó en los talleres del “Observatorio Joven de Medios” realizados en 2013 y se confirmó en investigaciones posteriores (Perelman *et al.*, 2016; Nakache, Perelman, Bertacchini, Torres & Bardoneschi, 2018), las noticias no actuales resultan fértiles, dado que permiten desplazar el propósito de lectura de informarse a comprender el modo de producción y recepción de las noticias, convirtiéndolas en objetos de conocimiento a ser dilucidados (Nakache *et al.*, 2018).

De cualquier forma, y más allá de la actualidad o no de las noticias, a la hora de elegir las es posible pensar en dos condiciones fundamentales: que la temática sea convocante para los estudiantes y que estos cuenten con ciertos marcos de conocimientos de aquello de lo que tratan, para que puedan transitar las situaciones de lectura e intercambio con posibilidad de interpretación (Perelman, 2020). Asimismo, es imprescindible leer las noticias no de manera aislada, sino en el marco del medio en que fueron construidas, de manera que puedan visibilizarse los múltiples componentes que intervienen en su producción y el modo en que cada uno contribuye a la construcción del entramado de sentido total.

Sean las noticias actuales o no, asumir su lectura crítica como contenido de enseñanza requeriría “detener la maquinaria mediática, visibilizarla, y hacer foco en los procesos de selección, jerarquización y producción del material informativo” (Perelman *et al.*, 2019, p. 225). Una situación propicia para permitir este proceso es el contraste de los materiales con los que se haya decidido trabajar (noticieros, primeras planas, una misma noticia de distintos periódicos). En efecto, como se ha señalado en trabajos anteriores (Perelman *et al.*, 2016; Perelman *et al.*, 2017), la comparación puede facilitar la observación de los mecanismos de selección y de los puntos de vista adoptados por cada medio, poniendo en evidencia que en las noticias siempre se produce una construcción de lo real desde una perspectiva determinada. Para visibilizar esto, resulta fundamental abordar la lectura de manera compartida, generando una comunidad de lectores y de interpretantes que pueden construir el sentido colectivamente (Colomer, 2005).

Otra situación propicia para visibilizar la maquinaria mediática es la articulación de la lectura de noticias con instancias de producción. Se trata en este punto de promover una interacción constante entre ambas prácticas, de manera que les alumnos aprendan a leer con mirada de productores y a producir como lectores. Es decir, por un lado, la producción puede convertirse en una lectura crítica, siempre y cuando favorezca la toma de conciencia en torno a los procesos de elaboración y reconstrucción de la información. El hecho de posicionarse como productores favorece recurrir a la lectura para observar ciertos aspectos que hacen a la construcción de las noticias, reflexionar sobre ellos y poder ponerlos en juego en sus propias producciones. Por otro lado, resulta fértil promover la adopción de la mirada del productor durante las situaciones de lectura, instaurando preguntas que tornen observables ciertas decisiones y lleven a reflexionar sobre sus motivos y sus efectos. Por ejemplo: *¿Qué otras preguntas podrían hacerle a la fuente que se entrevista en esta noticia? ¿Consultarían otras fuentes para informar sobre este acontecimiento?*

Un último punto relevante, sobre el que se discutió en los encuentros, fue la necesidad de inscribir la propuesta de lectura de noticias en un recorrido didáctico que contemple una diversidad y una progresión de situaciones sostenidas con continuidad. Dada la complejidad del objeto de enseñanza y de las múltiples aristas involucradas en la posibilidad de realizar una lectura crítica, no alcanza con analizar puntualmente algunas noticias aisladas ni con implementar una única secuencia. Por el contrario, resulta indispensable plantear aproximaciones recursivas a este objeto, sostenidas durante un tiempo prolongado, en un recorrido didáctico que atraviese los distintos años y niveles de escolaridad. Esto nos enfrenta a un nuevo desafío: establecer una posible progresión en el aprendizaje de este objeto, para garantizar el avance de los estudiantes a lo largo de toda su escolaridad obligatoria.

6. Desafíos y potencialidades de la experiencia

Uno de los desafíos más grandes de este armado del equipo de investigación colaborativa fue –y sigue siendo– la conformación a partir de un grupo heterogéneo, con distintas inserciones, trayectorias y expectativas de la investigación. Desde un principio, pensamos que era necesario “amasar” este equipo y hacerlo como parte de la investigación misma. Es por esto que uno de los propósitos de la situación de doble conceptualización era introducir a los docentes en cuestiones centrales de la lectura crítica de noticias recreando algunas de las condiciones didácticas planteadas, a la vez que comenzábamos un recorrido que va a ser más extenso para la planificación de este tipo de situaciones en las aulas de primaria, secundaria y en la formación docente inicial y continua.

En el transcurso de este trabajo formativo, uno de los docentes participantes decidió retomar algunas de las situaciones planteadas para iniciar una secuencia de lectura crítica de noticias en encuentros virtuales con su grupo de estudiantes de 7° grado y sus exalumnos de 6° grado de primaria en colaboración con otros docentes de su escuela. Al mismo tiempo, un grupo de docentes de 7° grado de primaria y de 1° año de secundaria de escuelas públicas pertenecientes a un distrito de CABA decidieron llevar a cabo una propuesta de articulación primaria-media 2020-2021 tomando, entre otros insumos, los aportes de la cartilla *Leer Medios en Tiempo de Infodemia* (Programa Medios en la Escuela, 2020) y los conversatorios realizados vinculados con la misma, al que se agregaron dos conversatorios efectuados con los equipos de Medios en la Escuela y de investigación (Programa Medios en la Escuela y Proyecto UBACyT, 2020). Sin embargo, no era objeto de este trabajo que se llevara al aula la situación de lectura de noticias compartida. Como se señala en el apartado anterior, es necesario seguir indagando sobre las condiciones de enseñanza, los modos y sentidos de la lectura crítica en los distintos niveles educativos, planificar situaciones que se basen en algunas de estas hipótesis, analizarlas y revisarlas en función de los problemas y avances de la puesta en aula. Un trabajo que esperamos poder desarrollar en 2021. Pero consideramos que estas instancias de producción de sentido compartido con docentes siempre resultan movilizantes para animarse a instalar nuevas prácticas de enseñanza, aún en situaciones complejas como lo fue la comunicación por videoconferencia tanto en los encuentros del equipo de investigación como en las clases virtuales que se nutrieron de las discusiones y ejemplos de lectura que presentamos.

Otro desafío estuvo puesto en la posibilidad o no de generar a la distancia una situación de lectura crítica de noticias que fuera lo suficientemente potente como para sostener luego otras instancias de conceptualización, es decir, vueltas para

problematizar lo hecho y construir conocimiento didáctico. Creemos, por los avances que presentamos en este trabajo sobre algunas condiciones didácticas para la lectura crítica de noticias, que fue muy fructífero a pesar de lo demandante. Sabemos también, por comentarios de los involucrados y por la propia experiencia de los que escriben, que todo el proceso permitió posicionarse frente al problema desde distintas perspectivas, reflexionar sobre la experiencia y construir nuevos saberes en ese discurrir. Saberes a los que no hubiéramos tenido acceso si no nos hubiéramos involucrado en la situación misma de lectura de noticias, en el análisis por parte de todos de las transcripciones de los encuentros, en la revisión de las primeras ideas o de las discusiones sobre la noción de fuente de información en las noticias, en dar la palabra a cada una para que desde el inicio pudieran aportar su punto de vista sobre el tema y tuvieran la oportunidad de reconsiderar esas ideas y confrontarlas.

Consideramos que la propuesta y experiencia de investigación colaborativa que presentamos es un primer paso importante en el crecimiento del equipo y en la posibilidad de promover experiencias de investigación y de enseñanza que nos permitan generar conocimiento didáctico sobre una problemática poco frecuentada en la escuela como es la lectura crítica de noticias para el desarrollo de una ciudadanía democrática lo más plena posible, que pueda ejercer el derecho a analizar el discurso de los medios de comunicación, en este caso en relación con la construcción de la información social, y tomar posición frente a este discurso.

Finalmente, compartir este recorrido de reflexión, experimentación y construcción colectiva creemos puede ser inspirador para docentes, de todos los niveles educativos, que planifiquen desarrollar con sus estudiantes propuestas de lectura crítica de medios.

7. Bibliografía

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45-74). Buenos Aires: Aique.
- Buckingham, D. (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Capacitación con docentes en el marco del proyecto de articulación primaria-media del DE 21 (2020). Conversatorio organizado por el DE 21, 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” [Video]. Recuperado de <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de-medios>

- Cardozo, B., Lerner, D., Nogueira, N., & Perez, T. (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Sao Paulo: Editora Record.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Defensoría del público (2015). Monitoreo de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “¿Qué es ‘noticia’ en los noticieros? La construcción de la información en la televisión de aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Documento Metodológico. Buenos Aires. Recuperado de <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/04/Documento-metodol%C3%B3gico.pdf>
- Defensoría del público (2020a). *Apuntes para las coberturas sobre la pandemia COVID-19*. Buenos Aires. Recuperado de <https://defensadelpublico.gob.ar/recomendaciones-para-la-cobertura-de-la-pandemia-covid-19/>
- Defensoría del público (2020b). Conversatorio con integrantes de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual [Video]. 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”. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=YHvLsA1wQe8&feature=emb_logo
- De Fontcuberta, M. & Borrat, H. (2006). *Periódicos: sistemas complejos, narradores en interacción*. Buenos Aires: La Crujía
- Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A.N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dirección), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo* (pp. 23-32). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lerner, D. (2001a). El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 165-190). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 39-52.
- Lerner, D. (2001c). Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-36). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*. UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.
- Lerner, D; Stella, P & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Luchessi, L. (2020). *Leer Medios en Tiempos de Pandemia. Reflexiones desde el Periodismo* [video]. 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”. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=WYLjEBjWi5I&feature=emb_logo
- Nakache, D.; Perelman, F.; Bertacchini, P.; Torres, A. & Bardoneschi, L. (2018). Grupos focales con niños de 6to grado, acerca de la producción de noticias: conceptualizaciones que se construyen en una experiencia de lectura compartida. *En Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de*

Educación de la mirada II

Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, pp.190-193.

- Nakache, D.; Perelman, F.; Rubinovich, G & Estévez, V. (2019). Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas. En *XXVI Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA, pp. 87-96. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/26/nakache.pdf
- Perelman, F. (2020). *Reflexiones didácticas* [video]. Conversatorio abierto 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”. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Y-LSQaL-t80&feature=emb_logo
- Perelman, F., Nakache, D. & V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. En *XIX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA. V1, pp. 363-373. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948038>
- Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M. E & 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. & Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. En *XXII Anuario de Investigaciones*, 1, Facultad de Psicología, UBA, 169-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944016>
- Perelman, F., Nakache, D.; Bertacchini, P.; Rubinovich, G.; Torres, A. & Estévez, V. (2017). Lectura crítica de las noticias: de la investigación psicológica a la investigación didáctica. En *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. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-067/517>
- Perelman, F.; Nakache, D.; Bertacchini, P.; Estévez, V.; Grunfeld, D. & Rubinovich, G. (2019). Lectura crítica de noticias en la escuela. Interrelaciones entre investigación psicológica y didáctica. En *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. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-111/813.pdf>
- 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-medakios>
- 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. Recuperado de <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de-medios>
- Siede, I. A. (2020). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Descolonizar la mirada para potenciar la subjetividad

Verónica Marcela Mistrorigo
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
vmistrorigo@gmail.com

1. Introducción

El camino hacia la utopía requiere muchas batallas,
pero sin duda la más importante es la batalla cultural.

Floreal Gorini

La comodidad y la conformidad son dos mecanismos de la inercia.

Hugo Zemelman

En el abanico de las batallas en el camino hacia la utopía, la batalla cultural es para Gorini la más significativa. Y esa batalla contiene entre sus aspectos centrales la cuestión de la colonización/descolonización de las subjetividades, así como el pleno reconocimiento de la educación y la comunicación como derechos humanos fundamentales. Y como se ha mencionado en varias oportunidades son al mismo tiempo la puerta de entrada a otros derechos. Lo cual reafirma el supuesto de que la Educación Mediática (EM) es un requisito de época para el desarrollo del pensamiento crítico, así como para lograr un acceso pleno a los derechos de la educación y la comunicación, dado que el actual ecosistema comunicativo (Martín Barbero, 2003) interpela a las instituciones educativas y específicamente a la formación docente para que enseñen en la multiplicidad de saberes que circulan en los medios (Saez, Palumbo, Mistrorigo, Richter y Blardoni, 2019). Resulta relevante señalar que hablar de medios en el marco de la educación mediática actual, refiere no solo a los medios tradicionales, sino que requiere ser pensada como el conjunto de medios, nuevas tecnologías y redes sociales

que forman parte del espectro comunicacional actual y así es considerado en este artículo cada vez que hablemos de ella.

En este marco, la ausencia de lectura crítica frente a los mensajes y discursos mediático-comunicacionales tiene impacto no solo en la posibilidad de deconstrucción de los mismos sino en la reproducción de las desigualdades socioculturales, el ensanchamiento de las brechas digital y tecnológica, la concentración mediática, entre otras cuestiones centrales de la cotidianeidad. Por lo tanto, el reto es ampliar el espectro de la educación mediática e integrarla en los procesos educativos en general y los universitarios en particular.

En consecuencia, dentro de las innumerables dimensiones que la formación docente debería entonces considerar hoy en día, una sin dudas de gran relevancia – además de la ESI- es la educación mediática, como eje transversal. Tal como se propone en la investigación que da origen a este escrito³², una problemática educativa contemporánea la constituyen los nuevos modos de producción y circulación del saber frente a la transformación material y simbólica acaecida con las tecnologías de la información y la comunicación y sus efectos en los procesos de constitución de subjetividad social. La comunicación y la formación son dos espacios centrales en la constitución de lo social y al mismo tiempo dimensiones estratégicas de la batalla cultural y la producción simbólica. Por lo tanto, se torna necesario superar las miradas extremistas -tanto denostadoras como elogiosas e ingenuas- sobre los medios y las TICs para estudiarlos y entenderlos en sus complejidades y contradicciones.

Y si hablamos de procesos educativos, de vínculo pedagógico y de formación, estamos hablando de la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo. Y esa relación no es natural, ni ingenua, ni predeterminada. Y en un contexto hipermediatizado, esa relación se torna vulnerable, maleable, incompleta, unidireccional a veces y condicionante otras. Por lo tanto, la importancia de la mirada crítica frente a los consumos mediáticos y el uso crítico de las TICs se vuelve un aspecto central para la formación de sujetos.

Como plantea Cora Gamarnik (2011) la tarea de los docentes de comunicación y de los formadores de docentes debe incluir la ampliación del horizonte de posibilidades de nuestros estudiantes, así como la promoción de la participación y el compromiso social:

No concebimos a la educación solo en términos de comprensión, sino que pensamos que es necesario dar un paso en el ejercicio de construcción de la

32 Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios “Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2018.

ciudadanía, de intervención en el mundo que nos rodea, de implicar en el hecho pedagógico una posibilidad de cambios concretos. Creemos necesario potenciar pedagogías de acción y participación (Gamarnik, 2011, p. 13).

Hablar de formación docente es pensar entonces no sólo la relación primaria entre lxs docentes formadores y lxs futurxs docentes, sino la relación de continuidad entre esxs futuros docentes y sus estudiantes. En esxs estudiantes, en esos sujetos históricos, deberíamos estar pensando siempre cuando hablamos de formación docente. Es tiempo de transformar los modos de habitar las aulas en este tiempo y contexto histórico, y por lo tanto, de ampliar la mirada.

2.Descolonizar la mirada para potenciar la subjetividad

Se vive entre dos mundos. Uno es el que vemos todos los días.
El otro es el de las posibilidades, mucho más amplio que el primero.
Sin embargo, el que vivimos cotidianamente, el que decimos que es real,
tiene un trabajo extra: convencernos de que los otros son solo posibilidades.
Pedro Saborido

La pregunta por el sujeto (del aprendizaje) parte de considerarlo un partícipe activo del proceso, es decir, capaz de leer las potencialidades de la realidad, lo dándose, lo indeterminado, el conocimiento como conciencia de opción en términos de Zemelman. Lo que implica reconocer la realidad socio-histórica como ámbito de sentido –de su construcción y disputa-, como espacio-tiempo para pensar el mundo con otrxs y principalmente asumir(se) como sujetos con capacidad de construcción de esos y otros sentidos. Es decir, hacer uso crítico de la teoría desde la propia experiencia/realidad/contexto y poder pensar y actuar alternativas, frente a los discursos hegemónicos, las miradas unilaterales, las construcciones mediáticas cerradas, obturadoras de nuevas lecturas y en consecuencia de otras posibilidades de pensamiento y acción.

Por lo tanto, abordar la educación mediática en la formación docente implica entonces, como una de sus dimensiones centrales, ampliar y fortalecer las prácticas de enseñanza –en términos curriculares y didácticos- y, por lo tanto, promover la construcción de conocimiento socio-histórico para reconocer y potenciar el presente (Zemelman, 1998 y 2001) en relación al actual ecosistema comunicacional. Resta dirimir la discusión acerca del lugar/tiempo en que la formación docente incluya esta dimensión, sin dejar de mencionar que es una discusión perentoria.

Reconocer y potenciar el presente en términos de educación mediática es formar sujetos consientes de las construcciones mediáticas y tecnológicas, con capacidad para reconocer la mirada desde las que se les habla e interpela, con idoneidad para deconstruir los discursos que circulan –y que muchas veces se construyen desde un lugar limitado, reproductivista, consumista, individualista y estigmatizado-, productores y creadores de sus propias realidades, identidades y discursos. Todo ello en pos de (re) valorar la subjetividad y al sujeto como fuentes de creación y producción de sentidos y significados, propios, otros, nuevos, diversos.

Como plantea Estela Quintar la subjetividad “es un encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales” (2004, p. 2). Parte del sistema educativo tradicional coloniza la subjetividad, sobre todo a partir de la negación del sujeto concreto y su realidad, así como por la a-historicidad de los procesos educativos. Es en este sentido, la autora, define al sistema educativo como esquema civilizatorio, en el que se nos impone el saber explicativo del mundo de los otros:

lo colonizado es un modo de pensar lineal, causal y explicativo que no reconoce lo relacional, por lo tanto no permite resolver problemas de la realidad vivida, sino que niega esa realidad en nombre de un razonamiento escolar, jerárquico y narcisista dado como verdad (Quintar, 2004, p. 26).

Esto incluye la imposibilidad de trabajar críticamente sobre los lenguajes y los mensajes que los medios -hegemónicos principalmente- anudan los modos en que interpelan y construyen sentidos, la forma en que instalan agendas, reproducen estereotipos y lugares comunes; en definitiva, los modos de intervención de los medios, redes y tecnologías en la producción, transmisión y acceso a la cultura. Y en ese mismo movimiento todo lo que queda afuera es invisibilizado, y por tanto negado. La tarea entonces es formar docentes con la capacidad de reconocer y enseñar a dismantelar esos sentidos y producir discursos en una voz diversa, colectiva, propia.

Cuando hablamos de descolonizar surgen diversas posibilidades de abordarla. Podemos pensar en una dimensión genérica ligada a la posibilidad de cuestionar, romper ciertos parámetros para ampliar el horizonte de miradas y posibilidades -negadas, no descubiertas, ocultas, borradas-. En ese sentido, Martín-Barbero (2002) hacía referencia a las transformaciones de los mediadores socioculturales y los nuevos sentidos de lo social y usos de los medios que estos mediadores -nuevos actores y movimientos sociales diversos- fueron introduciendo, sobre todo en la década de los 90 en adelante:

Sentidos y usos que, en sus tanteos y tensiones remiten, de una parte, a la dificultad de superar la concepción y las prácticas puramente instrumentales para asumir el desafío político, técnico y expresivo, que conlleva el reconocimiento, en la práctica, del espesor cultural que hoy contienen los procesos y los medios de comunicación, pero de otra parte remiten también al lento alumbramiento de nuevas esferas de lo público y formas nuevas de la imaginación y la creatividad social (Martín-Barbero, 2002, p. 19).

Unos años después, y volviendo al cruce siempre ineludible entre comunicación, cultura y política, Martín-Barbero (2009) se pregunta “¿cómo asumir el espesor social y perceptivo que hoy revisten las tecnologías comunicacionales, sus modos transversales de presencia en la cotidianidad desde el trabajo al juego, sus espesas formas de mediación tanto del conocimiento como de la política?” (p. 26).

En el marco de esas nuevas formas donde el conocimiento y la política tensan, disputan, se entraman ¿novedosamente? con lo comunicacional, me interesa focalizar sobre la cuestión de la colonialidad en términos epistémicos y su relación con la batalla cultural mencionada al inicio. La mirada decolonial, que como vertiente de pensamiento surge a mediados de la década de los '90, comienza a consolidarse con el correr de los años, a partir de los debates, los escritos y los aportes de numerosos epistemólogos, sociólogos, pedagogos, filósofos y otros pensadores y pensadoras cuya preocupación central es la cuestión de la colonialidad. Bajo esta categoría, y a partir de los estudios de Aníbal Quijano sobre colonialidad del poder, las líneas de investigación sobre esta temática han ido creciendo y diversificándose³³. Estas perspectivas ponen el énfasis en que a pesar de que la colonialidad geográfico-política, en tanto administraciones coloniales ha cesado, aún persiste una matriz cultural colonial que atraviesa todas las relaciones sociales. Por lo tanto, asistimos a “una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global” en la que “el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14). Aunque la cuestión de la colonialidad ha sido debatida por el análisis del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, cuyo eje está

33 La cuestión de la colonialidad en los espacios de investigación de las Ciencias Sociales nace con la intención de repensar las matrices histórico-sociales y epistémicas legadas por la modernidad (el eurocentrismo sobre todo); se ha cruzado con otras perspectivas como los estudios poscoloniales y subalternos, y se ha diversificado en sus objetivos de indagación: desde una primera indagación sobre la colonialidad del poder (Quijano, 2000) hasta la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007), pasando por la del saber (Lander, 2000), entre otras. Véase también: Lander, 2000; Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009, entre otros.

puesto en el sistema capitalista y las estructuras económicas, y los estudios poscoloniales, centrados sobre todo en el discurso colonial, la propuesta de la de colonialidad apunta a poner en diálogo la cultura y los procesos de la economía política, puesto que reconocen la estrecha relación entre capitalismo y cultura. Por eso es de suma importancia el aporte de esta mirada, dado que pensar la imbricación entre capitalismo y cultura, es pensar también, necesariamente, el rol de medios y de la comunicación en esa articulación.

Desde esa mirada decolonial, Zulma Palermo (2010) nos invita a pensar la universidad latinoamericana en dicha clave y desde tres ejes: el lugar geopolítico (el dónde) *desde el que se gestan y concretan los proyectos de política universitaria*; la finalidad (el para qué) *a la que éstos se orientan desde un posicionamiento ético*; y los destinatarios (el para quién/es) *de aquellos proyectos, así como las acciones que pueden proponerse*. Todo esto con el objetivo de desprendernos de la colonización interior, la matriz colonial arraigada en nuestra subjetividad, impuesta a través de la semiosis colonial -el habla, la escritura, los sistemas de signos y los conceptos-; y la violencia epistémica, esto es, la violencia sobre las formas de conocer, además de la ejercida sobre los cuerpos y las voces: “la violencia epistémica que supuso la perspectiva de la diferencia colonial transformó a los grupos ‘diferentes’ en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber” (Palermo, 2010, p. 48).

A lo que se suma su posibilidad de producción de discursos identitarios propios. Semiosis colonial y violencia epistémica que intervienen no solo en la producción de saber sino en términos comunicacionales y pedagógicos resuenan casi como una alerta y nos invitan a fortalecer nuestra tarea en los espacios de formación docente. Para la opción decolonial lo relevante es *pensar con* y *pensar con* significa buscar construcciones epistemológicas que no se originen en el Estado, sino que surjan de los pueblos y sus movimientos, visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos. Esto no implica un relativismo o esencialismo cultural, significa poner en evidencia otras premisas epistemológicas -premisas “*de otro modo*”- “para (re)pensar las relaciones con la naturaleza, la administración de justicia, las formas de coexistencia, el rol de la autoridad, el sentido de la educación pública” (Palermo, 2010, p. 63); y, en esa misma línea, las miradas propuestas por los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías, que al mismo tiempo construyen y transmiten a partir y sobre aquellas, entre otras posibles.

De lo que se trata entonces es de potenciar la subjetividad, es decir, en términos de Estela Quintar y Hugo Zemelman (2005), formar *sujetos erguidos*, es decir, sujetos conscientes de su realidad, ofreciéndoles las condiciones para reconocer sus circunstancias y poder actuar alternativas frente a las imposiciones del poder.

Descolonizar la mirada por lo tanto es una dimensión más, un paso más, de la desnaturalización o deconstrucción a la que invita toda educación mediática; o al menos una dimensión poco explorada o considerada a la hora de analizar lo que un mensaje, un texto –en su sentido más amplio- tiene para decirnos. Descolonizar implica un movimiento que pueda reconocer no solo que nos encontramos frente a una construcción subjetiva sino los diversos aspectos que tal construcción conlleva, sus limitaciones y potencialidades, lo posible y lo negado o invisibilizado. Buena parte de la naturalización de ciertos constructos -y por tanto su imposibilidad de desnaturalizarlos- deviene de la vigencia de la colonización cultural y subjetiva -del saber, del poder, del ser y del sentir, entre algunas de las que refieren los analistas de la perspectiva de la colonialidad-. En el ámbito universitario, y en la formación docente específicamente, el trabajo para desarmar la vigencia de la matriz colonial se torna indispensable si queremos incluir y/o fortalecer la descolonización de la mirada en el marco de la educación mediática.

3. Algunos apuntes sobre formación docente

No nos es posible desafiar a alguien,
en términos auténticos,
si al mismo tiempo no nos entregamos nosotros al desafío.

Paulo Freire

Así como se definió la cuestión de la colonialidad, considero relevante definir a la crítica, entendida como una práctica política, una opción de vida, una actitud permanente de alerta y una “puesta en duda de lo dado”, un desafío a nuestro sentido común cotidiano y su complementaria acción, es decir, el doble movimiento de denuncia y propuesta, compuesta en términos freireanos de denuncia y anuncio. La crítica por lo tanto es un pensamiento en acción y un accionar reflexivo.

En ese sentido, una cuestión que interesa resaltar tiene que ver con el lugar de la universidad y para ponerlo en términos concretos, de los sujetos que ocupamos espacios universitarios principalmente en materias relacionadas con la formación de docentes, aunque es válido y necesario pensarlo y proponerlo para todos los espacios. ¿Cuánto las y los docentes nos proponemos formar sujetos críticos y por ende políticos? En el contexto comunicacional actual, formar sujetos, (y) docentes críticos, debe incluir necesariamente la educación mediática, en la amplia dimensión en que la hemos definido. Como dice Boaventura de Sousa Santos “no hay justicia

social global sin justicia cognitiva global, es decir, sin justicia entre los conocimientos” (2006, p. 33), y en ese sentido, el rol de la docencia -así como la formación- pueden y deben constituirse en espacios para la democratización, difusión y consolidación de otra forma de construir conocimiento, y, por ende, de sostener la batalla cultural -crítica y descolonizadora- antes mencionada.

Lo que nos recuerda una pregunta que Jesús Martín-Barbero (1999) se hacía hace más de 20 años, una idea que se presenta brevemente reformulada, aunque su esencia no se ha modificado lo que la torna aún vigente: “*¿qué saben nuestras escuelas, incluso nuestras Facultades (...) sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los adolescentes, especialmente insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y de la identidad (...)?*” (p. 16).

Por lo tanto, la formación de docentes universitarios en servicio como la formación de profesores para el nivel medio y superior, se tornan ejes centrales del debate acerca de la universidad que tenemos y queremos y su estrecha relación con el proyecto sociocultural por el que bregamos quienes asumimos la formación como la posibilidad de transformación de una sociedad, lo que incluye sin dudas la dimensión tecnológico-comunicacional. Consecuentemente, se torna necesario (re)pensar los desafíos de la formación docente y fortalecer los espacios colectivos de capacitación y reflexión sobre nuestras prácticas y nuestros currículos, teniendo como horizonte el compromiso social de la universidad.

Podemos sostener entonces, a partir de pensar con Gramsci (2009), que las y los docentes son intelectuales, que cumplen en la sociedad esa función, ya que su tarea es político pedagógica, implica tomar partido, comprometerse, problematizar, desnaturalizar, historizar. El docente en su función como intelectual, que se asume crítico, marca la diferencia entre el profesional burocratizado y el sujeto social comprometido.

El desafío es entonces recuperar lo intelectual de la docencia, porque como sostienen Aronowitz y Giroux (1998) eso “dignifica la capacidad humana para integrar el pensamiento y la práctica y, al hacerlo, se enfatiza la esencia de lo que significa considerar a los docentes como profesionales reflexivos” (p. 170), y significa también luchar contra aquellas prácticas ideológicas y materiales que reproducen privilegios para unos pocos y desigualdad social y económica para muchos. Claves de pensamiento y acción que se vuelven aún más necesarias en estos tiempos en que la colonización de las subjetividades -que no excluye a las y los docentes- produce sujetos sociales mínimos en términos de Zemelman y Quintar (2005), es decir, con poca o nula capacidad de reflexión y acción, y por lo tanto, de transformación. Tiempo por lo tanto de promover y fortalecer la educación mediática como clave de lectura crítico comunicacional de época.

La formación docente entonces es una apuesta a seguir construyendo una universidad plural, democrática e inclusiva, que asuma el desafío de incorporar las miradas indispensables de este tiempo histórico.

4. Para seguir pensando

De las líneas recorridas hasta acá quedan algunas preguntas para compartir, como invitación a seguir pensando colectivamente.

Si la educación mediática se extiende mucho más allá de los medios de comunicación tradicionales, es decir, se amplían cada vez más sus modalidades, plataformas y formatos ¿qué otras dimensiones -además de las planteadas- deben sumarse al análisis y reflexión sobre el espectro comunicacional actual y su intervención en la constitución de las subjetividades? ¿Qué potencialidades socio-culturales aún no reconocidas involucra la dimensión pedagógica de la educación mediática? Y en este sentido, ¿qué discusiones y decisiones deben darse para incluir el debate y la formación comunicacional -en los términos propuestos- en la educación en general y la formación docente en particular?

Si tal como afirma Martín-Barbero en una entrevista realizada por Acosta Damas y Costales Pérez (2020), “la política se vació de ideología y de densidad simbólica y la tecnología se ha vuelto cultura y densidad simbólica” (p. 258). ¿Qué rol nos toca a las y los docentes y formadores de docentes en este tiempo histórico y en este devenir de lo comunicacional?

Descolonizar la mirada en clave pedagógica implica finalmente asumir la formación como acto transformador, emancipador, crítico y problematizador, en definitiva, asumir la educación y la comunicación como actos eminentemente políticos.

5. Bibliografía

- Aronowitz Y.; Giroux, H. (1998). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 161-188). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del hombre editores.

Educación de la mirada II

- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. *Revista Umbrales*, 15, 13-70. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista Comunicar*, 13, 13-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C13-1999-03>
- Martín-Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y pensamiento*, 21(41), 13-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011596003.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>
- Acosta Damas, M. y Costales Pérez, Z. (2020) Agendas de país desde la comunicación. Entrevista a Jesús Martín Barbero. *ALCANCE Revista Cubana de Información y Comunicación*, 9(24), 257-264. Recuperado en <http://www.alcance.uh.cu/index.php/RCIC/article/viewFile/253/245>
- Mateus, J. C.; Andrada, P. & Quiroz, M. T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica [Preprint]. En Aguaded, I. y Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 445-452). Grupo Comunicar Ediciones. Recuperado de: <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11806>
- Meirieu, P. (1996). A mitad de recorrido: por una verdadera ‘revolución copernicana’ en pedagogía. En *Frankenstein educador* (pp. 67-96). Barcelona: Alertes.
- Mistrorigo, V. (2017). Formación docente universitaria: qué docentes para qué educación y para qué sociedad. *Revista Ciencias Sociales*, 94, 80-85. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/14-MISTRORIGO.pdf>
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Comp.). *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (p.p 21-54). La Plata: EDULP.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*. 1(1), 44-69. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Palermo.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México DF: IPECAL.

Educación de la mirada II

- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana*, 27(1), 113-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>
- Saez V. (2018). Conocimiento y reconocimiento de la Educación Mediática en Argentina. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 15(1), 1-13 Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/15/15Saez.pdf>
- Saez, V.; Palumbo, M.; Mistrorigo, V.; Richter, N. y Blardoni, M. (2019). Educación mediática en la formación docente de la Universidad de Buenos Aires. Una propuesta de actualización curricular. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 19 (10), 75-87. Recuperado de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/24918>
- Zemelman, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: IPECAL.
- Zemelman, H. (2001). *El problema del conocimiento desde la realidad socio-histórica*. Conferencia impartida en el Seminario sobre Problemas de la Historia, Neuquén, Argentina.

El discurso terapéutico dentro de la escuela. ¿Gestionar o elaborar las emociones?

Verónica Silva

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
(ISPEI Sara Eccleston)
veronica.silva087@gmail.com

En esta comunicación trabajaré sobre tres ideas: Las emociones como construcciones históricas, sociales y culturales. La temporalidad y los procesos de largo plazo que tienen lugar en la escuela, vale decir, repensar el tiempo que ofrece la escuela en contraposición a la inmediatez que propone el mercado. Y, por último, las diferencias entre elaboración y gestión de las emociones. Me interesa destacar que el tiempo de la elaboración representa un *tiempo otro*, un tiempo singular. Como conclusión propongo reflexionar acerca de cómo la convivencia con otros en la escuela involucra procesos conflictivos que implican la autorregulación y el gobierno de sí. Procesos que, desde una mirada terapéutica de autoayuda, invisibilizan la dimensión relacional de las emociones.

1. Las emociones como construcciones históricas, sociales y culturales

En los pueblos indígenas, en los de raíces mayas y en muchos pueblos de este país, la palabra “yo” no existe. En su lugar se usa el “nosotros”. En nuestras lenguas mayas es el “tic”. Esa terminación de “tic”, que menciona al colectivo o a la colectividad, se repite una y otra vez. Y no aparece por ningún lado el “yo”.

Los otros cuentos. Relatos del Subcomandante Marcos.

El ingreso del discurso emocional en la escuela no es una novedad, de hecho, en los últimos 5 años se presentaron diversos proyectos de ley y se sancionaron leyes sobre

Educación Emocional a lo largo y a lo ancho de nuestro de nuestro país³⁴. Asimismo, en diferentes provincias hubo diversas iniciativas de capacitación y formación docente para trabajar esta temática. Este giro hacia la educación emocional recibió fuertes críticas, tanto desde los sindicatos docentes³⁵, como desde la mirada de diferentes pedagogos y especialistas (Brailovsky, 2019; Abramovsky, 2018).

En este trabajo reflexiono alrededor de algunas preguntas para seguir pensando esta temática: ¿Que representa en términos políticos el avance de esta perspectiva en las escuelas? ¿Qué concepción de sujeto subyace al discurso de las emociones en estas leyes, proyectos y capacitaciones? ¿Cómo se entranan en el discurso escolar la relación entre la conflictividad propia de la convivencia en la escuela y el “sofocamiento” o “gestión” de las emociones? ¿Qué diferencias hay entre una intervención pedagógica y una intervención terapéutica? ¿Las emociones pueden ser pensadas únicamente en clave individual? ¿Cuáles son los sesgos, los riesgos, de considerarlas únicamente de ese modo? ¿Por qué el discurso terapéutico, o discurso de autoayuda encuentra terreno fértil en los espacios escolares?

Considero que un posible obstáculo al momento de pensar las emociones en clave social, histórica y cultural se relaciona con que percibimos nuestra vida diaria como una experiencia exclusivamente individual. Vale decir, nombramos nuestra experiencia cotidiana, principalmente, con narrativas de corte emocional, psicológico e individual: “estoy contenta”, “me siento mal”, “estuve irritable”. Sin embargo, si analizamos estas cuestiones desde una perspectiva histórica, podemos ver que la noción que hoy tenemos de individuo es una construcción. Por ejemplo, en la Edad Media la experiencia de los individuos era otra, sin ir más lejos, el organizador de la experiencia era Dios. Los pueblos originarios también tienen otra cosmovisión del universo que no está atada al *yo* como organizador de la experiencia cotidiana.

Me interesa subrayar la idea de que la construcción que hacemos del mundo en el que vivimos es justamente eso, una construcción, por ende, puede cambiar, ser modificada, transformada. El tiempo actual está atravesado por la representación social de un individuo soberano, el sujeto como actor independiente, separado de lo social (Martuccelli, 2007) Sin embargo, la representación “heroica” del individuo como aquel que no tiene necesidad de otros es una quimera que oculta los lazos que nos unen y que nos constituyen como seres humanos.

34 Por ejemplo, Misiones, Corrientes y Neuquén ya cuentan con leyes sobre Educación emocional.

35 En Provincia de Buenos Aires, Suteba, publicó diversos artículos que cuestionaron capacitaciones docentes que se realizaron durante el 2019, una de ellas realizada en alianza con la Fundación Varkey. Para más información ver <https://www.suteba.org.ar/disciplinar-las-emociones-educar-para-el-mercado-18649.html>

Elias (1987) habla de los seres humanos unidos por redes de interdependencia, el autor usa la metáfora de individuos unidos por hilos invisibles, como una telaraña, como una red. Existe una relación intrínseca entre estructura psíquica y estructura social, es decir que nuestros modos de pensar, de sentir, de querer, de amar, de odiar, están configurados histórica, social y culturalmente.

Según Illouz (2007), en los tiempos actuales las relaciones interpersonales empiezan a estar en el centro de las relaciones económicas y esta configuración tiñe los repertorios culturales y emocionales de las personas. Uno de los ejes de su argumento busca mostrar el entrelazamiento del lenguaje psicológico y del lenguaje del mercado, como modos discursivos que forjaron una nueva forma de sociabilidad. Según los desarrollos de esta autora a partir del despliegue del discurso psicológico en la modernidad las emociones han sido objeto de una cierta “normalización”. Illouz (2007) realiza una crítica a cierto discurso psicológico expresado, por ejemplo, en la literatura de autoayuda, porque contribuye a una mirada normalizadora e individualizada de las emociones.

Sin embargo, es preciso señalar que ninguna emoción humana está fijada genéticamente, por el contrario, las emociones forman parte de un aprendizaje de carácter social, histórico y cultural (Elias, 2009) Me interesa poner de relieve que cada época, cada tiempo histórico, cada sociedad, se caracteriza por el desarrollo de cierta sensibilidad, ciertas disposiciones a sentir. Disposiciones que se entrelazan a discursos y narrativas sociales que disciplinan, ordenan, definen lugares de legitimidad o ilegitimidad.

2. La temporalidad de la escuela y la posibilidad de la elaboración

El tiempo es una tardanza.

Cuchi Leguizamón

La convivencia con otros involucra un proceso arduo y conflictivo, quienes transitamos por las aulas y las escuelas nos encontramos cotidianamente interviniendo ante episodios problemáticos, situaciones de mal trato, e incluso, de violencia física entre jóvenes.

En el rugby, deporte que implica una lucha cuerpo a cuerpo dentro de la cancha, existe la tradición del “tercer tiempo” (que luego se popularizó hacia otros deportes). El tercer tiempo, alude a un momento compartido entre los equipos rivales fuera de la

cancha. El equipo local invita al equipo visitante a comer y a beber para fraternizar y limar las antipatías que pudieran haber surgido durante el partido. Me interesa jugar con esta imagen, porque considero que la escuela propone constantemente terceros tiempos, tiempos que involucran construir mediaciones, tiempos de proceso, tiempos que anudan un espacio compartido, pero también reglas, normas, modos de abordar y trabajar con aquello que se presenta como conflictivo, disruptivo, problemático.

Ahora bien ¿por qué trabajar la idea de tiempo y proceso? ¿qué relaciones establecemos con la cuestión de la educación emocional? Cabe señalar, que estos proyectos de ley y las propuestas de capacitación proponen trabajar, entre otras cosas, las emociones como aspectos escindidos de la experiencia escolar. Como si el tránsito por la escuela no implicara en sí mismo un trabajo sobre la emocionalidad, sobre los sentimientos, sobre modos de tramitar aquellas contradicciones y vivencias con las que nos enfrentamos al momento de convivir con otros. Vale decir, toda educación es emocional, pero no únicamente emocional. ¿Es posible diseccionar las emociones, cuantificarlas, etiquetarlas con colores y emoticones?

David³⁶ estudiante de cuarto año de una escuela secundaria de sectores populares mencionaba que durante el tránsito por su escolaridad había aprendido a regular su comportamiento ante situaciones que se le presentaban como provocaciones o afrentas hacia su persona.

E: ¿Y cómo era eso de que eras pesado? ¿Te peleabas?

D: Sí, sí, eh... había un compañero con el cual me llevaba demasiado mal

E: ¿Eso fue en 2do año?

D: No en primer año, únicamente tuve mucha rebeldía en el primer año, eh... no me llevaba bien con ese chico... con el curso entero no me llevaba bien, yo me sentaba al frente con otros compañeros éramos nosotros dos nomás ahí y era estudiar y si te molestaban te levantabas y le seguías la corriente y era pelear nomás, fui a dirección muchas veces, me sacaron de curso, me amonestaron, tuve muchos problemas, porque entré con una actitud muy

36 Los testimonios de los jóvenes forman parte de mi tesis de doctorado “La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los y los jóvenes estudiantes” (Directora: Dra. Carina Kaplan, Co-director: Dr. Pablo Vain). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), y se enmarca en el Programa de Investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos, con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

rebelde acá al colegio, mi forma de ser no calzaba con la forma de ser del colegio, entonces me tuve que amoldar

E: ¿Y, por ejemplo, tu preceptora qué hacía?

D: (...) siempre me sacaba ella, la preceptora siempre me saco del curso a mí porque había mucho conflicto “Bueno David afuera” hasta que se me bajen los humos, consejos... muy pocos consejos me dio, porque sabía que cuando yo estaba caliente, vamos a decirle, no me entraba nada en la cabeza, [pero] cuando me tranquilizaba me aconsejaba “que no le haga caso, que trate de fijarme primeramente en mis estudios” que no me pelee porque yo nomás me perjudicaba (...) porque los chicos acá te molestaban, te molestaban, te molestaban hasta hacerte entrar en bronca y cuando reventabas era solo para traer más problemas nomás.

(Entrevista, David, 4to año)

En su relato David pone de manifiesto el trabajo que realiza la escuela en términos de favorecer su autorregulación. El joven reconoce los cambios subjetivos experimentados a lo largo de su trayectoria escolar y considera que al inicio de su escolaridad era “rebelde”, se “peleaba”, su forma de ser no “encajaba” con la propuesta del colegio y tuvo que cambiar. Pero este cambio no se dio de un día para el otro, implicó vaivenes, idas, vueltas, diálogos con la preceptora, con la directora, distintas intervenciones por parte de los adultos. Quiero decir, es preciso dimensionar todo lo que la escuela propone en términos de proceso, de vínculos que se tejen, de tiempos múltiples, de recorridos que no son unidireccionales. Aquí las intervenciones de los³⁷ docentes y las relaciones que se construyen entre los jóvenes favorecen cierta disposición emocional concerniente a la autorregulación. La escuela se caracteriza por ser un espacio de aprendizaje, de consolidación de rutinas que pone a los jóvenes ante situaciones concretas con otros y que implican, también, el aprendizaje de la regulación de las pasiones, en términos de Elias (1987) el aprendizaje de la autoacción.

Lejos de pensar la autorregulación como “sofocamiento” considero que la vida con otros, la convivencia en la escuela representa un espacio/tiempo para la elaboración de los sentimientos, de las contradicciones, de las renunciaciones que debemos realizar para poder conservar, cuidar y habitar el territorio de lo común. Elaborar conlleva un trabajo singular que se construye en un entramado con otros y en un tiempo particular. La escuela promueve un proceso subjetivo de autogobierno, por ejemplo, cuando señala las consecuencias de los actos, cuando delimita los bordes de lo que sí puede hacerse o de lo

37 Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico de la “e”, “o/a” o de la “x” para denotar los géneros, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura

que no puede hacerse. En tal sentido, la escuela representa un espacio de aprendizaje y de civilización de los afectos y puede brindar un lugar proclive a la construcción de prácticas sociales y representaciones que promuevan el cuidado de sí y el cuidado el otro.

Como veremos a continuación, para Dylan una de las cuestiones que favorece la convivencia pacífica con sus compañeros está relacionada con el tiempo que les llevó conocerse, donde “aprendieron a llevarse bien” y a “controlarse”.

E: Entonces me decías que se llevan bien en general entre ustedes

D: Sí, o sea no hay discusiones mayormente... es algo como que ya es natural en el curso no generar discusiones entre nosotros, evitar los conflictos.

E: ¿Y por qué será eso?

D: La verdad es que nos sale así porque hay más madurez dentro del curso, eh... a través de los conflictos que se vieron el año pasado, porque fueron muchos, creo que aprendimos a llevarnos bien entre nosotros y aprender a controlarnos también, si no nos gusta tal persona, bueno, la esquivo nomás y hago yo mi vida [...], nos sentamos y no le molesto y tampoco que me moleste, la otra persona también piensa lo mismo, y ahí estamos, nos llevamos bien entre todos.

(Entrevista, Dylan, 5to año)

Aquí lo que el estudiante menciona como “aprendimos a controlarnos” lo interpreto como la posibilidad de decidir y elegir acerca de cómo responder ante los conflictos. Es un ejercicio de libertad que implica no quedar preso de las pasiones. En el trabajo de investigación realizado, observé que a medida que los estudiantes iban avanzando en su recorrido escolar lograban construir un distanciamiento emocional frente a situaciones conflictivas, pudiendo edificar posiciones singulares frente a estos episodios. Los testimonios de los alumnos visibilizan cómo el pasaje por la escuela, promueve un habitus de autorregulación emocional.

Los sentimientos están atravesados por “reglas del sentir” (Horschild, 2009), expectativas acerca de lo que esperamos que el otro haga en determinadas situaciones. Por ejemplo, llorar en un velorio, estar feliz en un cumpleaños, etc. La escuela promueve constantemente espacios con reglas y expectativas respecto de nuestro comportamiento y del de los demás, dichas expectativas se configuran social, cultural e históricamente.

Desde esta perspectiva no se niega el conflicto, la diferencia, lo discordante, sino todo lo contrario, la conflictividad forma parte de relaciones con otros siendo un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas (Jares, 1997). A este respecto, Paulín y Tomasini (2008) dicen que las “condiciones de conflictividad” presentes en las instituciones educativas se encuentran socialmente construidas y son constitutivas de las relaciones entre los sujetos que conviven en el espacio escolar.

Por el contrario, la educación emocional despolitiza el conflicto, al tratar de circunscribirlo a una cuestión individual de carencia o de gestión eficaz o ineficaz de las emociones. Estas posturas invisibilizan las diversas condiciones de conflictividad (Paulín y Tomasini, 2008) presentes en las instituciones educativas vinculadas por ejemplo a desencuentros a nivel intergeneracional, diferencias sociales, económicas, culturales; disputas relacionadas a lógicas escolares que tienen a la homogeneidad versus reivindicaciones de los jóvenes en términos de reconocimiento de sus intereses y deseos singulares.

Horschild (2009) plantea una diferencia interesante entre la gestión y la elaboración. La pregunta que se hace la autora gira en torno a los modos en que los seres humanos elaboramos nuestras emociones. Mientras que la gestión se relaciona con “suprimir” y/o “controlar”. La elaboración tiene más que ver con la idea de configurar, evocar una emoción para poder comprenderla, o intentar hacer algo con ella. Nicastro (2018) cuando analiza el rol del directivo en las instituciones escolares aborda las diferencias entre gestión y gobierno. Menciona que la gestión refiere a la necesidad del resolver, de dar respuestas a las demandas que se presentan en el cotidiano, la gestión se anuda a la inmediatez. Por el contrario, el gobierno implica la noción de *proyecto*. El proyecto, dice, es lo que orienta la cotidianeidad de la acción, lo que timonea el barco, porque se constituye en el horizonte que organiza el quehacer del directivo, el proyecto o pensar en términos de proyecto cuando se dirige una escuela involucra una temporalidad de largo plazo. Implica pensar juntos ¿adónde queremos llegar? ¿qué queremos hacer como colectivo?, etc. Un directivo que no piensa en términos de proyecto, resuelve los problemas, gestiona, pero un poco a ciegas porque no tiene claro cuál es el alcance de su quehacer.

Acudo a esta analogía porque considero que con la temática de las emociones nos enfrentamos a desafíos similares. Si nuestra propuesta pedagógica se construye únicamente sobre la idea de un saber gestionar, saber resolver (que no está mal) caemos en el riesgo de dejar por fuera todos aquellos territorios que la escuela abre, genera, produce en términos de transmisión, de apertura al mundo. ¿Puede la escuela ofrecer a los jóvenes espacios para la construcción de un proyecto? ¿Cómo anuda un estudiante

su experiencia singular en relación a los otros y otras con los que convive? ¿Podemos pensar en un trabajo sobre las emociones por fuera de las condiciones institucionales, de las tramas relacionales, de las condiciones concretas de existencia de los seres humanos?

3.Las emociones en clave ética y política

Bleichmar (2008) rescata dos ejes que pueden ser un horizonte para pensar la dimensión de las emociones y sus entrecruzamientos con las tramas vinculares propias de la vida en la escuela. Para la autora es preciso considerar a la escuela como espacio de producción de subjetividad. En tal sentido, la escuela debería ser un lugar para metabolizar, tramitar la información que hoy nos circunda. Vivimos en épocas de mucha estimulación y de mucha información, sin embargo, carecemos de lugares que permitan alojar y tramitar esa información. Albergar estas cuestiones requiere dar tiempo y darnos tiempo a nosotros como trabajadores de la educación. En segundo lugar, pensar el trabajo docente desde una posición ética.

La ética implica pensar que nuestros actos no solo tienen que ser buenos para nosotros individualmente, sino también para los otros, para la comunidad (Bleichmar, 2008). Como venimos señalando a lo largo de este escrito, la escuela sí produce un trabajo sobre la configuración emotiva del sujeto, sobre sus disposiciones a sentir, especialmente en términos de autoacción. Pero es preciso comprender que este gobierno de sí que promueve la escuela se estructura alrededor de la internalización de las legalidades que organizan la convivencia. Aquí, el lugar de responsabilidad del adulto respecto del joven es central, se trata de una responsabilidad que se asume de modo diferencial, asimétrico. Donde el otro, en este caso los jóvenes, internalizan la ley, no por miedo, no por temor, sino por confianza. Nuestra palabra se vuelve confiable cuando podemos sostenerla en el tiempo, cuando construimos una coherencia, cuando explicitamos los criterios, las formas de trabajo, las pautas de convivencia (Silva y Elli, 2020). Considero que esta construcción no puede realizarse por fuera del colectivo escolar.

El ingreso del niño a la escuela inaugura la entrada al terreno de público porque el espacio cotidiano del aula se transforma en un lugar de construcción de ciudadanía (Siede, 2019). Antes de pensar al aula como un lugar para el despliegue de protocolos del sentir, considero mucho más potente pensar el aula como el lugar para la construcción de la ciudadanía, de una posición ética frente al mundo y frente a los otros. Un acto mucho más político y mucho menos individual.

¿Cabe pensar en una dimensión política de las emociones? Nussbaum (2014) plantea que las sociedades democráticas que aspiran a la igualdad y a la justicia necesitan cultivar emociones públicas. Las sociedades deben ocuparse de sembrar sentimientos como la compasión, o la indignación ante la injusticia, o limitar sentimientos como la envidia. Para ello, la autora plantea que, a nivel social, es preciso generar y sostener compromisos fuertes con proyectos valiosos que requieran de esfuerzos y sacrificios compartidos, como por ejemplo la inclusión de sectores excluidos, la protección del medio ambiente, entre otros. En segundo lugar, es necesario, mantener bajo control ciertas fuerzas que atentan contra la cohesión social.

la envidia, o el deseo de avergonzar a otros, están presentes en todas las sociedades y, muy probablemente en todas las vidas individuales. Descontroladas pueden infligir un gran daño (...) pero incluso cuando una sociedad no ha caído aún en semejante trampa, esas fuerzas siguen acechando en su interior y tienen que ser contrarrestadas enérgicamente mediante una educación que cultive la capacidad de apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona, tal vez uno de los rasgos más difíciles y frágiles de la humanidad (Nussbaum, 2014, p. 16).

La autora toma de Kant la noción de “mal radical” para referirse a la existencia de ciertas tendencias a la estigmatización y exclusión hacia otras personas que se encuentran presentes en la naturaleza humana y que deben ser limitadas para favorecer el deber ético de las personas de integrarse en un grupo social bajo los principios del buen trato, el cuidado del otro, el reconocimiento (Nussbaum, 2014). Este planteo es muy cercano a las consideraciones de Freud respecto de las relaciones entre las pulsiones³⁸ y la vida en sociedad. Para Freud, el desarrollo cultural impone restricciones al ser humano, los conflictos sociales giran en torno a encontrar un equilibrio adecuado entre las reivindicaciones individuales y las colectivas; “uno de los problemas del destino humano es el de si este equilibrio puede ser alcanzado en determinada cultura o si el conflicto en sí es inconciliable” (Freud, [1930]1999, pp. 88-89).

38 Desde la perspectiva psicoanalítica pulsión e instinto son conceptos diferentes. La pulsión es definida por Freud como un concepto fronterizo entre lo somático y lo psíquico. Se trata de un “proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin” (Laplanche & Pontalis, 2004, p.300). El objeto de la pulsión es siempre un objeto cultural e histórico. Por el contrario, el instinto refiere a pautas fijas e invariables de comportamiento que se transmiten genéticamente, y que contribuyen a la conservación de la especie.

Lejos de una mirada armoniosa, o ingenua respecto de la vida social, de las relaciones interpersonales, el conflicto, el malestar, la contradicción, la paradoja, el no saber, forman parte de nuestra experiencia vital. En tal caso la escuela es una de las instituciones que puede ofrecer rutas, recorridos, itinerarios (nunca lineales) para hacer con eso que incomoda, que genera malestar, que es preciso tramitar, pero de lo que es imposible escapar. En tal sentido, el lugar de la escuela es una apuesta construir otros modos de habitar el mundo que puedan involucrar una mirada de ética, de cuidado respecto del otro.

4. ¿Intervenciones terapéuticas o intervenciones pedagógicas? Protocolizar la incertidumbre

“La labor de los artistas es abrir puertas y dejar entrar las profecías, lo desconocido, lo extraño; es de ahí de donde vienen sus obras, aunque su llegada marque el disciplinado proceso mediante el cual se hacen suyas. También los científicos (...) viven al borde del misterio, en la frontera con lo desconocido. Pero los científicos transforman lo desconocido en conocido, lo capturan como los pescadores capturan a los peces con sus redes; los artistas, en cambio, te adentran en ese oscuro mar”. (Solnit, 2020, p.9)

Como mencioné al inicio de este trabajo, una de las hipótesis respecto de por qué el discurso de las emociones cuenta con tanto terreno fértil, se relaciona a una cuestión de época, de ciertos signos que se inscriben en nuestra experiencia. Entre ellos, la individualidad, una temporalidad ligada a la inmediatez, a lo productivo, a lo eficaz.

Otra arista para analizar la fecundidad de estos discursos se anuda a la dificultad de sondear la incertidumbre, el no saber. Y en esto, la escuela tiene también su cuota de responsabilidad, porque el único no saber legitimado parece ser el del estudiante ¿Deja la escuela un lugar para el no saber del docente, de la directora, de los preceptores? ¿Nos animamos a pedir ayuda? ¿Nos sentimos habilitados a manifestar un “no sé cómo hacer con este grupo, o con este estudiante”? ¿Promovemos espacios institucionales que alojen nuestras dudas y dificultades para pensar junto a otros cómo y de qué maneras? Los invito a pensar si alguna vez se sintieron juzgados por no poder organizar una clase o estar delante de un grupo y a preguntarse si acaso no tuvieron una mirada prejuiciosa frente a un colega que no pudo.

Me interesa subrayar que, en muchas oportunidades, la escuela, nosotros como colectivo docente, dejamos poco lugar para la duda “un buen docente es el que puede

manejar el grupo” se dice por ahí. Ahora, las estrategias a las que recurre para ello, parece que son un misterio. Algunos hablan de “ser firmes”, otros dicen que hay que “escuchar a los jóvenes”, otros hablan de “deseo” de “entusiasmo”, otros mencionan que es preferible “pasar por antipáticos antes de que te tomen el pelo”. Algunos lo llaman “experiencia”, otros “manejo de grupo”, otros atribuyen la posibilidad o imposibilidad de da una clase a las características del grupo con el que les toca trabajar.

Los manuales sobre las emociones, muchas veces ocupan ese lugar de saber, de resolución de dudas, de modos protocolizar acerca de qué es lo que hay que hacer y cómo. Brindan una receta de pasos a seguir para manejar la conflictividad, lo disruptivo, nos ofrecen una ilusión de “manejo” de la situación. Los docentes hacemos un uso activo de esos manuales, incluso, hay profesores que a partir de esos lineamientos pueden construir buenas prácticas porque siempre está la dimensión del posicionamiento singular, particular de cada docente (Galli y Silva, 2020). En tal sentido, Brailovsky (2019) señala que es preciso darse tiempo y mirar con atención la atenta posición de maestros y maestras que, teniendo en sus manos los recursos que la educación emocional fabrica y distribuye, los resignifican, los reinventan y los convierten (a veces) en otras cosas.

Ahora bien, ¿por qué pensar en distinciones entre la intervención terapéutica y la intervención pedagógica? Considero que cierta psicologización de la experiencia escolar encuentra en la educación emocional un lugar para crecer y desplegarse, porque propone una mirada empobrecida sobre el saber pedagógico.

En contraposición a ese planteo, considero a la intervención pedagógica como aquella que puede jugar con la metáfora. Ampliar los modos con que nombramos, miramos el mundo. La escuela como ese espacio vivo que nos permite poner entre paréntesis los juicios y las ideas preconcebidas para poder mirar a las cosas en sí mismas, poner atención a los detalles, a la práctica que artesanalmente vamos forjando como docentes (Larrosa, 2020).

Ante los embates del mercado y la proliferación de un discurso de la productividad, del desarrollo de capacidades que inundan el territorio de la escuela. Considero fundamental rescatar la escuela como ese lugar que habilita que se digan otras cosas, que puede dibujar una burla al mercado, a sus tiempos, que puede introducir una subversión, un otro tiempo, una tardanza.

La operación de la escuela, su riqueza creo, está cuando se abre a lo que podríamos decir o denominar operación poética (Bodoc, 2016). Decir y no decir, producir un desplazamiento, una sutileza de sentido, metaforizar, alojar la ambigüedad, el no saber, la paradoja. Como señala Juarroz, “La poesía actúa por ausencia, actúa por este milagro que se da en la captación de la realidad por el hombre: nunca se entiende

tanto una cosa como cuando se la nombra mediante otra cosa”. (1980, p.7). La idea de operación poética refiere a que la experiencia de la escuela abre a un lenguaje diverso, múltiple, rico en imágenes, texturas, matices, poder adentrarnos en lo desconocido. Como menciona Solnit (2020) abrírnos al misterio, buscar pescarlo como científicos, pero no olvidarnos de la poesía que atraviesa nuestra práctica docente porque es, principalmente, una práctica de creación, de invención.

La escuela es el lugar que le habla al sujeto. No al cerebro, no a la emoción escindida. Cuando el discurso de autoayuda, el discurso terapéutico entra a la escuela se empobrece la mirada sobre el joven, sobre la experiencia escolar y se invisibilizan las múltiples contradicciones que conforman nuestra experiencia de vida.

5. Bibliografía

- Abramowski, A. (2018) El avance de la educación emocional en la Argentina, Revista Bordes, UNPAZ – Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brailovsky, D. (2019) – En defensa de los afectos, Deceducando Revista N° 6, dossier sobre Educación Emocional – <https://deceducando.org/2019/10/09/en-defensa-de-los-afectos/>
- Elias, N. (1987). *El proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2009). *Los Alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Freud, S. ([1930]1999). *El Malestar en la Cultura (1930)*. Madrid. España: Biblioteca Nueva.
- Galli, G. & Silva, V. (2020) Educación emocional ¿escindir la experiencia escolar? Recuperado de <https://revista.suteba.org.ar/2020/11/06/educacion-emocional-escindir-la-experiencia-escolar/>
- Hochschild (2009). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de educación. N° 15 (pp.53-73)
- Juarroz, R. (1980) Poesía y creación. Diálogos con Diálogos con Guillermo Boido. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé
- Larrosa, J. (2020). Entrevista, por Javier Lamónica. Recuperado de <https://deceducando.org/2020/10/06/entrevista-a-jorge-larrosa/>
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Nicastro (2018). Cap. 4. El trabajo del director y el supervisor en la gestión y el gobierno institucional. En *Trabajar en la escuela* - Ed. Homo Sapiens, Rosario. (págs.87 a 127)

- Nussbaum, M. (2014). El problema en la historia del liberalismo en Nussbaum, M. *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (pp. 13-42) Barcelona: Paidós
- Paulín & Tomasini (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Centro de Publicaciones FF y HH
- Silva y Elli (2020). Sujetos y vínculos en la educación secundaria. Redefinición de los conflictos, el respeto y las emociones. Curso de Formación docente. Destinado a Docentes, Directivos, Preceptores de Nivel Secundario. Modalidad Virtual (Sistema co-autoasistido) CTERA. Recuperado de <https://educacion.ctera.org.ar/sujetos-y-vinculos/>
- Solnit, R (2020). La puerta abierta en. Una guía sobre el arte de perderse. Buenos Aires: Fiordo. (pág. 7-23)
- Somos Rugby (17/01/2014). El tercer tiempo, la mejor parte de un partido de rugby. #somosrugby
Recuperado de <http://www.blogderugby.com/>

Archivos de video

- Isabelino. A. Siede (1 de noviembre de 2019) Siede Panel en Eccleston [Archivo de video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=01Iviypom3w>
- TEDxJoven @RíodelaPlata (16 de Julio de 2012) Bodoc. Liliana. Mentir para decir la verdad. [Archivo de video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU&t=154s>

Desafíos de la educación media contemporánea en torno a la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Cappadona, Ana Paula
Universidad de Buenos Aires
ani.cappadona@gmail.com

1. Construcción inédita de saberes

Considero en primera instancia que las tendencias culturales atravesadas por las nuevas tecnologías deconstruyen nuestras tradicionales formas de leer, escribir y participar como ciudadanos/as en la esfera de lo público. Por lo tanto, el propósito de este capítulo ha de ser relevar los desafíos de la escuela media contemporánea en torno a: cómo pensamos la construcción del conocimiento mediada por las nuevas tecnologías de la comunicación e información, y cómo nos interpelamos en tanto docentes sobre diversas estrategias para lograr la inclusión genuina (Maggio, 2018) de las nuevas tecnologías en nuestra propuesta de enseñanza.

Estimo que, si bien la tecnología es poderosa, por sí sola no produce desplazamientos en el aula (Anijovich y Cappelletti, 2020), resulta imprescindible revisar nuestras concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de realizar un uso significativo de los recursos sean estos digitales o no, en el marco de la propuesta formativa que diseñemos en tanto docentes. Por lo tanto, considero necesario interrogarnos en qué medida logramos la inclusión genuina de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en nuestra propuesta de enseñanza, de modo que no constituyan un simple medio para la construcción un conocimiento disciplinar unívoco, sino que habiliten interpretaciones inéditas de los saberes que les demandamos a los/as estudiantes construir. Para ello estimo necesario el diseño de escenarios donde los/as estudiantes construyan conocimientos de manera colaborativa, en el marco de una cultura participativa (Jenkins, 2006) donde se hibriden roles de productor/a,

consumidor/a y lector/a donde se puedan integrar saberes escolares con prácticas y habilidades extraescolares que han desarrollado las nuevas generaciones.

La configuración de **una propuesta educativa que circule en el mundo digital y habilite nuevos modos de significar los conocimientos que la escuela busca transmitir**, implica interpelarnos en torno a las plataformas digitales que constituyen tendencias culturales en los/as adolescentes (Maggio, 2018). Las nuevas plataformas de red social constituyen escenarios donde es posible promover la interacción simétrica, entre lectores/consumidores y autores/ productores, lo que implica el dominio de múltiples lenguajes sean estos sonoros, verbales o visuales en diversos medios (redes sociales, videojuegos, comics, etc.).

El desafío ha de ser diseñar una propuesta de enseñanza en donde los/as estudiantes **se perciban en un rol productivo**, de creación de contenidos gráficos, literarios a partir de materiales preexistentes, **construyendo nuevas interpretaciones en torno a los saberes demandados**. Lo que implica contemplar el concepto de **lectoautores** (Moreno, 2008), lo que supone no solo comprender los escritos de otros/as sino favorecer el pasaje de la mera interpretación a la intervención, diseñando una propuesta de **expansión textual** (Anijovich y Cappelletti, 2020). Ofrecer instancias donde los/as estudiantes produzcan contenidos que circularán por las plataformas digitales que son tendencia cultural en los/as adolescentes implica estimular la construcción de hipótesis interpretativas sobre una temática investigada. Ello para la construcción de intervenciones en el marco de una plataforma como ciudadanos críticos argumentando responsablemente sus opiniones y comentarios en torno a una temática de interés.

Situar a los/as estudiantes en un rol productivo supone revertir la extranjería que poseen los mismos con respecto a la institución escolar, hacia sentirse parte de la misma, lo que implica contemplar como docentes al sujeto que aprende en su contexto, portador de una trayectoria educativa amplia, habituado a manejarse con lenguajes múltiples en el ámbito digital. Si aspiramos a posicionar a los/as adolescentes como productores/as protagonistas de un proceso de indagación implica que focalicemos en el desarrollo de habilidades metacognitivas con el objetivo de que sean capaces de autoevaluarse advirtiendo fortalezas y debilidades en su proceso de aprendizaje. El protagonismo aloja a los/as estudiantes en el seno de una institución, para lo que es necesario situar elementos culturales donde construyan reflexiones en torno a “*lo común*” (Cornu, 2008), lo que nos convoca, nos hace pregunta, nos genera curiosidad en el marco de una o más disciplinas. Abordar una temática, problemática, u objeto cultural en análisis situado en un espacio común de reflexión en el marco del colectivo del aula supone contemplar que la singularidad de cada estudiante no se funde en un

colectivo unívoco, sino que se torna necesario habilitar instancias de intercambio, donde se adviertan las singularidades y las diversas lecturas que han podido construir.

Las nuevas tecnologías nos convocarían a rediseñar los espacios y tiempos escolares, facilitando la continuidad pedagógica; al mismo tiempo que la propuesta de enseñanza debería promover la creación de producciones e intercambios que circulen en distintas plataformas virtuales, lo que implica contemplar una manera inédita, novedosa de construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes. Analizar la influencia de las tendencias culturales en la construcción de nuevos saberes y los espacios digitales que habitan los/as adolescentes implica contemplar aspectos tales como la inmediatez, la fugacidad y la brevedad, aspectos propios de una **sociedad red** (Castel, 1990). Se torna apremiante en el escenario contemporáneo,

desplegar experiencias pedagógicas con nuevos sentidos, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de vida de los/as jóvenes, reconfiguran el uso y tiempo escolar, y favorezcan variadas estrategias de enseñanza para lograr el acceso a saberes significativos y la formación de capacidades (MOA, SEC, 2030).

Con el propósito de desplegar tales experiencias formativas considero que el diseño de las mismas se situarían desde un marco teórico centrado en la comprensión profunda (Anijovich y Cappelletti, 2020), en la posibilidad de que los/as adolescentes reflexionen más allá de la información y los hechos dados; aspirando a desarrollar un pensamiento flexible que permita abordar una problemática desde aristas diversas, buscando ampliar y reconfigurar los conocimientos para reconstruirlos críticamente. Cabe entonces preguntarnos **en qué medida diseñamos intervenciones de enseñanza mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que promuevan la reflexión metacognitiva sobre los saberes construidos**. Tal interrogante nos conduce a pensar en procesos formativos particulares, únicos y diversos, donde se torna apremiante impulsar como docentes la reflexión sobre los aprendizajes construidos y facilitar orientaciones precisas para que los/as estudiantes identifiquen fortalezas y comprendan caminos posibles de abordar para introducir mejoras en la construcción de los saberes demandados:

La metacognición (...) es nuestra capacidad para planificar estrategias a fin de abordar una tarea, reconocer qué informaciones son necesarias, monitorear nuestros propios pasos (...) reflexionar acerca de nuestro punto de llegada y nuestro trayecto habilitando nuevas preguntas y perspectivas (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 86).

A modo de cierre, me interrogaría en torno a qué aspectos epistemológicos y didácticos deberíamos contemplar si aspiramos generar intercambios intersubjetivos en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que contribuyan a ampliar los horizontes e impulsar la reflexión metacognitiva que emprendan los/as estudiantes sobre sus aprendizajes construidos o en proceso de construir.

2. Creación de un espacio continente ante los nuevos desafíos y competencias que impone la virtualidad

Se torna apremiante en tiempos de virtualidad debido a la emergencia sanitaria del 2020, generar un espacio continente donde conectarse emocionalmente con las sensaciones y las vicisitudes que experimentan los/as adolescentes. Con el propósito de depositar, en términos de poder explicitar sus ansiedades y preocupaciones, colocándoles un “*nombre*”, haciéndolas conscientes para construir un espacio donde sea posible la elaboración de nuevos aprendizajes. Resulta imprescindible en este escenario de pandemia atribuirles un sentido a las emociones, ya que todos los aprendizajes los construimos mediados por una situación emocional que nos implica subjetivamente. El encuentro digital nos sitúa ante el desafío de ser capaz de alojar la subjetividad los/as estudiantes, de colocar en el centro un objeto cultural sobre el cual reflexionar (Cornu, 2008), procurando que las singularidades no se fundan dentro de un colectivo, sino que resulta necesario dar cuenta de las lecturas singulares en el marco de un colectivo plural y heterogéneo. Reflexionar sobre un espacio continente que recupere la subjetividad de los/as estudiantes nos convoca a pensar en cómo hacer de un espacio virtual un escenario seguro, receptivo del error, donde sea posible construir nuevos aprendizajes e interpretaciones inéditas en torno a los contenidos impartidos:

Un buen docente no es quien devuelve al estudiante una imagen que contribuya a su crecimiento, ni sólo quien diseña andamios adecuados sino, además quien es capaz de alojar emociones y contribuya con su propio psiquismo sano a “ponerles nombre” para que puedan ser elaboradas (Mazza, 2016, p. 5).

Nos hallamos ante el desafío de impulsar procesos de reflexión en los/as adolescentes, habilitar espacios donde sea posible dejar tomar la palabra, donde el lenguaje ocupe un espacio de significación en torno a la complejidad de “*hacer escuela*” en este escenario y en lo relativo a la construcción de los aprendizajes. Aludo a procesos de reflexión relativos a personalizar, subjetivar, donde se habilite una escucha, mirada y lectura atenta

de un otro/a. Entiendo al lenguaje como herramienta de fundamentación, ligado a la construcción de argumentaciones subjetivas, con el propósito de formar ciudadanos, lectores más reflexivos, potenciando espacios de oralidad, de diálogo, donde se habilite la posibilidad de construcción colectiva del conocimiento (Levinsky, 2016).

En sintonía con lo explicitado anteriormente, este nuevo escenario convoca a los/as adolescentes a adquirir competencias en el ámbito digital donde deberán demostrar la construcción de aprendizajes, alternando contenidos curriculares con saberes emergentes propios de una cultura participativa (Jenkins, 2006) en el marco de la esfera digital. En tanto docentes nos hallamos ante el desafío de ofrecer diversas oportunidades para la construcción de aprendizajes (MEN, 2017) tornándose necesario focalizar en la autoevaluación del aprendizaje centrado en la comprensión, el desarrollo de la autonomía y el monitoreo del proceso que cada adolescente emprenda. Esto supone habilitar el espacio virtual para la elaboración de reflexiones metacognitivas (Anijovich y Cappelletti, 2020), como he mencionado con anterioridad, sobre los propios aprendizajes para redireccionarlos y tomar decisiones para responder a las demandas escolares, mejorando su desempeño en tareas futuras.

La coyuntura social nos convoca a ajustar la lente sobre los **procesos de alfabetización digital** que emprendemos en el marco de la escuela media, nos hallamos en un nuevo escenario caracterizado por la inmediatez, la fugacidad y la convergencia de múltiples formas de representación lo que implica el desarrollo progresivo de nuevas competencias, por parte de docentes y estudiantes.

Entiendo en esta instancia a las competencias como capacidades adaptativas para dar respuestas satisfactorias en este nuevo escenario (Haste, 2017) sobre cómo pensar en la intervención ciudadana de los/as estudiantes en el ámbito educativo en contextos de virtualidad. Lo que implica “integrarse a la cultura participativa en un marco de responsabilidad y solidaridad, y crear una visión crítica y constructiva del mundo incentivando la convivencia y el respeto en el ciberespacio” (MEN, 2017, p. 10).

La virtualidad supone nuevos desafíos en la construcción de los vínculos interinstitucionales horizontales y verticales, un cambio de “abajo hacia arriba” (Haste, 2017), ya que el/la docente no ocupa el lugar de transmisor/a exclusivo/a del conocimiento, sino que el/la estudiante reconstruye el contenido formulando nuevas interpretaciones en intercambios caracterizados por la inmediatez de lo digital. El/la docente es menos el transmisor/a de conocimientos y más el/la guía o facilitador/a para que el/la estudiante tome la iniciativa por sí mismo/a.

En tal escenario resulta apremiante crear oportunidades donde los/as estudiantes adquieran información a través de la praxis, de la discusión y la colaboración en

entornos virtuales. Lo digital desdibuja las fronteras entre el experto y el aprendiz, siendo el/la docente quien contribuye a impulsar la reflexión crítica y la capacidad de síntesis. En relación a ello, nos interpelamos en tanto docentes en torno a: **qué competencias aspiramos potenciar o bien desarrollar, para que los/as adolescentes puedan realizar un uso eficaz de las herramientas digitales que los conduzcan a interactuar eficazmente con diversas interfaces, identificando el potencial que las mismas brindan para vehicular sus aprendizajes.**

3. Aporte significativo a la construcción de una ciudadanía crítica

Cómo potenciamos en los/as jóvenes el desarrollo de un pensamiento crítico, el ser una palabra, practicante de la reflexividad, la invención, y la conciencia ética

Asistimos a una desvitalización de la palabra, del sentido de la formación de aquello que se intenta transmitir y comunicar: “el lenguaje ya no enlaza, no construye puentes (...) para los chicos el idioma, por incomprensible y lejano se vuelve indomable e inconquistable (...) el idioma se reduce a la pobreza extrema” (Levinsky, 2014, p. 201). Contribuir a la construcción subjetividades plenas nos convoca a contemplar los escenarios donde los/as adolescentes habitan en su cotidianidad, habilitando allí la posibilidad de dar y dejar tomar la palabra por parte de los/as estudiantes donde lo disciplinar sea resignificado simbólicamente y culturalmente. La participación ciudadana se juega en el contexto actual en escenarios digitales, donde los/as estudiantes son consumidores/as e intérpretes activos/as de producciones culturales que allí circulan. Contemplar en nuestra propuesta de enseñanza la formación de una ciudadanía crítica capaz de intervenir con argumentos sólidos en la esfera pública, implica quebrar la formación de lectores escolares para estimular la perspectiva crítica de lectores auténticos que se escinden de una lectura lineal (Levinsky, 2014), advirtiendo en las publicaciones, noticias y textos críticos que circulan en los medios nuevas e inéditas referencias interpretativas.

La escuela es una institución predigital (Terigi, 2018) donde sus modos de relación con el contenido curricular, la cultura y la transmisión del saber han sido reconstruidos ante nuevas condiciones socioculturales que suponen la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Los nuevos medios digitales proponen ciertas características tales como la inmediatez, aceleración, interacción rápida, en un

escenario donde los cambios han sido abruptos. En este contexto muchos/as docentes y equipos de conducción reconocen la necesidad de poseer un conocimiento didáctico para desplegar su proceso formativo dentro de las nuevas condiciones, que implican un desajuste entre las estrategias y recursos con los que cuentan los/as profesores/as.

En esta instancia considero pertinente recuperar el concepto de literacidad (Gonzalez de la Torre, 2016) que comprende conocimientos necesarios de lectura, escritura y matemáticas para desenvolverse en un mundo letrado. La literacidad digital (Cassany, 2006) supone nuevas prácticas de lectura y escritura para procesar información de diversas fuentes, allí me interrogaría: **en qué medida el uso de internet contribuye a mejorar los procesos de apropiación de los conocimientos en los/as estudiantes, entendiendo ello como construcción de nuevas ideas a partir de lo investigado a través de diversas fuentes.**

Ello nos convoca a reflexionar críticamente sobre el uso que realizan los/as estudiantes de las nuevas tecnologías para potenciar sus procesos de comprensión, no únicamente buscar información sino contrastar, compararla, realizar procesos de análisis y síntesis. La nueva situación sanitaria nos ha conducido a pensar nuestros consumos culturales en donde es necesario contar con otras habilidades que no se limitan a la búsqueda de información sino, a la contrastación y reflexión personal sobre lo leído, por lo que resulta necesario que las propuestas pedagógicas no se reduzcan a cortar y pegar información de sitios webs. Ante la pregunta de cómo evaluar el desempeño individual o colectivo de los/as estudiantes en este escenario mediado por lo digital resulta apremiante diseñar propuestas que impliquen reflexiones subjetivas, procesos de indagación crítica contrastando información pertinente, construyendo nuevas interpretaciones sobre saberes demandados.

Indagar en torno a la inclusión genuina (Maggio, 2018) de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en los procesos de enseñanza supone el análisis de las tendencias culturales que han tenido alcance epistemológico tanto en la construcción de conocimientos disciplinares como también en la construcción de opiniones subjetivas argumentadas. Ello implica reinventar nuestras prácticas como docentes, como facilitadores/as pedagógicos/as ya no como portadores de un saber; éste ya se encuentra a disposición a través de múltiples fuentes tal como argumenta Serres: “explicado, documentado e ilustrado sin más errores que en las mejores enciclopedias ya nadie necesita los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa” (2013, p. 48). Reinventar nuestras prácticas implica un compromiso político, en la configuración de intervenciones que promuevan lazos intersubjetivos plurales de reconocimiento, no reinventarnos implica sostener condiciones de expulsión del

sistema educativo (Maggio, 2018) soslayando la posibilidad de garantizar igualdad de oportunidades.

En ocasiones considero que el término reinventar pareciera abordarse utópicamente, sin analizarse lineamientos precisos de cómo reflexionar en tanto profesionales sobre nuestro proceso de enseñanza. Estimo central la promoción del análisis de la clase como construcción inédita, lo cual implica distanciarse, analizar notas de observación, escenas e imágenes de la misma, desde un plano didáctico e identificar aspectos sobresalientes más allá de lo planificado. Para ello se torna necesario formular recapitulaciones, diseñar estrategias de participación e involucramiento estudiantil más allá del espacio y momento delimitado del aula o de la actividad propuesta. Cabe entonces, indagar sobre cuáles son los escenarios virtuales donde habitan los/as adolescentes donde la propuesta alcance una temporalidad sin límites (Perosi, 2017), donde el involucramiento suponga no solo aspectos propios de lo curricular, disciplinar, sino rasgos propios de las subjetividades en permanente construcción desde la óptica de una ciudadanía crítica.

Reinventar nuestras intervenciones de enseñanza implicaría repensar las dimensiones del tiempo y espacio tal como he mencionado, el espacio ha sido colocado en tensión durante la emergencia sanitaria propia del 2020. La no presencialidad, el acompañamiento de las trayectorias educativas de forma remota se encuentra en tensión con el diseño de una educación a distancia. En tal coyuntura la actividad propuesta rompe la lógica, adentro/afuera, las distancias geográficas, el establecimiento de un nosotros frente a un ellos, la actividad pedagógica invade dinámicas familiares e imprime otra lógica de escolaridad, otro compromiso con la trayectoria educativa de cada adolescente, aspectos sobre los cuales continuamos interrogándonos y analizando desde múltiples aristas de intervención.

4. A modo de reflexión final

La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone ajustar la lente en la transformación epistemológica que aspiramos introducir con las mismas. Lo que implica analizar qué intercambios facilitamos para promover la construcción de conocimientos inéditos, donde nuevas hipótesis interpretativas coloquen en tensión lo dado, lo documentado de manera unívoca e inapelable. Ello nos sitúa ante el desafío de alojar subjetividades heterogéneas que tensionan e interpelan saberes acumulados y reproducidos históricamente; nos sitúa ante el desafío de dar y dejar tomar la palabra en la esfera de lo público, donde los intercambios intersubjetivos se disputan en la coyuntura actual en escenarios digitales.

5. Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Investigaciones y Propuestas sobre literacidad actual multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra Unesco para la lectura y escritura. Chile: Universidad de Concepción.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio G., Diker G. *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 199-209). Buenos Aires: Del estante editorial.
- González De La Torre, Y.; Jiménez Mora, J. y Chavarín Rodríguez, J. L. (2016). Internet use and reading practice in high school students. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 161-180. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/7724.pdf>
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Levinsky, R. (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.). *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas* (pp. 133-145). Buenos Aires: Noveduc.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazza, D. (8 de julio de 2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires.
- Moreno, I. (2008). Escritura hipertextual y lectautores. En V. Tortosa (ed.). *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Perosi, M. V. (2017). Inmersiones. En Maggio, M., Lion, C., Perosi, V., Jacobovich, J. y Pinto, L. (Coords.). *#Tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*. Buenos Aires: s/ed. Recuperado de: www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*, Buenos Aires: FCE.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, S. (Comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). General Roca: Publifadecs. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>

Normativa

Ministerio de Educación de la Nación (2017). Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Res CFE 330/17 y Anexos. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PARTE II
Relatos y experiencias

“Entramado a dos voces sobre tecnologías en la educación”. Entrevista a Marta Libedinsky y Miriam Kap

M. Florencia Di Matteo, Sebastián Perrupato y Elena Génova

M. Florencia Di Matteo es Doctora en Educación por la UBA, Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica General, Departamento de Educación, UNLu.
mfdimatteo@gmail.com

Sebastián Perrupato es Doctor en Historia por la UNMdP, Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica General, Facultad de Humanidades, UNMdP.
sperrupato@gmail.com

Elena Génova es Especialista en Docencia Universitaria por la UNMdP, Ayudante Graduada en Didáctica General, Facultad de Humanidades, UNMdP.
elenamgenova@gmail.com

La entrevista presenta una perspectiva crítica y situada sobre el lugar y los usos de las tecnologías educativas en las instituciones escolares actuales, los sentidos construidos por los docentes en torno de su empleo en un entramado entre las tradiciones escolares, las oportunidades y expansiones que brindan estas tecnologías, así como su estrecha relación con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Propone una reflexión sobre las redefiniciones del contenido escolar, los vínculos y la relación entre tecnologías e innovación. El diálogo entre las autoras invita a pensar en cómo las tecnologías atraviesan las instituciones y a los sujetos que las habitamos, con las resistencias, aperturas y oportunidades que brindan.

Tanto las entrevistadas como quienes invitan al diálogo realizan un trabajo conjunto dentro de las Cátedras de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Nacional de Luján a partir de la creación de la Red de Cátedras de Didáctica General.

Referencias: E: Entrevistadores. ML: Marta Libedinsky. MK: Miriam Kap.

E: En sus orígenes la Escuela Secundaria se construyó sobre dispositivos tales como el currículum fragmentado en disciplinas escolares, la evaluación ligada al

control, la sanción normalizadora y la relación asimétrica entre un docente y un grupo de estudiantes. Éstos han generado prácticas de enseñanza tradicionales que contribuyeron a la homogeneización y disciplinamiento de los cuerpos. ¿Qué elementos de estas prácticas les parecen que permanecen en la enseñanza mediada por tecnologías y en cuales se presentan novedades? ¿Cómo dialoga la tecnología con aquellos?

MK: La permanencia o la transformación depende mucho del diseño de las clases, de los presupuestos sobre qué significa aprender y en qué momento histórico de la enseñanza mediada por tecnologías estamos pensando. Hace algunos años, la enseñanza mediada por tecnologías replicaba el modelo idiosincrático de la educación presencial, es decir, no era un aporte necesariamente disruptivo a las prácticas disciplinadoras, homogeneizadoras, con un régimen de verdades único y se sostenían en prácticas con fuerte acento en la repetición, en la memoria y en el refuerzo. Desde los orígenes de los sistemas de educación a distancia pueden encontrarse algunas diferencias. Posiciones que oscilaban entre abordajes fuertemente conductistas, centrados en la repetición, a otros constructivistas, que proponían búsquedas con autonomía a través de andamiajes conceptuales, daban cuenta de diseños didácticos muy diferentes. Seguramente Marta también puede recuperar en esa historia, los manuales, los audiocassettes, los tipos de prácticas que, en realidad, replicaban los modelos idénticos, que interpelaban a un estudiante ideal que, en cualquier contexto y circunstancia, podría resolver las propuestas. El corset conceptual, acompañado de una visión unívoca, daban cuenta de la falta de consideración por las diferencias y las heterogeneidades que, junto a materiales sin hipertextos ni vínculos, proponían recortes disciplinares estructurados y evaluaciones que recurrían mucho más a la retención que al uso activo de conocimiento. En este sentido, pensar ¿qué elementos de estas prácticas permanecen en la enseñanza mediadas por tecnologías y en cuáles se presentan novedades? nos interpela sobre los cambios notorios en las prácticas de control o la alteración en la tradicional vigilancia jerárquica. En este sentido, por ejemplo, en este contexto de ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio), los profesores de la escuela secundaria, no tuvieron necesidad de lidiar con los problemas tradicionales de la conducta, aparecieron otros problemas, pero los problemas del disciplinamiento y las conductas, tal como se sobreentendía, desaparecieron. Aparecieron otras conductas disruptivas por parte de los docentes y los estudiantes, pero, como no estaban tipificadas, no constituían ninguna indisciplina: que alguien dijera algo desbordante en el zoom no era algo que implicaba una indisciplina. Surgen modelos de indisciplina sorprendentes, no típicas que, seguramente, si el contexto de ASPO perdura, si esto continúa, van a pasar de nuevo a ser catalogadas, puestas en serie, homogeneizadas.

En los diseños didácticos contemporáneos, atravesados por tecnologías de alta conectividad, pudimos encontrar prácticas que replicaron los modelos de enseñanza tradicionales y también otras donde se democratizaron los conocimientos, donde se tomaron algunas decisiones colaborativas, donde se reconoció la diversidad de saberes, la polifonía de voces y los tiempos que demanda el aprender mediado por tecnología. En este sentido, yo creo que la tecnología sigue siendo un desafío que atraviesa y está atravesado por distintas clases de perspectivas, de supuestos y de intereses que no necesariamente rompe con la idea tradicional de la escuela. La inclusión de las tecnologías contemporáneas en las mediaciones pedagógicas no garantiza per se una buena práctica de enseñanza y tampoco aprendizajes profundos y perdurables.

ML: Yo creo que se puede ofrecer una enseñanza que cumpla con todas estas pautas que ustedes marcan como pertenecientes a una así llamada “enseñanza tradicional” o se pueden hacer otras cosas. El problema es que, para hacer otras cosas primero, cada docente, cada institución, cada país, tiene que poder pelearse y desnaturalizar esos ejes que ustedes están marcando como los fundamentales de la escuela secundaria que fue mi escuela secundaria, fue exactamente así como lo plantean, y no es la escuela de la prehistoria. Entonces uno puede emplear la tecnología para cumplir con estos mandatos, para fragmentar las disciplinas, evaluar para controlar.

Las plataformas, si vos querés evaluar para controlar hoy, te ofrecen muchísimas más herramientas para ello, si entró, no entró, cuánto estuvo, podrías hacer toda una evaluación excesivamente detallada que, a mi juicio, el buen docente niega, dice: “No quiero eso, eso no me sirve, no es lo que yo estoy buscando”. La asimetría, cada elemento que ustedes marcan, uno lo puede sostener con tecnología o puede emplear la tecnología para ofrecer otro tipo de enseñanza, otro tipo de experiencias de aprendizaje para los estudiantes. El problema es querer pelearse y desnaturalizar ese pasado, el problema es estar informado, el problema es arriesgarse, ser un poquito audaz, puede salir bien, puede no salir bien. Si tenemos un docente siempre temeroso de que se le va a caer el zoom, que se le va a cerrar, que no va a saber que apretar, que va a pasar vergüenza, entonces esos caminos no se inician nunca porque hay temor. El temor antes estaba presente al revés, nosotros le teníamos miedo al profesor que entraba pisando fuerte y agarraba la libreta como un arma de poder. Con esto, de algún modo, tenemos una crisis respecto del vínculo entre generación y los adultos con los jóvenes y entonces, la tecnología, en algún punto y en algunas situaciones, viene a poner al adulto en el lugar del que no sabe o no puede, donde puede ser un *blooper* permanente, porque se le cerró, no se desmuteó, etc.

Me parece que integrando tecnologías de la enseñanza se pueden hacer las dos cosas: respetar todo ese mundo o buscar otras alternativas, pero, como suelen decir, lo más difícil de cambiar son las mentalidades, no una tecnología por otra, por eso es tan difícil este movimiento de integración de estas nuevas tecnologías y nuevas oportunidades. Hay que hacer mucho diseño didáctico, no es cuestión de prender el zoom y ya, ya lo vimos. No es cuestión, como decía Miriam, de hacer un espejo entre lo que era presencial, ahora hacemos cuatro horas por zoom, porque no se juega así este juego, requiere formación, capacitación, confianza y un diálogo entre las partes porque hay instituciones que no la tienen por falta de tiempo, por falta de voluntad, no se están comunicando bien. Así que yo siento eso. Tenía un conocido que decía: “la tecnología no es ni buena ni mala y yo digo ¡es maravillosa!”. La gente tiene que poder decidir y tener ganas de que sea maravillosa, sino se vuelve una carga, una imposición y se empiezan a ver fantasmas de todo tipo, el mercado, el Estado, los jóvenes, “soy viejo y estoy afuera”, etc.

E: Dentro de los mecanismos a los que hicimos referencia, nos gustaría focalizar en el currículum y el contenido en la escuela secundaria. ¿Cómo se (re) define y piensa hoy a partir de las tecnologías digitales? ¿Se puede enseñar lo mismo con mediaciones tecnológicas?

ML: Creo que el acceso a información, recursos o materiales de manera rápida e instantánea cambia muchísimo el modo en que el currículum se concibe, se implementa y demás. Hoy, pensando en lo que permite solamente internet, podemos pensar en actualizar contenidos rápidamente, conectar con lo que sucede en la actualidad y en otros lugares, acceder a un montón de información incluso local, en fin, permite hacer todas esas conexiones en las que antes el acceso no era tan sencillo.

Me gusta mucho una idea de Martha Stone Wiske de ese libro que se llamaba *Enseñar para la Comprensión con Nuevas tecnologías* donde hace un planteo en el que creo mucho: si uno toma una planificación (...) como docente tengo que pensar cómo la tecnología está incidiendo, contribuyendo en cada uno de esos elementos y si pienso en el currículum tengo que analizar lo mismo, en qué modo esas tecnologías modifican esos contenidos o el planteo de esos contenidos. Necesitaríamos nuevos diseños curriculares para poder desarrollar esto.

Hoy, solamente el acceso a internet te permite hacer un tratamiento de lo prescripto de una manera mucho más sofisticada, contextualizada y actualizada. La tecnología también hay que pensarla para los procesos de consulta, de debate curricular, para las instancias de formalización de esos documentos y se sigue operando con la idea que va a la imprenta, sale la resolución, se distribuye y entonces, pasaron por lo menos dos

o tres años, más la idea de que el documento vale más mientras más pesa. Entonces si son más largos mejor y sabemos que también se construyen en una especie de puja entre expertos a ver quién sabe más y quién es más sofisticado y no se hace pensando en los destinatarios.

MK: Respecto de si se puede enseñar lo mismo va a depender del contenido a ser enseñado y nunca es estrictamente “lo mismo”. Creo que se puede enseñar mucho y de modos muy diversos a través de las tecnologías que implican conectividad, redes, comunicación horizontal, ruptura de la categoría tiempo/espacio, o esto que llamamos nuevas tecnologías (que implican amplificaciones, expansión, etc).

Si se trata de una actividad que requiera de una práctica específica, por ejemplo, manejar un instrumento de precisión o reconocer el aroma de una madera, probablemente las mediaciones nos queden cortas, entonces la distancia va a ser solo un puente, una invitación, una aproximación que luego requiera de una presencialidad para dar cuenta de esos saberes. Aquí, por lo tanto, tenemos una tensión ¿Se puede enseñar todo a través de mediaciones tecnológicas remotas y digitales?

En algunos casos se puede y en otras son invitaciones a encontrarnos en instancias presenciales. Los contenidos con carga teórica se pueden enseñar de manera profunda, pertinente, perdurable, significativa, pensados con intencionalidad pedagógica y didáctica. Acá hay un tema que no debemos perder de vista: que el centro de las preguntas que nos hacen remiten a la reflexión didáctica. La pregunta me llevó a pensar en Marshall McLuhan³⁹ que decía que el medio es el mensaje, en todo caso tenemos que ver qué tecnologías son las más adecuadas para enseñar lo que debemos enseñar y combinar medio y mensaje para su potencia significativa. En esta línea, no se enseña lo mismo y de la misma manera con las tecnologías digitales, junto con las tecnologías se abren obstáculos, pero también se abren posibilidades y, por lo tanto, se hace indispensable pensar en la heterogeneidad de las tecnologías y en la heterogeneidad de los conocimientos que nosotros queremos despertar, compartir, poner a circular o amplificar. Tiene que ver con revisar cuales son las características propias de qué queremos enseñar y a quién, pero también cuáles son las características propias de aquellos entornos tecnológicos que nosotros vamos a utilizar como medio, como puente o como trama entre los conocimientos y los aprendizajes de los estudiantes.

E: Este año hemos transitado momentos difíciles para la educación, la Escuela Secundaria obligatoria llevó a miles de docentes y comunidades educativas a

39 McLuhan, Marshall (19 de marzo de 1967). «McLuhan: Now The Medium Is The Message». New York Times.

repensar muchas de sus prácticas y rediseñar formas de enseñanza mediadas por las tecnologías. En este sentido, las condiciones generadas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se presentan para muchos como una oportunidad. ¿Cómo lo entienden ustedes?

MK: Yo sí creo que fue una oportunidad, fue una oportunidad difícil, angustiante. Fue una oportunidad que no buscábamos pero que nos obligó a revisar nuestras prácticas de enseñanza, nos obligó a revisar el sistema educativo en su complejidad, a volver a preguntarnos qué sentido tiene la escuela, qué sentido tiene la escuela presencial, qué sentido tienen los docentes, cuál es el rol que tenemos como docentes. A mí me parece que fue una oportunidad porque nos obligó a cuestionar los contenidos que estaban cristalizados y, en algún sentido, siguen cristalizados por esta falta de dinamismo que tiene el sistema educativo, por esa cuestión de las jerarquías, de las relaciones de poder, que hacen que algunos espacios disciplinares se impongan sobre otros, y que algunos regímenes de veridicción tomen carácter de verdad y se cristalicen. Este distanciamiento nos obliga a pensar ¿Qué hacemos? ¿Qué enseñamos? ¿A quién le enseñamos para que aprendan realmente? ¿Cómo hacemos visibles las evidencias de aprendizajes?, y por otro lado, ¿qué evidencias de aprendizajes estamos buscando? En este sentido, creo que fue una oportunidad para visibilizar el potencial creador que tienen las tecnologías, recupero también lo que decía Marta, lo maravilloso que tienen las tecnologías; en la presencialidad y sin las tecnologías digitales de acceso remoto, estábamos acotados al mundo de las cuatro paredes del aula, sin embargo, a partir de esta experiencia dolorosa, difícil, pudimos entender que estas tecnologías tienen un potencial creador.

Fue una gran oportunidad para mover el sentido de la evaluación y volverla a colocar, no en el lugar del control, sino en el lugar de las valoraciones de los aprendizajes y también de la valoración de nuestras prácticas de enseñanza.

Otra oportunidad se dio en la escuela secundaria donde algunos chicos trabajaron mejor. Chicos que, en otro momento, se hubiesen llevado materias, que no hubiesen sido vistos o registrados por sus docentes, esta vez fueron visibilizados y se pensó cómo hacer con estas tecnologías para que aprendieran.

Fue una oportunidad porque develamos vulnerabilidades y desigualdades que antes invisibilizábamos y descubrimos a nuestros propios estudiantes, sus hogares, sus lugares, y no sólo nos relacionamos con nuestros estudiantes a través del conocimiento, establecimos otros vínculos, y nos dimos cuenta de cuánto lo sabíamos, lo intuíamos, nos formaron para pensarlo, pero ¡lo vivimos!

Y en ese contexto, pensamos nuevas formas de planificar, difíciles, pero creamos propuestas didácticas junto a otros, armamos redes, nos encontramos en estas redes

que creamos; aprendimos a escuchar a nuestros colegas. Más, tuvimos la necesidad de encontrarnos con nuestros colegas; más, nos propusimos otros desafíos cognitivos y también se los propusimos a nuestros estudiantes; se incorporaron nuevos modos de comunicación incluyendo diferentes lenguajes. Creo que realmente fue una gran oportunidad.

Hay que ver cuánto de esto queda de residuo cognitivo en las prácticas de enseñanza. No podemos más que percibir acá un lugar de creación para pensar luego los modelos anfibios, híbridos o una nueva manera de pensar las aulas y el sistema educativo.

ML: Para mí el término oportunidad para la pandemia es fuerte, por la enfermedad, por las muertes, por lo impuesto, por lo inestable, por la incertidumbre. Entonces a mí no me parece que haya sido ninguna oportunidad. Sí me dio mucha impresión darme cuenta por comentarios, por contactos y demás, qué poco preparadas estaban las instituciones cuando las plataformas e-learning existen hace ya casi 20 años. Eso es lo que me preocupó, que se cayera el velo de que las instituciones no habían registrado que existían estas plataformas. Rápidamente la Argentina pasó de tener un Conectar Igualdad, distribuyendo equipamiento, a decir “bueno, ya está todo solucionado, ya pasó, integración de tecnologías a través de las disciplinas; ya está solucionado, está todo listo” ¿no?

Fue totalmente sorprendente, siento que la gente no eligió, entonces al no elegir estaba disgustada, agobiada, la intensificación del trabajo docente, todo de la noche a la mañana (obviamente), y pensar en una enseñanza mediada con tecnología para un profesor que tiene 80 minutos semanales no le cerraban las cuentas, o sea, ¿cómo hacía, cómo evalúa un profesor que tiene 325 estudiantes?

La otra cosa que me puso también la piel de gallina fue la preocupación de los docentes por la evaluación, no por cómo enseñar con tecnología ¿Por qué tanto interés en la evaluación? Evidentemente, creo yo, se centraron en la evaluación porque consideran que lo otro ya lo saben, enseñar con tecnología ya lo saben.

E: Considerando los sentidos que tuvo el uso de la tecnología a partir del ASPO en aquellos sectores con acceso a la conectividad y recursos ¿Qué espacios tenía anteriormente la tecnología al momento de pensar la clase en el secundario? ¿Qué tipos de usos se han generado?, ¿han implicado cambios en los modos de pensarla y de emplearla?

ML: Para mí es una obligación integrar tecnología, no integrarla es no ver la realidad, no sé, es un razonamiento que a mí no me cierra, como la gente no tiene acceso o tiene dificultades de acceso entonces no lo usemos, porque de ese modo somos democráticos. Ya lo escuché, no es que no lo haya escuchado. También escuché

en la Universidad gente que me decía: “yo no necesito la computadora, no necesito el proyector, porque yo puedo hablar cuatro horas” y yo digo que también yo puedo hablar cuatro horas, no tengo problemas, no es eso, no es que yo necesite el power point porque no sé hablar cuatro horas, porque me lo han dicho sí (...).

MK: A mí me parece que, respecto a las escuelas secundarias convencionales, antes del ASPO, las tecnologías estaban relegadas a una clase de informática, no se pensaba de ninguna manera cómo esa tecnología podría enriquecer una clase, cómo podría enriquecer una práctica de enseñanza y cómo esa tecnología podría ser a la vez, el medio, el vehículo y el motor de un aprendizaje. Lo usual era, creo yo, ver a los profesores que no estimulaban la búsqueda de internet, que consideraban que estaban utilizando las tecnologías cuando veían una película (...) a eso se acotaba únicamente el uso de las tecnologías. Prohibían el uso del celular. La clase estaba pensada para que pudiese resolverse en la propia clase, no había ningún tipo de expansión, lo que se hacía en su momento era la repetición de ejercicios y se recurría a los manuales, a los materiales didácticos, esa estructura fija que hoy no podemos ni pensar. Marta decía “el sistema educativo, el curriculum y el diseño curricular, debería ser hipertextual, debería ser enriquecido”. Si nosotros pensamos en un sistema educativo hipertextual no podemos dejar de lado las tecnologías. Sin embargo, en las escuelas tradicionales, hasta el 2020 se remitía a los estudiantes a resolver los problemas que estaban en el manual, que a su vez se respondían con las negritas que estaban dentro del manual. El estímulo o la propuesta para pensar más allá de las negritas o de expandir los temas y problemas era bastante nula.

Creo que el distanciamiento lo que hizo, también, fue visibilizar la enorme diferencia entre las comunidades con conectividad y las que no la tenían. Esas escuelas que tenían conectividad pudieron inventar, crear, habilitar nuevos territorios, experimentar en plataformas, en dispositivos. El classroom puede ser que no tenga muchos años, pero sí los tiene el moodle, otras plataformas sí existen hace muchos años y no estaban incorporadas. La tecnología pasó a ocupar un lugar privilegiado porque fue la que permitió mantener la continuidad y el vínculo pedagógico, entonces ya no se remitió exclusivamente al manual. Por supuesto, tal como dice con Marta, el vínculo pedagógico no se mantiene sólo por un grupo de Whatsapp. Se mantiene pensando y diseñando una clase, considerando la dimensión cognitiva, la afectiva, la social, cuáles son los aprendizajes que yo quiero producir y esto yo creo que implicó cambios significativos en los modos de pensar la clase, en los modos de aproximarse al conocimiento, en los modos de concebir el aprendizaje, no sé qué pasará, no sé si esto nos cambió a todos radicalmente. No sé si hubo eso que conceptualizo como *mutación didáctica*, pero en mis investigaciones, en los trabajos de campo y los diálogos con los docentes, hay algo

que perfila hacia esa mutación didáctica de las prácticas. En las escuelas secundarias pero también en la Universidad se generaron estrategias de trabajos en equipos, de redes que habilitaron colaboración, se pensó en la transformación y yo creo que lo que más pasó es que comprendimos que las instituciones tenían mucha responsabilidad en esto, eran las instituciones las que podían y debían seguir brindando espacios de enseñanza y aprendizaje alternativos. Porque no son los docentes solos los que tienen que ir como un Quijote a cambiar, tiene que haber un movimiento institucional. Como institución, lo percibís y tenés el firme propósito de incorporar alternativas no tradicionales, innovadoras, de vanguardia y entendés que es una expansión y que es maravilloso y que crea otras oportunidades de aprendizaje. Por eso tiene que haber una política institucional que apoye a los y las docentes para que estas mediaciones tecnológicas aparezcan diseñadas para una práctica de enseñanza diferente, donde el entramado docente sienta la confianza de experimentar y tomar riesgos. Una de las cuestiones relevantes que aparecieron en este tiempo es esta ruptura en estas categorías de tiempo y espacio, porque nuestros estudiantes pudieron hablar con otras personas que no hubiesen podido hablar, porque pudimos hacer presentes cosas que estaban en el pasado o en el futuro, hay algo ahí que se rompió y que en el fondo con el andamiaje necesario fueron favoreciendo la autonomía de los estudiantes y fueron dando lugar a esta diversidad. La gran diferencia entre la escuela entre pre ASPO y post ASPO, es que los cimientos se movieron y las tecnologías ya no van a estar (o ya no deberían estar) acotadas a la sala de informática.

E: Hay una brecha significativa en torno a lo que generan las tecnologías en el aula. Por un lado, algunos autores afirman que las tecnológicas excluyen a una gran parte de la población por motivos de analfabetismo tecnológico o por recursos económicos. Otros en cambio sostienen la posibilidad de acceso al conocimiento como argumento principal para la democratización e inclusión educativa. ¿Cuál es su posición al respecto?

ML: Yo creo que la palabra justa es esa: acceso, no democratiza por sí solo, no es automático. Las bibliotecas existen hace años y por algo alguien las inventó, pero el tema es querer ir, querer investigar, querer averiguar, querer estudiar, querer acceder. Por eso me gusta esa frase de que la escuela tiene esa pelea con la motivación, mal entendida, la escuela tiene que mostrar mundos posibles al modo de Bruner, tiene que despertar intereses, tiene que despertar inquietudes, tiene que mostrar y más la escuela secundaria tiene que ser la oportunidad para mostrar aspectos de la realidad del mundo cultural, del mundo social, del mundo natural, del mundo político para que esa chispita se pueda encender. Ahí hay una responsabilidad muy grande.

Siempre hablamos de la diferencia entre los aprendizajes formales e informales al que le gusta el origami hoy tiene un mundo abierto, pero sino tiene el interés propio ni la curiosidad, ese camino no está abierto. Para los aprendizajes informales se enciende una chispita que genera ganas de conocer, de estudiar, de aprender, de hacer más ¿Qué pasa con esa chispita que no termina de estar presente en los aprendizajes formales? La escuela tiene un rol enorme en despertar esa chispita. En términos de metáforas del rol docente, me gusta la de baqueano: “yo ya estuve ahí y te puedo marcar el camino”. Para mí ese es el rol docente, es fundamental, y en una situación de exceso o acceso a la información de internet como un baldío donde no sabes qué es lo bueno, que es lo malo. Este rol del docente como baqueano es la del que te facilita el aprendizaje: “mirá yo estuve ahí y estos son los atajos, estos son los materiales, este software funciona bien”, pero bueno ahí hay interacción y hay uno del otro lado, es decir, que depende de las dos partes.

MK: Siguiendo con lo que dice Marta (...) Yo creo que las posiciones no son contradictorias o antagónicas, es decir, las tecnologías excluyen y también invitan y también democratizan y también visibilizan vulnerabilidades. Nosotros, desde el rol que tenemos, necesitamos pensarlas como docentes desde nuestra identidad, desde nuestras prácticas pluricontextualizadas, porque también estamos en varias instituciones, en distintos contextos personales también, entonces creo que ambas miradas son pertinentes en tanto nosotros podamos tener una perspectiva crítica respecto de las tecnologías.

Tanto Marta como yo somos muy militantes de la utilización de las tecnologías en la educación porque creo que amplifican. Ahora tenemos que asumir una perspectiva crítica porque como parte del sistema educativo es necesario visibilizar estas brechas pedagógicas, ya sean simbólicas o materiales, no podemos ser inocentes y pensar que no éstas no existen. Pero para eso debemos arbitrar los medios para que los docentes y los estudiantes tengan ese acceso material y simbólico a estas nuevas tecnologías con un posicionamiento que implique una lectura pausada, comprensiva, que podamos brindar orientaciones para la búsqueda, que desnaturalicemos los usos habituales, los usos comerciales, que entendamos que es un acceso al conocimiento distinto.

Hace un tiempo atrás entrevisté, en el marco de mi tesis de doctorado, a Susana Barco y ella decía que enseñar es poner señas, ir poniendo señas donde uno ya estuvo, donde uno orienta y efectivamente no es solo facilitar, es dar cuenta de un mundo posible que uno ya recorrió, que ya habitó, pero también creo que no los hacemos solos, lo hacemos con otras personas, colaborativamente, y no sólo enseñamos, sino que creamos juntos con nuestros estudiantes. Por supuesto, como diría Bruner, nuestros presupuestos sobre cómo funciona la mente de los otros influye necesariamente en el

modo cómo diseñamos después nuestras clases, pero esto lo hacemos porque estamos en el marco de un colectivo y en el contexto de un paradigma determinado donde nos encontramos con gente con quienes sentimos afinidades afectivas, epistémicas, conceptuales⁴⁰.

Hay un lugar para recorrer donde inspiremos ese deseo de buscar otros entornos, otros caminos. Inspirar el deseo de aprender como diría Simón Rodríguez “excitar el deseo de aprender”⁴¹ e invitar a recorrer nuevos caminos y esto es cada vez más necesario pensar que es un derecho. Es un derecho de los estudiantes y de nuestros docentes acceder a la conectividad, es un derecho y un deber político y pedagógico de las instituciones dotar a los docentes y estudiantes de habilidades críticas e instrumentales también ¿por qué no? para habitar este mundo híbrido en el que vivimos, estos escenarios digitales cambiantes. Por eso es fundamental pensar en la formación docente y en prácticas de enseñanza en todos los niveles que inviten a buscar más preguntas y evidencias de aprendizaje más allá de la memoria, con los colectivos que vamos construyendo y habilitando a que hagan sus propios descubrimientos.

Después, como docentes, es hora de evaluarnos críticamente en nuestras prácticas de enseñanza, cómo desarrollamos nuevos contenidos, cómo producimos conocimiento, cómo recorrimos ya un camino y recorreremos un camino nuevo con los estudiantes, por eso vuelvo al inicio de la pregunta. Me parece que no son posiciones antagónicas que hay que aprender a ver los matices que se abren cuando las tecnologías están presentes porque siempre estuvieron presentes.

E: Una de las premisas básicas sobre la enseñanza indica su carácter situado en las instituciones que tiene su historia y poseen sus estilos y culturas institucionales. Por otra parte, podemos pensar que la tarea de enseñar se sitúa dentro de representaciones sociales sobre la tarea docente. Y una tercera dimensión es la subjetiva de cada docente. ¿Qué resistencias y potencias podríamos pensar desde cada una de estas tres dimensiones para un uso que potencie prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

ML: Si bien hay instituciones que ponen los recursos a disposición, las conexiones que se ofrecen no siempre funcionan... la conectividad tiene una potencia como las domésticas, se sabe que no va a funcionar en la institución con tantos metros cuadrados, tantas personas conectadas al mismo tiempo y, sin embargo, siguen diciendo que sí son instituciones conectadas a internet y uno saben que no lo son.

40 La entrevistada hace referencia al capítulo 2 del libro: “La educación puerta de la cultura” de Jerome Bruner, 1997.

41 La referencia a Simón Rodríguez es extraída del libro de Walter Kohan “El maestro inventor: Simón Rodríguez” Miño y Davila, 2013.

Respecto a la docencia como colectivo, hay mucho por hacer y el uso de las nuevas tecnologías ayuda a promover estas redes, pero, por alguna razón, no es tan fácil encontrarse en comunidades de práctica. Para que éstas existan, es necesario querer compartir, ser honesto, expresar ignorancia (el docente cree que está mal decir no sé); entonces no hay forma de construir estos colectivos si todo tiene que ser perfecto, impecable para la ocasión. El sistema educativo no lo promueve, no está favoreciendo que la gente se junte, discuta, comparta, no hay canales abiertos para eso. Se sostiene esta idea de lo individual, no hay una promoción de esto que se llama enseñar juntos, la co-enseñanza, o aquello que Andy Hargreaves define como un *profesionalismo colaborativo*. Entiendo que todavía no hay ni políticas ni instituciones que estén promoviendo los agrupamientos. Tal vez ya haya experiencias, pero no sé si están suficientemente difundidas.

MK: Una de las cuestiones que habría que trabajar son las inercias institucionales que producen resistencias en los docentes, también en los usos de las tecnologías. Las instituciones tienen una fuerte responsabilidad respecto de las prácticas de enseñanzas de los docentes, porque si no están habilitadas las condiciones económicas, edilicias, simbólicas, políticas, al interior de cada una de estas instituciones, los docentes se desgastan y evitan correr riesgos. Incluir las tecnologías implica un riesgo respecto de la mirada de los estudiantes acostumbrados a estudiar y a recibir y entonces nosotros llegamos con una propuesta disruptiva para que hagan, colaboren, se entrelacen y encontramos resistencias. Si la institución no nos acompaña y sigue con sus inercias, sus tradiciones y sus rutinas, si sanciona la novedad o la pone en cuestión, si prefiere los estilos expositivos y las plataformas conocidas y dirime los conflictos de manera unilateral y jerárquica, entonces, ese docente va a quedar totalmente descontextualizado y esa práctica no va a tener ninguna significatividad (ni para docentes ni para estudiantes) y, probablemente, no haga un nuevo intento de innovar o pensar la clase desde otras perspectivas.

Por otro lado, en cuanto a los procesos afectivos identitarios de los docentes terminan de construirse colectivamente. Yo me siento identificada con Marta, fue mi maestra, siento afecto hacia ella, pero es un lazo que se construyó colectivamente y si eso no lo generan las instituciones en un espacio de creación y co-creación realmente no hay nada que se potencie. Por eso, me parece acá que lo interesante es pensar cuál es el rol institucional y no sólo del docente con respecto a la novedad de las prácticas de enseñanza donde cada uno de nosotros, sin duda enseñamos desde lo subjetivo, por experiencias pasadas, pero también desde la identidad que fuimos construyendo colectivamente de cada institución.

E: Hay una creencia implícita en que la incorporación de las tecnologías al aula es por sí misma innovadora. ¿Están de acuerdo con esta premisa? ¿Qué características creen que debe tener el uso de las tecnologías en la enseñanza para que resulte en prácticas innovadoras?

MK: Que haya tecnología en el aula no quiere decir que haya innovación, porque la tecnología puede ser algo totalmente instrumental y replicar viejas prácticas de enseñanzas, rutinas o las propias relaciones del poder. Que incorporemos una tecnología no está modificando, no es un ejercicio disruptivo y muchísimo menos una innovación. Para que una práctica resulte realmente innovadora, en el sentido de producir un cambio perdurable, original, creativo y por sobre todo que permita y habilite nuevos aprendizajes, primero hay que entender el contexto, la institución, la asignatura y revisar los modos habituales en los que se enseñaba. Lo innovador es cambiar aquello que venía sucediendo, si las tecnologías producen cambios puede haber un cambio que no necesariamente sea innovador, que no necesariamente perdure, pero fundamentalmente miremos aquello que se venía haciendo para ver si podemos hacer algo nuevo, duradero, original y creativo. Una vez que revisemos esos modos habituales de hacer, del enseñar, del vincularse, me parece que a partir de ahí hay algunas cuestiones que podemos empezar a resquebrajar y a cuestionar. En eso va consistiendo la innovación, en estas pequeñas fisuras que nosotros podemos proponer a esas tradiciones. Podemos encontrar un diseño didáctico que incluya a las tecnologías y que profanen los usos comunes, que rompan con la linealidad expresiva, que rompan con la necesidad del lenguaje escrito, que habiliten la multiexpresividad, que consideren la heterogeneidad social, que rompan con las tradiciones jerárquicas dentro del aula, es decir, que propongan una búsqueda de nuevos vínculos e hipervínculos, que amplifiquen hipertexto, que cuestionen, que exploren, que favorezcan distintos formatos de la representación de las ideas. En este sentido, son las características que deben tener el uso de las tecnologías de la enseñanza para que resulten innovadoras. No es solamente cambiar una pequeña práctica, implica un concepto que favorezca distintos formatos, que abran a nuevas formas de comunicación, que enriquezcan la interactividad, que presupongan que el trabajo colaborativo es realmente enriquecedor y que da cuenta de una inteligencia colectiva, que presupongan que el trabajo en redes es desde donde tener acceso a lo lejano, a otros lugares.

ML: Acuerdo totalmente. Una cosa es innovación tecnológica, con una tecnología nueva que aparece, que usualmente no está pensada para educación, pero en educación siempre se toma lo que aparece en otros mundos. Y nosotros que estamos siempre en la búsqueda de innovaciones didácticas miramos el mundo, toda la oferta tecnológica y decimos “esto me sirve, esto lo incorporo, esto lo integro”. La innovación pasa

por ubicarse en nuevos enfoques de la enseñanza. La innovación viene por nuevas estrategias, estrategias diferentes para aprender, para enseñar, que en eso juega muchísimo la creatividad de los especialistas, de los docentes para buscar esas otras estrategias, para conocerlas, reconocerlas, aprenderlas, ver como las implementa otro. Entonces me parece que la innovación conlleva los enfoques, las estrategias, los estilos de enseñanza de cada uno (persona, grupo, equipo). Esto expresa un estilo muy personal, en ese sentido se vincula con la elección de qué tecnología y el posicionamiento crítico sobre ella.

Pensando en la enseñanza de las disciplinas en la escuela secundaria, observamos actualmente la integración, de forma muy natural, entre programación y robótica, con los profesores de artes. En el teatro, en las artes visuales, ya hay experiencias y no cuesta pensarlo. Hay tecnologías que son tan difíciles de manejar, que por los requisitos específicos para su implementación pareciera que no son útiles para la escuela secundaria, entonces queda para los expertos.

En términos de enseñanza resulta significativo hacer visible el enfoque al que uno adhiere, las estrategias didácticas que pone en juego, aquellas que valora y otras que prueba. Cada docente tiene que poder explicitar desde qué enfoque está enseñando lengua, matemáticas, historia, geografía, no sé si los docentes lo tienen tan claro, con qué estrategias y recursos van a enseñar, qué tecnologías incorpora y cuáles no, por qué no le parecen oportunas, por qué no le parecen todavía, o por qué no las maneja y cuáles sí, por qué le parece que aportan a la construcción de conocimiento, a una enseñanza más rica, a una experiencia de aprendizaje más interesante.

Referencias

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor: Madrid.
- Stone Wiske, M., Rennebohm Franz, K. y Breit, L. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marta Libedinsky es Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación y Profesora para la Enseñanza Primaria. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en UNICEN. Profesora Regular Adjunta Ordinaria de Didáctica General, Departamento de Educación, UNLu. mlibedin@gmail.com

Miriam Kap es Licenciada en Ciencias de la Educación, con orientación en Tecnología Educativa. Magíster y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación. Diplomada en Estudios Superiores en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente e Investigadora (UNMdP-UBA). Profesora Adjunta Regular a cargo de Didáctica General, UNMdP. miriamkap@gmail.com

Una gambeta a la pandemia y las ceremonias de lo esperable. Estrategias y experiencias de inclusión educativa en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

Pablo Pellegrino
Universidad de Buenos Aires
pablitopele@gmail.com

Sin ponerse demasiado existencialistas, es en principio un año de cambios abruptos en el plano educativo. Repentinamente todas las recetas sobre cómo abordar la lógica escolar sin el espacio físico de la escuela quedaron cortas, irreales, entelequias de un mundo supuestamente futuro superado por lo jamás pensado, por lo escrito quizá en alguna novela distópica. La pregunta sobre qué pasaría si nadie pudiera salir de sus casas, escuelas vacías sin que ningún estudiante pueda siquiera visitarlas desde afuera, se transformó en una realidad. De alguna manera, todo lo escrito sobre educación digital se puso a prueba, pero con un problema inevitable, la brecha digital sostenida y balanceada por la presencialidad ya no fue posible de sostener. Era sólo lo digital y nada más que lo digital. Cuando se hablaba de aula aumentada (Sagol, 2013) nadie preveía la no existencia del aula: “hablamos de aula aumentada como el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos”. (p. s/d).

Aumentar el aula implica necesariamente traspasar muros de un espacio establecido por cuatro paredes con un significado histórico discutido pero efectivamente arraigado en la historia humana y en la cotidianidad de cada persona que haya pasado por alguna institución de carácter formativo. Aumentar lo que ya no existe implicó pensar hacer algo diferente, en principio. Sostener lo que siempre se hizo pero esta vez en un terreno inexplorado. Para poder empezar a entender algo de lo pasó es necesario apelar a dos cuestiones. La primera, es el estado real en el que se encontraba la estructura tecnológica ni bien se decide el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO); y, segundo, el ingenio y la capacidad de respuesta que desarrollaron lxs trabajadorxs docentes para poder superar la limitación que dicha estructura condicionaba. La intención es explicar,

desde algunas experiencias educativas de medios de comunicación y de enseñanza a través de dispositivos digitales, cómo lograron superar limitaciones que el contexto -en primera medida y a simple vista- hubieran hecho naufragar cualquier proyecto.

“El futuro llegó hace rato. Todo un palo, ya los ves...”.

Patricio Rey y sus redonditos de ricota

El ASPO no fue implementado repentinamente para las escuelas. Hacía una semana que lxs estudiantes ya no estaban yendo a las aulas. En ese momento, se calculó qué tenía cada escuela en sus plataformas para poder trabajar online con lxs estudiantes. Pero como en una película deberíamos hacer un flashback y mostrar anuncios hermosos sobre la “Secundaria del Futuro”, sobre las posibilidades que se abrían luego de la instalación de las plataformas digitales, y de los ostentosos equipos. También se podría hacer un videoclip de todas las medidas de lucha, escritos, y argumentos esbozados por lxs estudiantes y trabajadorxs docentes en contra de su implementación. ¿Cuál fue la foto en esos días entonces? Todo el personal docente haciendo Classrooms de Google, mandando mensajes de WhatsApp a lxs estudiantes para explicarles cómo funcionaban dichas aulas virtuales, cómo loggarse en las mismas. Un escenario previsible, porque así se ha construido la escuela pública por estas tierras, pero finalmente un escenario de terror para abordar el desafío de conexión con la comunidad educativa y con la perspectiva de sostener un vínculo pedagógico que intentaría continuar con procesos de aprendizaje significativos en el medio de una Pandemia sin precedentes cercanos.

En particular, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que ya había desmantelado el programa “Conectar Igualdad” en su gestión Nacional, no habilitó la entrega de Computadoras o dispositivos tecnológicos para conectar a los que no tenían los medios para poder hacerlo, no habilitó horas o gigas de conexión para los que por lo menos tenían celulares para seguir vinculados. Es decir, sosteniendo la metáfora del aula aumentada, podríamos pensar en Aulas digitales y microscópicas en vez de aumentadas. Aún así, los Classroom se llenaron de estudiantes, las iniciativas de lxs docentes comenzaron a adaptarse a un nuevo formato, las exigencias fueron repensadas, las formas de participación y evaluación fueron diferentes y tolerantes. El desgaste fue mucho y rápidamente agotó la fuerza de trabajo docente por un motivo muy simple, el tiempo de trabajo no podía ser medido en términos normales. El exceso de trabajo se trasladó a tiempos impensados como la traspasada, la convivencia con el mundo familiar dinamitó la geografía de la casa donde los espacios fueron indivisibles y mutantes. Y la clave, todo material de trabajo debía ser digitalizado o reconstruido para tal fin, esa inmaterialización materializó, valga la redundancia, la autoexplotación,

donde nuevamente los viejos valores de la “Vocación” y la idea de sostener el derecho a la educación como puntal de la igualdad gestaron las mejores iniciativas, pero, así también, conformaron un desgaste vertiginoso de la fuerza laboral poco antes visto.

Cuando se creía todo organizado, dos fenómenos inundaron las preocupaciones de la comunidad educativa. La primera, cómo acreditar los saberes adquiridos, que escala de valores utilizar para poder dar cuenta de cada una de las especificidades de la situación que estaba atravesando cada familia. La segunda, la optimización a velocidades monumentales de los sistemas de encuentro sincrónico por videollamada. Promediando el año, esta práctica, lejos de garantizar la enseñanza fue necesaria para mantener o sostener vínculos afectivos. La escuela que no se caracterizaba por mezclar la vida cotidiana con lo cotidiano de lo escolar, entraba en la casa de todos. El territorio virtual de todos los terrenos, el perro ladrando, la ropa de entrecasa, las clases y reuniones cruzadas, los nuevos términos como “muteate” o “habilitame” para participar. La conexión lenta, la que se cuelga, la que se traba, la que no nos conecta sino la que hace las veces de teatro de la farsa.

Pero si las recetas no funcionaron y si en el recetario no había ninguna que muestre el camino para lo hasta ese momento era excepcional, el ingenio popular, junto a la plena conciencia de los derechos que había que garantizar y la profesionalización de la tarea docente, hicieron que muchas experiencias antes impensadas se materialicen para configurar nuevas estrategias de inclusión educativa. Una gambeta a la pandemia, una forma de entender que se puede correr el límite de lo posible aún en contextos como este.

“Y hay ceremonias en la tormenta...”.

Indio Solari

Como ceremonias, las experiencias fueron multiplicándose, rituales inesperados, algunos sutiles, otros pomposos, todas inevitables formas de entender que la escuela es muchas veces la simple idea del encuentro entre quienes quieren enseñar y quienes quieren aprender. Y entre lo que enseñan e inevitablemente aprenden y lo que van a aprender e indefectiblemente enseñan.

La idea de ceremonia, como metáfora, puede servir para entender que la monotonía de lo que rápidamente se instauró como normal, ya sea trabajos prácticos en el Classroom, o videos aburridos o controles de lectura a veces absurdos, pedía a gritos espacios de intercambio que rompan la lógica de lo “nuevo” pero “viejo” conocido de lo escolar. Y fue eso, que también se hace en la presencialidad, lo que reconfigurado habilitó momentos antes impensados y a esta altura espacios que lucharán en el futuro para ser parte de la normalidad junto con los presenciales.

Los puntos en común que caracterizan a estas cuatro ceremonias son los que unen el motivo de este artículo. Primero, la necesidad de reemplazar la presencialidad, es decir una actividad que se realizaba presencialmente, que es irremplazable en términos de la riqueza de su experiencia real e *insitu*, pero que la necesidad de garantizarla como derecho movilizó la materia gris de sus hacedores para que, de la manera que fuera, pero fuera llevada a la práctica.

La segunda cuestión, es que la única forma que podía ser llevada a cabo es en la virtualidad, lo cual planteaba nuevos desafíos en lo técnico y en lo esperable a nivel contenido. Además de la posible insatisfacción de los actores que acostumbrados a la presencialidad automáticamente pudiesen desechar la propuesta.

El tercer punto, es que las cuatro ceremonias fueron espacios de encuentro y catarsis para la angustia de la pandemia y el sofocamiento social que el ASPO generó. La idea de encontrarse allí configuraba frescura y algunos esbozos de la socialización perdida.

Cuarto y final, todas son experiencias educativas, aspecto para nada menor en el contexto. Lo educativo como columna vertebral de la experiencia. Y la innovación que obliga en la vuelta a la presencialidad a ampliar los límites de lo que antes era o parecía imposible.

Una ceremonia normalmente anormal

En tiempos normales, estudiantes de tercer año de la orientación de comunicación de la Escuela Normal Superior N° 5 “Martín Miguel de Güemes” a las 12 y 10 de los miércoles partían caminando en grupos para hacer el programa de radio en la Radio “Cruzando Fronteras” en el comedor “Esperanza” de La Boca. Un programa donde los estudiantes podían desarrollar temas de actualidad en diferentes columnas, musicalizar y operarlo técnicamente.

En un contexto de aislamiento, todo el proyecto quedó trunco o suspendido. Durante la pandemia surgió la posibilidad de hacer *streaming* por *YouTube* de la mano del profesor que lo sostenía en la presencialidad. Un pequeño salto tecnológico permitió, con una placa de sonido USB abrir un mundo de posibilidades. Un 20 de junio de 2020 a las 16 hs comenzó a emitirse “Normalmente Anormal” nuevamente, pero esta vez con un objetivo muy diferente, celebrar el espacio del acto escolar. Usar la emisión para discutir y dialogar con el héroe y la actualidad. Contextualizar y profundizar con un formato de radio. Si bien se emitió por *YouTube*, el lenguaje radial fue cuidado a través del uso de consola con graves elevados y con llamados telefónicos que daban

la sensación de estar volando en el éter. Los columnistas eran profesorxs y estudiantes de la escuela, participaron 40 personas en las emisiones que se hicieron en el año que contemplaron las siguientes efemérides y acontecimientos importantes: Día de la Bandera, Día de la Independencia, San Martín, Día del Estudiante, Día de lxs maestrxs, Día de la Diversidad Cultural y Día de la Soberanía.

Cuando planteamos que fue un espacio de encuentro hay que ver lo que sucedió en el chat de emisión de *YouTube* donde por momentos más de 50 oyentes felicitaban y polemizaban sobre cada columna. La estética de cada programa estuvo pensada para su difusión en las redes y de lxs columnistas estudiantiles surgió un programa que se emite en Radio “Vientos al Sur”, pensado para jóvenes y sus intereses. “Les Pibes de los Astilleros” ya es parte del mundo de la radio de Pompeya y parte de la misma lógica que hará que “Normalmente Anormal” ya no pueda volver a ser lo mismo que era antes de la pandemia y tampoco lo que fue durante la misma. La ceremonia mutará y será la síntesis de lo posible, lo inesperado y lo profundamente anhelado. En el Anexo N° 1 se pueden ver los afiches de difusión y se puede acceder a ver cada uno de los Programas que fueron parte de esta experiencia.

Una ceremonia como esa.... o como esi

Se sabe, se tiene que cumplir, pero como muchas otras cosas en el mundo educativo o no se cumple o se discute aunque sea un derecho adquirido y garantizable. Lxs estudiantes pelearon y ganaron en las calles la inclusión de los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas. No sólo como taller o contenido específico sino aplicable transversalmente a toda la caja curricular. Pero las resistencias existen. En el Normal 5 existe un espacio de taller de ESI hace muchos años, con una aceptación enorme y con una legitimidad adquirida a través de los años.

El ASPO trastocó las formas de implementación, pero nunca la necesidad de lxs estudiantes de preguntar e indagar. De hecho, la preocupación se instaló sobre la posibilidad del aumento de la violencia de género y familiar por el aislamiento. La idea entonces se volcó hacia la creación de un aula virtual. La apertura de la misma fue un furor desbordante y ante esa situación se tuvo que abrir otra porque la capacidad de los *Classroom* es de 250 usuarios. Actualmente 500 estudiantes voluntariamente participan de ese espacio de diferentes maneras. La profesora Susana Segarra, referente ESI de la institución y de las clases, sostiene que la apertura de un espacio así, con el respeto que se maneja, no tiene precio: “terminamos hablando de la muerte de Maradona porque surgió la cuestión sobre la visibilización del llanto de los hombres, ¿qué masculinidades

se estaban poniendo en juego?”. Recalca la referente que no es obligatorio que lxs estudiantes hagan las actividades, sin embargo, hay una participación masiva. Se trabajan contenidos de prevención, higiene, género y todo lo que se pueda pensar desde la perspectiva ESI. Las resistencias institucionales siempre aparecen ¿por miedo a lo nuevo? ¿Por temor a lo que se pueda discutir? Por lo que sea, un derecho avanza y la necesidad apremia. No hay quien detenga el deseo de saber o la voluntad de aprender.

La ceremonia se construyó y nadie quiso faltar. Una prueba más de que el prejuicio de que lxs jóvenes no quieren comprometerse es un absurdo, una jugada más del mundo adulto para no hacerse responsables del avance y cambios para las nuevas generaciones. La pandemia avanzó, el aislamiento menguó, pero el debate en la ceremonia no cesa. En ceremonias como esas, no hay tormenta que las detenga, en ceremonias de ESI las aulas virtuales seguirán abiertas.

Una ceremonia donde cada cual atiende su juego

El “Anton Pirulero” es un encuentro de educación y juego que se produce hace 9 años. Como todo encuentro popular nació para la calle, para cortar las calles. Surgido del Espacio de Definición Institucional del Nivel Terciario del Normal 5, toma como bases la adhesión a la educación popular, con ello la intención de mostrar en un espacio amplio estrategias, debates, juegos con una mirada inclusiva. En el encuentro se podía encontrar expositores sobre educación, juegos callejeros, lectura para niñxs, espacios de arte para todxs, siempre con la organización de lxs estudiantes y futuros maestrxs de la institución. Pero, ¿qué sucede cuando la ceremonia no se puede consumir? Un espacio surgido para cortar la calle Arcamendia como mínimo, ahora no podía reunir ni a un par de personas porque se transformaba en un delito y un riesgo sanitario.

Como ya hemos descripto, en las otras ceremonias la voluntad y el ingenio hicieron posible el punto de encuentro. En este caso, se eligió una plataforma donde podían participar muchos usuarios y desde ahí organizar el espacio con actividades permanentes, interactivas y otras sincrónicas y fluctuantes. La estructura respetó la idea madre pero los formatos tuvieron que adaptarse. La plataforma utilizada fue *Genially*⁴². Así se presenta en su página “es un software para crear contenidos interactivos. Permite crear imágenes, infografías, presentaciones, micrositos, catálogos, mapas, entre otros,

42 Para ingresar al evento de Anton Pirulero véase <https://view.genial.ly/5f887c9f1210a00d21a162d1/interactive-image-anton-pirulero>

los cuales pueden ser dotados con efectos interactivos y animaciones”⁴³. Muy útil para este tipo acontecimientos que necesitan la interacción de muchas personas y la movilidad de los mismos. El lema del encuentro fue “Este año las calles serán las redes”. Entre otros participaron (Ver Anexo N° 2): Naranja Dulce, Dúo Alelí, Museo del Juguete, Recujuegos, Suenquetesuenas, el Isauro Arancibia y muchos más. Anhelando la calle, nadie se detuvo, nadie apenas esbozó la imposibilidad de que no sucediera, por lo bajo se sabe no fue ni por asomo la misma sensación, pero vuelve a abrir un debate sobre un punto negado, silenciado, que es preguntarse cómo es posible que la presencialidad pueda ser ampliada rompiendo las fronteras de lo puramente físico. Está visto que las posibilidades se echaron a andar. La presencialidad irremplazable y deseada no nublará un proceso que llegó para potenciarse y reatualizarse.

Un taller de ceremonias

La escuela de Reingreso Trabajadores Gráficos del barrio de La Boca, es una escuela conocida, buscada por el mundo académico de la educación, caso de estudio elegido por grupos de estudio en universidades, elegida por cineastas y asociaciones gremiales para hacer documentales, ya tiene su filmografía a cuestas con “Elogio de la Incomodidad” realizado por CTERA, “Juntos a la par” o la reciente “16 a 18” de Daniel Samyn. Como todas las escuelas tuvo que repensarse y reconfigurarse, sobre todo por la población de extrema vulnerabilidad que forma parte de esta institución. Al principio se manejó por mails centralizados por Departamentos y luego adquirió la forma de clases sincrónicas con combinación de charlas y trabajos enviados por *WhatsApp* y las plataformas ya conocidas. En esta escuela la conectividad fue un lujo de pocos. Los malabares que tuvieron que hacer lxs docentes para poder llegar a lxs estudiantes no tienen precedentes y un aspecto que fue clave como articulador fue la entrega de los “refrigerios” los días viernes. Allí, la entrega de una bolsa de mercadería, que poco alcanzaba para llenar los estómagos de una familia en un par de días, se convirtió de un espacio de circulación de información pedagógica vital. Trabajos y consignas en papel para lxs pibes, trabajos resueltos para ser corregidos, papelitos con mensajes fueron nuevas pero viejas formas de comunicación traídas a la práctica para conectarse.

Los talleres optativos han sido un puntal en las estrategias de inclusión de esta muy joven escuela de apenas 16 años. Brevemente cabe explicar que los talleres se presentan a principio de año y lxs estudiantes pueden elegir cuantos quieran para

43 Véase el sitio oficial http://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/genially/

participar. Además, algunos talleres se unen a materias curriculares para hacer parejas pedagógicas relacionando contenidos de la materia con expresiones artísticas. La oferta de talleres incluye: radio, fotografía, cine, periodismo, ajedrez, arte, música, teatro, reciclado y deportes.

La problemática surgió obviamente cuando la pandemia impuso la virtualidad como modo de contacto con lxs estudiantes. En una experiencia optativa, electiva y ante la necesidad imperiosa de resolver la conectividad era difícil la implementación de los talleres. Como primera medida se pensó que la modalidad conveniente era la pasiva. Volver de alguna manera a la telescuela técnica. Se armó una página web⁴⁴ donde se subían las actividades y a partir de ahí comenzar la interacción con lxs estudiantes. Todo se convirtió en un gran taller de ceremonias donde cada una tenía una interpretación diferente, programa de radio *online*, concurso de fotografía, entrevistas a actores y actrices consagrados en teatro, juegos *online* de ajedrez, clases de guitarra por *Zoom*, barbijos construidos por *Google Meet*, *Stopmotion* por *WhatsApp*. Lo que uno creía imposible sucedió de la mano de una participación que no se esperaba, porque se dice que las necesidades básicas mandan, pero como mucho de lo que pasó en estos tiempos hubo necesidad de crear, de canalizar, de encontrarse en el espacio que sea.

“Siempre hay quilombito en un cielo de dos...”.

Indio Solari

En definitiva, lo que se puso en juego en estos tiempos reales pero imaginados en distopías es la relación tensa que existe en el campo educativo entre la presencialidad y la virtualidad. Lo que nadie suponía se hizo realidad, que el escenario plantearía, si se me permite la metáfora futbolera, que la virtualidad juegue de local todos los partidos. Las aulas cerradas físicamente, rompieron el esquema y ya no hubo discusión sobre lo que no se iba a hacer porque había que hacerlo para que el derecho a la educación fuera garantizado. La presencialidad, *sin estadio*, siguiendo la metáfora, pisó fuerte y mostró su irrefutable necesidad y su condición irremplazable. En parte esto se dió por las tremendas desigualdades en el acceso a tecnologías y porque el contacto con el educando es la clave para poder medir su proceso de aprendizaje. La ilusión de la muerte de la escuela es una quimera. Muere a la hora de pensar que los espacios de socialización por fuera del hogar son necesarios y porque irremediamente el capitalismo necesita a lxs trabajadorxs optimizando su capacidad productiva. Y el tiempo que es una variable dominante en este juego, que pueda ser compartirlo con las infancias parece ser un negocio poco rentable.

44 Véase <https://cuandoelfuegocrezca.wixsite.com/talleresela2del4>

Lo que queda son las ceremonias, y de ellas la verdad revelada como en un ritual pagano, la virtualidad movida por el ingenio, la necesidad y la profesionalización potencia todo lo que se genera en la presencia. No existía un programa de radio vía Web, ni actos escolares Web. Existen programas de radio que no querían dejar de ser, que decían y querían seguir diciendo. Actos escolares que son pero que no encontraban lugar, y lo último escuelas disgregadas en hogares que querían encontrarse, unirse, escucharse, sentirse. No fue la fetichización de la herramienta virtual, fue la irrefrenable necesidad de hacer escuela como sea.

Lo que falta percatarse ahora es cuál es el techo, si será posible hacer llegar un acto escolar presencial, por ejemplo, a las familias que no pueden dejar sus trabajos para verlo. La gambeta a la pandemia ya fue realizada, queda levantar la cabeza y encarar para el arco.

Bibliografía

SAGOL, C. (2013). *Aulas aumentadas lo mejor de los dos mundos*. Buenos Aires: Educ.ar. Recuperado de: <http://globalbackend.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116227>





Recursos audiovisuales

Meo, A. I. Y Casais, A. (Dirs.) (2015). *Juntos y a la par. Docentes en una Escuela de Reingreso* [Documental]. Buenos Aires: Centro de Producción e Investigación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QcdF7IXFGBs&t=218s>

CTERA (2013). *Elogio de la incomodidad. La experiencia de la escuela de reingreso de Barracas*. [Documental]. Buenos Aires: CETERA. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs&t=4s>

Daniel Samyn (Dir.) (2018). *16 a 18*[Documental]. Buenos Aires: Escuela Media N°2 D.E. N°4 “Trabajadores Gráficos”. Recuperado de: <http://www.dhsamyn.com.ar/16a18.html>

Anexo N° 1

Programas de Normalmente Anormal durante el ASPO	Afiches de difusión del programa
<p><u>Programa</u> emitido el 23 de noviembre de 2020</p>	
<p><u>Programa</u> emitido el 12 de octubre de 2020</p>	
<p><u>Programa</u> emitido el 21 de septiembre de 2020</p>	
<p><u>Programa</u> emitido el 11 de septiembre de 2020</p>	

Programa emitido el 17 de agosto de 2020



Programa emitido el 9 de julio de 2020



Programa emitido el 20 de junio de 2020



Anexo N° 2

Flyers y programación del Antón Pirulero

9° ANTÓN PIRULERO

NARANJA DULCE
JARDÍN DE INFANTES ENS N°5
TUNDRAS, MUJERES DE CAJAS TOMAR
DOÑA GALINDA
MUSEO DEL JUGUETE
VERO ECONO
RECUJUEGOS
LA PIEDRA SONRIENTE
DIEGO LARRIGAUDIÈRE
LA JUGLARESA
BEATRIZ CABA
DÚO ALELÉ
ROBERTO MOSCOLONI
BIBLIOTECAS POPULARES DEL ESCARAMUJO
EUGENIA DE MICHELL
RECUJUEGOS
ENS N°5 NIVEL TERCARIO
LAURA MIGLIORISI
LEKOTEK
PUKI'S
TERNURA REVELDE
LA CANTERA

PÍA BERDIÑAS
MÁQUINAS DE MIRAR
JULIO CALVO
SUENAQUETESUENA
NORBERTO MARTINEZ
ENS N°6
CECILIA MANEIRO
MIGUEL ROLDÁN
ENS N°5 NIVEL MEDIO
MARIANA SALAS
CENTRO EDUCATIVO ISAURO ARANCIBIA
FERNANDO MAZZONI
SUSANA GAGGERO
FÚTBOL CHAPAS
LEONARDO PEREYRA
TEIMA SKOCZNADEK
PATRICIA GOICOECHEA
DIEGO CALVO
ENS N°5 NIVEL PRIMARIO
EQUIPO EDI DEL TERCARIO ENS N°5
CYNTHIA ZAMORA
JARDÍN COMUNITARIO BARRACAS - M. P. L. D.

9° ANTÓN PIRULERO

cronograma de actividades en vivo

LUNES 19

- 19:00 hs. **Conferencia de apertura** Laura Migliorisi. Instagram Live @lourmiglio
- 20:00 hs. Taller para adultos: **Remando Infancias**, por Eugenio de Micheli
- 21:00 hs. **Jergameca Labaraki**: Encuentro de reflexión para niños.
- 27:00 hs. **Las niñas de los patines** Radio "Vientos del Sur" en vivo.

MARTES 20

- 10:00 hs. Taller a cargo del Jardín Comunitario Barracas.
- 14:00 hs. **PLUTO**. Taller participativo de costura para adultos con paño de 10 años opaco.
- 15:00 hs. "Fútbol Chapas" Roberto Martínez Igarreta y Fernando Mazzone para grandes y chicos.
- 18:00 hs. Taller ESI por Mariana Padua "La Juglaresa"
- 19:00 hs. **Partidos con juegos, queremos jugar!** Fugue Lullas virtual a cargo de estudiantes del EDI Materiales Didácticas

MÉRCOLES 21

- 19:00 hs. Taller a cargo del Jardín Comunitario Barracas.

MIÉRCOLES 22

- 14:00 hs. Taller para todos las edades a cargo de Néstor de mar.
- 15:00 hs. Taller de música del nivel inicial del ENS N° 5.
- 18:00 hs. Conferencia con la Lic. Patricia Goicoechea sobre Juguetes, ludotecas y espacios de juego escolares.

MIÉRCOLES 23

- 10:00 hs. Taller para niños a cargo de Pía Berdiñas.
- 14:00 hs. Taller para todos las edades a cargo de Néstor de mar.
- 15:00 hs. Taller de música del nivel inicial del ENS N° 5.
- 18:00 hs. Conferencia con la Lic. Patricia Goicoechea sobre Juguetes, ludotecas y espacios de juego escolares.

MIÉRCOLES 24

- 10:00 hs. Taller para niños a cargo de Pía Berdiñas.
- 14:00 hs. Conferencia sobre juego. Participan los Prof. de E.S. Haces Miguel Roldán, Mariana Alegre y Jorge Nello. Moderador: Diego Larriagaudiere.
- 18:00 hs. Conferencia de cierre. Naranja Dulce, Instagram Live

MIÉRCOLES 25

- 10:00 hs. Taller de música. Jardín de Infantes ENS N° 5
- 14:00 hs. Propuesta de los docentes de sala de 2 del Nivel Inicial del ENS N° 5

MIÉRCOLES 26

- 18 a 20 hs. "Conversatorio: La educación popular en tiempos de pandemia. Centro Educativo Isauro Arancibia y Fernan Barracas

JUEVES 22

- 10:00 hs. Taller "La música es un juego de niños" a cargo de Silva Vega (Alina Molter). Para niños hasta 5
- 14:00 hs. Propuesta de Educación Física del Nivel Inicial del ENS N° 5. Sistema de juego
- 18:00 hs. La Cámara Recreación propone: "Desafíos primarios para chicos no tan pequeños"

VIERNES 24

- 10:00 hs. Conferencia entre Beatriz Caba (PP) y Pato Anagnin (Trigona de la Infancia) Moderar: Susan de Angela
- 14:00 hs. Conferencia sobre juego. Participan los Prof. de E.S. Haces Miguel Roldán, Mariana Alegre y Jorge Nello. Moderador: Diego Larriagaudiere.
- 18:00 hs. Conferencia de cierre. Naranja Dulce, Instagram Live

9° ANTÓN PIRULERO

NARANJA DULCE
JARDÍN DE INFANTES ENS N°5
TUNDRAS, MUJERES DE CAJAS TOMAR
DOÑA GALINDA
MUSEO DEL JUGUETE
VERO ECONO
RECUJUEGOS
LA PIEDRA SONRIENTE
DIEGO LARRIGAUDIÈRE
LA JUGLARESA
BEATRIZ CABA
DÚO ALELÉ
ROBERTO MOSCOLONI
BIBLIOTECAS POPULARES DEL ESCARAMUJO
EUGENIA DE MICHELL
RECUJUEGOS
ENS N°5 NIVEL TERCARIO
LAURA MIGLIORISI
LEKOTEK
PUKI'S
TERNURA REVELDE
LA CANTERA

PÍA BERDIÑAS
MÁQUINAS DE MIRAR
JULIO CALVO
SUENAQUETESUENA
NORBERTO MARTINEZ
ENS N°6
CECILIA MANEIRO
MIGUEL ROLDÁN
ENS N°5 NIVEL MEDIO
MARIANA SALAS
CENTRO EDUCATIVO ISAURO ARANCIBIA
FERNANDO MAZZONI
SUSANA GAGGERO
FÚTBOL CHAPAS
LEONARDO PEREYRA
TEIMA SKOCZNADEK
PATRICIA GOICOECHEA
DIEGO CALVO
ENS N°5 NIVEL PRIMARIO
EQUIPO EDI DEL TERCARIO ENS N°5
CYNTHIA ZAMORA
JARDÍN COMUNITARIO BARRACAS - M. P. L. D.

Las formas de la educación mediática en las clases de Ciencias Sociales y Humanidades

Virginia Saez, Ana Paula Cappadona y Dafne Carp
CONICET - Universidad de Buenos Aires
educaciondelamirada@gmail.com
ani.cappadona@gmail.com
dafnecarp@gmail.com

En este capítulo abordaremos el análisis de las formas de Educación Mediática (EM) en una escuela secundaria de AMBA. La estrategia metodológica fue cualitativa y consistió en un estudio de caso. Se relevaron datos a través de diez entrevistas focalizadas a diferentes estudiantes, dos entrevistas a la profesora y diez observaciones de clase. El estudio tiene como protagonista una profesora de Literatura y Ciencias Sociales, que se desarrolla como docente en distintas materias (Prácticas del Lenguaje, Educación para la Ciudadanía, Discurso de los Medios de Comunicación, Sociología) en los dos tramos del nivel secundario de una escuela de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dado que se trata de un estudio de caso, los resultados no son exportables a todo el universo de la población educativa. Sin embargo, sostenemos que estos análisis resultan útiles para observar tendencias emergentes en el campo de la EM, en especial en las formas que adquiere en relación con los contenidos de las ciencias sociales y humanidades.

1. Los modos de la educación mediática en las clases

Los medios digitales se han vuelto fundamentales en las formas de comunicación hoy, en especial en los jóvenes. Por tal motivo, en su práctica docente la profesora considera a los medios como una forma de acercarse a los estudiantes y generar interés por los contenidos. Por ejemplo, alude a la situación de que antes de pedirle la lectura del Quijote o el Martín Fierro proyecta un video que los parodie para generar motivación a los estudiantes. Esta primera forma que adquiere la EM la llamaremos *anzuelo*.

Una segunda forma refiere a *lectura crítica* de los discursos de los medios. En algunas oportunidades los contenidos mediáticos surgen en los intercambios en clase y en otros son objeto de las actividades planificadas por la docente. En algunas propuestas de enseñanza se solicita por ejemplo el análisis discurso de Donald Trump. En otras ocasiones los estudiantes tienen que identificar las situaciones de producción de distintos discursos, entre ellos los mediáticos, y se solicita identificar si es una parodia, y distinguir entre el discurso “principal” y el discurso objeto.

Ahora bien, se identifica una diferencia entre las propuestas desplegadas en los primeros años de la secundaria y los últimos. En el primer tramo del nivel secundario la profesora manifiesta que la utilización de los medios como *anzuelo* es eficaz. Sin embargo cuando trabaja la lectura crítica de los discursos mediáticos aparecen cuestiones socialmente vivas (Brossais, 2017) como la discriminación y la xenofobia. La docente describe la inmigración de países limítrofes como un tópico recurrente a trabajar, en palabras de ella:

Y no la entienden. Por ejemplo, hay un estudiante que estamos trabajando desde principio de año con eso. Vos tampoco sos argentino. Por tu apellido, tus abuelos o tus biseabuelos también vinieron de España. ¿Cuál es la diferencia con un inmigrante hoy, que viene de un país de Latinoamérica y no de Europa? ¿Ser europeo es más cheto? ¿Es más lindo ser de un país de Europa? Y está todo el tiempo con esas cosas”. (Luisa, Profesora de Nivel Secundario)

Para esta segunda forma que adquiere la EM la profesora promueve el análisis de discursos hegemónicos que en muchas ocasiones ocultan aspectos discriminatorios significativos. El intercambio con los estudiantes es guiado con el propósito de lograr la producción de reflexiones autónomas y se interpelen críticamente en torno a pre-concepciones sociales que sostienen.

Uno de los aspectos a destacar del caso es la discontinuidad de las trayectorias de los estudiantes, de aproximadamente el treinta por ciento. Allí nos preguntamos qué dispositivos institucionales se ponen en juego con el propósito de alojar y contener las trayectorias educativas de sus estudiantes. Sin reducir la problemática a la dimensión didáctica y los recursos pedagógicos disponibles, nos preguntamos sobre el despliegue de clases donde las y los jóvenes se sientan identificados. Y ello sin duda amerita vincularnos con el mundo digital en el cual habitan, significan y construyen su subjetividad.

La Educación Mediática, y en este caso en particular la lectura crítica, se percibe como necesaria para el estudiantado de hoy, sin embargo, se despliega de forma informal, de acuerdo a las situaciones que se van desarrollando con los estudiantes. Los medios y los contenidos que visibilizan, muchas veces no forman parte de una estrategia de enseñanza, pero están presentes de forma permanente en la clase: tanto en los diálogos cotidianos como en el uso de los dispositivos móviles, independientemente de una actividad guiada por la profesora.

Por fuera de la clase las redes sociales funcionan como una forma de mantener el contacto entre los alumnos y la docente. Por ejemplo, mediante Instagram se intercambian mensajes y “likes”. Pero es algo que se percibe como “extra escolar” por ambas partes. Ni todos los docentes tienen a sus estudiantes en sus redes sociales ni a la inversa. En el caso de la profesora de nuestro caso manifiesta que “no se siente obligada seguirlos” (Luisa, Profesora de Nivel Secundario). Por ejemplo, dejó de seguir a una estudiante porque le incomodaba que subiera fotos con poca ropa. Expresó:

Tengo una de primero que me agrega en Instagram y ya el primer fin de semana todas fotos en culo. Y agarré y la eliminé, y fue y le dije: todo bien yo te quiero, pero no necesito conocer tu trasero. No sé. ¿Quiénes te siguen? ¿Sabe tu mamá qué haces este tipo de fotos? Porque estaba en tanga y en culo con una amiga que no era compañera de ese primero. Y me dice “no, me mata”. ¿Y por qué pensás que tu madre te mataría? Yo ahora no la sigo, no sé en qué anda, pero seguro se debe estar sacando fotos en culo. (Luisa, Profesora de Nivel Secundario).

Este contacto que se establece en redes sociales convoca una tercera forma de educación mediática: *las prácticas de cuidado*.

2. Los medios en la estrategia metodológica de las clases

La introducción de los discursos mediáticos incide en las formas que adquiere el vínculo entre los docentes y las estudiantes. El trabajo con los medios posibilita un acercamiento entre la docente y los chicos en la clase y también de los contenidos. El ejemplo más claro es el del trabajo con el Quijote y el Martín Fierro, en tercer año en la modalidad de ciencias naturales. Para trabajar estos textos la profesora hace uso de los medios, como videos paródicos para poder acercar cuestiones tratadas hace varios años a la realidad actual. Interpela otras prácticas culturales y discursos mediáticos actuales como *anzuelo* para captar el interés del estudiantado. En palabras de la docente:

Estoy leyendo Martin Fierro, y si no se lo puedo relacionar con lo que ellos escuchan y no le puedo mostrar un video de parodia. Es la muerte. No entienden el vocabulario, les aburro lo que cuenta por más que les explique que perdió todo. ¿Es malo malo? ¿o es malo por lo que le hicieron? ¿Qué le pasó en la vida? Tratan, pero hay que bajarlo al mundo real, sino es muerte súbita ya me aburría yo cuando estaba en tercero. Y me gustaba teóricamente literatura. Ellos están muy lejos. Yo por lo menos lo había escuchado en mis abuelos. Ellos ni siquiera eso, sus abuelos no hablan así. Alguno escuchó que no hay pelearse entre hermanos, de lejos, y no sabía de qué estaban hablando. Porque eso es un clásico. Sino están requetelejos. Y está bueno porque es parte de la cultura general. Y un día van “quien quiere ser millonario” y le van hacer una pregunta de esas. Que sepan y que vean que las cosas no las inventaron ellos. (Luisa, Profesora de Nivel Secundario)

En las distintas materias que ejerce como docente, del área de Ciencias Sociales y de Humanidades, la profesora trabaja con discursos mediáticos con el propósito de que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus enunciados y deconstruirlos. Observar qué ideas subyacen, y distinguir distintas formas de presentación de los contenidos mediáticos y sus efectos. Algunas de las prácticas docentes para promover la *lectura crítica* son:

- Exposición dialogada sobre la diferencia entre lectura dominante, negociada u oposición. Ejemplifica lo que explica con exposiciones mediáticas de políticos argentinos e internacionales (como por ej. Donald Trump).
- Enuncia preguntas a los estudiantes para que puedan deconstruir ciertos discursos hegemónicos, como por ejemplo el racista.
- En concordancia, algunas de las actividades propuestas a los estudiantes son:
- Elaboración de trabajos escritos individuales de análisis, que implican la reflexión sobre ciertos discursos.
- Confección y realización de entrevistas a “actores claves” involucradas en las temáticas estudiadas.
- Relevar opiniones sobre una personalidad mediática elegida por los estudiantes
- Analizar cómo se presentan en distintos discursos mediáticos el cuento de caperucita roja y los mitos griegos.
- Identificar condiciones de producción, de recepción y de reconocimiento de distintas prácticas discursivas.
- Seleccionar un político que esté en campaña y analizar su discurso.

Se promueven desafíos cognitivos variados como el de la identificación, selección, análisis y elaboración de argumentos. Sin embargo, la profesora identifica por un lado la dificultad de salir del régimen de opinión que habita en los medios y poder establecer fundamentos con rigurosidad conceptual de la disciplina que convoque. Y por el otro, la complejidad del trabajo pedagógico dadas las diferencias del capital cultural adquirido de los estudiantes.

Respecto a las habilidades cognitivas desplegadas en las clases se observa que logran involucrarse y resolver de forma idónea las consignas propuestas. La profesora expresa:

Se enganchan con todo, les encanta salir con un Programa “Formación de Espectadores” del Ministerio de Educación. Y es un programa bárbaro nos llevan y nos traen y nos dan actividades para hacer antes, para que tengas idea a dónde vamos, y después de la salida. El otro día era un clown grotesco y vimos videos de la Nona y otras. Y cuando vas tenés la posibilidad de hablar con los actores, los directores, ya sea cine o teatro. Y a ellos les encanta y las preguntas que hacían no sabías que las iban a hacer. (Luisa, Profesora de Nivel Secundario)

Se identifica una disposición del estudiantado para las actividades de alta complejidad como la reflexión y el tratamiento de diversos autores como Verón o Saussure, que se combina con una alta proporción del tiempo de la clase destinada al ocio, donde los estudiantes juegan a las cartas y usan el celular para tareas del ámbito privado extra escolar.

Los temas y contenidos curriculares que encuentran asidero en los discursos mediáticos son: el discurso político, el discurso racista, la violencia y de la privacidad en las redes.

Respecto a este último aparece como preocupante “la huella digital” y toman relevancia *las prácticas de cuidado* en redes. La profesora identifica una tarea ardua que requiere de una tarea de concientización a largo plazo. Expresa:

No entienden. No hay manera de que se cuiden en redes sociales, por más que lo expliques. Siempre aparece el que publicó algo. Aparece la pelea en redes por algo y nos agarramos a la salida, en la plaza, en la esquina, donde sea. Porque vos dijiste a tal, tal cosa. O la foto en paños menores. O la foto en la fiesta loca complicado. Vos antes lo escribías en un diario y se lo contabas a tu mejor amiga. Ahora estamos leyendo el diario de Ana Frank. Ahora lo pones en Instagram. Sin contar que ellos aceptan a cualquier en redes

sociales sin saber quién es. ¿Es ese nene? ¿Tiene 13 años? O es un chabón degenerado que no sabés cuando lo vas a encontrar por acá. Ellos también traen ese tema. Hace unos años era la combi blanca que robaban los órganos y los niños. Ahora es un gol gris, que aparentemente se quiso subir una pibita, que estaba paseando el perro por Barracas. Se ven expuesto y no dejan de exponerse porque no pueden. Hay algo de esa edad trágica de los 13 años 14 años. Pasa más en los más chicos. A los más grandes en general se cuidan un poco más, y las chicas y chicos andan en manada, en grupo. Pero los más chiquitos por más que lo hayamos charlado acá, le haya pasado a la vecina, igual va salir la foto... Es una edad medio de mierda, y ahora las cosas están medios feas en general. No me parece que fuera igual cuando uno tenía trece, a ahora. Nuestros padres tenían más confianza en nosotros y en el entorno. El otro día nos acordábamos no sé con quién que viajábamos a los 10 años de una amiga, a los 7 estaba en la calle con mi hermanito jugando a la pelota a la escondida. Y no pasaba nada nunca, ahora no podés hacer eso porque no sabes dónde está el loco. Ahora en vez de salir a la calle salen en esto, y en esto los ve cualquiera y hay más locos que en la calle. Está difícil, se charla, pero no sé, en algunos casos llegará, pero no sé si a todos.

Otro de los obstáculos que se identifica para el uso de los medios en la escuela son las cuestiones edilicias en general y la disponibilidad de recursos mediáticos en particular. Respecto al edificio escolar menciona:

La escuela está un tanto deteriorada en lo físico. Se te caen los techos, pedimos que prendan las estufas y no hay respuesta. Me traigo el caloventor en el bolsito. Acá la humedad es fría. Igual no lo podemos enchufar con tres cosas a la vez y salta. Y lo uso hasta en el baño. Lo traigo todos los días. EN ciudad siempre la misma gestión, con muchas promesas. Cuando entramos a la NES me hicieron hacer dos años la lista de materiales que iba a necesitar la orientación del COMU. La gente que venía de supervisión nos decía que si éramos pioneras nos iban a dar los recursos. AL tercer año de que fuimos NES, tras no dar respuesta la respuesta de la supervisión fue “nos dijeron cada escuela se arregla con lo que puede”. Por ejemplo, la técnica “La Maipú”, ya tenían estudio de radio y televisión. Nosotros que éramos Normal no. No tenemos el espacio físico para poner los materiales y poner un estudio, porque compartimos el espacio con el liceo. Para cerrar la puerta con llave y ya. Pero no, no sabemos cómo va amanecer esto mañana. Lo hacemos con lo que tenemos y lo que tenemos lo empezamos a comprar.

En dicha institución para el nivel secundario, de 300 estudiantes, se cuenta con: dos televisores de más de diez años y de gran peso, lo que dificulta su movilidad, un solo proyector que no funciona de forma óptima y computadoras portátiles otorgadas por los planes de dotación tecnológica Conectar Igualdad y Aprender Conectados. La profesora manifiesta que carece de recursos para poder trabajar adecuadamente:

La principal dificultad es no contar con los recursos materiales. Cada vez que hay que mostrar algo, proyectar algo hay que ver que no estén ocupadas. Hay solo dos teles y que las compramos nosotros. Y un proyector que compró la profesora que se jubiló, y que ahora se proyecte medio fantasmín, hay que llevarlo a arreglar. Y una de las teles anda mal el volumen, hay que bajarlo a la computadora, y ponerle los parlantes para que se escuche. Ver que el espacio no esté ocupado y la tele no esté ocupada. Son 28 cursos. Pablo tiene este armario con cosas de él. Y nosotras este otro que tenemos cosas que compramos nosotras, compramos parlante. La escuela tiene esas teles son de 1810 que llevarlas al aula son un incordio, porque son muy pesados. (Luisa, Profesora de Nivel Secundario)

A pesar de esto, la profesora logra establecer una estrategia metodológica que convoca a los estudiantes, que se funde desde sus intereses y preocupaciones, donde está presente el propósito de habitar el mundo en el que circulan los y las jóvenes, lo cual nos remite a los medios digitales.

3. Consideraciones finales

En este capítulo aportamos el análisis de un caso en pos de captar aspectos singulares de la complejidad de la educación mediática en las escuelas de educación secundaria de nuestro país.

Identificamos que los contenidos de educación mediática aún son definidos por cada docente y dependen del voluntarismo y la conciencia de cada docente.

El contenido mediático dentro de las clases de Ciencias Sociales y Humanidades aparece como un estímulo para lograr un impacto significativo en los estudiantes cuando adquiere *la forma de anzuelo*. Mientras que en la *forma de lectura crítica* es concebido como herramienta que conduce en términos epistemológicos a pensar y conocer la realidad social. Y por último, en la forma de *prácticas de cuidado*, se percibe a las redes sociales como espacios peligrosos donde es necesaria una alfabetización sobre la huella digital, para evitar el grooming y otras formas de violencia.

Encontramos la necesidad de pensar las redes sociales como espacios en donde habitan los y las jóvenes, que no solo hay que cuidar. Sino donde es posible también, desarrollar una propuesta pedagógica didáctica en la cual se sientan identificados.

4. Bibliografía

Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics: a new approach to study teachers subjectivity. *Sisyphus journal of education*, 5 (2), 155-176.

Saez, V. (2020). Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 65-77. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77>

Hora Libre TV: una experiencia televisiva protagonizada por chicos y chicas

Cecilia Uriarte y Virginia Vizcarra
Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual⁴⁵
ceciuriarte14@gmail.com
virginiasvizcarra@gmail.com

1. Introducción

¿En qué espacios audiovisuales es posible escuchar las voces de chicos y chicas?
¿A través de qué medios pueden hacer públicas sus opiniones y miradas acerca de lo que les preocupa o que es de su interés?

¿Qué cuestiones toman estado público de aquello que sucede al interior de las escuelas? ¿Quiénes lo cuentan? ¿A través de qué medios? ¿Por qué temas se vuelve noticia la vida escolar? ¿Qué lugar ocupan los niños, niñas y adolescentes en ese recorte?

¿Qué rol pueden tener el Estado y las organizaciones sociales en la promoción del derecho a la comunicación de niñas, niños y adolescentes?

En el presente artículo nos proponemos reflexionar acerca de algunos de estos interrogantes a partir de una experiencia de producción televisiva protagonizada por chicos y chicas, estudiantes de escuelas públicas de gestión estatal primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta experiencia tiene la particularidad de ser fruto de la articulación de actores diversos que comparten el objetivo de promover el derecho a la comunicación de niños, niñas y adolescentes a partir de un diagnóstico común: las voces, miradas, opiniones y demandas de chicos y chicas no tienen espacio en los medios de comunicación audiovisual y aquello que sucede al interior de las escuelas, hábitat por excelencias de las infancias y adolescencias, suele estar invisibilizado.

45 Las autoras de este texto fuimos parte de este proyecto a partir de nuestro trabajo en línea Niñez, Juventud y Medios de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

2. La construcción de un diagnóstico

En el año 2014, la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual realizó siete Audiencias Públicas con el objetivo de que chicos y chicas de todo el país se expresaran acerca de sus derechos comunicacionales. Las audiencias contaron con una masiva participación y se constituyeron en un importante espacio de debate federal y plural acerca del vínculo entre las niñeces y adolescencias y los medios de comunicación audiovisual.

Estas instancias de participación permitieron a la Defensoría elaborar un diagnóstico⁴⁶ sobre las principales demandas y reivindicaciones de niños, niñas y adolescentes en relación a los medios de comunicación audiovisual, que refrendó la necesidad de trabajar en pos de garantizar la ciudadanía comunicacional de chicos y chicas. Niños, niñas y adolescentes demandaron al Estado contar con espacios de participación en la radio y la televisión en las que sus voces sean escuchadas; poder asumir el rol de productores y productoras de contenidos, ser gestores y protagonistas de espacios mediáticos. También expresaron la necesidad de acceder al conocimiento de sus derechos comunicacionales, de que se establezcan instancias de formación para que chicos y chicas conozcan que la comunicación es un derecho humano y puedan reflexionar acerca de las implicancias que el ejercicio de este derecho tiene para el ejercicio de la ciudadanía, y por ende de la democracia. El trato no discriminatorio y estigmatizante, tanto en las representaciones mediáticas como en las posibilidades de accesibilidad, también formaron parte de las principales demandas.

A lo enunciado en las Audiencias Públicas se sumaron dos elementos diagnósticos más. Por un lado, los aportes del Monitoreo de noticias “¿Qué es noticia en los noticieros de televisión abierta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?” elaborado por la Dirección de Análisis, Dirección y Monitoreo de la Defensoría⁴⁷. Dicho análisis arroja año tras año resultados similares a los señalados por chicos y chicas: invisibilización, silenciamiento, estigmatización y criminalización de este grupo etario en los programas informativos. Son noticia en tanto víctimas o victimarios de hechos delictivos. Por otra parte, se añadieron los reclamos que las audiencias de radio y televisión realizaban a la Defensoría, que tenían entre sus principales preocupaciones la vulneración de los

46 La “Declaración sobre la juventud y los medios audiovisuales” es un material que reúne y sintetiza las principales demandas de chicos y chicas en su vínculo con los medios audiovisuales. Se encuentra disponible en: https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/04/declaracion_de_la_juventud_defensoria_del_publico.pdf

47 Véase <https://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/monitoreos/>

derechos de niños, niñas y adolescentes, tanto por los modos de su representación mediática como por la falta de programación destinada a este grupo etario y la violación al horario apto para todo público.

3. Un modo de garantizar el ejercicio de derechos

Hora Libre TV surge de la necesidad de diseñar estrategias desde el Estado para efectivizar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los medios y revertir las representaciones predominantes sobre este grupo etario. Su nacimiento es producto de un entramado de articulaciones que anteceden a la realización del programa, pero que tienen como elemento común la preocupación por el lugar/no lugar de los chicos y chicas en los medios y la necesidad de generar acciones para promover el derecho a la comunicación de la niñez y la adolescencia.

El programa y la concepción pedagógica que le da vida, se sustentan en un fundamento normativo que reconoce al derecho a la comunicación como un derecho humano, y al Estado como su garante fundamental desde la infancia. Se trata de una propuesta para efectivizar este derecho establecido en la Constitución Nacional Argentina (1994) y en leyes, declaraciones, pactos y tratados internacionales, entre ellos, en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de chicos y chicas a expresar sus opiniones libremente sobre aquellos asuntos que son de su interés y preocupación, así como a la libertad de expresión y al derecho a la información. El Comité sobre los Derechos del Niño, en consonancia con lo expresado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en su Opinión Consultiva 5/85, se ha referido a la importancia del rol del Estado para garantizar que estos derechos no queden en un plano declarativo y a la necesidad de contar con herramientas para hacer efectivo su ejercicio. En la Observación General N° 12 (2009) referida al derecho de niñas, niños y adolescentes a ser escuchados, individual y colectivamente, y a que sus opiniones sean debidamente tenidas en cuenta en todos aquellos asuntos que les afecten, el Comité señala que los artículos 13 y 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño, referentes al derecho a la libertad de expresión y sobre el acceso a la información respectivamente, “representan condiciones imprescindibles para el ejercicio efectivo del derecho a ser escuchado”. Por este motivo, es fundamental que el Estado arbitre todos los medios para promover y garantizar el ejercicio del derecho a la comunicación

desde la niñez e inste a los medios de comunicación a “fomentar la conciencia del derecho de los niños a expresar sus opiniones como para brindarles la oportunidad de expresar esas opiniones públicamente”. Así como también “a que se dediquen más recursos en los distintos tipos de medios de comunicación para incluir a los niños en la preparación de programas y en la creación de oportunidades para que los propios niños desarrollen y dirijan iniciativas relativas a los medios de comunicación con respecto a sus derechos”.

Hora Libre TV nace a partir de esta perspectiva de derechos, con el objetivo de promover desde el Estado acciones concretas que fomenten el ejercicio del derecho a la comunicación de chicos y chicas. Así se fue gestando el encuentro y la articulación entre los diversos actores que promueven su realización: la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, que desde su fundación en 2012 cuenta entre sus principales líneas de trabajo al derecho a la comunicación de niñas, niños y adolescentes; el programa REC (Red-Escuela-Comunicación) integrante de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, perteneciente a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad / Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que tiene como premisa, desde hace más de diez años, la promoción del derecho a la comunicación de chicos, chicas y adolescentes que concurren a escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires; y Barricada TV que, como canal de televisión comunitario, alternativo y popular, procura dar visibilidad a los grupos y temas que no suelen ser agenda principal en los medios hegemónicos. Este entramado acompaña y sostiene la participación de grupos de estudiantes de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, quienes preparan el programa junto a sus docentes. Las instituciones escolares son un sujeto fundamental en esta iniciativa.

4. El tejido de actores involucrados. Sus propósitos

En cuanto a la articulación y organización entre los actores implicados, el Programa REC tuvo a su cargo la convocatoria a las escuelas primarias y secundarias participantes, la capacitación a los chicos, chicas y sus docentes, la planificación de los contenidos y el cronograma de trabajo. También se encargó del acompañamiento de la producción de cada programa, que, en cada emisión, estuvo a cargo de un curso escolar diferente. Desde 2019 sumó a estudiantes practicantes del proyecto EPPA (Espacio de Producción y Posproducción Audiovisual para Escuelas Medias) de Villa Lugano en la edición del material producido por las escuelas. Los contenidos, opiniones, temas

y abordajes que se incluyeron en el programa fueron producto de decisiones de los grupos de niñas, niños y adolescentes participantes.

La Defensoría del Público participó del diseño, puesta en marcha y planificación general del proyecto. Llevó adelante actividades de capacitación en las escuelas sobre la comunicación como un derecho humano, destinadas a los niños, niñas y adolescentes participantes. Esta instancia se desarrolló previo a comenzar a producir los contenidos, con el objetivo de que las y los estudiantes conocieran lo que implica el ejercicio del derecho a la información y a expresarse y ser oídos. El organismo también acompañó a las y los docentes con materiales pedagógicos, secuencias didácticas pensadas para los diferentes ciclos y niveles participantes del programa, con el objetivo de brindar herramientas para el trabajo áulico en la producción de las diferentes secciones. Además, asistió en tareas de edición de las diferentes producciones, a partir de las decisiones de chicos y chicas.

El canal Barricada TV dispuso de su estudio y equipos para la grabación y edición del programa y, a través de su señal en el canal 32.1 de la Televisión Digital Abierta (TDA) y su canal de Youtube, transmitió el programa en forma semanal. También aportó la asistencia técnica y el acompañamiento a las chicas y chicos en el uso de los recursos tecnológicos.

Tal como hemos mencionado, los tres actores involucrados en la producción del programa sostienen como un pilar fundamental de sus acciones a la comunicación como un derecho humano y reconocen la necesidad de promover espacios de expresión en los que niñas, niños y adolescentes puedan tomar la palabra como protagonistas. Por este motivo decidieron conformar esta articulación en pos de habilitar este espacio de expresión, y convocaron a grupos de escuelas pensándolas como instituciones centrales al momento de invitar a sumarse a chicas y chicos que pudieran participar en forma organizada junto a sus docentes.

5. Hora libre tv: un programa hecho por chicos y chicas

Hora Libre TV es un programa de televisión producido y protagonizado por chicas, chicos y adolescentes, en el cual las y los participantes toman la palabra para contar cuestiones acerca de sus escuelas, de sus barrios, opinar sobre temas que les interesan y mostrar las cosas que les gustan y saben hacer. Cada programa es protagonizado por un curso de una escuela (primaria o secundaria). En el piso, chicas y chicos presentan las secciones, que previamente fueron trabajadas, producidas y grabadas por cada grupo. Un

presentador adulto ayuda a circular la palabra, a organizar los intercambios y lleva el hilo de los distintos momentos. Durante la grabación del programa, las chicas y chicos del curso también se hacen cargo de las cámaras, asistidos por camarógrafos y camarógrafas de Barricada TV, y participan en los controles junto al equipo de la emisora.

Al momento de diseñar el contenido del programa, el equipo pedagógico de REC y la Dirección de Capacitación de la Defensoría del Público, definieron que contaría con cinco bloques diferenciados: “Un lugar de nuestra escuela”, “Nuestro barrio”, “¿Qué hay de ESI en ESO?”, “Momento youtuber” y el “Momento artístico”. Los objetivos que se persiguieron con esta selección se sostuvieron en que el programa abarcara los intereses, actividades, preguntas y dudas de las chicas y los chicos participantes, desde su mirada como estudiantes. Asimismo, fueron pensados para que las y los protagonistas fueran esos chicos y chicas, a partir de ejes que se relacionan con su vida cotidiana, y, en particular, con el propósito de dar un lugar en la televisión a sus vidas escolares.

“Un lugar de nuestra escuela” fue el bloque pensado para que las y los estudiantes elijan un lugar en particular que les resulte significativo y cuenten, en un video elaborado por ellas y ellos, lo que decidan contar. Las y los jóvenes de quinto año de la Escuela María Claudia Falcone, por ejemplo, compartieron la historia de la estudiante secundaria y militante política, detenida y desaparecida en la década del 70, que dio nombre al establecimiento. “A Claudia la tenemos super presente porque es parte de lo que no se puede repetir”, dijo una de las estudiantes en referencia al ejercicio de memoria que se prioriza en esa escuela. Las chicas y los chicos de tercer grado de la Escuela 18 del Distrito Escolar 4, del barrio de La Boca, eligieron mostrar la biblioteca y el patio: “En la biblioteca vemos videos, las señas nos hacen préstamos de libros; en el primer recreo podemos ir a leer, jugar a las cartas, juegos de mesa, o estar con las computadoras” y agregaron “también elegimos el patio grande, porque ahí hacemos la mayoría de las actividades: en los recreos jugamos a la mancha, a la soga, a la escondida y hacemos educación física, al comienzo entramos en calor con una mancha y luego jugamos al quemado, básquet y fútbol”. La diversa vida interna de las escuelas, en cada programa de Hora Libre TV, fue manifestándose de distintas formas a partir de los relatos de las chicas y los chicos. Incluso aparecieron demandas a las autoridades, como el caso de los y las estudiantes de la Escuela de Educación Media 1 del Distrito Escolar 7 “Julietta Lanteri”, que reclamaron por el estado de clausura y abandono del subsuelo del colegio, en donde se encuentra un gimnasio y una pileta inutilizables

Otro de los bloques tuvo como eje que las chicas y los chicos contaran sus espacios de pertenencia más allá de las fronteras de la escuela, el segmento llamado “Nuestro barrio”. En las aulas y grupalmente eligieron los lugares que visitarían, recorrerían

y registrarían con fotos, para luego narrar ese paseo por el barrio en un video que se compartió en cada programa. Aparecieron plazas, cuarteles de bomberos, muestras de arte barrial, museos, comercios, naturaleza, formas de veredas, colores de casas y edificios, actividades posibles. Los chicos y las chicas contaron qué espacios son importantes para ellos y ellas y por qué, conocieron más sobre la historia de sus barrios, indagaron a vecinos y vecinas sobre las funciones de algunas instituciones. Preparar el material para el programa también funcionó como una excusa para propiciar muchos aprendizajes más. Uno de los chicos de séptimo grado de la Escuela 7 del Distrito Escolar 19 “Aeronáutica Argentina”, como parte del recorrido, contó: “En 2015 al puente le pusieron Ezequiel De Monti porque era un chico al que persiguió la policía de enfrente de la escuela y le habían preguntado si sabía nadar y lo arrojaron al puente, la familia hizo una manifestación y después se le puso ese nombre”. Elementos vinculados con la memoria, los derechos humanos y la violencia institucional fueron apareciendo en los relatos de las distintas escuelas.

“¿Qué hay de ESI en ESO?” fue un segmento dedicado a problematizar cuestiones vinculadas con la Educación Sexual Integral: vínculos entre pares, cambios a partir del crecimiento, conflictos, orientación sexual e identidad de género fueron algunos de los temas elegidos por las y los estudiantes y llevados al piso del canal para ser debatidos. “ESI se trabaja porque nosotres lo pedimos, no existe la ley de ESI que se aplique bien, hay una ley y no se aplica, debería aplicarse a todos los colegios privados y públicos, pero depende del profesor”, dijo una de las estudiantes de la Escuela Claudia Falcone. “Elegimos hablar sobre estereotipos de género porque lo vemos en todos lados, en los medios, en las redes, a veces vemos algún cantante y nos queremos parecer”, dijo una de las chicas de séptimo grado de la Escuela 7, Distrito Escolar 19, de Pompeya, y continuó: “Siempre muestran a chicas rubias, altas, flacas, como ‘perfectas’ entre comillas porque no hay perfección”.

También se destinó un bloque de cada programa a que las chicas y los chicos hicieran recomendaciones literarias en formato de video, llamado “Momento youtuber”. La inspiración para este segmento vino de la experiencia de muchas bibliotecas escolares en las que se trabaja con el formato de *booktrailers*, en los cuales, justamente, las y los estudiantes se cuentan y sugieren entre sí sus lecturas favoritas. Las chicas y los chicos recomendaron cuentos, novelas, historietas en videos que prepararon en las bibliotecas de sus escuelas y ampliaron sus comentarios en el piso del programa.

Cada Hora Libre TV tuvo como cierre un “Momento artístico”. Por el estudio pasaron grupos de chicas y chicos que cantaron y tocaron instrumentos junto a sus docentes de música, que bailaron murga, que realizaron coreografías, que rapearon. La finalización

de cada programa tuvo como objetivo mostrar alguna de las actividades artísticas que se promueven en las instituciones y que las chicas y los chicos ponen en práctica.

Lejos de las representaciones estigmatizantes y discriminatorias que en numerosas ocasiones se hacen presentes en los medios audiovisuales, como también de la invisibilización y silenciamiento de las chicas y los chicos, en Hora Libre TV las y los estudiantes de instituciones primarias y secundarias compartieron sus opiniones, gustos, actividades, inquietudes, preguntas, y dieron a conocer mucho de lo que pasa en sus vidas escolares. La realización del programa televisivo permitió una instancia de ejercicio efectivo del derecho a la comunicación en tanto posibilidad de expresarse y de ser oídos y oídas. Asimismo, pudieron dar a conocer tanto los obstáculos como los facilitadores para acceder a otros derechos, como la educación sexual integral, el arte, la cultura y el deporte. Se pone de relieve, tal como plantea Gumucio Dagrón (2012), la relevancia del derecho a la comunicación como articulador de otros derechos.

6. La escuela como un actor fundamental: la “previa” y la experiencia de “hacer tele”

Cada una de las escuelas que participó de Hora Libre TV ocupó meses en la elaboración de los segmentos que formaron parte del programa: tomaron decisiones, planificaron y concretaron la grabación de los materiales audiovisuales que debían estar listos previamente, y se prepararon también para la experiencia de grabar el programa en el estudio.

La docente Fabiola, de la Escuela 19 del Distrito Escolar 11 “Fragata Libertad”, relata que para preparar la murga que se presentó en el bloque artístico: “lo que hicimos fue meterlo dentro de las horas de Prácticas del Lenguaje, porque veíamos lo que tenía que ver con las poesías, con las canciones, entonces lo transitamos desde ese lado, usar palabras, rimas” y también comentó que anticipó a las y los estudiantes que cuando llegara el momento de la murga lo iban a tener que presentar ahí, bailar y tocar. La maestra añadió que: “desde ahí se pusieron más las pilas, preguntaban ‘¿cómo vamos a tocar?’ Si no se puede hacer ruido en un programa de televisión”. Y resaltó un punto en particular: “fue enriquecedora la experiencia de ir al canal. La posibilidad de ver el detrás de cámara, ver la cabina, las luces, el estudio armado, ellos pudieron manejar las cámaras, y fue muy lindo verlos participar de eso, porque como ellos son muy curiosos pudieron probar hacer de todo”, y concluyó: “no hay muchas oportunidades de saber si a un pibe le gusta la televisión y quiere aprender comunicación. La escuela en este contexto ofrece esa posibilidad, de que un pibe inicie un recorrido quizás inconscientemente”.

En esa misma línea, la docente Carolina compartió la experiencia de la Escuela Raggio, quien dijo que “tanto haber armado el contenido del programa como participar de lo técnico fue muy importante para las chicas y los chicos”. Y añadió: “cuando trabajamos lenguaje audiovisual previo al proyecto de televisión, aprendieron los movimientos de cámara, los planos, y cuando ellos pudieron manejar las cámaras y participar de lo técnico en el canal se sintieron mucho más entusiasmados con la propuesta, porque eso no lo esperaban”. En lo expresado por ambas docentes se resalta como sumamente valiosa la posibilidad de que, al formar parte de este proyecto, la escuela ofreciera una experiencia única y distinta. En la línea planteada por Gamarnik (2011):

Para muchos alumnos, la escuela es el único lugar donde se pueden encontrar con estos saberes y la única institución que puede favorecer el acceso y el estudio de diferentes tipos de lenguaje, del cine, la prensa, los distintos lenguajes multimediales, de la televisión, la radio, la historieta y las imágenes en general desde nuevos lugares que complementen, profundicen, cuestionen o desafíen según el caso, la mirada y la experiencia a la que los alumnos acceden por sí solos (p. 11).

Fabiola, docente de la Escuela “Fragata Libertad” resaltó: “Uno por más voluntad que tenga como maestro no podés llevarlos a un canal de televisión, podés hacer un programa, pero dentro de la escuela. Esto lo que te ofrece es la oportunidad de llevarlo realmente a un canal de televisión, salir”. Carolina, profesora de Medios Audiovisuales de la Escuela Raggio, también expresó que la participación en Hora Libre TV permitió a sus estudiantes “ser ellos mismos los productores del lenguaje audiovisual”. Estas instituciones y estas docentes en particular acompañaron una experiencia concreta de ejercicio del derecho a la comunicación y por lo tanto de participación efectiva en el espacio público. La escuela funcionó así, como garante del ejercicio de este derecho y como un actor fundamental para la formación de la ciudadanía comunicacional de niñas, niños y adolescentes entendida, tal como plantea Mata (2003), como una ciudadanía que pone el acento en la reivindicación del poder decir, el poder expresarse, el poder ver, escuchar y leer medios de comunicación como prácticas activas de producción de sentidos, junto al ejercicio del derecho a una comunicación plural, equitativa y democrática.

7. Desafíos y aprendizajes: chicas y chicos habitando un canal de televisión

Tal como ya hemos mencionado, Barricada TV fue uno de los actores fundamentales para la realización de Hora Libre TV. Su incorporación al proyecto se inscribió en la intención del canal de cumplimentar con lo mandatado por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y garantizar dentro de su grilla de programación, contenidos destinados a niñas, niños y adolescentes. Pero tal como señala Ignacio Etchart, integrante del canal, la necesidad de cumplir con la porción de programación destinada no fue lo único que motivó el ser parte de este proyecto, sino la intención de “tratar de mostrar lo que tienen los chicos y las chicas para decir”, así como el reconocer la vacancia dejada por los medios masivos y por identificar el tipo de representaciones estigmatizantes y excluyentes que predominan en esos espacios mediáticos.

En el año 2016, Barricada convocó a la Defensoría del Público a realizar instancias de capacitación destinadas a trabajar los derechos comunicacionales de la niñez y adolescencia, a compartir herramientas para la realización de abordajes informativos respetuosos de estos derechos y a producir contenidos de calidad destinados a chicos y chicas. El canal estaba en la búsqueda de incorporar las voces y miradas de chicos y chicas a su propuesta. Hasta el momento no había habido programas pensados para ellos y ellas ni que tuvieran a chicos y chicas participando en la producción, pero sí desde lo informativo se cubrían instancias de participación estudiantil, como reclamos y tomas de escuelas, y diversas actividades culturales.

El ser parte de Hora Libre TV implicó muchos desafíos para los trabajadores y trabajadoras del canal. Por un lado, garantizar una genuina participación de chicos y chicas, que pudieran no solamente intervenir frente a cámara sino hacerlo también detrás de ella, manejando algunos de los recursos técnicos de la puesta al aire del programa:

Los chicos y chicas fueron parte de la salida técnica del programa. Si bien, obviamente, no lo dejamos en manos de ellos, sí estaban haciendo cámara, compartiendo la dirección, manejando los botones para la salida de las cámaras y todo eso nos hacía a nosotros estar contándoles cómo era ese proceso. Fue magnífico porque muchas veces se ve la televisión o la radio como algo mágico, bueno no es mágico. Hay trabajadores y trabajadoras, se hace de una forma (...). Poder mostrarles cómo funciona un canal de televisión, en este caso un canal de televisión alternativo, también me parece que es muy interesante porque les mostrás que se hace de una forma y que no es algo mágico (Testimonio de Ignacio Etchart, trabajador de Barricada TV).

Por otro lado, significó ser parte de un proceso de aprendizaje, tanto para los chicos y chicas como para los trabajadores y trabajadoras del canal: “Cuando llegaron los chicos y las chicas fue algo diferente. Algo que no había pasado nunca y que está bueno porque te saca del lugar ‘cómodo’ entre comillas de lo que venís haciendo siempre, te da también una frescura... Trabajar con chicos y chicas siempre te mueve los cimientos, te hace ponerte en un lugar que no estás acostumbrado y eso está buenísimo”, señala Ignacio Etchart, trabajador de Barricada TV. Y remarca:

muchas veces ellos también te pueden recomendar, ‘¿por qué no hacés esto, por qué no hacés lo otro?’ y te hace repensar también tus contenidos. Porque es lo que decía antes, no es darles ese lugar de ‘a ver vos que no sabés, a ver qué vas a decir’ sino que ellos tienen mucho para decirnos, para hacernos aprender. No solamente en la puesta al aire, porque por ahí muchos chicos y chicas no querían salir en cámara, no les gusta, pero sí les recontra copaba una cuestión técnica y creo que es maravilloso que se puedan ver y puedan conocer y no sea como ir a un museo dónde te parás, mirás y listo ¿no? (Testimonio de Ignacio Etchart, trabajador de Barricada TV).

8. A modo de conclusión, algunas respuestas preliminares

Hacia el comienzo de este texto se planteaba el interrogante acerca cuáles son los espacios mediáticos en los que es posible escuchar las voces de chicos y chicas, en particular acerca de aquello que les preocupa o les interesa. El diagnóstico esbozado dio cuenta de que son escasos y de que las representaciones sobre las infancias y las adolescencias en muchas oportunidades resultan estigmatizantes y discriminatorias. También se evidenció que la vida de las escuelas, excepto por cuestiones conflictivas, no suele ser un tópico presente en los medios de comunicación audiovisual y que los voceros de lo que ocurre en las instituciones muy rara vez son los chicos y las chicas que las habitan.

La experiencia de Hora Libre TV, nacida de la preocupación de los actores involucrados por este panorama de invisibilización y del deber de garantizar los derechos comunicacionales de las infancias y adolescencias, pone de manifiesto que es necesario y posible disponer las condiciones para que las chicas y los chicos, estudiantes de escuelas primarias y secundarias, cuenten con espacios reales para ejercer su derecho a la comunicación. Como también expresa que ese ejercicio requiere de un acompañamiento adulto exhaustivo y planificado, que opere como andamiaje de

las instancias de debate, decisión, elaboración de materiales y participación efectiva en un espacio público, en este caso el “aire” de un programa televisivo.

Hora Libre TV funcionó también como una suerte de “ventana” para conocer parte de la vida escolar y a sus protagonistas: las lecturas y actividades que se despliegan en las bibliotecas, los juegos y espacios de encuentro que habilitan lo recreos, los barrios en los que se inscriben las escuelas y lo que a las chicas y los chicos les gusta más y menos de ellos, la prioridad que se da al arte, a los deportes, a los derechos humanos, a la cultura popular, a la educación sexual integral, en estas instituciones. Chicas, chicos y adolescentes como sujetos de derecho, como sujetos activos. Interesados e interesantes, no meros consumidores de productos, ni víctimas o victimarios de delitos.

El derecho a la comunicación y la formación en ciudadanía comunicacional desde las infancias, en esta experiencia, son habilitados por el Estado (el Programa REC, la Defensoría del Público y las escuelas de gestión pública) y por Barricada TV, como organización social y canal de televisión particularmente interesado en la efectivización de un ejercicio igualitario de este derecho. Se logra entonces uno de los aspectos centrales de la ciudadanía comunicacional: la visibilización de grupos, prácticas, hechos que, de no difundirse a través de los medios de comunicación, podrían no ser conocidos: “es allí donde se hace realidad el derecho a comunicar, entendido como el derecho a existir en un mundo cada vez más interrelacionado por las comunicaciones, en el que la lucha por la visibilidad va de la mano de la lucha por la supervivencia” (Loreti y Lozano, 2012, p. 36-37).

9. Bibliografía

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva 5/1985.

Comité de Derechos del Niño, Observación General N° 12, 2009.

Constitución de la Nación Argentina, 1994.

Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969.

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

Gamarnik, C. (2011) Introducción. En Gamarnik, C. y Margiolakis, E. (Comp.). *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades* (pp. 9- 17). Buenos Aires: La Crujía.

Gumucio Dagrón, A. (2012). El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos. *Razón y Palabra*, 80, 1-31. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/00_Dagron_V80.pdf

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, 2005.

Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006.

Educación de la mirada II

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522, 2009.

Loreti, D. y Lozano L. F. (2012). El rol del Estado como garante del derecho a la comunicación. *Revista de Derecho Público*. 1(1), 29-55. Recuperado de: http://www.saij.gob.ar/doctrina/dacf120060-loreti-ol_estado_como_garante.htm

Mata, M. (2003). Ciudadanía comunicativa: un desafío para la democracia. En La Tribu (Ed.) *Veedurías y observatorios, Participación social en los medios de comunicación* (pp. 42-51). Buenos Aires: Ediciones La Tribu.

Aprender viajando en familia. Una experiencia de educación integral

Silvina Russo y Javier Saez
Familia Viajera
silberu14@gmail.com

En este trabajo compartimos un conjunto de experiencias que hemos comprobado como importantes en la concreción de muchos de nuestros sueños individuales y de conjunto, que estimamos de sumo valor para la formación de nuestros hijos.

Somos un matrimonio con tres hijos de 13, 11 y 6 años. Javier (57), ingeniero mecánico, y Silvina (51) docente del Nivel Inicial, con estudios terciarios del Idioma Inglés. Ambos estudiantes de Logosofía desde hace más de dos décadas. Actualmente, mientras atendemos a distancia un emprendimiento propio, estamos concretando un proyecto de viajar en forma casi permanente por Argentina y otros países. A bordo de un camper diseñado y fabricado por Javier, comenzamos esta travesía que iniciamos en familia, desde hace más de 3 años.

Cuando tomamos la decisión de emprender este proyecto no teníamos todas las certezas de cómo resultaría. Implicó varias transformaciones: cambiar de residencia para ser itinerantes (cada lugar que visitamos viajando forma parte de nuestro hogar), aprender a trabajar a distancia, que los niños no asistan al colegio, pero sigan aprendiendo de otra forma y conectados con el sistema educativo. Pero sí, intuíamos, por haber experimentado algunos viajes largos con la familia, que disfrutaríamos enriqueciéndonos mucho. Sabíamos que estaríamos muy contentos con la posibilidad de estar juntos, visitando tan bellos lugares, conociendo otras personas y sabiendo un poco más acerca de qué piensan, sienten y cómo conciben la vida esos seres. Y todo esto sin descuidar la educación de nuestros hijos, sino por el contrario potenciándola con lo que aprenden en el viaje, con lo que podemos transmitirles al estar acompañándolos por más tiempo.

1. Cambio de vida: preparándonos para vivir en la naturaleza

Varios factores influyeron en esta decisión de viajar juntos y de educar a nuestros hijos de otra manera. Desde hace más de 10 años, vivíamos en pleno barrio de Palermo,

Ciudad de Buenos Aires, donde el ruido, la gran cantidad de gente, tráfico, el ritmo acelerado, y el hecho de habitar en un departamento, nos brindaban muy pocas posibilidades, sobre todo a los niños de estar más tiempo al aire libre y en contacto con la naturaleza. Un ritmo de vida muy intenso, que hace complicado llevar una vida tranquila y más natural, donde podamos sentarnos a intercambiar, aprender de cada miembro de la familia y crecer juntos. Durante varios años, experimentamos tiempos vertiginosos, de un lado al otro, colegio, actividades extracurriculares, natación, básquet, etc. y lo complicado y estresante que puede ser trasladarse por la gran ciudad con los niños.

Todo esto fue influyendo en la posibilidad de encarar un proyecto de vida distinto y, poco a poco, fuimos organizando nuestras actividades para poder concretar el objetivo de viajar con los chicos.

Para realizar esta experiencia armamos un camper sobre la camioneta. Una casa rodante montada, con una pequeña cocina y baño, una mesa que se transforma en cama, y otra cama fija donde duermen los niños. Esta obra de arte que es nuestra hermosa y diminuta casita fue diseñada por Javier y armada junto con los chicos con la ayuda de un herrero.

Ambos poseemos un gran gusto y vocación para enseñar, lo cual nos animó aún más a llevar adelante esta iniciativa, porque podíamos colaborar más activamente en la educación de nuestros hijos.

Sumado a esto, se nos presentó la posibilidad de manejar nuestro emprendimiento económico a la distancia, y además enriquecerlo y ampliarlo sumando clientes en distintos lugares, a medida que viajamos. Así, que ya no teníamos más excusas, pusimos manos a la obra y nos lanzamos a experimentar.

Entonces, informamos en la institución educativa donde asistían nuestros hijos mayores⁴⁸. Averiguamos para que pudieran rendir libre a fin de año, en un colegio en la ciudad de Buenos Aires. Nos brindaron detalles de los contenidos que verían en cada grado, los libros que iban a usar durante el año. Los adquirimos para iniciar los estudios mientras viajamos y a fin de año, rindieron sus exámenes con muy buenos resultados.

Con respecto a la experiencia de rendir libre, durante los dos primeros años de nuestro viaje, a pesar de que no asistieron al colegio, siguieron conectados de alguna manera, tratando de abarcar los temas de estudio que se dictaban en los grados

48 Nuestros hijos más grandes cursaban 4to grado y 2do grado de la primaria en ese tiempo, en una escuela de gestión estatal, medio turno y su hermano más pequeño contaba con 2 años de edad y aún no estaba escolarizado)

correspondientes. Para ello, estudiaron con nosotros, los padres, los tópicos y contenidos pero de una forma más experimental y generosa. En tanto compartían con todos los miembros de la familia, lo que reflexionan, o leen, y nos enriquecíamos todos

En el último año, 2020, como nuestra intención era estar en Chile y otros países limítrofes varios meses, y al no saber si podrían estar nuestros hijos en Buenos Aires para el momento de sus exámenes libres como lo venían haciendo, decidimos inscribir a nuestros tres niños en un programa a distancia a cargo del el Ejército Argentino SEADEA⁴⁹ supervisado por el Ministerio de Educación. Este sistema, tiene bastantes años de vigencia y han acumulado una experiencia al respecto en lo referido a programas de educación a distancia.

Cuando se desencadenó la pandemia del Coronavirus y se dispuso la cuarentena, estábamos en Bariloche (sin poder llegar a Ushuaia y pasar a Chile) y pasamos allí 9 meses en un mismo lugar, lo que nos permitió conocer y adaptarnos mejor a este nuevo sistema a distancia. La experiencia fue muy buena en general, más sistematizada en relación a cuando rindieron libre, y pudimos vivenciar este tipo de educación en los tres niveles: Preescolar, 5to grado del Nivel primario y primer año del secundario.

2. La experiencia de formarnos a la distancia

En el sistema a distancia comprobamos que se pueden reflexionar de otra forma los contenidos que se dan desde el programa, y nos interesó especialmente las orientaciones hacia a la formación autodidacta. En tanto, desde el primer día de clase, ponen a disposición de los estudiantes todo el material de estudio de todas las asignaturas, acompañado por videos, fotos, etc⁵⁰. Cada materia está organizada por cuatrimestres. Las unidades tienen al final preguntas, sus respuestas y autoevaluaciones, para que puedan cotejar si van entendiendo y aprendiendo. Además, disponen de una plataforma, donde también tienen cada materia un foro con compañeros, que simula el aula. En cualquier momento del día pueden contestar a una pregunta del docente, y leer las respuestas de los demás, y eso les da más libertad para hacerlo en el mejor momento.

Esto, además, les exige organizarse para llegar con los tiempos de entrega de respuestas, investigaciones y trabajos. Fue de nuestro agrado que no se hicieran

49 Es para niños que, por motivos de salud, deporte y traslados de sus padres al exterior, puedan continuar con sus estudios fuera del país

50 Con la posibilidad de que los estudiantes descarguen el material en sus ordenadores para disponer de ellos sin conexión a internet.

reuniones virtuales sincrónicas (por Zoom, Meet u otras plataformas), por considerarlo un poco invasivo. Difícil de lograr en este grupo, donde participan niños que están en la Antártida, en China, Brasil, España, entre otros países, con distintos horarios, lo que complejiza la coordinación entre todos. La comunicación se desarrolla mediante la plataforma, donde se solicita escribir, enviar trabajos, que, si bien algunos son a libro abierto, exigen la comprensión y maduración de todos los contenidos. Es este caso las preguntas son a desarrollar y pretenden respuestas que requieren el desarrollo de competencias complejas como comparaciones, reflexiones y conclusiones. Durante el primer y segundo cuatrimestre se solicitan trabajos escritos además de los exámenes, que son cuatrimestrales. Conformando cuatro instancias escritas de evaluación por materia. Algunos docentes hacen exámenes en línea con un tiempo determinado. Cada alumno abre el examen desde su plataforma y tienen 40 minutos para contestar, generalmente en el estilo multiple choice. Y luego de ese tiempo, se cierra en forma automática. Ahora bien, al solicitarse más trabajos escritos, y que dispongan de todo el material de estudio permite que puedan leer y releer cuando deseen, profundizar o investigar en otras fuentes para poder entender y comprender.

3. Construyendo el conocimiento académico de otra manera

En nuestra experiencia del viaje, fuimos comprobando cómo se pueden integrar los distintos contenidos académicos dentro de una concepción más integral de la vida y el mundo de forma natural, experimentando esa misma realidad. En cada lugar aprenden de geografía, biología, fauna, flora, historia, etc., y es algo que incorporan como una integralidad y de una forma reflexiva y práctica.

En nuestra vida diaria, aprendemos directamente de lo que vemos, escuchamos, experimentamos. Este tipo de educación más práctica y experimental, pero además, basada en un estudio e investigación que también realizamos en enciclopedias, visitando museos y preguntando a gente del lugar, comprobamos que es muy beneficiosa y resulta muy enriquecedora. Y tiene como valor de que impresiona a la sensibilidad, siempre a flor de piel, de los niños que se vinculan con la totalidad de su ser.

Nos sorprendió poder vincularnos con seres que habitan lugares remotos, inhóspitos y con costumbres o hábitos opuestos a los que nosotros mismos estamos acostumbrados a vivir en una gran Ciudad, como es Buenos Aires. Por lo que desde un comienzo nos amplió la concepción de lo que es vivir y como otros viven esa misma vida. Nuestros niños pudieron jugar con chicos viajeros de distintas nacionalidades, con pocas palabras por no hablar la misma lengua, pero con una conexión sensible tan

particular, creando un vínculo que hoy, que, a pesar del paso del tiempo, ellos recuerdan con cariño. O cuando jugaron con un grupo de niños en un pueblo en el medio de la montaña, en Catamarca, y otras tantas experiencias de vinculación inolvidables. Con lo que observamos que los temores que existen por parte de algunas personas, de que nuestros niños al viajar pierden la sociabilización que brinda el colegio, constatamos que se vinculan con muchos seres y mantienen, además, muchos de esos vínculos en el tiempo, como también otros que ya formaron en Buenos Aires.

Para evitar una educación memorica, observamos como muy importante poder unir el conocimiento, al igual que un rompecabezas, ya que los hechos y las partes de la realidad que estudiamos en forma separada están unidos como parte de un todo “Juntar, unir y prender para llegar a comprender” (Gonzalez Pecotche, 1936, p. 30) como bien lo expresa la ciencia Logosofica.

Entre nuestros propósitos está lograr que los niños unan las porciones de saber que van incorporando, asocien lo que aprenden y lo vinculen a su vida. Llevarlos a comprender, no a tener solo una mera información de algo, y ofrecerles la posibilidad de comprobar en la realidad lo que estudian.

4. Hacia una educación mas integral

Siempre estuvo entre nuestras inquietudes y anhelos poder disponer de más tiempo y lograr más conciencia y conocimiento para acompañar a nuestros hijos en su formación.

Lograr que las generaciones futuras sean más felices que la nuestra, será el premio más grande a que pueda aspirarse. No habrá valor comparable al cumplimiento de esa gran misión, que consiste en preparar para la humanidad futura un mundo mejor. (Gonzalez Pecotche, 2014, p.252)

Esta frase la llevamos impresa en nuestro camper y nos acompaña día a día. Se ha convertido en nuestro lema, el leit motiv de este proyecto.

Siendo ambos fervientes lectores y amantes de todo conocimiento que pueda ser útil para la vida, durante muchos años nos preguntamos con frecuencia, sobre el valor real de todos los conocimientos que hemos recibido en nuestra formación académica.

Así fue que nos fue surgiendo las siguientes las inquietudes al respecto: ¿La formación formal que hemos recibido nosotros, y la sociedad en general, ha servido para hacernos más felices? ¿Ha logrado satisfacer nuestras inquietudes naturales como

seres humanos? ¿Ha colaborado en calmar ese vacío y temor que parece yacente en la gran mayoría de las personas?

Al apreciar las limitaciones de todo lo disponible en la educación formal, para satisfacer una formación más integral como seres humanos, nos fue mostrando la necesidad de buscar otros conocimientos, que complementen lo recibido dentro de la formación académica.

Entre los estudios que realizamos, y de los cuales aún hoy seguimos enriqueciéndonos, la Logosofía nos llevó a reflexionar mucho sobre las causas por las cuales se ha producido un cierto vacío en la educación en general de los niños, jóvenes y adolescentes.

En general, observamos que la sociedad nos viene formando en buena medida para atender la parte biológica y cómo satisfacer las necesidades propias de la subsistencia material. Sin restar méritos al importante desarrollo científico y tecnológico que respaldan esos conocimientos técnicos, podemos comprobar que esa formación material desvinculada de otros aspectos esenciales del ser, no nos ha aportado lo suficiente para mantener una vida equilibrada tan necesaria para la paz y armonía que nos conduzca a la felicidad tan ansiada.

5. Educarlos para elevarse

Observamos en la naturaleza, cómo los pájaros padres enseñan principalmente a volar a sus pichones y que si bien, al principio, le dan la comida en la boca, luego aprenden a comer solos.

Así para enseñarle “a volar” a un ser humano en formación, hay que transmitirle los conceptos de vida, que, a modo de alas, le permita volar en ese mundo de las ideas, hacia los lugares donde se sienta más feliz y a gusto.

Lo opuesto a esto, es inculcarles normas, directivas y recetas “prácticas” que no les permiten pensar con libertad y trascender las limitaciones de su inexperiencia existencial, como lo haría el poder ver las experiencias de la vida, desde un plano más elevado, al igual que los pájaros en su vuelo. Para lo cual percibimos la gran utilidad de mostrarles por un lado los ejemplos inspiradores de la historia, y por otro lado rescatar todas las experiencias positivas sobre los actos constructivos de los seres que tienen a su alcance. Acercando imágenes claras y sencillas de fácil asimilación, al alcance del educando.

El visitar distintos lugares, nos permitió tomar contacto con realidades que superaron lo que pudimos encontrar en los libros. Algunas de ellas fueron: visitar la

casa de Güemes, los lugares donde se desplazó Belgrano con su ejército, ver el amor y reconocimiento hacia algunos próceres como San Martín en lugares donde estuvo. Esto ayudó a vivir la esencia de la historia y que comprendamos mejor como fue ese pasado y cuál es el vínculo con el presente. Poder dialogar con un miembro de la comunidad Huarpe en Mendoza, o con un descendiente Diaguita, en Catamarca, y recorrer distintos Pucaros pertenecientes a los Incas, nos introdujo en la realidad de nuestro país.

Estos tres años de estar viajando y aprendiendo en familia, nos abrió la puerta a un aprendizaje más experimental e integral. Pudimos acompañar de cerca a nuestros hijos en el desarrollo de cualidades, virtudes, un gran gusto por aprender, por investigar, por experimentar.

Cada experiencia es una oportunidad de conocer, de asombrarnos con los paisajes, la naturaleza, de formar un vínculo con la gente que encontramos, es una oportunidad de conocernos a nosotros mismos y de conocernos como familia.

Comprobamos lo importante de tener contacto directo con la naturaleza que muestra en sus procesos y sus leyes físicas, lo que por analogía ocurre dentro de nosotros mismos. Sentimos como la naturaleza es sabia inspiradora, cuando con alegría y entusiasmo nos disponemos a observarla para asimilar sus trascendentales lecciones.

Y también valoramos especialmente las enormes alas que han significado para nosotros los conceptos asimilados de una fuente de sabiduría como la Logosofía. Algunas de las reflexiones y observaciones que rescatamos de nuestras experiencias es que el conocimiento exige que pueda ser experimentado y comprobado en la realidad misma, sino es mera información, sin que promueva mejoras reales ni cambios concretos en nuestras vidas.

Observamos que toda experiencia que transitamos puede ser vivida de otra manera a futuro, si la interpretamos con mejores lentes (nuevos conceptos) para extraer de ella el elemento vivo, el conocimiento que formará parte de nuestro acervo interno. Eso que constatamos como adultos, comprobamos que también podemos propiciar en los niños con una formación integral, cuando incorporamos a nuestra vida un saber distinto, que trasciende lo físico y las propias limitaciones. Nos preguntamos: ¿Cómo hacemos brillar al diamante que somos en potencia, liberándolo de las capas que lo envuelven y no permiten valorarlo ni maravillarse con su potencial belleza?

Percibimos, que el conocimiento tiene que promover en el ser una transformación efectiva, superadora, que lo lleve a un cultivo consciente de virtudes y una eliminación gradual de todo aquello que lo aqueja: defectos, prejuicios, falsos conceptos, temores, etc., que lo retrasan en su evolución.

Por el contrario, observamos que el conocimiento frío, memórico y hasta especulativo no logra nada en este sentido, nos lleva a ver hacia afuera, no podemos aplicarlo en nuestro ser interno, muchas veces nos ocupa un espacio, que además, nos limita el libre juego de las facultades, no solo las mentales sino las sensibles que son las que le permitirán resolver por propia cuenta, acrecentar el propio saber y buscar ser un factor de bien, para aportar generosamente al conjunto.

Otro aspecto que consideramos como muy importante, es acompañar al conocimiento con el afecto, para modelar a ese ser que es inteligencia y también sensibilidad. Prestándole especial atención a la creación de un ambiente que contribuya a asimilar todo lo que el ser puede aprender e ir incorporando a su vida. Vemos que los pájaros adultos como padres, acompañan a sus pichones con mucha dedicación, paciencia y empeño. Los guían primero en pequeños vuelos, de rama en rama, para conducirlos a que puedan mantenerse en el aire por más tiempo, y su vuelo pueda ser cada vez más extenso. Observamos como formas de aprender juntos el ensayo y error, probar la propia capacidad, en la fuerza de las alas, en la realización de los movimientos adecuados, en la capacidad de resistir, y de vencer la resistencia del propio peso. Es el arte de descubrir los beneficios de las corrientes de aire que colaboran o por el contrario resisten el propio vuelo, es el aprendizaje basado en todos estos aspectos de la realidad del propio ser y de los factores que están en la realidad misma para lograr el mejor desempeño.

Siguiendo la imagen del aprendizaje del vuelo, podemos comprobar lo insustituible que es la convivencia y el contacto con lo real.

Observamos que “La Naturaleza es sabia y contiene el néctar de la Sabiduría. Es la primera maestra del ser humano”. (González Pecotche, 2014, p. 102). En la experiencia del viaje, pudimos constatar cuánto podemos aprender y cómo nos enriquecemos con todo lo que tomamos contacto, experiencias únicas que estimulan los sentidos y también nos promueven grandes y profundas reflexiones sobre la grandiosidad de la Creación, la belleza de lo natural y lo increíble del ser humano, que pese a que viva en un lugar muy alejado y aparentemente no tiene nada en común con uno, en lo externo, sin embargo tiene las mismas inquietudes, las ganas de aprender, de mejorar y el anhelo de un mundo mejor. Eso conmueve y nos movilizó mucho, a nosotros como adultos y a nuestros hijos.

Partimos de considerar un diagnóstico sobre la necesidad de una formación más amplia, en palabras de Carlos González Pecotche: “El desconocimiento de sus posibilidades internas y de los secretos que anidan en las profundidades de su alma, ha tornado al hombre escéptico con respecto a su propio destino” (2013, p. 2). En otro de sus escritos complementa:

¿No prueba, acaso, todo esto, que es necesario y de indiscutible utilidad poseer la técnica del ambiente; vale decir, el conocimiento de ese mundo externo que el ser tendrá que enfrentar no bien trasponga los umbrales de la patria potestad y se lance con sentido propio a labrar su porvenir, aquel que le hará más luego, si se halla capacitado, dueño y señor de su vida y quizá, también, de su destino? ¿Están preparados los jóvenes de nuestra época para enfrentar ese mundo externo que habrá de sacudir continua y bruscamente la modorra de su adolescencia, haciéndoles sentir, a la vez, los rigores de la inexperiencia? Indudablemente que no y, menos aún, si a esto agregamos que no conocen el suyo interno, conocimiento tan indispensable para no sufrir los rudos contrastes que aparecen entre la realidad que se ignora y lo que se cree saber de ella y, en consecuencia, no andar a tientas e inconscientemente por ese mundo en que se deberá actuar. Fácil es deducir, pues, que el ser en tales condiciones, es decir, falto de conocimientos, carece de las defensas mentales necesarias para contrarrestar con éxito los ataques de la adversidad, y entiéndase que llamamos adversidad a todo cuanto se resista, rebele o reaccione en contra de los propósitos que el individuo tenga, en los momentos de emplear con toda buena voluntad los recursos de su inteligencias ya sea para conquistar una posición, ya, simplemente, para mejorar la suya actual”. (Gonzales Pecotche, 2014, p. 52)

Percibimos que solo el conocimiento, extraído de la realidad, nos activa las facultades de la inteligencia, como la de pensar, razonar, etc. y no los artificios de la imaginación. De ahí que entendemos, la importancia de estimular en los niños desde la más tierna edad, el contacto con lo natural, con la realidad que les rodea, y con ese mundo interno que empiezan a descubrir con el acompañamiento que le podemos brindar.

6. La singularidad de cada pájaro

La individualidad, en cambio, es fruto de la evolución, del constante cultivo de las calidades morales y psicológicas latentes en el ser. Pero es, ante todo, cuando se forma conscientemente, el espíritu mismo emergiendo del interior de la propia existencia. (Gonzalez Pecotche, 2014, p. 89)

Estimamos que es necesario tener en cuenta que cada ser tiene características singulares, una individualidad propia, única, y que debe ser considerado como tal. Y que nadie podría actuar con mayor conocimiento sobre esa individualidad de cada

niño o adolescente, que sus propios padres. Dado que esa individualidad tiene mucha relación con la herencia y la cultura derivada de los mismos. Consideramos que:

Cuidar celosamente de la propia herencia considerándola como el don máspreciado, y hacer de ese cuidado un de las preocupaciones más importantes, determinará formas de comportamiento morales y éticas que harán de la futura sociedad humana una institución de elevada mira y de respeto propio y mutuo entre los hombres. (González Pecotche, 2013, p. 2)

En referencia a esto comprobamos el enorme bien que significa para los chicos estar más tiempo con sus padres, no es un tema de gustos o de preferencias familiares, sino una verdadera necesidad en esa etapa de la niñez, que estimamos que se ha ido deformando y perdiendo con las complejidades propias que se fueron desarrollando en la sociedad.

Observamos cómo se suele identificar a la escuela y otras instituciones sociales como únicas responsables de la educación, lo que dificulta aprovechar esta prerrogativa implícita en la estructura familiar. Comprobamos que los padres pueden ejercer esa función si se capacitan para ello, y que, en ese desarrollo más humano y moral, pueden ser los más apropiados. Sin embargo, observamos que la gran cantidad de horas que los padres pasan fuera de sus hogares, por cuestiones laborales, contribuyo en gran medida, en haber delegado en otros seres, ese tiempo tan importante para poder dedicarse a la educación de sus hijos.

Entendemos que los padres pueden ser los más capacitados para conocer a sus hijos, mucho más que cualquier otra persona, aun cuando no tenga una amplia formación académica. Dado que el conocimiento de su herencia no tiene que ver con lo estudiado en ninguna institución o carrera, sino con la forma en que cada uno experimenta, siente y vive las cosas y que se transmite a través de la herencia sanguínea a sus hijos

7. El vuelo del cóndor

En esta formación básica e integral, que comprobamos necesaria para que el ser que se interna en la vida se supere por encima de toda adversidad, constatamos que requiere una permanente asociación de esos conceptos a su vida. Permitiéndole no sólo conocer su propia herencia, sino también mejorarla conscientemente, a partir de los fines de su existencia que va descubriendo dentro sí mismo.

El cóndor con sus grandes alas se traslada planeando en forma permanente en las alturas. Esta imagen nos inspira a reflexionar sobre la importancia de adquirir esas

grandes alas o conceptos para lograr ese vuelo permanente dentro de lo verdaderamente elevado. Cultivando un amor auténtico por la investigación y el saber. Un saber que transforme de verdad nuestras vidas, que nos permita superarnos y lograr una mejor versión de nosotros mismos. Un saber que nos permita trascender las limitaciones, que nos lleve a ser verdaderamente libres y a desarrollar todas las potencialidades de nuestro ser. Un saber que nos lleve a planear con grandes alas, y a gran altura para tener una visión amplia y elevada de lo que vivimos. Para que podamos elevarnos en nuestra condición de humanos, y para lograr al igual que el cóndor ese vuelo magnífico para el que todos podemos intuir que fuimos creados.

Como referencia de estas inquietudes, hemos encontrado una amplia, práctica y profunda orientación dentro de la pedagogía Logosófica. Compartimos algunas preguntas que nos ayudaron a pensar y pueden colaborar en la crianza de las nuevas generaciones.

- ¿Cómo propiciamos una verdadera evolución en el niño: formando y enriqueciendo su conciencia?
- ¿Cómo les ayudamos a conocerse a sí mismo? Para que puedan ampliar el dominio de su existencia
- ¿Cómo colaboramos a que integren a sus vidas su ser esencial o espiritual? Para que puedan aprovechar y superar los valores que le pertenecen a su herencia
- ¿Cómo capacitarlos para extraer las sabias enseñanzas que brinda la naturaleza? Para que aprendan a ajustar la vida a sus sabios principios
- ¿Cómo familiarizarlos con el mundo metafísico donde tienen origen las ideas que fecundan la vida humana?
- ¿Cómo le enseñamos a construir su destino, superando al máximo las prerrogativas ya conocidas?
- ¿Cómo les propiciamos el desarrollo y el dominio profundo de las funciones de estudiar, de aprender, de enseñar, de pensar y de realizar?
- ¿Cómo llevarlos a comprobar que el estudio más valioso y bello es el de la propia vida?
- ¿Cómo lograr que todo lo que aprendan no quede en la superficie mental, sino que penetre profundamente incorporándolo a sus vidas?

8. Bibliografía

Gonzalez Pecotche, C.B. (1936). *Logosofía Tratado Elemental de Enseñanza*. Buenos Aires: Editor Gráfico Pomponio.

Gonzalez Pecotche, C.B. (2014). *Herencia de sí mismo*. (5ta Edición) Buenos Aires: Editorial Logosófica.

Gonzalez Pecotche, C.B. (2014). *Introducción al Conocimiento Logosófico*. (6ta Edición) Buenos Aires: Editorial Logosófica.

La voz de la escuela en la pandemia. Historias y relatos de la vida escolar durante el 2020

Dafne Carp y Virginia Saez

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

educaciondelamirada@gmail.com

dafnecarp@gmail.com

En este capítulo expondremos una experiencia pedagógica realizada durante el año 2020 por el equipo PIUBA “Descolonización de la mirada. Un dispositivo de acompañamiento para el uso de los medios de comunicación como herramienta pedagógica en la formación docente”⁵¹. Se trata del concurso de podcasts e historias de Instagram “La escuela en tiempos de pandemia”. Fue una propuesta destinada a estudiantes y docentes de diferentes escuelas de Argentina en donde se invitaba a los participantes a reflexionar acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo estamos transitando la pandemia?
- ¿Cómo vivimos la escuela en la virtualidad?
- ¿Cómo es la escuela “en casa”?
- ¿Qué ocurre con los vínculos con nuestros compañeros?
- ¿Cómo se transformaron los vínculos entre estudiantes, docentes/tutores y directivos?
- ¿Cómo imaginamos la escuela de regreso?

Las bases del concurso promovían una producción entre 1 y 5 minutos y la técnica era libre, de modo que los participantes pudieran experimentar mezclando sonidos, imágenes y texto. Los criterios para evaluar fueron la originalidad y la adecuación temática y formal a las consignas. Luego de la convocatoria, recibimos 25 podcasts, algunos con video y otros solamente con sonido. Para elegir a los ganadores realizamos dos podios: uno para adultos y otro para chicos. Esta decisión de diferenciar la evaluación se basó en que los contenidos de cada productor tenían finalidades y lenguajes diferentes.

51 Radicado en la Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Período 2020. (Res. CD 1913/2019)

En el podio de adultos los autores fueron docentes, directivos, docentes en formación y familias. El seleccionado en primer lugar fue *una escuela sin escuela*, un relato de cómo se vivió la educación durante la pandemia narrado como si fuera un cuento para niños con rimas y juegos de palabras, que lo convirtieron en una de las producciones más originales. Entre las producciones de los estudiantes, consideramos que la se adecuaba a la propuesta del concurso fue *Pandemia escolar LBI*, realizada por chicos de cuarto grado quienes dieron respuestas creativas e imaginativas a la pregunta “¿Cómo te imaginás la escuela de regreso?”. Algunas de ellas fueron: “[los profesores] Van a tener que fijarse que unos chips especiales estén bien para conectárselos al alumno para tomar lista. El profesor le va a poner el chip y desde la computadora le va a descargar todo. Luego, el alumno se va a su casa, tal y como llegó, con todas las enseñanzas”.

En cuanto al manejo de los recursos audiovisuales, hubo quienes lograron hacer una edición de sonido que fuera a la par del mensaje que buscaban transmitir, con una música de fondo y efectos especiales acordes. También, hubo quienes complementaron lo sonoro con imágenes que en mayor o menor medida acompañaron el texto oral.

Las respuestas a los interrogantes fueron variadas, de modo que encontramos consideraciones tanto negativas como algunas positivas sobre la educación a distancia a través de la virtualidad. A continuación, nos interesa presentar algunas cuestiones en común que se trataron en varios podcasts. A saber: la brecha digital y educativa, el vínculo entre los pares, ventajas de la educación a distancia y el regreso al aula presencial.

1. La brecha digital y educativa

La imposibilidad de acceder a los recursos necesarios para mantener una escolaridad virtual fue puesta en foco por varios de los participantes. En el podcast *Time line*, Diego, uno de los profesores entrevistado por las alumnas señala:

La pandemia puso en manifiesto esta brecha digital, aquellos alumnos que no pueden acceder a ningún tipo de elemento tecnológico los deja afuera del sistema educativo en este momento. Entonces acá tenemos varios problemas: no solamente aquellos que se quedan afuera por falta de elementos sino aquellos que también se quedan afuera por falta de conocimiento; porque hay muchos chicos que tienen elementos, pero no los saben utilizar. Ahí siempre recalco el concepto erróneo de nativo digital; que los chicos tengan mayor facilidad no significa que tengan los conocimientos para utilizar los elementos (...) Ahora también está el tema

de los docentes. No todos poseen elementos adecuados, no todos tienen equipos, no todos se han capacitado.

Un planteo similar es expuesto por una de las profesoras que participó del podcast *Nunca nos fuimos. Relatos de experiencias docentes durante la pandemia*:

lo que me gustaría que fuera distinto en este momento es que no existiera la desigualdad, justamente el tener o no computadoras o contar o no con conexión a Internet o disponer o no de datos hace la diferencia y ahonda aún más la brecha entre los que están incluidos y los que no.

Pero este problema no solo fue identificado por los docentes, sino también por algunos estudiantes. Una de las alumnas de *Tiempo en pandemia* reconoce que el asilamiento:

nos obligó a aprender a utilizar todos los medios de comunicación y aparatos tecnológicos (...) Usamos la computadora, el celular y el wifi. Estas circunstancias nos están exigiendo conexión a internet y una compu. Eso condiciona el derecho a la educación.

La ley de educación nacional argentina vigente destaca la relevancia de habilitar ambientes educativos para la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto declama un reto para las prácticas de enseñanza, dado que el incremento de la población escolar convive con heterogéneas diferencias socioeconómicas y socioculturales. Las disparidades en la disponibilidad de los medios tecnológicos podrían provocar una brecha educativa. Esto quedó evidenciado luego de las prácticas pedagógicas durante el 2020, que se sostuvieron de forma diferenciada y desigual, en función de las posibilidades de acceso a la conectividad doméstica y a los dispositivos disponibles de docentes y estudiantes. Se identificaron trayectorias muy variadas dependiendo de las posibilidades de los hogares de los actores educativos. Y referimos a posibilidades materiales (como espacio para estudiar, dispositivos o conectividad) y también en el caso de los estudiantes, al acompañamiento de los adultos, las familias.

En trabajos anteriores, Saez e Iglesias (2019) analizan los planes llevados a cabo por el gobierno hasta el momento para intentar reducir esta brecha y las consideraciones de los periódicos *La Nación*, *Clarín* y *Página 12* con respecto a estos. El primero fue el Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010 con el propósito de entregar netbooks a los alumnos y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el país. Asimismo, el Programa preveía distintas instancias de capacitación docente virtual y presencial. En un primer momento, la iniciativa fue bien recibida por los tres periódicos, pero al poco

tiempo *La Nación* y *Clarín* comenzaron a criticar su implementación y a resaltar las falencias del plan. *Página 12*, en cambio, resaltó el logro del programa en otorgar 6 millones de computadoras.

El segundo plan analizado es Aprender Conectados, lanzado en el 2018 por la gestión siguiente. En este se cesó la repartición de notebooks, justificando la decisión a partir de los “resultados de las pruebas “Aprender” que determinaron que la mayoría de los alumnos tienen celulares y al menos una computadora en sus casas, por lo que la entrega de computadoras perdía sentido”. (Saez e Iglesias, 2019, p.13). El programa consistía en “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, además de su integración en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Decreto 386/2018). Como consecuencia, se hizo hincapié en la enseñanza de programación y robótica en las escuelas. Mientras que *Clarín* y *La Nación* valoraron positivamente el cambio de enfoque del plan, *Página 12* criticó “la falta de entrega de las computadoras, la provincialización de las decisiones, la eliminación de la oferta de formación docente que ofrecía el Programa a nivel nacional”. (Saez e Iglesias, 2019, p.16)

Los podcasts ponen de manifiesto que, a pesar de los planes, la brecha sigue sin resolverse. Contrario a las justificaciones del gobierno anterior para suspender la entrega de computadoras, no todos los estudiantes tienen los elementos necesarios para mantener una cursada virtual. Además, muchos docentes alegaron no estar suficientemente capacitados para esta modalidad de clases, por lo cual, la formación de los profesores en los medios digitales sigue siendo necesaria.

2. El vínculo entre los pares

Con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, las relaciones escolares se vieron alteradas. Sin la posibilidad del contacto cara a cara, fue necesario recurrir a herramientas tecnológicas para poder comunicarnos. Las reacciones ante esta nueva forma de mantener vínculos fueron variadas. Nazarena, de 16 años cuenta:

Al principio nos hablábamos por chat y armábamos muchos grupos de WhatsApp. Después, llegó un momento que me quise alejar de todo lo que es sociedad, redes sociales, literalmente. No me metía al teléfono y después me metía a la noche para ver las notificaciones (...). Me di cuenta de que no era solamente yo (...). Como que queremos borrar todas las redes sociales, como

para desaparecer, podría decir. Pero eso fue una época, fueron dos semanas que me pasó eso y después lo dejé; volví a charlar con mis compañeros, hacíamos grupos en zoom, especialmente para los cumpleaños.

Los chicos de quinto año se vieron especialmente afectados por no poder realizar todos los festejos que se esperan al finalizar la secundaria, como nos cuentan en el podcast *Promo 2020 La Base: Juntxs a pesar de todo*.

De estar riéndonos junto con nuestros compañeros a vernos a través de una cámara. Y no voy a mentir, no es la mejor manera de estudiar y vivir nuestro último año, pero es lo que hoy nos toca y nos llenamos de ganas de volver pronto y reencontrarnos otra vez. El compañerismo nunca se perdió, nos seguimos ayudando, riendo, remontándonos de una u otra manera cada vez. Tantos proyectos caídos, tantos momentos que quizá nunca pasen, tantas risas que hoy son silenciadas.

También los más pequeños añoran el contacto con sus amigos y maestros, en el podcast *Pandemia y escuela en casa*, un estudiante de 10 años manifestó: “extraño a mis amigos. Me comunico con el celular, por medio de una pantalla porque quiero verlos. A veces nos organizamos y hacemos un zoom. Extraño a mis maestros, amigos, compañeros”.

Estas citas reflejan cómo el rol de la escuela va más allá de la adquisición de contenidos. De hecho, su carácter de espacio de sociabilidad parece difícil de remplazar a través de la tecnología digital.

En cuanto a la relación docente-estudiante, también se sintieron los efectos del distanciamiento. Algunos docentes, en el podcast *Nunca nos fuimos. Relatos de experiencias docentes durante la pandemia*, señalan que “hay otras formas de vincularse que están buenas, pero nada reemplaza el abrazo”. y consideran como un aspecto negativo de la virtualidad “no poder mirarlos a los ojos, darles un abrazo [a los alumnos]”. Sumado a esto, el acompañamiento de los profesores sigue siendo esencial para la comprensión de los temas curriculares. Meirieu (2006) sostiene:

el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria no exime al alumno de tirarse a la piscina (...) pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso. (Meirieu, 2006, p. 25)

Pero este apoyo parece requerir el contacto con el profesor, como afirma una de las estudiantes del podcast *Estudiar y aprender en cuarentena*: “estoy más predispuesta

a leer y hacer los trabajos de las materias que tengo un ida y vuelta con el profesor”. o como dice uno de los estudiantes de *Jóvenes y escuela en pandemia 1*: “algunas materias me hubiera gustado tenerlas presencial, como matemática o fisicoquímica, que necesitás que te expliquen más”.

Por otro lado, la posibilidad de socializar los problemas docentes y reforzar una gestión colectiva y solidaria se ven en parte obturados por la distancia. El trabajo colectivo es esencial ya que es una de las posibles soluciones al problema que Dubet (2006) diagnostica como el declive de las instituciones. Las dimensiones de control, servicio y relaciones interpersonales ya no se articulan a partir de una referencia superior (como la Razón, la religión, la cultura escolar, etc.). En cambio, son las instituciones las que se ven en el desafío de tener que integrar diversas relaciones que están fragmentadas. Una de las consecuencias de este declive es que “los equipos y profesionales son obligados a hacer arreglos locales entre normas contradictorias” y que “los distintos segmentos de la misma institución no dejan de autonomizarse y diversificarse” (p.430). Ante esta fragmentación, el autor propone, basándose en una metáfora musical, que las instituciones actúen como la música de cámara en donde

“el orden musical parece menos provenir “de lo alto” y de una voluntad del autor o del director, que de la multitud de diálogos entretejidos por individuos singulares, donde cada uno existe siempre y cuando renuncie a ser el centro del relato”. (p. 453).

En el podcast *¿Qué rol juega la sociedad en el tiempo de la escuela?*, los estudiantes del profesorado Mariano Acosta ponen de manifiesto algunas de las dificultades para que se genere el intercambio colectivo entre los docentes:

Edificios vacíos, sin el saludo de los buenos días ni de las buenas tardes, no está el pasillo diario ni la sala de maestros, no suena el timbre que invita al patio. Se pierde la conversación, el diálogo, todo lo colectivo que construye, cuerpos que se expresan, se hablan, se miran. El individualismo saca ventaja y los acompañamientos son como cada realidad lo permite.

Aun así, hay casos de docentes que lograron, gracias al trabajo conjunto, poder adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza. Una de las docentes de *Nunca nos fuimos. Relatos de experiencias docentes durante la pandemia* afirma que “Algo de lo que estoy orgullosa es el trabajo colectivo”. Otra de las profesoras del podcast *Time line* señala:

Este tiempo lo viví tratando de acompañarnos con compañeros, con otros profes y otras profes que estaban en la misma, que trataban de buscar nuevas

herramientas. Creo que la compañía después se transformó en poder aprender un montón de cosas; descubrí un montón de herramientas que no sabía que existían.

3. Ventajas de la educación a distancia

Afortunadamente, no todos vivieron de forma negativa la escuela virtual. Entre los beneficios se mencionó la posibilidad de estudiar de forma más cómoda (en la cama o en pijama), el mejor manejo de los horarios y la solución del inconveniente del viaje. Nazarena, de 16, comenta:

Es distinto, porque antes me levantaba a las 6:00 de la mañana para llegar a las 7:00 a la escuela y empezar 7:30 la clase, ahora ya no. Ahora me puedo levantar más tarde, más temprano. Solamente me levanto a horario cuando tengo una evaluación o cuando tengo alguna clase virtual, sino me manejo a mis horarios y eso está mejor.

Uno de los alumnos participantes de *Estudiar y aprender en cuarentena* dice: “Me fui acostumbrando, hay algunas cosas que me gustan como cursar en pijama”. Y otra señala:

ir a la facultad representa otro tipo de esfuerzo para quienes no vivimos en la misma ciudad, por eso, creemos que el cursado virtual podría otorgar más equidad entre los que venimos de afuera y los rosarinos, en un mundo ideal, porque, por desgracia, en el nuestro hay una desigualdad de base: las distintas posibilidades de acceso a la tecnología.

Un chico de 10 años de *Pandemia escolar* LBI opina que “La escuela en casa no es tan grave como pudo haber sido, empieza más tarde, dura menos, hablamos de otras cosas a parte de la tarea”. También un estudiante de 15 años, autor podcast *Jóvenes y escuela en la pandemia 2*, distingue ventajas similares: “la escuela es algo que al principio no me gustó, pero uno se va acostumbrando a los beneficios: dormir hasta tarde, cursar en pijama, comer en zoom”.

Como puede observarse, el lado positivo consiste en la flexibilización del tiempo y los espacios tradicionales de la escuela, dos aspectos centrales de lo que Lahire (1994) denomina la forma escolar. Esta se caracteriza por un conjunto de trazos: la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas de aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y repetición de ejercicios. La escuela virtual, en muchos casos, redujo el tiempo en que los estudiantes tenían que

estar en la clase, priorizándose las tareas o los trabajos prácticos. Este manejo más libre del tiempo fue considerado positivo por algunos de los estudiantes.

Otra ruptura con respecto a esta “forma escolar” fue tratada por el podcast *Dejando las notas atrás*. La evaluación con calificación es algo característico de la escuela, pero estas alumnas explican que estas fueron dejadas de lado por la pandemia. Ante esta situación, ellas llaman la atención sobre el valor del conocimiento más allá de las notas numéricas:

Lo que aprendemos es para nosotros y no para mostrarle nada a los demás. Si con notas aprendemos y sin ellas también, no tiene que ver con las notas sino, con si queremos o no aprender ¿Vas a dejar que la fatiga te gane? ¿Vas a aprovechar este tiempo para aprender sin la presión de una nota?

Por su parte, también fue considerada como positiva por parte de los profesores, la posibilidad de incorporar nuevas herramientas y recursos. En el podcast *Nunca nos fuimos. Relatos de experiencias docentes durante la pandemia* comentan: “encarar de otra forma la clase... es interesante poder encontrar nuevas formas de explicar”., “¿Qué es lo que más me gustó? Poder echar mano a recursos impensados, por ejemplo, las reuniones virtuales”.

Los testimonios proporcionados por los podcast identifican distintas dimensiones del formato escolar que pudieron modificarse y hasta mejorarse en el transcurrir de la educación a distancia forzada. Como sostiene Pineau (2001) las características del formato escolar que triunfaron en la modernidad son las que se adecuaron a las circunstancias y necesidades de aquella época. Nos preguntamos entonces ¿Cuáles de estos cambios van a permanecer? ¿Cómo se reconfigurará la vida en la escuela? ¿Cómo serán las clases? ¿Acontecerá la escuela bajo un modelo más híbrido, semipresencial, que combine todo lo que añoramos de la escuela física (el encuentro, el estar cara a cara, el juego, ese vivir con otro que es irremplazable) con instancias a distancia que recuperen todo este impulso tecnológico que vemos en muchos docentes? ¿Qué innovaciones se llevarán a cabo?

4. El regreso a la escuela

Aún resulta difícil pensar en esa escuela. No hay certezas sobre cómo va a suceder. Pero algunas cosas estamos aprendiendo en estos meses de ensayo. Una de ellas es la enorme reinención de docentes de todos los niveles que incorporaron medios digitales en la enseñanza. Tanto para la presentación de contenidos como para la comunicación con los alumnos.

Los estudiantes manifestaron diversas expectativas como respuesta a la pregunta ¿Cómo será el regreso? Nazarena dice:

Me da un poco de miedo, la verdad, debo admitirlo. Me da miedo porque no sé qué va a suceder. Siento que van a bombardearnos con pruebas, tareas y todo para recuperar el año, pero obviamente vamos a ir de a poco.

Los egresados de *Promo 2020 La Base: Juntxs a pesar de todo* ansían el regreso: “no vamos a ser los mismos. Vamos a valorar más poder viajar todos los días a la escuela. Ve a ser un regreso hermoso lleno de emociones”.

La pandemia es negativa realizó una interesante denuncia por la falta de noticias sobre el regreso a las clases que se tenía en el principio de la cuarentena:

Invertimos mucho tiempo en la escuela virtual con el presentimiento de que es en vano. Hay protocolos para todo y la educación ¿dónde se ubica? No pretendo que vuelva la escuela como en marzo, pero sí pretendo respuestas o preocupación con respecto a la educación. Los estudiantes no sabemos. Seguimos estudiando como si fuéramos máquinas.

Hay otros jóvenes que ya imaginan la vuelta cargada de cuidados y protocolos para resguardarse del Covid-19. En *Jóvenes y escuela en la pandemia 2* los estudiantes imaginan la “escuela con un poco de desconfianza: barbijos, alcohol en gel, fumigar, papel film para distanciar los bancos. De a poco nos iríamos acostumbrando”. Del mismo modo la prevén los alumnos de *Tiempo de pandemia*: “con orales, barbijo, escalonada, en grupo, nos van a tomar la fiebre”.

Los niños de *Pandemia escolar LBI* dieron la respuesta más creativa, pensando en un futuro super tecnologizado con chips que se insertan en el cerebro de los estudiantes para que los profesores puedan descargar el contenido curricular directamente en sus cabezas.

Esbozamos como hipótesis que se presentarán disparidades en los aprendizajes curriculares realizados durante el 2020. Las escuelas junto con las familias y el apoyo de las políticas educativas están ante el desafío de recuperar todo eso que no sucedió para muchos estudiantes durante este tiempo: aprendizajes irrenunciables como la lectoescritura o saberes esenciales de cada año que no se alcanzaron.

5. Reflexiones finales

Para finalizar, es remarcable la posibilidad que brindó el concurso para que se oyeran diferentes voces sobre cómo fue la educación durante la pandemia. La modalidad

de podcast permitió que los participantes explotaran su creatividad al utilizar distintos recursos sonoros y visuales para transmitir un mensaje de un modo más atractivo. Entre los participantes hubo alumnos de distintas edades, estudiantes de profesorado, docentes y hasta padres, de modo que el concurso logró abarcar un amplio espectro de actores involucrados en la educación.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio fue una situación atípica, no solo en Argentina sino también en otros países del mundo. A raíz de esto, salieron a la luz muchas cuestiones, como que los planes realizados hasta el momento para tratar de reducir la brecha digital no fueron suficientes para garantizar que todos los alumnos y docentes tengan conectividad; que la explicación y el acompañamiento de los maestros es irremplazable; y que la comunicación digital no puede competir con la necesidad del contacto cara a cara. Ante las dificultades, el saber de la experiencia de los docentes fue puesto en valor a través de la construcción de conocimiento colectiva, que posibilitó el aprovechamiento de diversas herramientas para la cursada virtual.

Aun así, de esta experiencia inusual también surgieron algunos aspectos considerados como positivos por parte de los estudiantes, en especial aquellos que rompen con “la forma escolar”, como la libertad de horarios, la mayor cantidad de tiempo libre o la posibilidad de aprendizaje sin necesidad de depender de calificaciones.

Más allá de los lugares y presencias que se vayan desplegando en las formas de hacer escuela, consideramos que el espacio no garantiza la buena enseñanza. Son las clases colaborativas las que promueven aprendizajes significativos, con resolución de problemas donde los estudiantes discutan, participen. Lo relevante es lo que los estudiantes tienen que hacer cognitivamente: participar, resolver, opinar, discutir, tomar notas y reflexionar sobre eso. Hacer un trabajo activo que los convoque y despierte el deseo de saber.

6. Bibliografía

- Dubet, F (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa.
- Iglesias. A y Sáez. V (2019, diciembre) “Educación mediática y nuevas tecnologías. Los nuevos desafíos de la escuela secundaria del siglo XXI” Simposio 17: Nuevas subjetividades y perfiles docentes. Formarse y enseñar en las aulas del siglo XXI. NEES- Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA
- Merieu, Ph (2006) Recuperar la pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

Educación de la mirada II

- 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.
- Vincent, G. y Lahire, B (1994) Sobre la historia y teoría de la forma escolar. Lyon, Presses Univeritaires (traducción)

SOBRE NOSOTROS

Somos un conjunto de docentes e investigadores/as de distintos campos de conocimiento que nos proponemos mejorar la formación en medios, comunicación y tecnologías en los espacios educativos.

Adduci Natalia Gimena

Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Tesis: Violencia en la escuela y subjetividad. Un estudio socioeducativo sobre el discurso mediático, Directora: Carina Kaplan, Co.directora: Saez, Virginia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina. Profesora especializada en Jardín Maternal, Instituto Superior de Formación Docente “Apoyo y Perfeccionamiento Educativo” Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Magisterio Especializado en Educación Inicial, Instituto Superior de Formación Docente N°1, Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Docente en profesorados de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires, docente del Tramo pedagógico en la UNLZ.

Correo electrónico: natyadduci@gmail.com

Bertacchini Patricio Román

Magister en Psicología Educacional, Licenciado y Profesor en Psicología por la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. Realizó su tesis de maestría “Búsqueda de información en un sitio de Internet: procesos constructivos de estudiantes de escuela primaria de distintas edades”. Se ha desempeñado como investigador de apoyo y becario en diversos proyectos UBACyT sobre lectura de sitios web y lectura crítica de noticias mediáticas, en niños y niñas de diversas edades. 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.

Cappadona Ana Paula

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Participa de un equipo de investigación FILOCyT dirigido por la Dra. Virginia Saez, radicado en el IIICE. Su línea de investigación actual se centra en comprender los desafíos didácticos, lingüísticos y epistemológicos ligados a la mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza dentro de la formación docente.

Correo electrónico: ani.cappadona@gmail.com

Carp Dafne

Estudiante de letras en la orientación de lingüística en la UBA. Investigadora estudiante de los proyectos Ubacyt y Filocyt dirigidos por la Dra. Saez. Becaria UBACyT en el proyecto “Nuevos modos de construcción de conocimiento en la era digital. Un estudio sobre los modos semióticos de los videojuegos *fortnite* y *clash royale*”. Adscripta en la cátedra de lingüística de Ciapuscio. También participa en el proyecto de transferencia del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA) coordinado por la Dra. Virginia Saez.

Correo electrónico: dafnecarp@gmail.com

Di Matteo María Florencia

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especialista y Magíster en Didáctica y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Didáctica, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y como ayudante de la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de Granada, en la Universidad Federal de Minas Gerais y en la Universidad de Toronto. Sus temas de investigación son la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza en el nivel superior y la formación y prácticas docentes. Las publicaciones realizadas refieren a la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior, la formación profesional, la formación profesional docente y la investigación didáctica. Se ha desarrollado también en equipo de diseño

y desarrollo curricular, en asesoría pedagógica en nivel secundario y superior y en evaluación de la enseñanza.

Correo electrónico: mfdimatteo@gmail.com

di Napoli Pablo

Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Licenciado y Profesor en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Realizó dos posdoctorados en México: uno en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otro en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Es Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. En dicho instituto dirige dos proyectos de investigación (FILOCyT y PICT) sobre conflictividad, convivencia y violencia en las escuelas secundarias del AMBA. Integra equipos de investigación del Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (IIGG-UBA) y el IISUE-UNAM. También participa en el proyecto de transferencia del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA) coordinado por la Dra. Virginia Saez.

Se desempeña como docente de grado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, ambas de la UBA. En nivel de posgrado es profesor de la Maestría en Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Trabajó cuatro años en la Coordinación de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.

Sus temas de especialización son: jóvenes y escuela secundaria, conflictividad, convivencia y violencias en las escuelas, género, sociabilidad y estigmatización social.

Correo electrónico: pablodinapoli@filo.uba.ar

Redes sociales Jóvenes y Escuela Secundaria: [Facebook](#), [Instagram](#)

Dib Jimena

Licenciada y Profesora en Letras y Especialista Superior en Procesos de Lectura y Escritura por la Cátedra UNESCO-Latinoamérica. Coordina equipos de especialistas curriculares (GOC) en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente de didáctica específica y asesora en el Campo de las Prácticas en la Escuela Normal N° 7 (CABA). Asesora instituciones privadas en Prácticas del Lenguaje en los niveles primario y secundario.

Génova Elena María

Es Profesora en Historia (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Desarrolla sus prácticas docentes en el nivel secundario desde el año 2008 en instituciones públicas y privadas de las ciudades de La Plata y Mar del Plata; y es Ayudante Graduada regular en la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Se encuentra desarrollando la Maestría en Práctica Docente (UNR). Es coautora del libro “Del currículum institucional a las situaciones didácticas”, publicado en 2018, que aborda análisis desde lo curricular de la educación primaria para la Provincia de Buenos Aires, pensando situaciones didácticas desde las Ciencias Sociales del nivel. Y participó en 2020 de la publicación del Grupo de Extensión en Innovación Educativa, al cual pertenece como integrante, Puentes de la Innovación, coordinado por Miriam Kap y Sebastián Perrupato. Desde el año 2007 ha participado en jornadas y congresos nacionales e internacionales. Desde julio de 2018 a junio de 2019 fue Especialista del área de Ciencias Sociales en la Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Correo electrónico: elenamgenova@gmail.com

Grunfeld Diana

Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Fue profesora en institutos de formación docente en los niveles inicial y primario y en diversos programas de capacitación docente. Actualmente integra el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Gerencia Operativa de Curriculum y el de Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También forma parte

del equipo de investigación que estudia la lectura y la escritura de noticias mediáticas con diversos subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de diversas publicaciones referidas a la enseñanza de la lectura y escritura en el jardín y en la escuela primaria.

Iglesias Andrea

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en historia, y Profesora de Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA, y realizó un posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL, UBA). Se desempeña actualmente como becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL de la UBA donde además es profesora de la Cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la Carrera Ciencias de la Educación. Es formadora en distintos Institutos Superiores de Formación docente de la Ciudad de Buenos Aires y profesora de escuela secundaria del área de Ciencias Sociales. Participa de diferentes equipos de investigación (UBACyT y PICT) y co-dirige un equipo FILOCyT, todos ellos radicados en el IICE. Dirige tesis de posgrado. Realiza actividades de evaluación de revistas nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos artículos en revistas con impacto local y regional en su temática. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los profesores de escuela secundaria y el impacto de las tecnologías digitales en el contexto de las aulas del siglo XXI.

Correo electrónico: andreaiglesias.tics@gmail.com

Sitio Web: <https://andreaiglesias.academia.edu/>

Mistrorigo Verónica

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA), Profesora en Comunicación y maestranda en Educación (Pedagogías Críticas y problemáticas socio-educativas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es docente de la materia Didáctica Especial y Residencia del Profesorado de Ciencias de la Comunicación, UBA y de la materia Teorías del Aprendizaje, de los Profesorados de Sociales, UBA. También se desempeña como docente en el Programa de Actualización en Docencia Universitaria

(CLACSO). Coordina los profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Ha participado en diversos proyectos de investigación e intervención vinculados a temáticas pedagógicas y comunicacionales.

Correo electrónico: vmistrorigo@gmail.com

Nakache Débora

Doctora en Psicología UBA. Tesis: Niñxs cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas. Profesora Adjunta Regular a cargo de Psicología Educacional cátedra I y de la Maestría de Psicología Educacional. Directora de Proyecto de investigación con subsidio UBACyT sobre lectura crítica de noticias mediáticas. Coordina desde 2001 el Programa Medios en la escuela del Ministerio de Educación del GCBA y Organiza Hacelo Corto, Festival de cortometrajes producidos por niños y jóvenes. En el ámbito privado realiza actividades de consultoría de organizaciones y grupos.

Correo electrónico: debynakache@gmail.com

Pellegrino Pablo Javier

Profesor de Ciencias de la Comunicación. Desde el año 2005 trabaja en el Normal 5 de Barracas como profesor del nivel medio de las materias relacionadas con el campo de la comunicación. Lleva filmados junto con los estudiantes 26 cortos que fueron presentados en diversos festivales juveniles, además de realizar producciones gráficas y radiales. Desde el 2009 es Coordinador de los Talleres y docente del Taller de Radio de la Escuela de Reingreso “Trabajadores Gráficos” de La Boca. Trabajó para las Fundaciones SES y Uniendo Caminos en programas educativos en los barrios de San Roque, San Lorenzo (San Fernando) Malaver Villate de Vicente López y la Villa 21-24. Allí desempeñó tareas de coordinación de programas de voluntariado, recreación de jornadas juveniles y organizador de la “Semana por los Derechos de la Juventud” realizada en Chapadmalal en el 2007. Es Docente Auxiliar de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA) desde el 2010. Además fue columnista en FM Palermo y escribió para la revista “La Maquinita”.

Correo electrónico: pablitopele@gmail.com

Perelman Flora

Maestra, Psicopedagoga, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires con especialidad en Educación, Especialista en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido docente en diversas materias de posgrado en la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, en la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata y en la Maestría en Enseñanza de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. Ha dirigido y actualmente asesora investigaciones subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, vinculadas con la lectura y escritura en contextos de estudio, con la lectura en Internet y con la lectura crítica de noticias mediáticas. Ha participado en diversos programas de formación docente a nivel nacional e internacional. Ha formado parte del equipo de Gerencia Operativa de Currículum para la actualización del Diseño Curricular de Primero y Segundo Ciclo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora de diversos libros y artículos referidos a las lecturas y escrituras en el aula, en papel y en pantallas.

Correo electrónico: flora.perelman@gmail.com

Perrupato Sebastián

Es Profesor, Licenciado, Magíster y Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde desarrolla sus tareas como Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica General, Facultad de Humanidades (UNMdP). Ha realizado especializaciones y masters en el campo de las ciencias Sociales, de la educación y de la Historia Hispánica en el país y en el exterior. Actualmente es doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Sus líneas de investigación versan en torno a la Historia Moderna, la Historia de la educación en el Antiguo Régimen y la Didáctica de la Historia. Ha participado en numerosos Congresos y Jornadas del área y cuenta con varias publicaciones en revistas científicas. Entre sus publicaciones sobresalen: La Ilustración española. Francisco Cabarrús y la desintegración de la sociedad de órdenes (2010), Ilustración, educación y cultura. La Monarquía Hispánica en la segunda mitad del siglo XVIII (2018).

Correo electrónico: sperrupato@gmail.com

Rubinovich Gabriela

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria (Normal 2). Coordinadora desde el año 1999, del Programa *Medios en la Escuela*, del Ministerio de Educación, GCBA. Organizadora desde el 2002 del *Festival Hacerlo Corto*, Festival de cortometrajes producidos por niños, niñas y jóvenes. Como especialista del Área de Comunicación, en la Gerencia Operativa de Currícula del Ministerio de Educación del GCBA, participó del Diseño Curricular de las Escuelas Secundarias orientadas en Comunicación y del Área de Prácticas del Lenguaje del Diseño de Primaria. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de la materia “Didáctica de la Comunicación y Prácticas de Residencia” del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente regular de la materia “Teoría de los Medios y la Cultura” de la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ha dictado cursos de formación docente en diferentes organismos y participó/a de proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas con la comunicación y la educación.

Russo De Saez Silvina Beatriz

Estudios terciarios Profesora de Educación inicial realizados en el profesorado Sagrado Corazón de Caballito. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estudios terciarios en el de Profesorado de Inglés en la Universidad Tecnológica Nacional, UTN. Trabajó en diversos colegios como docente en el Nivel Inicial y como profesora de inglés. Estudiante de Logosofía desde el año 1997. Participó en actividades docentes, con adultos, adolescentes y niños en el ámbito de la Fundación Logosófica, incursionando en especial en la pedagogía que la Logosofía brinda a la niñez y adolescencia. Casada con Javier Saez con quien tuvo tres hijos. En el 2018 inician, en familia, la experiencia de viajar en forma permanente en un camper o motorhome, con la idea de aprovechar la enorme variedad de experiencias que ofrece el viaje en cada nuevo lugar o seres que conocen, para transmitirles a sus hijos los conceptos de vida que a modo de pilares les permitan construir con provecho y altruismo las suyas. Buscando propiciar en ellos un sentido altruista desde lo cotidiano que les favorezca ampliar gradual y permanentemente sus capacidades para realizar el mayor bien posible, en correspondencia al enorme bien recibido de la sociedad, de su familia y de la vida en general.

Correo electrónico: silberu14@gmail.com

Saez Virginia

Doctora en Educación y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó su posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. En dicho instituto dirige tres proyectos de investigación (FILOCyT, UBACyT y PICT) sobre las relaciones entre los medios de comunicación y la escuela: la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, la Educación Mediática, las representaciones mediáticas de la escuela y los efectos simbólicos que producen. Lo hace a partir de combinar enfoques teóricos e instrumentos metodológicos del campo de la Educación.

Se desempeña como docente regular del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Sede del proyecto de divulgación y transferencia PIUBAMAS. Es categoría IV del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación.

Correo electrónico: educaciondelamirada@gmail.com

Sitio Web: <http://educaciondelamirada.com/>

Redes sociales: [Instagram](#), [Facebook](#), [Twitter](#)

Silva Verónica

Licenciada en Psicología (UNC) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Se desempeña en el campo de la formación docente en el ISPEI. Eccleston, CABA. Docente de la Cátedra Psicología General IDES-UNGS. También forma parte del equipo docente del espacio curricular Taller 1, de la Licenciatura en Educación Inicial de la UNIPE. Desarrolla tareas de investigación en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, FFy L, UBA. Fue becaria doctoral de CONICET. Se desempeñó como asistente técnico territorial en el programa “Asistiré”. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación. Es autora y co-aturora de distintos artículos y capítulos de libros sobre temáticas referidas a lxs jóvenes, la convivencia y las escuelas secundarias.

Correo electrónico: veronica.silva087@gmail.com

Uriarte Cecilia

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles (UBA). Coordina la línea de acción Niñez, Juventud y Medios de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Correo electrónico: cecilia.uriarte@defensadelpublico.gob.ar

Utrilla Nicolás

Lic. en Filosofía por la Universidad del Claustro de Sor Juana en México y maestrando en Psicología Educacional en la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad del Salvador en las materias del vicerrectorado de formación, impartiendo clases de Humanidades y Técnicas, Teología, Filosofía y Ética. Integrante como invitado al proyecto de investigación con subsidio UBACyt sobre Lectura crítica de noticias. Consultor en el desarrollo de contenidos online para el proyecto SOLE México (Self Organized Learning Environment). En el ámbito privado ha participado como coordinador y formador en diferentes instituciones sin fines de lucro y en clubes deportivos.

Vergini Ludmila

Licenciada en Letras y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Diploma de Estudios Avanzados en Gestión Cultural (IDAES - UNSAM). Maestranda en Escritura y Alfabetización (UNLP). Se desempeña como docente en el nivel secundario de CABA e integra el equipo técnico de Lengua y Literatura en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y la Gerencia Operativa de Currículum (GOC), del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Vizcarra Virginia

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles (UBA). Se

desempeña como docente regular en la cátedra Didáctica Especial y Residencia del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Integrante de la línea de acción Niñez, Juventud y Medios de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Forma parte del proyecto de investigación “Políticas comunicacionales, modos de intervención cultural y campo intelectual argentino en dictadura y postdictadura. Entre lo hegemónico y lo contracultural”, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA).

Correo electrónico: virginia.vizcarra@defensadelpublico.gob.ar

Washington Saez Javier

Padre de 4 hijos de 27, 13, 11 y 6 años. Empresario e Ingeniero mecánico. Luego de recibirse a los 25 años como ingeniero mecánico en la Universidad Tecnológica Nacional, y realizar un Master de Administración de Empresas Constructoras e Inmobiliarias en la UCA en conjunto con la Universidad Politécnica de Madrid, se desarrolló como empresario metalúrgico dentro del rubro de la construcción, con un sesgo marcadamente humanístico en la formación del personal de sus grupos de trabajo, desarrollando un Sistema de Formación y Gestión (SGF) que permitió acelerar notablemente el proceso de formación de sus colaboradores, tanto en lo técnico como en la capacitación integral que le brindó especial atención, basada en la concepción logosófica, de la cual hizo un uso práctico con palpables resultados. Luego de retirarse laboralmente a los 43 años para colaborar a tiempo completo en la Fundación Logosófica, se desarrolló como inversor en distintos proyectos, en su mayoría con marcada orientación social.



ISBN 978-950-29-1899-0

