



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Usos y apropiaciones de los programas de Canal Encuentro en escuelas secundarias con orientación en comunicación

Autores (en el caso de tesis y directores):

Carla María Julieta Saavedra Ríos

María Inés Fernández, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Tesina de grado

**Usos y apropiaciones de los programas de Canal Encuentro en
Escuelas Secundarias con Orientación en Comunicación**

Tesista: Carla María Julieta Saavedra Ríos

34.756.418

juli.jpg@gmail.com

15 5 343 0754

Orientación: Políticas y Planificación de la comunicación

Tutora: Mg. María Inés Fernández

Julio 2021

Contenido

Agradecimientos	3
1. Presentación	4
2. Introducción	8
2.1. Contextualización.....	12
2.1.1. Los inicios de la Orientación en Comunicación en el sistema educativo	12
2.1.2. La Ley Federal de Educación.....	14
2.1.3. La Ley de Educación Nacional	17
2.1.4. La educación durante el gobierno de Cambiemos	20
2.1.5. Canal Encuentro	22
2.1.6. Políticas de comunicación en Argentina	23
2.1.7. Televisión educativa	29
2.1.8. La historia de canal Encuentro	29
2.2. Estado del Arte.....	38
3. Marco teórico	46
3.1. Comunicación y medios.....	46
3.2. Usos y apropiaciones	47
3.3. El campo de la Comunicación/Educación.....	48
3.4. La sociedad del conocimiento.....	49
3.5. El rol socializador de los medios	50
3.6. ¿La generación mediática?.....	52
3.7. Las actitudes de la escuela en relación a las imágenes	55
3.8. La escuela como mediadora	57
4. Análisis de resultados.....	60
4.1. Universo de estudio.....	60
4.2. Rol docente	61
4.3. Recursos que utilizan en el aula.....	63
4.4. El uso de material audiovisual	66
4.5. Programas que se utilizan de Encuentro	75

4.6.	Temas que se trabajan con los programas de Encuentro.....	76
4.7.	Cómo llegan a los programas de Encuentro.....	77
4.8.	Dónde ven los programas de Encuentro.....	79
4.9.	Cómo usan los programas de Encuentro.....	81
4.10.	Qué actividades proponen con los programas de Encuentro.....	86
4.11.	Pedidos y sugerencias	92
5.	Consideraciones generales	95
6.	Referencias normativas	102
7.	Referencias.....	105
8.	Anexo.....	115

Agradecimientos

A mi familia. A mis papás Eugenia y Luis por apoyarme siempre, por su paciencia y por su aliento en cada momento de la carrera, por su trabajo, y sus enseñanzas. A mi hermana Ailén, que siempre estuvo, incluso transcribiendo las entrevistas para esta tesina. Son una referencia.

A Fran, por alentarme, calmarme los nervios, bancarme, desafiarme y creer siempre en mí.

A mis amigas de la vida por haber estado en todas. A mis amigos y compañeres de cursada. A la que reúne todas esas características, Luji, con quien compartimos todas las promesas, alegrías y tristezas durante la carrera.

A mis tíos, tías, abuelos y abuelas porque siempre me bancaron y respetaron, rezaron, prendieron velas por mí y me ayudaron desde el CBC.

Al MATE y la militancia, les de ahora, les de antes, por todo lo que aprendí política y académicamente, por darle sentido a mi formación, por darme una forma de vida.

Al grupo de fans de la educación y la UBA, amigos y compañeres, Jime, Maga y Sachi, por la catarsis, el apoyo y la alegría colectiva.

A mi tutora, María Inés Fernández por guiarme en la elaboración de esta tesina y a Estefanía, compañera del GIC, por el trabajo conjunto. Todo es mejor cuando se está acompañada.

A todes les entrevistades que son parte de este trabajo y a Christian Dodaro por leerme.

A la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias Sociales, la Carrera de Comunicación y a sus docentes por formarme.

A la Educación Pública y a quienes día a día trabajan para que sea más justa e inclusiva.

Gracias.

los Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares realizados por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (2020), donde se presentaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y el 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas. Sin embargo, Leandro Botinelli (director nacional de la Secretaría) señaló que, de acuerdo a la encuesta, 1,1 millón de estudiantes de nivel primario y secundario habían perdido el vínculo con la escuela (Roffo, 2021). Para garantizar la continuidad pedagógica se implementaron diferentes políticas. Una de ellas es el programa Seguimos Educando, un sistema multiplataforma que articula contenidos de televisión y radio, cuadernillos impresos y materiales digitales con recursos e ideas para estudiantes, docentes y familias (Educ.ar, s.f. a). Incluye una programación especial educativa para la Televisión Pública, Pakapaka, canal Encuentro y las radios públicas; material impreso y una plataforma virtual que no consume datos en los teléfonos celulares gracias a la coordinación entre el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) y las empresas que brindan el servicio (Educ.ar, s.f. a). El reconocimiento de la relevancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es tal que, el presidente Alberto Fernández firmó el Decreto 690/2020 que modifica la Ley N° 27.078 de Argentina Digital definiendo como servicios públicos esenciales y estratégicos en competencia a los Servicios de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el acceso a las redes de telecomunicaciones para y entre licenciatarios y licenciatarias de servicios TIC. Con la reglamentación del DNU se puso en marcha la Prestación Básica Universal y Obligatoria (PBU) a través de la cual las prestadoras de servicios de telefonía móvil (llamadas, SMS, WhatsApp, datos), internet domiciliaria y televisión por suscripción deben ofrecer estos servicios con tarifas asequibles para sectores de la población en situación de vulnerabilidad (Ente Nacional de Comunicaciones, s.f.).

La suspensión de las clases presenciales fue uno de los grandes debates en la opinión pública: si las clases virtuales fueron clases, si se tenía que dar el año por perdido, si los docentes están formados para llevar a cabo la enseñanza virtual, cómo evaluar en este contexto, etc. Puso de relieve los problemas estructurales y debates sin saldar que viene acarreado el sistema educativo hace años. Son muchas las preguntas nuevas, y no tan nuevas, que aparecen sobre las prácticas docentes y el lugar que tienen las TIC en la formación. Y digo no tan nuevas porque las tecnologías de la información y la comunicación hace rato que ocupan un lugar en las discusiones donde participan no sólo educadores o el Estado sino también empresas, fundaciones y ONGs que tienen incidencia en la implementación de las políticas educativas.

La introducción de las TIC en el aula no es sencilla. Muchas veces se las piensa como un fin en sí mismo, se invierten recursos para equipar a las escuelas con televisores, computadoras o pizarrones digitales y se critica que haya escuelas que no tengan internet como

si fueran la solución a todos los problemas de la educación. Es necesario pensar cómo la escuela es mediadora de las tecnologías y cómo éstas se constituyen como un modo de acceder al conocimiento para pensar estructuralmente un mejor sistema educativo más allá de la pandemia.

En esta tesina, propongo acercarme a estos problemas tomando el caso particular de canal Encuentro, la primera señal de televisión educativa del Ministerio de la Nación Argentina y su uso en las escuelas antes de la suspensión de las clases presenciales. Hay algunas investigaciones sobre los usos y apropiaciones de sus programas en las escuelas en general y en algunas materias en particular que desarrollaré en el apartado del Estado del Arte. Pero, a modo introductorio, Ana Abramowski y Belén Igarzábal (2011), por ejemplo, concluyen en un trabajo sobre diferentes escuelas bonaerenses que los usos de Encuentro (como recurso novedoso) conviven con prácticas tradicionales de enseñanza sin generar rupturas. Sabrina Buletti (2016), por su parte, acerca de los usos en la materia Historia, afirma que el uso es entre tradicionalista e innovadora. En ese sentido, me pregunto qué sucede en las materias que trabajan a la Comunicación como objeto de estudio; es decir, cómo les docentes que tienen una formación crítica sobre las tecnologías, la televisión y las imágenes incorporan los programas de canal Encuentro.

Si algo me llevo de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires es la tarea de transformar la realidad con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad más justa. Teniendo en cuenta que la educación debe generar condiciones de igualdad, busco con esta tesina hacer un aporte para pensar las herramientas que tenemos para lograr una mejor educación para todes y creo que un análisis de las prácticas que llevábamos a cabo antes de la pandemia también nos permitirá pensar de qué forma encarar los desafíos que se nos presentan, donde los graduados de Comunicación también tenemos un rol que cumplir.

La elección de este objeto de estudio tiene que ver con mi recorrido personal y académico. En el año 2013 elegí la orientación de Políticas Públicas, en plena discusión por la legalidad de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y cuando se estaban desarrollando políticas como la Defensoría del Público, Pakapaka, Banco Audiovisual de Contenidos Universales Argentino (BACUA) y canal Encuentro. Me interesó pensar el derecho a la comunicación y cómo garantizarlo a través del Estado. Además, soy docente y estoy cursando el profesorado de Comunicación. La posibilidad de entrecruzar estos temas y pensar

cómo mejorar una política pública educativa y comunicacional como el canal Encuentro me pareció posible para cerrar el ciclo de mis estudios de grado. La primera materia que cursé del profesorado en Comunicación fue Tecnologías Educativas (Cátedra Landau). En esa materia trabajamos la educación en museos, los libros escolares, la educación a distancia, los videojuegos. Ahí nació mi interés por reflexionar sobre las prácticas educativas mediadas por tecnologías educativas y las políticas públicas destinadas a eso. Finalmente, el tema se acotó con la inscripción a los Grupos de Investigación en Comunicación (GIC). El grupo dirigido por la Mg. María Inés Fernández reunía los elementos de mi búsqueda y por eso, esta tesina se enmarca en el GIC: *õ N c " v g n g x k u k » p " g f w e c v k x c " e q o q " t g e w t u Ciencias Sociales. El caso del canal Encuentro ö 0*

2. Introducción

El canal Encuentro, creado en 2005, fue el primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Según el Artículo 102 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se le encomienda a Encuentro:

La realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. (2006)

Es decir, se trata de un producto audiovisual con intención pedagógica, una combinación entre los tipos de televisión que tienen como objetivo la divulgación y el entretenimiento y los que tienen un interés formativo, con preeminencia en el aspecto educativo, distanciándose de la *o q f c n k f c f " f* (Corte, 2016) y sus producciones son utilizadas como material educativo por docentes y estudiantes (Encuentro, 2020).

Pensar cómo se utilizan sus contenidos en las aulas, como plantea Flavia Terigi (2004a), lejos de ser un problema doméstico, individual o didáctico; es político. La enseñanza no se da de forma aislada entre docentes y estudiantes. La educadora señala que la planificación de las políticas educativas a nivel macro no debe ser independiente de las definiciones pedagógicas que se toman a nivel micro por parte de docentes, capacitadores y didactas.

Por lo que si en el planeamiento de la gestión política hay que pensar el nivel didáctico es necesario conocer de qué manera se usan los programas de Encuentro en las escuelas, y eso incluye a las materias de la orientación en Comunicación. Por eso, el objeto de estudio de este trabajo son los usos y apropiaciones que les docentes de la orientación en Comunicación en escuelas secundarias hacen de los programas de canal Encuentro en el aula; y el problema objeto lo presento de la siguiente manera: ¿cuáles son los usos y apropiaciones que realizan los docentes de la orientación en Comunicación en escuelas secundarias de los programas de canal Encuentro en el aula?

De allí que las preguntas que guían la investigación sean:

- ◁ ¿De qué manera utilizan los programas?

- ◁ ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a la elección de los programas?
- ◁ ¿Para qué los utilizan?
- ◁ ¿Qué temas tratan cuando ven los programas?
- ◁ ¿Qué semejanzas y diferencias existen con los usos y apropiaciones que hacen del material otros docentes?

De este modo, el objetivo general es comprender cuáles son los usos y apropiaciones que realizan los docentes de Comunicación en Escuelas Medias. Asimismo, se plantean algunos objetivos específicos tales como:

- ◁ Caracterizar de qué manera los docentes de Comunicación en Escuelas Medias utilizan programas de canal Encuentro en sus clases
- ◁ Examinar cuáles son las motivaciones que llevaron a estos docentes a elegir los programas
- ◁ Señalar qué objetivos tienen al utilizar los programas
- ◁ Identificar qué temas tratan cuando usan los programas en las clases
- ◁ Contrastar los usos y apropiaciones que se hacen del material con los de docentes de otras materias según otras investigaciones.

Más adelante desarrollaré los conceptos que utilizaré como marco teórico de esta investigación, pero es importante decir que, siguiendo a Aníbal Ford, cualquier análisis comunicacional implica pensar la relación de los procesos con la cultura y el contexto, *o e q p " u g t k g u " f k c e t » p k e c u " { " u k 2002, p. 24. Por eso, exponeré en v » t k e c* algunos capítulos cómo se inserta la comunicación en el sistema de educación media y la historia de canal Encuentro.

En cuanto a la modalidad de investigación, cabe decir que, de acuerdo con Ruth Sautu (2011), en la investigación social no existe una metodología mejor que otra; pero sí hay dos grandes paradigmas: el cualitativo y el cuantitativo. Si un método (o la combinación de ambos) es apropiado o no dependerá de los objetivos de la investigación. Ambos son empíricos, históricos y plantean objetivos acotados y manejables y sus conclusiones son provisorias. La metodología utilizada en esta tesina fue la cualitativa ya que lo que interesaba era conocer la perspectiva subjetiva de los docentes de Comunicación que usan programas de Encuentro, sus

comportamientos, acciones y sentidos ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Sus prácticas fueron tomadas como modos de operación o esquemas de acción o características de docentes graduados de Ciencias de la Comunicación a quienes concibo como usuarios/consumidores de los programas de canal Encuentro, pensando las combinatorias operativas que componen su cultura (de Certeau, 1979, p. XLII).

Por otro lado, desde una perspectiva semiótica, Clifford Geertz (1992) define el concepto de Cultura como *establecidas en virtud de* « p " u q e n c u " e w c n g u " n c (p. 24) *Revele j g a g ' b p q u q u ö n q i q . " n c " e q p u k o d » n k e c " * í + " c s w g n n q " r q t " n q " s w g " j c { " s w g " r t g z r t g u c " c " v t c x ² u " f g " u w (Geertz, 1992, pp. 24-25). Explica que " u w " k p el análisis cultural es interpretativo ya que se trata de buscar significaciones, sistemas de signos interpretables, explicaciones de explicaciones. Él plantea que los antropólogos hacen etnografía y lo que define a esta actividad es una especulación creada en términos de *Geertz, 1992, pp. 21) Se trata de desentrañar las estructuras de u k i p k h k e c e k » p " * í + " { " f g v g t (Geertz, 1992, p. 24) particular q " u q e k de la interpretación de interpretaciones de los sujetos estudiados con respecto a lo que piensan, sienten. Para eso, los etnógrafos capturan las múltiples estructuras conceptuales complejas a las que se enfrentan para luego poder explicarlas, conversan con los nativos, atienden a las fórmulas que utilizan para definir lo que les sucede y conjeturan significaciones para llegar a conclusiones significativas. La descripción densa consiste en inscribir discursos sociales, ponerlos por escrito, redactarlos y fijarlos para que un acontecimiento que es pasajero pueda ser consultado nuevamente. Estos escritos son interpretaciones, no son discurso social en bruto, por lo que el análisis cultural es una interpretación de segundo o tercer orden. De esta manera, preguntándonos por el significado y valor de los hechos y costumbres, nos podemos acercar a diferentes grupos y comprender cuál es su mundo de significaciones. Si bien Geertz piensa este abordaje para la investigación antropológica, fue aplicable en mi análisis sobre los usos y apropiaciones de los programas de canal Encuentro ya que me permitió acceder a las estructuras de significación de los docentes, tratar de comprender qué hacen y por qué lo hacen.**

Respecto a las decisiones de muestreo tampoco son correctas o incorrectas per se, sino que dependen de la pregunta de investigación. En mi caso, al no conocer de antemano los rasgos de la población básica, realicé una selección gradual de casos siguiendo el tipo de muestreo teórico sugerido por Uwe Flick: *ö N q u " k p f k x k f w q u selección " i t w r q*

según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de saturación teórica (Flick, 2004, p. 78). ¿Cuándo dejar de muestrear? Como dice el autor, cuando se alcanza la saturación teórica, es decir, cuando ya no aparece nada nuevo. En un primer momento, me interesaba hacer un recorte geográfico e investigar a docentes formados en la Universidad de Buenos Aires que dieran clase en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pertenecientes a barrios con vulnerabilidad educativa y escuelas que no tengan esa vulnerabilidad. Sin embargo, me fui encontrando con docentes graduados de la UBA que trabajan tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad y también en Entre Ríos. Luego, había una docente interesada en participar, pero resultó ser graduada de la Universidad de Lomas de Zamora (UNLa). Me pareció enriquecedor ver si estas diferencias aportaban más información a la investigación apuntando a la variación máxima en la muestra, es decir, tomando casos lo más distintos posible para revelar las variaciones y diferencias (Flick, 2004).

Como señalé, mi primera muestra estaba compuesta por docentes graduados de la UBA. Para realizar las entrevistas hice una convocatoria en el grupo de WhatsApp "Entrevistas con docentes de la UBA y UNLa". Comentaban que habían usado un solo programa y otras que los usaban de forma más recurrente en sus clases. Me comuniqué con éstos últimos y armé un grupo conformado por docentes de establecimientos privados y públicos de distintos niveles socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y la provincia de Entre Ríos (graduados de la UBA) y la docente graduada de la UNLa, para, siguiendo a Miguel S. Valles (1997) manejar pares opuestos o tipos polares en la selección de entrevistados.

Para responder a las preguntas de investigación realicé entrevistas semiestructuradas ya que, en ellas, si bien el investigador tiene temas para trabajar, puede decidir sobre el orden de presentación y reformular las preguntas (Batthyány y Cabrera, 2011). Además, se esperaba que les entrevistados pudieran expresar mejor sus puntos de vista (Flick, 2004).

Como dice Valles (1997) las entrevistas cualitativas son como conversaciones prolongadas. Se puede inventar o improvisar como en una conversación normal. Los entrevistadores deben conocer los sobreentendidos, el vocabulario, los símbolos y metáforas de la gente y se entiende al entrevistado no tanto como objeto de la investigación sino como sujeto. Son prolongadas, no tanto por su duración, que puede extenderse a varias sesiones; sino, por su profundidad. Sin embargo, no son una conversación. Los entrevistadores atienden al

lenguaje verbal y no verbal, quieren oír el significado, escuchan y no hablan y en todo caso dan apoyo y ánimo. Son conversaciones profesionales y requieren preparación porque el objetivo es la investigación social. Las entrevistas, para Valles, son traducciones de los objetivos de investigación, de las hipótesis, etc. en preguntas o asuntos de conversación. En general las preguntas se hacen en el lenguaje coloquial del entrevistado. En este caso, los entrevistados son testigos y expertos por lo que la distinción estricta entre preguntas de investigación y preguntas de entrevista puede ser algo borrosa.

En concreto, la metodología utilizada fue de tipo cualitativo. Realicé entrevistas semiestructuradas a ocho docentes graduados de carreras de Comunicación que dan clase en escuelas secundarias y que usaron frecuentemente programas de canal Encuentro antes de la pandemia por el Covid-19. Con las preguntas formuladas en las entrevistas, busqué conocer su perspectiva subjetiva acerca de cómo, por qué y para qué utilizan estos recursos, así como qué temas tratan. Las respuestas fueron analizadas y los resultados, a su vez, también fueron comparados con las conclusiones de las investigaciones de Ana Abramowski y Belén Igarzábal (2011) y Sabrina Buletti (2016) acerca de los usos que hacen otros docentes de las escuelas bonaerenses, en general y docentes de Historia, en particular; respectivamente.

2.1. Contextualización

2.1.1. Los inicios de la Orientación en Comunicación en el sistema educativo

Las materias de Comunicación pueden realizar un interesante aporte a la educación. Según Cora Gamarnik (2010a), como trabajan sobre los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el acceso a la información, pueden ayudar a entender el mundo contemporáneo. A su vez, permiten reflexionar acerca de las problemáticas sociales, políticas, históricas, económicas y culturales. Son materias donde se pueden realizar experiencias artísticas y mediáticas de experimentación, visualización y creación, generando opciones culturales para los estudiantes.

Para estudiar los usos y apropiaciones de una política como la de Encuentro se debe tener en cuenta también una parte central en la educación que es el currículo. Siguiendo a Terigi (2004), el currículum es no sólo una herramienta de trabajo para los docentes sino también una herramienta de la política educativa que comunica las experiencias que se espera que los alumnos tengan en la escuela y es producto de diferentes procesos sociales, políticos y culturales. Implica una determinada versión de la cultura. Como señalé anteriormente, es necesario pensar la relación de los procesos con el contexto, en ese sentido, el currículo también va a condicionar los usos de los programas en el aula; por eso, en este apartado contextualizaré históricamente los cambios ocurridos en la orientación.

La orientación en Comunicación existe desde los años 70 en Argentina. El primer antecedente que encontré es la Resolución N° 2483/1974 del Ministerio de Cultura y Educación f g n " O k p k u v g t k q " f g " G f w e c e k » p " s w r e x p e r i m e n t a l d e l x g " g n Curso de Bachillerato (con Orientación en Ciencias de la Comunicación Social) en el Colegio P c e k Q p p w ' g n " F q t t g i q ø " f g " O q t » p . " R e k c 0 " f g " D w g p q otros Bachilleratos con orientación en Comunicación². En 1990, se fundaron las primeras ocho escuelas municipales de Educación Media en la Ciudad de Buenos Aires y en 1991, siete más. A r c t v k t " f g " g u v c ù " s u r g i ó n d e d i s t i n t a s j e s c u e l a s » c o n k o r i e n t a c i ó n e n Comunicación entre 1993 y 1994.

Gamarnik (2010a) indica que en los años 90 se incorporaron contenidos de Comunicación a los diseños curriculares de las escuelas, pero sin una política previa específica de formación docente que planteara qué enseñar, cómo, a través de qué estrategias, etc. La política educativa en esa época estaba atravesada por las ideas de eficiencia y eficacia. A través del mercado, se brindaron insumos como manuales o paquetes que brindaban objetivos, procedimientos, bibliografías, actividades resueltas. Se pensó a los docentes como ejecutores de las políticas pensadas por expertos sin consultarles sobre las decisiones. Según la investigadora, no es que el uso de este tipo de materiales sea malo en sí mismo. En un contexto donde los docentes tienen malos salarios y trabajan varias horas, estos recursos facilitan la

² Para más información ver en:

http://www.baitec.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_planes_de_estudio.pdf

³ N c u " G O G O . " e w g p v c " R c p e n s a d a s p a r a s e r u n a d e f e r t a e d u c a t i v a d i f e r e t e a q l a p " existente, un proyecto que acercara a las necesidades de los adolescentes y en el cual, quienes la organizaron y qui g p g u " f g u f g " n c " r t " e v k e c " g f w e c v k x c " (p e 1 2 7) o r n g o g p v c t q p . "

preparación de las clases; pero, homogenizan los contenidos sin tener en cuenta las diferencias entre estudiantes (sus historias, culturas, experiencias, etc.). También pueden ser una forma de control docente al restringir la creatividad y limitar las posibilidades para crear las clases. Lo mismo pasaba con la capacitación docente, pensada e q o q " w p c " ñ u q n w e k » p " o problemas.

En el caso de las EMEM históricas de la Ciudad de Buenos Aires sucedió lo contrario. Gabriela Rubinovich, en una entrevista realizada para esta tesina, comenta que no tuvieron ningún lineamiento durante veinte años, lo que permitió que se construyeran con una perspectiva alternativa, ligada a lo comunitario y no a lo mediático o al mercado:

Había ciertos acuerdos entre ellas y algunos documentos que marcaban líneas teóricas y metodológicas para la orientación, pero durante veinte años cada una armó su propio e w t t ¶ e w n w o . " u w u " r t q r k c u " o c - a la orientación- de í + " E c f distinto modo. Algunas eran Comunicación Social, cada una tenía su propio título. (G. Rubinovich, comunicación personal, 2 de octubre de 2020)

2.1.2. La Ley Federal de Educación

En 1993, fue sancionada la Ley Federal de Educación N° 24.195. En su Artículo 1 definía a la educación como bien social y responsabilidad común. Esta ley extendió la obligatoriedad de la educación a diez años (el último año de la Educación Inicial y los nueve años de la Educación General Básica, conocida como E.G.B.) y sumaba los otros años de la Educación Inicial, la Educación Polimodal, la Educación Superior y la Educación Cuaternaria. Una de las modalidades creadas para el Polimodal fue la de Artes, diseño y comunicación. La Provincia de Buenos Aires adoptó este sistema; pero la Municipalidad de Buenos Aires mantuvo los siete años de escuela primaria y los cinco de secundaria, aunque incorporó los Contenidos Básicos Comunes, las propuestas curriculares y la capacitación docente (Pastorino, 2009, p. 195).

Algunos artículos de la Ley Federal de Educación reconocían ya la importancia de los medios de comunicación. Por ejemplo, el Artículo 16 del capítulo IV, referido a la Educación Polimodal, en su inciso e) señalaba como uno de los objetivos: ñ F g u c t t q n n c t " w p c

reflexiva y crítica an v g " n q u " o g p u c l g u " f g " n q u El Artículo 33 del f g " e q c capítulo VII sobre regímenes especiales en su inciso b) decía que se iban a disponer, entre otros medios, espacios televisivos y radiales ñ r c t c " r t q o q x g t " n c " m i a n t o d e l p k | c e k sistema de educación abierta y a distancia y otros regímenes especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a establecimientos presenciales o que requieran u g t x k e k q u " g f w e c v. Finalmente, el capítulo que corresponde al Ministerio de Cultura y Educación, el Artículo 53 inciso j) alentaba al uso de los medios estatales y privados para difundir programas educativo-culturales que contribuyeran a la afirmación de la identidad nacional y regional.

La Ley Federal de Educación fue parte de las reformas que se hicieron en los años 90 como parte de las recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, en consonancia con la política neoliberal hegemónica. Su aplicación recibió muchas críticas por parte de diversos sectores por la falta de un diseño curricular, la ausencia de rigor del Estado en política educativa y la implementación de la reforma de forma improvisada y espontánea (Carduza, et al., 2011).

María Laura Carduza, Verónica Mistrorigo y Gabriela Rubinovich (2011) analizan cómo estaba planteada la Comunicación en el Polimodal. Se la concebía como subsidiaria de las Ciencias del Lenguaje (desconociendo otras zonas relacionadas con el campo de la comunicación, así como otros posibles abordajes) centrándose en el análisis de los medios y su influencia, trabajando desde los géneros y formatos. Además, siguiendo un enfoque instrumentalista, se buscaba la producción y experimentación enfatizando en la eficacia, los resultados y el procedimiento dejando de lado la posibilidad de producir mensajes críticamente, de pensar la realidad para cambiarla.

Como describiré en el próximo apartado, las políticas de comunicación de los años 90 se caracterizaron por acentuar la presencia del capital financiero trasnacional, la privatización de medios de comunicación y tuvieron como resultado la concentración y conformación de grupos mediáticos. En este contexto se introdujeron las nuevas tecnologías de la comunicación. Las políticas económicas tuvieron como consecuencia el aumento del desempleo, la pobreza y la desigualdad social y las escuelas no estuvieron exentas. No se mejoraron los sistemas de financiamiento, ni las condiciones laborales y estructurales. Sin embargo, quienes estuvieron atentas a impulsar el uso de las herramientas tecnológicas en la educación y desarrollaron

programas de formación docente en comunicación y medios fueron las dos empresas que más se beneficiaron durante el período neoliberal: el Grupo Clarín y Telefónica.

La Fundación Noble, pionera en la investigación y difusión del rol didáctico de los medios (Gamarnik, 2010b), lleva adelante desde hace treinta años el programa *Los medios de comunicación en la educación*. Según la página web, trabajan diferentes soportes (gráfico, radial, televisivo) y realizan talleres y concursos, material didáctico, visitas guiadas a las redacción y planta de impresión del diario para docentes y estudiantes y donan material bibliográfico editado por Clarín para escuelas, bibliotecas y organizaciones civiles sin fines de lucro (Fundación Noble, s.f.). El objetivo de los programas es, según describen en su sitio, desde un recorte teórico de los medios de comunicación y orientaciones didácticas que permiten a los docentes revisar sus prácticas en el aula (Fundación Noble, s.f.).

Por su parte, Telefónica (Telefónica, 2016) también desarrolla programas educativos destinados a niños, docentes y agentes de la comunidad educativa en todo el mundo, especialmente en entornos vulnerables de América Latina, África Subsahariana y Asia. Junto con Fundación La Caixa, trabajan sobre inclusión digital para mejorar la calidad educativa. A través de la Fundación Telefónica Movistar realizan actividades como: exposiciones; visitas educativas; talleres para escuelas, docentes y familias y conferencias. Al visitar su página web se encuentran, por ejemplo, talleres vinculados a la programación, creación audiovisual, realidad aumentada, simulaciones y videojuegos en 3D, entre otros. Desde su editorial, Santillana, también editó libros para las materias de Comunicación.

Esta breve descripción respecto a las actividades de dos multimedios como el Grupo Clarín y Telefónica permite entender que desde el mercado se le da un lugar fundamental desde hace años a la educación en TIC, a lo audiovisual y también específicamente a los medios de comunicación. Como señala Gamarnik (2010b), el mercado cumple su objetivo de formar consumidores (por ejemplo, la entrada del diario Clarín a la escuela para trabajar su lectura hace que los estudiantes se familiaricen con la marca y produce un efecto multiplicador en las familias). El problema es qué hizo el Estado con ellos. Por ejemplo, mientras Roxana Morduchowicz coordinó el Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación se realizaron programas en conjunto con estos grupos que orientaban a la hora de ver televisión o usar internet e incluso con las cadenas de cine Hoyts, Village, Cinemark en el que se les ofrecía

a estudiantes de cuarto y quinto año del secundario ir al cine con otra persona y pagar una sola entrada con una nota de la escuela (Gamarra, 2010b).

2.1.3. La Ley de Educación Nacional

Retomando el fracaso del Polimodal, es importante aclarar que no era el único problema del sistema educativo. Cuando Néstor Kirchner asumió como Presidente de la Nación en mayo del 2003, había altos niveles de conflictividad gremial y de pobreza. Desde lo educativo, el gobierno buscó resolverlos a través de diferentes políticas como becas, entrega de recursos pedagógicos, formación docente y la unificación del sistema nacional con la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). La idea era hacer frente a las desigualdades y a la fragmentación que mostraba el sistema (Filmus, 2007). Se sancionaron diferentes leyes como la que estableció los ciento ochenta días de clases, la del Fondo Nacional de Incentivo Docente, la del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, hasta que finalmente fue posible debatir una ley que reemplazara a la Ley Federal de Educación.

Quiénes convocaban al debate por esa nueva ley proponían un proyecto en el que la función principal de la educación era la justicia social (Filmus y Kaplan, 2012). Myriam Feldfeber y Néstor Ribet (Méndez, 2016) comentan que para su formulación se partió de un documento de base que fue llevado a las escuelas para ser consultado. Este proceso duró seis meses. Sin grandes oposiciones, se aprobó la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) en el año 2006. La misma define en su Artículo 2 a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además, determina en el Artículo 29 la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, la cual se divide, de acuerdo al Artículo 31 en dos ciclos: Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Las orientaciones vigentes son: Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte, Literatura, Educación, y Física y Matemática.

El Artículo 32 indica que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones

actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios; Marcos de Referencia de alcance nacional para cada Orientación y especialidad y adoptar medidas para que, quienes quieran cambiar de orientación, modalidad, institución y /o jurisdicción, puedan continuar sus estudios. El documento también establece lineamientos para construir la organización de un sistema nacional; integrar y articular las instituciones; repensar la evaluación para que dé cuenta de los procesos de apropiación de saberes, los logros alcanzados y las condiciones en que se produjo el proceso de enseñanza; variadas propuestas de enseñanza que incluyen no sólo espacios curriculares sino inter o multidisciplinares, talleres, proyectos, seminarios, laboratorios, trabajos de campo y prácticas educativas fuera de la escuela.

El Artículo 72 señala que la formación docente tiene entre otras funciones, la formación docente inicial y la formación docente continua. El Artículo 76 crea el Instituto Nacional de Formación Docente en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El INFoD fue inaugurado en 2007 para planificar, ejecutar, impulsar, coordinar y desarrollar políticas de formación docente inicial y continua. El INFoD es un organismo autónomo, gratuito y abierto a los docentes de todo el país (Instituto Nacional de Formación Docente, s.f.).

Además de incluir una orientación específica de Comunicación, la LEN dedica su capítulo VII a las nuevas tecnologías y medios de comunicación. En su Artículo 88 define que el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de la formación docente. El Artículo 100 es v c d n g e E l Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines educativos. Para responder a esas indicaciones se creó el programa Conectar Igualdad (PCI)⁴.

⁴ Algunas provincias también desarrollaron programas de este tipo. Por ejemplo, La Rioja llevó a cabo el Programa Joaquín V. González; Córdoba, el Proyecto Conexión Total; la Ciudad de Buenos Aires, el Plan Sarmiento; y la Provincia de Buenos Aires, la Política Pública de Educación Digital (Lubo, 2020)

El Programa de Equipamiento de las Escuelas de Educación Secundaria y de Educación Especial (ANSES) (2021), el PCI fue creado el 6 de abril de 2010 a través del Decreto 459/10. Consistía en la distribución de netbooks a cada estudiante y docente de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente. A esto se sumaba la incorporación de equipamiento en las aulas y en las escuelas. Las netbooks incluían aplicaciones pedagógicas para ser usadas en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua y para fomentar la creatividad a través de la programación de videojuegos y simulaciones, además de herramientas para editar y producir textos, bibliotecas virtuales, mapas, videos, audios, etc. (Dirección Estudios de la Seguridad Social, 2021, p. 3). Este programa también incluía a Huayra, de software libre, con identidad nacional e inteligencia local. El Comité Ejecutivo del programa estaba presidido por ANSES y conformado también por el Ministerio de Educación y el de Planificación Federal y la Jefatura de Gabinete de Ministros. El PCI funcionó entre 2010 y 2015, distribuyó 5,3 millones de notebooks, alcanzó 23.604 escuelas con pisos tecnológicos y entregó más de mil kits de tecnología adaptativa a escuelas de educación especial.

Los Artículos 101 y 102 de la LEN reconocen a Educ.ar y a la señal Encuentro. El primero,

Es el programa de Equipamiento de las Escuelas de Educación Secundaria y de Educación Especial (ANSES) (2021), el PCI fue creado el 6 de abril de 2010 a través del Decreto 459/10. Consistía en la distribución de netbooks a cada estudiante y docente de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente. A esto se sumaba la incorporación de equipamiento en las aulas y en las escuelas. Las netbooks incluían aplicaciones pedagógicas para ser usadas en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua y para fomentar la creatividad a través de la programación de videojuegos y simulaciones, además de herramientas para editar y producir textos, bibliotecas virtuales, mapas, videos, audios, etc. (Dirección Estudios de la Seguridad Social, 2021, p. 3). Este programa también incluía a Huayra, de software libre, con identidad nacional e inteligencia local. El Comité Ejecutivo del programa estaba presidido por ANSES y conformado también por el Ministerio de Educación y el de Planificación Federal y la Jefatura de Gabinete de Ministros. El PCI funcionó entre 2010 y 2015, distribuyó 5,3 millones de notebooks, alcanzó 23.604 escuelas con pisos tecnológicos y entregó más de mil kits de tecnología adaptativa a escuelas de educación especial.

Respecto a Encuentro, si bien su historia será desarrollada más adelante, cabe agregar que, según el Artículo 102, el Ministerio puede encargarse de la producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación. La programación está dirigida a: los docentes (con fines de capacitación y actualización profesional), los alumnos (para enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de

Si bien más adelante se desarrollará con profundidad la historia de canal Encuentro, en el apartado anterior se pudo ver cómo su nacimiento estaba enmarcado en una política específica determinada. Ahora, analizaremos qué sucedió en términos educativos durante la gestión de Cambiemos, aunque cabe aclarar que las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires vienen atravesadas por las ideas de uno de los sectores integrantes de esa coalición, Propuesta Republicana (PRO) desde que Mauricio Macri fue elegido Jefe de Gobierno en 2007.

Myriam Southwell (2019) señala que durante el gobierno de Cambiemos se ejecutó una fuerte ruptura en materia de educación pública. Se cerraron parcial o totalmente programas como los de producción audiovisual, de orquestas, de reconocimiento a la diversidad cultural; oficinas e instituciones como las escuelas rurales, de islas, nocturnas y de formación docente que impulsaban cambios para hacer una educación más justa de acuerdo a las características de la sociedad de nuestro tiempo. El Programa Conectar Igualdad con el Decreto 386/18 fue reemplazado por el Plan Aprender Conectados. Según los Considerandos, el abordaje de la educación pública se reorientó hacia un modelo de gestión basado en la autonomía de las escuelas, discontinuó la entrega de netbooks (Dirección Estudios de la Seguridad Social, 2021, p. 6)⁵. Según Agustín Claus, entre esos años se entregaron 822.758 netbooks (Eduprensa, 2021)

También se incrementó la descentralización y la fragmentación. Siguiendo a Southwell (2019), los vínculos entre el gobierno y las jurisdicciones se llevaron a cabo a través de arreglos particulares. Se controló, persiguió, reprimió y hostigó a docentes, estudiantes y dirigentes gremiales. Mientras los trabajadores fueron puestos bajo sospecha y control, se impulsó a las empresas y corporaciones que empezaron a realizar tareas que antes eran responsabilidad del Estado. Por ejemplo, se impulsó la producción de materiales para salas de primera infancia, sistemas de capacitación pre-formateados y pruebas estandarizadas. Además, en las políticas educativas se impuso una lógica de control y estímulo de la competencia llevando a la sobrevaloración y del mérito individual y la competitividad, con las ideas de esfuerzo y disposición individual como clave del éxito o el fracaso. La medición de resultados se convirtió en un fin en sí mismo y no se concebía como una

⁵ En 4 de mayo 2021, el gobierno nacional anunció el retorno de la distribución de computadoras a estudiantes secundarios, pero a través del Plan Federal Juana Manso lanzado en agosto de 2020. El Plan Juana Manso es un plan de formación docente (Eduprensa, 2021)

herramienta para obtener información y mejorar las condiciones y las maneras de enseñanza y aprendizaje.

Las empresas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales se incorporaron masivamente a la gestión estatal a través de ex gerentes, empresarios y directivos (Castellani, 2019). La mayoría estaban patrocinadas por empresas privadas como bancos o firmas energéticas, con capital extranjero. Por ejemplo: Victoria Zorraquín de Educere (especializada en programas de capacitación para directivos de escuela) fue Directora de Formación Continua en la Provincia de Buenos Aires; Agustín Alejandro Batto Carol, confundador de la Fundación Eidos, fue Asesor del Ministerio de Educación en CABA, Coordinador Nacional de Programas del Ministerio de Educación y luego estuvo en la Presidencia del Grupo de Jóvenes del G20; María Ángela Corelezzi, de Proyecto Educar 2050, fue Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Es decir, durante el gobierno de Cambiemos se fortalecieron los lazos entre los organismos públicos y funcionarios con empresarios y directivos de las fundaciones/ONGs educativas aumentando el grado de exposición de las decisiones en política pública a conflictos de intereses y lobbies sectoriales que atentan contra la autonomía estatal y resultaron en un creciente proceso de mercantilización de la educación (Castellani, 2019).

2.1.5. Canal Encuentro

Belén Igarzábal (2010) señala que los usos y apropiaciones de los medios de comunicación y las tecnologías varían porque las audiencias y usuarios no conforman un todo homogéneo. La recepción está atravesada por el contexto que a su vez varía por innumerables variables. La legislación y las políticas públicas son una de ellas, por eso me parece importante también dedicar una parte de la tesis a analizar las políticas de comunicación en Argentina de los últimos años y algunas experiencias previas de televisión educativa.

2.1.5.1. Políticas de comunicación en Argentina

Jesús Martín-Barbero (2003) dice que, en los años 80, durante el período de modernización y neoliberalismo, se dio inicio a una revolución tecnológica en América Latina. La industria de la comunicación (televisión, radios, redes de datos, fibra óptica, antenas, TV-Cable) creció sin apenas intervención del estado, así como las posiciones monopólicas, convirtiendo a los medios en grandes empresas que presionaron para desregular el sector.

En 1989, asumió Carlos Menem como presidente en un gobierno que tuvo como base f q u " n g { g u < " ò T g H' ò G o g ' e f e g p e D u g o R o s s i (2005) analiza cómo estas leyes atravesaron a todas las políticas públicas incluyendo las de industrias culturales y las telecomunicaciones. Se privatizaron canal 11 y canal 13, las radios LR3 Belgrano y LR5 Excélsior; se flexibilizaron algunos puntos de la ley 22.285⁶ de Radiodifusión sancionada durante la última dictadura lo que habilitó la construcción de un mapa de medios hipercomercial y fuertemente concentrado por la conformación del grupo Telefé (Radio Continental, Canal 11, Editorial Atlántida) y del grupo Clarín (Canal 13, el diario Clarín, Radio Mitre, La Nación, Multicanal y otras ramificaciones). A partir de 1994, se conformaron alianzas con empresas de producción y distribución de televisión por cable con capitales extranjeros.

Los medios del Estado (Radio Nacional y ATC en Capital Federal y sus repetidoras, una estación de radio en cada provincia y las estaciones de Radiodifusión Argentina en el Exterior) tampoco escaparon del modelo comercial. Las radios y canales provinciales aumentaron las horas de programación originada en Buenos Aires, a pesar de que la difusión en cadena permanente estuviera prohibida desde 1957 (Rossi, 2005). En el segundo gobierno

⁶ ò se eliminó la restricción del art. 43 inc. c) que disponía un límite de 3 licencias de televisión o radio a una misma persona física o jurídica en distintas áreas de cobertura. b) se eliminó la restricción del art. 45 inc. e) que establecía que no podía presentarse al concurso de una nueva licencia un propietario o socio de diferentes sociedades de radiodifusión. c) se eliminó la restricción del art. 45 inc. e) que impedía la presentación al concurso de una persona física o jurídica vinculada a empresas periodísticas (medios gráficos). d) se eliminó la disposición del art. 46 inc. a) que establecía que el objeto social de la licenciataria sería exclusivamente la prestación y explotación del servicio de radiodifusión (es decir, se permite que participen como licenciatarias empresas o personas con otras actividades económicas). e) se eliminó la disposición del art. 46 inc. c) que establecía que los socios de las licenciatarias serían personas físicas y no excederían el número de veinte (es decir, se permite la constitución de una sociedad integrada por otras sociedades) ö (Rossi, 2005, p. 3)

de Menem, las radios pasaron a formar parte de grupos multimedia de capital nacional; luego, las principales, fueron adquiridas por capitales extranjeros (Albornoz y Hernández, 2005).

Luis Albornoz y Pablo Hernández (2005) caracterizan el segundo gobierno de Menem y señalan que se vivió la transferencia de los principales medios de radiodifusión a agentes ligados al capital financiero, por ejemplo, en 1999, Goldman Sachs Group ingresó en el Grupo Clarín. También dicen que continuó la política de concentración y centralización de capital. Entre 1997 y 1998, se conformó la sociedad CEI- Telefónica que compró los canales 9 y 11 de Buenos Aires y los canales provinciales asociados, lo que llevó a la multinacional a dominar el conglomerado. Respecto a la programación emitida, estiman que un 60% era producción nacional, a la vez que un 80% de la producción importada era de Estados Unidos. Los canales de las provincias sólo producían o coproducían un 14% de la programación, informativos principalmente, retransmitiendo un 76% de los contenidos. La penetración de la televisión alcanzaba al 98% de los hogares, por lo que la publicidad se volcó a ese rubro.

La televisión por cable también continuó la línea del período configurándose un sistema caracterizado por la concentración y la transnacionalización. Grandes operadores internacionales, por medio de la propiedad directa y/o el control de las señales concentraban los servicios. Multicanal (en ese momento del Grupo Clarín) y Cablevisión-TCI (de CEI-Telefónica) adquirieron a Video Cable Comunicación (el tercer operador) y se repartieron a los abonados. A principios de 2000, HMT&F adquirió el control de Cablevisión y fue sumando empresas en localidades del país (Albornoz y Hernández, 2005).

La televisión vía satélite también se desarrolló en manos del sector privado y con acuerdos con otros países como Estados Unidos. En 1998, gracias al lobby entre el Grupo Clarín, empresas y funcionarios estadounidenses, se firmó un acuerdo de reciprocidad satelital que permitió a las empresas estadounidenses operar en el territorio argentino y a las empresas argentinas a contratar satélites de empresas locales para sus emisiones. Ese mismo año, asociado con la multinacional Galaxy Latin America (GLA), el Grupo Clarín (51%) lanzó DirecTV utilizando el satélite Galaxy III- T (Albornoz y Hernández, 2005, p. 13).

Para María Trinidad García Leiva (2005), la gestión de De La Rúa siguió con estas tendencias que no promovían la participación y el acceso igualitario y universal a la información. Sólo rescata la apertura de radios en escuelas de frontera, las radios universitarias

y en cárceles. El Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) fiscalizó los contenidos, por ejemplo, a través de sanciones por infracción al horario de protección al menor. Se creó a través del Decreto 94/01 el Sistema Nacional de Medios Públicos, integrado por el Servicio Oficial de Radiodifusión (SOR), Canal 7 y la Agencia de Noticias Télam. El SOR dependía del Poder Ejecutivo sin instancias plurales, colegiadas e independientes que lo controlen, ni espacios de participación federales. Respecto al espectro, se solicitó a la Comisión Nacional de Comunicaciones el decomiso de las llamadas "que le realidades democratizaban la comunicación generando producciones locales en el marco de un sistema de medios que reproducía programación de Buenos Aires. En el caso de la televisión, se realizó un censo para confeccionar un plan técnico de frecuencias que implicaba el llamado a concurso para otorgar por lo menos cincuenta licencias para TV abierta, pero fue en desmedro de los canales del interior y los emisores no comerciales.

Según Martín Becerra y Guillermo Mastrini (2017) durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner las políticas de comunicación ocuparon un lugar central como pocas veces en la historia.

Durante la primera etapa las medidas sostenían la estructura de medios heredada. Algunas de ellas ayudaron a las grandes empresas de medios endeudadas en dólares. Una fue la Ley de Preservación de Bienes Culturales que establecía un tope del 30% de capital extranjero en las industrias culturales argentinas. También se renovaron automáticamente las licencias televisivas de Clarín y Telefónica y se firmó el Decreto 527 que suspendió el cómputo de diez años para las licencias audiovisuales. Un día antes de terminar su mandato, Néstor Kirchner autorizó la fusión entre Cablevisión y Multicanal. Por otro lado, también se sancionó la Ley 26.053 (modificaba el Artículo 45 de la Ley 22.285 de Radiodifusión) que reconoció el derecho de los sectores sociales sin fines de lucro a ser titulares de licencias. También se creó canal Encuentro y se incentivó la mejora de la programación de canal 7 (Becerra y Mastrini, 2017).

Durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se rompió la relación entre el gobierno y Clarín. El enfrentamiento se propagó durante el conflicto por la llamada Resolución 125/2008 que buscaba modificar la alícuota de los derechos de exportación sujetándola a los precios internacionales de cereales y oleaginosas. Como señala Mariana Moyano (2018), la resolución "Los sectores agropecuarios"

(Sociedad Rural Argentina, Confederación Intercooperativa Agropecuaria, Federación Agraria Argentina y Confederación Rural Argentina) rechazaron la medida realizando acciones de protesta durante más de ciento veinte días que incluyeron cortes de ruta, paro por tiempo indeterminado y suspensión de la comercialización de granos cereales y carne con el consecuente desabastecimiento. Más allá de los análisis comunicacionales que se pueden hacer sobre este conflicto, me interesa resaltar el lugar que ocuparon los medios de comunicación concentrados. Nicolás E c u w n n q " f g u e t k d g " ~~casuística de impudicia~~ p " e q o o obscenidad ideológica y violentación de toda ÷ q d l g ~~en su política~~ de la imagen y de los encuadres de parte de los canales y sus noticias. Un cóctel de distorsión, analfabetismo, r t g l w k e k q (2008)." A partir de esa lectura de la narración que estaban haciendo los medios, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires aprobó una resolución que describía las operaciones y modos de funcionamiento de los o g f k q u " { " o c p k h g u v c d c " n c " p g e g u k f c f " f g " ñ n c " u c p garantice los derechos del público a acceder a información plural, lo que conlleva la existencia de medidas tendientes a controlar los procesos de concentración mediática y de maniobras de o q p q r q n k q " (Federación Nacional de Docentes Universitarios, 2008). La Presidenta llamó a una reunión a las autoridades de la Facultad quienes le presentaron la necesidad de una nueva Ley de Radiodifusión.

En el año 2009, a partir de reuniones con la Coalición por una Radiodifusión Democrática y otros sectores, se presentó la Propuesta de Proyecto de Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que luego fue debatida en los Foros Participativos de Consulta Pública. Finalmente, en 2009, se aprobó la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. Implicó un gran avance en materia de libertad de expresión y fue apoyada por sindicatos, radios comunitarias, organizaciones de derechos humanos, cooperativas, investigadores y docentes universitarios. Reconocía al sector sin fines de lucro reservándole un 33% del espectro, promovía el federalismo (regulaba los contenidos estableciendo porcentajes de producción nacional, producción propia y producción independiente), establecía límites a la concentración de medios desde distintos ángulos (por ejemplo, limitando a diez la cantidad de licencias y hasta un 35% del mercado potencial), y la autoridad de aplicación estaba integrada no sólo por miembros del gobierno sino también por minorías políticas. A partir de la Ley, los grandes grupos de medios debían presentar planes de adecuación. El grupo Clarín desarrolló una batalla judicial que llegó hasta la Corte Suprema de Justicia que, finalmente en octubre de 2013, estableció la plena constitucionalidad. Los principales grupos debieron presentar sus

planes y la mayoría fueron admitidos, pero el de Clarín fue rechazado y se buscó hacer una *diversificación*. En ese momento, se comenzó a hablar de la convergencia (Becerra y Mastrini, 2017). Como cuenta Bernadette Califano (2019) el proceso de aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual no sólo fue lento sino que no logró cumplir las expectativas en relación a la desconcentración y la redistribución de licencias para el sector sin fines de lucro.

Otras medidas impulsadas por el gobierno fueron el desarrollo de la red de fibra óptica, la implementación de la Televisión Digital Terrestre (TDT) que permite acceder a programas de televisión de forma gratuita; la fundación de ARSAT (Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima) y el lanzamiento de los satélites ARSAT-1 y ARSAT-2; el financiamiento a la producción de contenidos a nivel federal; el programa Fútbol para Todos; la creación de señales como Pakapaka, Acua Mayor, Incaa TV, DeportTV y Tecnópolis TV; el programa Polos Audiovisuales Tecnológicos, la creación del Banco Audiovisual de Contenidos Universales Argentino; entre otros.

A partir de la asunción de Mauricio Macri, así como vimos un fuerte retroceso en la política educativa, también se vivió un fuerte retroceso en el mapa de la comunicación tal como señalan Diego de Charras, Luis Lozano y Mariela Balandrón (2020). Ese mismo día el Presidente firmó el Decreto 13/2015 que modificaba la Ley de Ministerios creando el Ministerio de Comunicaciones en el que funcionarían la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (AFTIC). El 22 de diciembre, firmó el Decreto 236/2015 que disponía la intervención de ambos organismos y el 29 de diciembre, el Decreto 267/2015 creando el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) para reemplazar a AFSCA y AFTIC y modificando la ley de Argentina Digital y la de Servicios de Comunicación Audiovisual. A través de un decreto desarmó la legislación debatida y aprobada por el Congreso que buscaba garantizar el derecho a la comunicación y el ejercicio de la libre competencia. Las modificaciones permitieron mejorar la posición dominante de los grandes grupos mediáticos y que los planes de adecuación devinieran abstractos y pasaron a archivo aquellos que no tenían definición (Clarín, Telefón-Telefónica, Moneta, Jorge Ricardo Nemesio, Manzano- Vila, Cadena 3 y Prisa) porque:

Aumentó los topes sobre máximos de licencias de 10 a 15 para radio y televisión abierta, los eliminó en cable y servicios codificados al convertirlos en servicios TIC de telecomunicaciones (de un tope de 24 unidades productivas con indicación geográfica, se amplió a la totalidad del territorio nacional con una única licencia), suspendió las restricciones de propiedad cruzada (entre propietarios de canales de TV de aire y propietarios de red de distribución de TV por cable) y eliminó la prohibición de brindar servicio a más del 35% de la r q d n c e k » p " q " c d q p c f q u " * í + " V c o d a la transferencia de licencias para los licenciarios con fines comerciales, mientras que las cooperativas y otros prestadores sin fines de lucro fueron excluidos de esta flexibilización. (de Charras, et al., 2020, p.11)

Ante esta situación, un conjunto de instituciones académicas, cooperativas, medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil solicitaron una audiencia ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). La comitiva estatal respondió a la CIDH con la propuesta de una nueva ley de comunicaciones convergentes. Ese proyecto de ley nunca se presentó (de Charras, et al., 2020).

Otra medida de protección a los actores dominantes fue el decreto 1340/16, que habilitó el cuádruple play: permitía a partir del 1 de enero de 2018 que las empresas de telefonía fija y móvil pudieran prestar servicios por suscripción en ciudades con más de 80.000 habitantes y las compañías audiovisuales podrían ingresar al mercado de telefonía fija y móvil, otorgaba por quince años la exclusividad de la última milla a quienes construyeran redes de nueva generación y habilitaba a DirectTV a brindar servicios de internet, entre otras cuestiones (de Charras, et al., 2020).

Además, cedió los derechos de exclusividad del fútbol a Fox/Turner terminando con el programa Fútbol para Todos. En 2018 se sancionó la ley 27.498 que derogó la ley 26.736/2011 que declaraba de interés público la fabricación, comercialización y distribución de la pasta celulosa y papel para diarios, lo que facilitó la re-olipologización de Papel Prensa S.A. que nuevamente podía fijar libremente el precio del papel poniendo en riesgo la continuidad de medios gráficos, especialmente los sin fines de lucro (de Charras, et al., 2020).

Finalmente, también se desfinanció la producción de contenidos audiovisuales y los canales de gestión estatal, pero esto se detallará en el próximo apartado.

2.1.5.2. Televisión educativa

La historia de la televisión educativa en Argentina está compuesta por experiencias poco regulares y dispersas (Maniago, 2013). Algunos de los programas que existieron son: *Enciclopedia en la tevé* y *Buenos Aires, Meridiano de Cultura* o *Teatro explicado* o *El mundo de la música* o la *Universidad del aire* o *Ellos nos hicieron así* o *Cita de escritores argentinos* o *Odol Pregunta* o (Smerling, 2015) y *Telescuela Técnica* o (Maniago, 2013). En 1973, Jorge Taiana (padre) era Ministro de Educación y Cultura y montó el canal 4 para crear un canal educativo y cultural bajo la dirección de Nicolás Casullo quien en ese momento era Director de Comunicaciones de Masas (Smerling, 2015).

Tamara Smerling (2015) cuenta que, en la década del 50, la televisión se presentó como una alternativa para atender a la necesidad de extender la educación o propiciar la enseñanza de algunos conocimientos y llegar a las zonas rurales o de frontera (donde es más difícil el acceso a docentes) teniendo en cuenta la relación entre los costos entre la hora cátedra y la de televisión.

Por su parte, Victoria Maniago (2013) indica que los programas no sólo buscaban educar o formar, sino también entretener para poder ser redituables. Por lo que el mercado audiovisual educativo finalmente quedó fuera de la televisión, y se volcó a complementar materiales impresos como diarios y revistas infantiles. Las producciones televisadas eran realizadas por productoras multinacionales, canales extranjeros (especialmente de las grandes cadenas británicas o estadounidenses) o los mismos canales dejando fuera del circuito a pequeñas productoras o productoras independientes y a contenidos próximos al público nacional.

2.1.5.3. La historia de canal Encuentro

Para poder reconstruir la historia del canal, además de consultar notas periodísticas e investigaciones, junto con Estefanía Dupraz (integrante del Grupo de Investigación en Comunicación) realicé entrevistas a Jélica Tritten (actual Gerenta General de Contenidos Públicos S.A.), a Sebastián Scruciat (delegado de base de los canales Encuentro, Pakapaka y

DeporTV) y a Tamara Smerling (autora del *Encuentro*). Desde el GIC también quisimos entrevistar a Fernanda Rotondaro (Directora de canal Encuentro entre 2016 y 2020) pero no respondió las preguntas que pidió que le enviemos.

La historia del canal puede dividirse hasta hoy en cuatro etapas que serán descriptas en este apartado. La primera tiene que ver con la formación de Encuentro como canal educativo durante el gobierno de Néstor Kirchner. La segunda etapa, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, es definida por Tritten (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020) y la apuesta por una televisión educativa propia. La tercera, bajo la gestión del gobierno de Mauricio Macri, es caracterizada por los trabajadores como de *desguace* (S. Scruaiat, comunicación personal, 12 de febrero de 2021), pero también por un cambio de paradigma en *Encuentro* (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020) es *vinculo con el sistema educativo*.

Encuentro es el primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación. Comenzó a emitir el 5 de marzo de 2007 y fue creado a partir del Decreto 533/2005: *Decreto se le otorgaba al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en ese momento dirigido por Daniel Filmus, implementación y realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las posibilidades de acceso a similares niveles de calidad de competencias, saberes y valores, en maneras de aprender y construir conocimiento fueron modificadas por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y que el uso de las mismas con fines educativos puede contribuir con una distribución más democrática del saber. El mismo Decreto resuelve que los programas estarán destinados a enriquecer el trabajo del aula con metodologías innovadoras.*

El canal, como ya fue señalado, también es reconocido por la Ley de Educación Nacional 26.206.

Unos meses antes del estreno de Encuentro, su director, Tristán Bauer (2006), contaba que el objetivo era que sea de aire, cable y satelital y poder llegar a toda la comunidad educativa, incluyendo, por ejemplo, a las escuelas rurales. La propuesta era jugar con todas las posibilidades del lenguaje audiovisual para que el conocimiento sea atractivo y hasta entretenido. La idea tampoco era hacer un canal que disparara conocimientos, o un espacio de reunión entre participantes que tienen en común el deseo y la voluntad de aprender y enseñar (Bauer, 2006, p. 9). La función social propuesta era la del aprendizaje, con la imagen como despertador de conciencias, de pasiones esperando que los maestros usaran el material en las aulas (Bauer calificaba de irremplazables al libro y la lectura en las clases). Se trataba de generar un modelo de televisión pública, educativa y cultural puesto al servicio de las personas, siguiendo una lógica distinta a la televisión comercial (Ventura, 2007). El canal educativo tenía que ser también entretenido, no aburrido y pacato como la televisión técnica donde sólo había una persona sentada hablando desde la pantalla (Filmus, 2007).

Pero para llegar a eso, hubo mucho trabajo. El canal comenzó a armarse en el año 2004 en el marco de varias reformas a nivel educativo impulsadas por el gobierno de Néstor Kirchner. Para ello se creó el Programa de Medios Audiovisuales en el Área de Prensa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Alejandra Rodríguez Ballester y Fernanda Rotondaro fueron integrantes del equipo e investigaron otras experiencias como Futura o Multirío en Brasil; televisoras públicas, como la BBC y canales en México y Canadá. También se tomaron ideas de los programas pedagógicos y educativos del Ministerio para hacer programas (como el programa de Escuelas Rurales, Primera Infancia, etc.) (Smerling, 2015). Bauer realizó una investigación en la Universidad Nacional de San Martín que derivó en el desarrollo de señales educativas del mundo y una evaluación de los programas educativos del país con el objetivo de diseñar un proyecto de canal.

Se desarrolló en el marco de Educ.ar Sociedad del Estado⁷ lo que facilitaba el armado de la estructura jurídico-administrativa, las contrataciones y potenciaba la televisión e internet

⁷ EDUC.AR Sociedad del Estado fue creada a través del Decreto 383/2000 durante el gobierno de Fernando de la Rúa para administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo del Ministerio de Educación. Según el Decreto, se buscaba alcanzar mayor desarrollo educativo en el país y generar un espacio que le permita a estudiantes y docentes de todo el país acceder a nuevos contenidos pedagógicos, entre otras cuestiones. También se encomendaba al Ministerio de Educación otorgar conectividad (establecer una red de internet) y obtener

en un contexto el que ya se pensaba la relación entre convergencia tecnológica y educación (Smerling, 2015).

Como cuenta Smerling (2015), una discusión importante que dio el canal tuvo que ver con su lugar en la grilla de programación. La Resolución 1831/2006 del Comité Federal de Radiodifusión estableció que los Titulares de Servicios Complementarios de Radiodifusión debían incluir en su grilla la señal Encuentro. Luego, la Resolución 110/2008 estableció que la señal debía incluirse entre los canales 2 y 15, ambos inclusive, junto a los canales de aire y los canales de noticias nacionales. En Encuentro no estaban dispuestos a estar por fuera de los primeros quince canales, pero las empresas prestadoras de televisión por cable se negaban a incluirlo. Gracias a un Convenio Marco firmado entre la Asociación Argentina de Televisión por Cable, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Comité Federal de Radiodifusión se incorporó a las grillas de las empresas de la televisión de pago. Recién a partir del año 2010, el canal se pudo ver sin tener que pagar un abono de cable cuando fue incluido en la TDA. Esta contradicción, la de ser un canal público que sólo podía verse abonando, se resolvió con otras estrategias. Se transmitieron algunos programas en franjas de Canal 7 y otros canales provinciales; se elaboró un sistema de visualización y descarga por internet (Corte, 2016) y se entregaron DVD gratis para las escuelas (Smerling, 2015) con diferentes colecciones como "Horizontes", "Encuentro" y "Explora" (Cleiman, 2012). También se lanzó "D w u e q" { " g n p 2 0 1 3 p a r a m e j o r a r " las búsquedas, descargar fragmentos o textos para usar en el aula y se incorporaron guías didácticas con actividades (Corte, 2016). Además, se acompañó a los docentes a través de encuentros y talleres presenciales para trabajar el uso de los materiales en clase (Corte, 2016).

Como otros canales televisivos, las producciones de Encuentro se visualizan por fuera de la pantalla de la televisión, a través de internet y redes sociales. Encuentro apuntó a no ser sólo una propuesta unidireccional, sino a potenciar a los usuarios como productores, por ejemplo, a través de foros y weblogs (Smerling, 2015).

equipamientos informáticos para los establecimientos educativos, docentes y alumnos. Este trabajo puede ser cumplido de forma directa o indirecta, con o sin el aporte de capital privado.

õ G n " c o d k e k q u q " r n c p " f g " e q p g e v k x k f c f " n g c p " " g n v q c u r " c e " q * n í g + i " k H
recién bajo la gestión de Néstor Kirchner en la Presidencia y Daniel Filmus frente del Ministerio de Educación,
e q p " C n g l c p f t q " R k u e k v g n n k " e q o q " u w " i g t g (Smerling, 2015) g t c n . " e w c

Encuentro trabajó a través de la producción delegada generando trabajo para pequeñas casas productoras o centros de producción de las universidades. Así garantizó variedad de temáticas, ópticas y contenido federal (Smerling, 2015). No tiene anuncios publicitarios y sus producciones elevaron los estándares de calidad de las producciones (Becerra y Mastrini, 2017). Como señala Roxana Morduchowicz (2010), los programas que se emiten en la televisión son responsabilidad de la televisión. Las audiencias miran lo que se les ofrece, por eso la importancia de una televisión de calidad pasa por pensar a los espectadores como ciudadanos.

En 2008, Encuentro comenzó a incluir programas dirigidos a niños de jardines de infantes y de escuelas primarias en una franja que se llamó Pakapaka. Hasta ese momento los canales de televisión dirigidos a las infancias eran desarrollados únicamente en Estados Unidos y existía la preocupación porque hubiera una programación que expresara y abordara la niñez desde lo local, desde lo argentino (Deza, 2018).

Ese mismo año, se adjudicó el edificio de la Escuela Nacional de Mecánica Fluvial de la Armada en el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (Ex ESMA) para todas las emisoras de Educ.ar S.E. donde se armaron oficinas y talleres para estudios de televisión.

En el año 2010, se lanzó Conectar Igualdad, una política de inclusión digital a través de la entrega de netbooks a estudiantes de nivel primario y secundario de todo el país. Encuentro acompañó con la producción de contenidos específicos para incluir en esa tecnología:

No fue solamente una política de distribución de soberanía tecnológica y de posibilidad de acceso a esas herramientas, sino que también fue un proyecto educativo cultural con mucho trabajo interinstitucional del Ministerio de Educación, los canales, ANSES, Educ.ar para garantizar el derecho a la educación. (J. Tritten, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020)

Sin embargo, la política del canal cambió con la asunción de Mauricio Macri como presidente. Hernán Lombardi, designado titular de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública, tenía una mirada crítica sobre Encuentro o Pakapaka a los cuales consideraba "ideologizados" o "propagandísticos" (Smerling, 2017). A través del Decreto 1222/2016 se creó Contenidos Públicos Sociedad del Estado y las señales como Encuentro, Pakapaka y DeporTV pasaron a depender de la Jefatura de Gabinete y Contenidos Públicos, modificando

y salteando la Ley Nacional de Educación. Becerra (Smerling, 2017) sostuvo que la decisión de concentrar los canales en una misma área sin tener en cuenta su función no sólo iba en detrimento del trabajo de Encuentro, sino que también sinceraba la búsqueda de un perfil propagandístico oficial por parte de un gobierno que reclamaba consensos y respeto

A cargo de Educ.ar Sociedad del Estado quedó Guillermo Fretes, el CEO de Despegar.com y como directora de canal Encuentro fue nombrada Rotondaro, que había formado parte del equipo inicial de 2005.

En distintas oportunidades, Lombardi confirmó que los canales que se encontraban hasta ese momento en el Espacio por la Memoria de la ex ESMA serían trasladados a Tecnópolis (Infobae, 2016). Si bien, esto no sucedió, Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) afirmó que parte de la gerencia sí mudó sus oficinas por lo que no tenían relación con los trabajadores.

Según Smerling (2018), por ejemplo, la cantidad de horas de producción propias en Pakapaka bajó hasta un 75% pasando de 87,60 horas en 2016 (diecinueve series y siete microprogramas, muchos realizaron en la gestión anterior) a 37,55 (ocho series, cinco micros y una app) en 2017. En el momento de la nota, había bajado a 22,75 horas (seis series y dos micros). Cecilia Flacshlan (comunicación personal, 28 de septiembre de 2020) señala que un archivo de Excel muestra esta caída en Encuentro: en la planilla de 2016, había 60 producciones; pero termina en 15. Tritten, por su parte, analiza esta situación:

Toda vez que un proyecto educativo y cultural deja de producir contenidos es porque
 j c { " w p c " f g e k u k » p " f g " v q o c t " r t q { g e v q u " g f w e
 No es casual que los primeros contenidos que Encuentro y Pakapaka dejan de producir
 en la gestión J g t p ^ p " N q o c t f k " u q p " \ c o d c " * í canal { " n q u
 Encuentro. Fue una decisión premeditada. Y como toda política de comunicación
 autoritaria, vinculada a deshistorizar el debate público. (Ostroviesky, 2018)

En octubre de 2018, Pakapaka salió de la grilla del abono básico de Cablevisión y Encuentro pasó del canal 19 al 64. Pakapaka, entonces, sólo estaba disponible para quienes tuvieran abono con servicio digital, lo que significó que cerca de 2 millones de hogares no pudieran acceder por televisión (Respighi, 2018). También se dejó de llevar adelante la política

de descarga gratuita de materiales, dificultando el acceso a los contenidos a aquellos lugares que tienen problemas de conectividad.

Esta política de financiamiento y desguace según Tritten (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020), tuvo consecuencias para sus trabajadores. Un comunicado del 4 de enero de 2018 de la Comisión Interna Educ.ar S.E. ó Sindicato Argentino de Televisión Servicios Audiovisuales Interactivos y de Datos (SATSAID) comentaba:

En el día de hoy JUEVES 4 de ENERO de 2018 se confirman 18 despidos de las tres señales públicas que se suman en el último mes a: 160 trabajadores cesanteados en TDA Contenidos, 89 Retiros voluntarios en Encuentro, Pkpk y Deportv, 22 contratos a febrero no renovados en Encuentro, Pkpk y Deportv. La REESTRUCTURACIÓN que plantea el gobierno con toda esta reducción va dirigida a tercerizar las contrataciones, precarizando el trabajo, beneficiando a grupos privados y generando un costo mucho mayor al Estado. Sin dudas, esta desarticulación afectara directamente la calidad de los contenidos de los canales públicos reconocidos y premiados internacionalmente hasta hoy. NOS DECLAMOS EN PARO HASTA SER CONVOCADOS POR EL MINISTERIO DE TRABAJO.

Además, hubo despidos encubiertos a través del retiro voluntario y congelamiento de n c u " r c t k v c t k c u " ñ d c l q " g n " c t i w o g p v q " f g " s w g " n q u se podía pagar. Era falaz porque se hablaba de un grupo determinado de gente en la TV Pública que tienen un movimiento de treinta c ° q u " f g " n w e j c " { " s w g " k (S. x q n w e t Scruciat, comunicación personal, 12 de febrero de 2021). Casi la mitad de la planta (noventa y ocho personas) aceptó el retiro voluntario ante la incertidumbre que se transitaba ya que tampoco había trabajo al no haber generación de contenidos. Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) también denuncia el maltrato laboral que sufrieron por parte de las autoridades del canal.

En relación a los contenidos, el delegado (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) señala lo significativo que fue el pasaje de las señales del Ministerio de Educación a una Secretaría de Medios en términos presupuestarios, f g " ñ r (p p l a g j e r a i q u í a que tiene un ministerio), por lo que implicó la mirada del Estado como compartimentado y porque los contenidos dejaron de estar abocados a lo educativo o a la currícula. En ese sentido, Tritten describe la propuesta cultural de la señal durante el 2016-4 2 3 ; " e q v q " é y h ñ w n c ö < "

Desaparecieron los chicos y las chicas, pero también el territorio en la pantalla del canal, las diferentes tonadas, los diferentes matices, las diferentes problemáticas de las provincias, de los municipios, todo eso que trae la complejidad del sistema educativo a cincuenta mil escuelas. Eso fue lo que se rompió es pos de un proyecto para sacarle potencialidad a Encuentro y PakaPaka, no porque tuvieran una propuesta educativa superadora sino para que no exista tal política educativa. (Comunicación personal, 16 de diciembre de 2020)

Para Tritten, esto es producto de que no haya trabajo en conjunto no sólo con las escuelas, sino también con las universidades nacionales o las redes federales de audiovisuales PyMEs. No fue posible encontrar números oficiales al respecto, pero los trabajadores del canal calculan que disminuyó por lo menos un tercio del contenido. Un comunicado del SATSAID señala la emisión de enlatados: **Debemos aclarar que en Encuentro, Paka Paka y DeporTV se están emitiendo programas que se hicieron el año pasado y otros de antigua producción propia con todo el personal de los medios públicos.** (2018).

Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021), acordando con Tritten, califica a los contenidos de ese período como de **Enva entrevista** comenta el caso de un programa de artistas plásticos, Los Visuales. Critica que cuando había un curador hablando de un artista sólo se ponía su nombre. Para él, la pluralidad también es que cualquier chico que viera el programa en cualquier provincia pudiera conocer también a ese especialista (qué hace, qué tipo de artista es). Otro ejemplo que da es el de un programa de entrevistas con referentes del pensamiento europeo sin incorporar la mirada latinoamericana. También define a los contenidos como **Deja** de haber contenido que aborda la historia con muchísima **En ese sentido** Tritten opina:

Por eso los programas de historia y Zamba, como emblema de eso, fueron concretamente los primeros que se dejaron de producir. Hubo una deshistorización. Efectivamente, nosotros cuando empezamos a producir material para Encuentro en el año 2004, que veníamos de la crisis del 2001, del desarme de la convertibilidad del neoliberalismo, lo primero que pusimos en pantalla fueron contenidos vinculados a la historia reciente. Y esa historia forma parte de la currícula, de la Ley Nacional de

Educación. Eran materiales vinculados a hacer un proceso histórico entre la dictadura y el neoliberalismo en democracia. De ahí es que me parece que la deshistorización del relato de las pantallas fue una decisión específica y muy concreta para vincular a G p e w g p v t q " e q p " n q " ñ e w n v w t c n ö 0 " G u " w p c " h q t o tienen para llevar adelante este procedimiento. (Comunicación personal, 16 de diciembre de 2020)

Les trabajadores también denunciaron la tercerización de la escasa producción. Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) comenta que existieron siempre tres instancias de producción: la producción interna, la tercerizada y la licitación. La producción interna consistía en el uso de recursos propios (cámaras, edición, etc.). El ejemplo que relata es el de un proyecto que se pensó internamente sobre la recuperación de datos de los caídos que están en el cementerio de Malvinas y que durante el gobierno de Macri se hizo por fuera, contratando producción, cámaras y edición con precios inflados. El delegado considera que el canal tenía recursos humanos y técnicos para hacer el programa y cuando pidieron explicaciones, no se las dieron. Este programa no terminó saliendo al aire y sólo se subió a la web a través de la plataforma pública de contenidos audiovisuales Cont.ar.

Tanto Tritten como Scruciat señalan que el objetivo final era cerrar los canales, pero no era fácil por el prestigio internacional que tenían. El delegado opina que no defender el lugar f g " n c " i t k n n c " g t c " r c t v g " f g " g u q . " r q t s w g < " ñ e w c p fácil cerrar * í Si hubo posibilidad de relatos alternativos, tuvo que ver con la organización f g " n q u " v t c d c l c (S. Scruciat, comunicación personal, 12 de febrero de 2021). En ese sentido, Tritten rescata cómo dos organizaciones modernas, del siglo XX, mantuvieron las políticas de los canales: la escuela y los trabajadores:

Hubo dos lugares que me parecen importantes, la organización de los trabajadores a través de los sindicatos y también de los docentes y las aulas, aulas que no dejaron de pasar los contenidos. (Comunicación personal, 16 de diciembre de 2020)

Además, Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) recuerda que cuando cambió la gestión circuló un mensaje de WhatsApp q " o c k n " g p v t g " f q e g p v g u " tirando las cosas de canal Encuentro, manden este mail para que les den las cosas ò Les docentes de distintas provincias les llamaban para que les envíen contenidos explicándoles que dependían mucho de los programas y que necesitaban, por ejemplo, los packs de DVDs.

Actualmente, a partir la asunción de Alberto Fernández en 2019, el canal está dirigido por María Marta García Scarano. Tritten (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020) define el vínculo con el sistema educativo. A través del programa Seguimos Educando, se produjeron en el 2020 más de catorce horas diarias con contenidos curriculares y según la entrevistada, la pandemia y el aislamiento con la consecuente suspensión de clases presenciales facilitaron que Encuentro y los demás canales volvieran a dialogar con el sistema educativo.

Aparte de la política de producción, se está llevando a cabo la recuperación de derechos de los trabajadores que habían dejado de percibir las paritarias y sufrido persecución y estigmatización. Tritten (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020) comenta que se volvió a trabajar con la Comisión Interna y el gremio SATSAID.

Esta nueva gestión se encontró con un 60% menos de trabajadores en la planta. Tritten (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020) señala que, entre el 2003 y el 2015, se habían generado más de mil quinientos puestos de trabajo en este sector audiovisual. Entre el 2016 y el 2020 cayó un 80%, esa destrucción fue abrupta y la recuperación es más lenta. Aún con ese recorte en la planta, se pudieron producir más de 1800 horas de teleclase, con Seguimos Educando, con contenidos específicos educativos, no sólo curriculares. Ella considera que eso se logró por la experiencia de trabajo de los canales con el sistema educativo.

Finalmente, uno de los desafíos que trae Tritten es el trabajo con las redes sociales: la situación de las redes sociales de las señales ha crecido, en el caso de Pakapaka de dieciocho mil a casi ochenta mil subscriptores en menos de seis meses, por ejemplo. Eso se logró porque hubo estrategias pensadas para las redes sociales en el marco de dar clases en el mundo virtual (comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

2.2. Estado del Arte

Sautu (2011) señala que el punto de partida de toda investigación es el conocimiento producido en otras investigaciones, por eso describiré aquellos trabajos que considero antecedentes del tema de esta tesina ya que me permiten pensar cómo otros docentes usan los

programas de Encuentro, cómo fueron cambiando los modos de apropiación de los audiovisuales en el aula y por qué es importante la educación mediática.

El informe *«W u q " { " c r t q r k c e k » p c a n a l E n c u e n t r o e n E s c u e l a s* realizado por Ana Abramowski y Belén Igarzábal (2011), muestra los resultados de una investigación cualitativa con una muestra intencional en la que analizaron los usos y apropiaciones de los materiales por parte de docentes y directivos, relevando veintitrés situaciones de uso. Se visitaron veintidós escuelas (del Programa Integral para la Igualdad Educativa óPIIE-, rurales, del Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios óFinEs y escuelas medias de diferentes modalidades). Se realizaron cuarenta entrevistas ó individuales y grupales-entrevistándose a directivos, bibliotecarios, maestros y profesores. Se realizaron dos observaciones de aula. La idea era conformar la muestra con información brindada por la Universidad Pedagógica Nacional, canal Encuentro y el Ministerio de Educación sobre las aquellas escuelas que habían recibido material del canal. Por la dificultad de acceder a esa información y con el objetivo de indagar casos de docentes usuarios de los materiales, incorporaron escuelas medias con diferentes modalidades (Centros de Orientación y Apoyo, Bachilleratos de adultos, Escuela Secundaria Básica, Polimodal).

En ese momento se entregaban colecciones de DVD con programas, entonces el relevamiento comienza indagando acerca de la presencia de esos materiales en las escuelas: cómo llegaron, cómo se difundió su existencia, cómo se enteraron los docentes que estaban disponibles los materiales, dónde se encuentran guardados, si hay responsables de su cuidado, préstamo, circulación, etc (Abramowski e Igarzábal, 2011). Las investigadoras describen que la instalación de los materiales es débil ó hay un conocimiento ó sistemático ó individual, propiciado por el boca a boca. Se utilizan cuando los docentes tienen interés en el material y no por sugerencia del equipo directivo o por proyectos institucionales. También caracterizan *w p c " l o e f k ^ 2 t d e k w n c e k » p " f g " n c " k* encontraron que los directivos no tenían un conocimiento real sobre los materiales, por ejemplo, cómo habían llegado a las escuelas; y tampoco identificaron estrategias sistemáticas de difusión al interior de la institución; además, detectaron tendencia al óc v g u q t por riesgo de pérdida, robo o rotura. Ante esta situación, los docentes descargan los videos de internet como estrategia individual. Esto revela en algunos casos una falta, porque es consecuencia de no saber que estaban en su escuela; y en otros, una pro-actividad porque más allá de la disponibilidad en la escuela, arman su propia serie. También se vieron dificultades para descargar o utilizar material

descargado ya sea por lo que implica el registro en la web del canal, la duración de los programas, los formatos o la proyección en los reproductores de DVD. A su vez, hubo docentes que, si bien no usaban pedagógicamente los materiales, sí manifestaron ser televidentes y docentes que miraban programas para su propia formación o para planificar clases. Algunos de los docentes entrevistados en la revista del cable no la incluye.

En un segundo apartado informan específicamente sobre el uso pedagógico de los DVDs. Para visualizar los programas, para realizar la planificación y seleccionar qué DVD o fragmento proyectarán, los docentes se llevan el material original a la casa (si los directores lo permiten), realizan una copia del DVD, los miran en la escuela fuera del horario de clase. Un profesor de una escuela rural comentó que vio el material junto con los chiques porque no pudo verlo antes, pero ya miraba Encuentro en su casa y sabía que iba a ser bueno. Ya en la clase, ver los materiales implica usar dispositivos como el televisor o el proyector que, generalmente, no están en el aula. Los desplazamientos de los equipos al aula o de las personas a la biblioteca o laboratorio deben pensarse anticipadamente, con reservas o autorizaciones; la tecnología puede fallar o los docentes pueden no saber usarla; y son movidas de las docentes (Abramowski e Igarzábal, 2011, p. 28).

Quienes usan el material lo hacen porque creen que su inclusión implica un aporte a sus clases, es decir, no da la misma no usarlo. Se describen diferentes razones: brindan dinamismo y llaman la atención de los estudiantes porque el video toca ciertas fibras en un momento en el que se percibe como un problema la falta de motivación y atención. Los estudiantes se enganchan porque están acostumbrados al lenguaje audiovisual por su cultura de la imagen, entonces los programas captan la atención y ayudan a recordar y fijar conocimientos. Permiten romper la monotonía de la clase (la exposición, el pizarrón, que los alumnos copien), salen del aula y modifican las maneras de tratar algunos temas o de acceder al conocimiento (como la sexualidad o las adicciones). Amplían puntos de vista (se muestran otras realidades, formas de vida, experiencias) o referencias (no está sólo la voz del docente en el aula) porque a través del video ven con gráficos o imágenes lo que se explica. También evidencia que lo que dice el docente es una concepción realista respecto de lo visual. Los videos son utilizados como disparador, como cierre de un tema o para repasar/ reforzar contenidos y se destaca la necesidad de hacer un trabajo previo antes de la proyección (para

ver algo conocido) y la importancia de que existan consignas antes o durante el visionado (toma de notas, extracción de ideas principales, cuestionarios, confecciones de cuadros o afiches, debate, establecer relaciones) para enmarcar la actividad y distinguir que es un visionado con sentido educativo. Por último, se usan para comparar con otros materiales o perspectivas. Las investigadoras concluyen que los videos aparecen como complementos, es decir, no reemplazan elementos como las explicaciones del docente o a los libros de texto por lo que aparece la idea de que la escritura es la manera de asegurar la fijación de un contenido y es la prueba de que un contenido se dio.

Sobre las apreciaciones de algunos videos, los docentes muestran confianza en el tratamiento que el canal realiza de las temáticas y rescatan la presencia del conductor si trabaja con claridad, didáctica y dinamismo. Los videos que se relacionan con aspectos de la vida de los estudiantes, generan cercanía y permiten establecer vínculos con los contenidos. También se destacan las animaciones de los materiales que permiten representar problemas cuando es difícil hacerlo en papel o pizarrón. Se critica cuando las exposiciones utilizan un lenguaje complicado por ser demasiado técnico y también que no haya tantos materiales para el nivel primario.

Finalmente, quisiera destacar una conclusión a la que llegan las investigadoras:

Podría decirse que los materiales audiovisuales no tienen problemas para incluirse y acomodarse en las prácticas escolares habituales. Es decir, los materiales audiovisuales pueden convivir, sin cortocircuitos, con el uso de audiovisuales. En el trabajo de investigación, prácticamente no se han identificado usos pedagógicos que impliquen rupturas con las maneras conocidas de enseñar contenidos. En este sentido, podría decirse que los materiales audiovisuales no son recibidos por prácticas preexistentes, y es mucho más fácil que éste se acomode a lo ya conocido a que, por sí mismo, produzca rupturas o innovaciones. (Abramowski e Igarzábal, 2011, p. 87)

Otro trabajo, que se realiza tomando en cuenta el anterior, que se vincula con mi investigación, es la ponencia presentada por Sabrina Buletti (2016) sobre los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por canal Encuentro por parte de la disciplina en nivel secundario

vivió grandes cambios por las modificaciones en los diseños curriculares por los avances tecnológicos y la masificación en el acceso a las tecnologías y culturas digitales que permitieron tener recursos y materiales para enseñar y aprender.

Bulletti (2016) analiza entrevistas realizadas a docentes de Historia de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. La pregunta que orientó la investigación es ¿por qué les docentes de Historia consideran que los materiales audiovisuales de canal Encuentro son herramientas que enriquecen las prácticas pedagógicas? También se pregunta ¿por qué utilizan los programas, en qué momento de la unidad o clase y qué actividades proponen para trabajar?

El trabajo reconstruye las prácticas docentes entendiéndolas como acciones, gestos, comportamientos, ideas que deben ser comprendidas y analizadas en el marco de un proceso j k u v » t k e q 0 " R n c p v g c " s w g " n c u " c r t q r k c e k q p g u " u q p mundo en su materialidad y los usos que le otorgan a los objetos culturales con los cuales conviven (Buletta, 2016, p. 6).

La investigación sostiene que los materiales se utilizan por diferentes motivos. En primer lugar, presentan un contenido historiográfico relevante por las imágenes de archivo, la bibliografía, las voces de historiadores, etc. En segundo lugar, porque les acercan a los jóvenes otras herramientas para estudiar que son confiables y rigurosas que les permiten incorporar una nueva voz y enriquecer su capacidad de argumentación. Por último, porque son videos dinámicos y no muy extensos que capturan la atención, transmiten información de forma más visual que la lectura o la explicación oral y promueven conocimientos significativos.

Bulletti también estudia las dificultades para incorporar estas herramientas, ya sea por el acceso a la infraestructura, la organización o el equipamiento necesario. En esos casos, los docentes admiten que los videos se ven como tarea domiciliaria para la que cuelgan el link en un blog o página de Facebook junto a una guía de consignas.

Ante la pregunta de para qué utilizan los materiales, aparecen la posibilidad de generar debates, establecer relaciones entre el pasado y el presente para comprender los procesos históricos o analizar el video como lo harían con un texto. Sobre este último punto, Buletta concluye que hay docentes que, desde el punto de vista de la información, ubican al material audiovisual en igualdad de condiciones al texto escrito. También se utilizan como disparador o cierre de un tema. Finalmente, encuentra tres modos en que los docentes abordan el

conocimiento histórico a través de los documentales: el informativo (cuando solicitan extracción de información descriptiva), el operativo (cuando a partir de información realizan comparaciones, construcción o destrucción de conceptos) y el estratégico (manipulando el conocimiento les estudiantes pueden argumentar a favor o en contra de determinadas ideas).

Finalmente, Buletti afirma que la práctica con los videos es híbrida, entre tradicionalista e innovadora. Si bien se incorporan estos novedosos materiales audiovisuales y los docentes los valoran como nunca antes; también, se trabaja con ellos con una modalidad tradicional, por ejemplo, con guías de consignas.

Por otro lado, me parecen relevantes algunas investigaciones realizadas sobre el cine (Carli, 2006).

Sandra Carli (2006) señala dos momentos respecto a los modos de apropiación y consumo del cine en el aula. En los años 70, aumentó la proyección de películas en la educación media y superior con características de cineclub (programación pautada según tema, director, género, contexto de exhibición y con debate). El segundo momento ocurrió en los años 80 con la incorporación de las videocaseteras. La autora describe cómo con este nuevo aparato disponibles para ver en el aula, sin embargo, el docente tenía dificultades para tener información sobre lo que proyectaba. Estos dos momentos implicaron un cambio en el modo de lectura de algunos libros para explicar. En los años 90 no hubo modificaciones en el modo de consumir cine en la escuela, más allá de algunas experiencias de docentes que trabajaban guiones o investigaciones con los alumnos. Finalmente, sostiene que, en el momento en que escribía el artículo, si bien la proyección de películas estaba social e institucionalmente aceptada, todavía se asociaba con la pérdida de tiempo o el ocio. En el mismo artículo, comenta una muestra que realizó con setenta docentes de las sedes N°3 (Boedo) y N°18 (Floresta) de la Escuela de Capacitación Docentes de la Ciudad de Buenos Aires:

Encontré que un 35% de ellos nunca utiliza películas en sus clases, un 64% lo hace a veces y sólo dos docentes (uno de educación no formal y otro de educación media) las utiliza con mucha frecuencia.

Al consultar sobre cuál es la intención con la que propone la visión de películas en el aula la gran mayoría respondió, en primer lugar, vincularla a los contenidos curriculares y, en segundo, enriquecer la experiencia cultural de los alumnos. Sólo los docentes de educación es r g e k c n " e q p v g u v c t q p " c h k. (Carli, v k x c o g 2006, p. 139).

Sobre cuáles son los inconvenientes que se encuentran para organizar las proyecciones, Carli enumera: la resistencia de las autoridades y/ de los padres (menos de los previsibles), la indisponibilidad de recursos, la dificultad de seleccionar la película adecuada. Me parece interesante que, en ese momento, la autora se lamenta por no preguntar por el consumo cinematográfico de los docentes y se pregunta si serviría proponer una guía de películas para incorporar el cine en el aula. Además, se pregunta qué actividades acompañan a las películas que se proyectan. Señala que mirar una película en el aula puede servir para ilustrar un tema, pero eso no significa que el cine esté en el aula. En ese sentido sostiene que tendremos cine si u g " e q p v g z v w c n k | c " g n " v g z v q " h ¶ n o k e q " v g p k g p f q " g lo realizaron, se considera qué tipo de relato construyeron, si es documental o si es ficción, cuál es la r k s w g | c " g u v ² v k e c " q " §Carli, 2006, p. 141¶ " f g " x k u v c " r t q r

La autora sugiere estrategias didácticas para ver cine en el aula:

- < Hacer una presentación previa informando sobre lo que se verá y cuál es el objetivo de verlo para no generar desconcierto o incertidumbre.
- < Orientar la lectura, lo que no significa dejar de lado los demás significados, sino dejarlos en latencia hasta que sea el momento oportuno.
- < Tener en cuenta que, ante la posibilidad de parar o rebobinar, hay una unidad dramática que conviene respetar. Por eso, sugiere enmarcar el fragmento que mostraremos con todo el film, adelantando un resumen del argumento o de los principales ejes de la historia.

Finalmente, sostiene que la formación docente debería contemplar al cine como objeto de estudio. Conocer la historia o las implicancias de la producción, del lenguaje y de la estética dotan de competencias que pueden permitir que los docentes tengan una mirada integradora y reflexionar críticamente sobre el material. La escuela debe pensar al cine como algo más que un recurso didáctico y, teniendo en cuenta que los hábitos culturales de los estudiantes se alejan

de la propuesta escolar que tiene como centro a la palabra, propone establecer un diálogo entre la cultura letrada y la audiovisual.

Por otro lado, Joseph Tobin (2006) argumenta en un trabajo que, al pensar en el uso del video en los espacios educativos, se deberían tener en cuenta diferentes objetivos que van más allá de la cuestión de documentar e informar. Se debería pensar en que sean desafiantes, que provoquen la reflexión personal, generen cuestionamientos; que entretengan y den placer, que gusten, que sean atractivos estéticamente. Esta conclusión es resultado de un trabajo etnográfico que hizo en que filmó un día en una institución de preescolar. Se lo muestran a la maestra, ella lo comenta, se discute el video con el personal de la escuela a través de grupos focales y con docentes de preescolar de otros países. Al terminar el estudio, más allá del objetivo de la investigación, nota que el video es un producto en sí mismo. Le permitió entender

Simultáneamente,

Finalmente, Inés Dussel (2006) reflexiona sobre un proyecto de producción audiovisual y de formación docente realizado por un equipo interdisciplinario de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina) para docentes y alumnos de la Ciudad de Buenos Aires para contribuir a su alfabetización mediática. Buscaban enriquecer

Simultáneamente,

trabajar sobre sus disposiciones y sensibilidades hacia las estéticas y los contenidos del lenguaje

Simultáneamente,

que como sujetos-audiencia seamos más selectivos en la televidencia y notar las manipulaciones, estereotipos, exclusiones. Esto implica pensar la cultura de la sociedad, los modos de representar y la pluralidad de voces. Para la educadora, es necesario trabajar estas cuestiones desde la formación docente y preparar una educación de la sensibilidad excluida de la pedagogía tradicional.

3. Marco teórico

La teorías, modelos y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportando ideas, planteando dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas son el sostén o el andamiaje de una investigación (Sautu, 2011). Por eso, en este apartado desarrollaré los conceptos que han constituido al objeto de mi investigación.

3.1. Comunicación y medios

La comunicación es un proceso social que se desarrolla en un contexto cultural y social. Este proceso, ni direccional ni subjetivo, se entiende en relación con la cultura y el contexto en el que están insertos los actores de la comunicación, lo que implica tener en cuenta el marco de desigualdades en el que se lleva a cabo.

Los procesos de comunicación a través de los medios han sido explicados por diferentes teorías desde el siglo pasado. Algunas proponían pensar la existencia de una relación directa entre el emisor y el receptor, siendo posible la manipulación de las audiencias. Otras, como los Estudios Culturales, dieron paso al análisis de los receptores. Justamente, Martín-Barbero (1987) refutó a las teorías funcionalistas como la de la comunicación funcionalista. Él desplazó el análisis de los medios a las mediaciones sociales. Corrió el eje, puesto sobre el emisor/dominador y el receptor/dominado, e introdujo la posibilidad de mirar las resistencias y apropiaciones que se hacen desde la recepción confiando en que conocer cómo los sectores populares urbanos se apropian de las industrias culturales es un camino para pensar la liberación. De Antonio Gramsci, entendió que tanto las clases dominantes como las subalternas tienen capacidad de acción.

La noción de habitus de Pierre Bourdieu, que se refiere a la percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social (1988, p. 134), le permite a Martín-Barbero señalar que, si bien el habitus estructura la vida cotidiana y así se hace presente la eficacia de la hegemonía, también es donde pasan los límites objetivos-subjetivos de las

propuestas de transformación alternativas. Y, para completar la relación de las prácticas con las situaciones, toma a Michel de Certeau que se pregunta, por ejemplo, qué hace la gente con lo que ve, y propone una teoría de *los usos como operadores de apropiación* que, siempre en relación a un sistema de prácticas; pero también a un presente, a un momento y un lugar, instauran una relación de *u w l g v q " e q (p 93)n q u " q v t q u ö "*

Martín-Barbero también señala a la familia como un espacio clave de lectura y de codificación de la televisión, como mediación. En esta tesina tomaré a la escuela en ese sentido. Además, dice que la televisión es cultura y aborda sus usos en términos culturales, de esta forma, no se pregunta por los efectos y reacciones de las clases subalternas sino por sus modos de apropiación. Así habla de *lógicas de uso* y *competencia cultural* "se pregunta ¿desde qué espacios mira la gente el televisor? ¿Qué lugar ocupa el televisor? ¿Cuánto tiempo le dedican? ¿Cuál es el significado social de este tiempo? ¿Qué demandas se le hacen a la televisión?

Por su parte, Stuart Hall (1997) agrega que los medios de comunicación, líderes en el capitalismo del siglo XX, construyen el conocimiento social por medio del cual percibimos las realidades de los otros, nos ayudan a otorgarle sentido e integrar esas representaciones. El concepto de codificación le permite explicar cómo se hacen inteligibles los acontecimientos, cómo se les otorga sentido y, el de decodificación, cómo los públicos interpretan esos acontecimientos según sus estructuras ideológicas, según propias condiciones sociales y materiales.

3.2. Usos y apropiaciones

N c " p q e k » p " f g " ñ c r t q r k c e k » p ö " v t c d c l c f c " r q t ' de estudio por eso, me parece pertinente dedicar un espacio para desarrollarlo⁸.

De Certeau (1979) realiza una investigación sobre *las artes de hacer* preguntándose *r q las' operaciones de los usuarios*, supuestamente condenados a la pasividad y a la

⁸ A su vez, Da Porta lo considera relevante para pensar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (2011, pp. 57-59).

f k u e k (pr XLII). Critica los trabajos que califican de pasivo al comportamiento que grupos e individuos realizan frente al televisor, como si sólo absorbieran productos. Ésta perspectiva es consecuencia de la Ilustración que introdujo la idea de una sociedad producida por el sistema escriturario en la que se ve al público como moldeado por lo que recibe (de Certeau, 1979, p. 179). Por el contrario, él realiza un análisis desde la noción de tácticas entendiendo las operaciones como un uso desviado, como prácticas creativas de apropiación y reapropiación (de Certeau, 1979, p. 178). De esta forma, la presencia y la circulación de una representación * í + " r c t c " p c f c " k p f k e c p " n q " s w g " g u c " t g r t g u g p v c manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes (de Certeau, 1979, p. XLIII) 0 " R q t " u w r w g u v q . " tienen funcionamiento relativos a situaciones q u " ñ u q e k c n g u " { " t g (de Certeau, 1979, p. XLVIII) h w g t | c u ö "

3.3. El campo de la Comunicación/Educación

Como el tema de esta investigación apunta a la relación entre los procesos educativos y las transformaciones culturales y comunicacionales, se inscribe dentro del campo de Comunicación/Educación. Procederé entonces a describir algunas cuestiones del mismo.

Jorge Huergo (2011) define a la Comunicación como procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones y a la Educación como procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades. En ese sentido, describe al campo de la Comunicación/Educación como movido por un campo problemático común con relaciones tensas, un territorio confuso y desordenado donde es posible distinguir tres ejes:

* í + de la tensión entre las instituciones educativas y los horizontes culturales; el de la relación entre la educación y los medios de comunicación, y el del problema de la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Huergo, 2011, p. 20)

El campo no se reduce entonces al problema del uso de los medios y las tecnologías, mucho menos desde una mirada instrumental. Pero la mediación tecnológico-educativa, entendida como los nuevos modos de percepción, lenguaje, narrativas, escrituras y sensibilidades, sí protagoniza los territorios de la educación y la comunicación, estructura la

sociedad del conocimiento, configura las subjetividades e incluye y excluye sujetos (Alcaraz, et al., 2011).

Desde el campo de la Comunicación/Educación se proponen prácticas emancipadoras y modos de apropiación de las TIC según las necesidades e intereses, y no de acuerdo a recetas o procedimientos generalistas que dejan de lado las tensiones y conflictos que son constitutivos de todo fenómeno social. A comienzo de siglo, los debates sobre las TIC y la educación partían de cómo incorporarlas a los procesos educativos, producto del pensamiento neoliberal de los años 90 que se centró en buscar soluciones a conflictos e integrar dispositivos evitando inconvenientes y adaptando los espacios y roles educativos a los imperativos tecnológicos (Da Porta, 2011). Dando por sentado sus beneficios, se excluyeron temas como por qué se las incorpora, las transformaciones que hacen en los modos de producir conocimiento; la apropiación social de las Tics; los problemas sobre la hegemonía y el mercado y la posibilidad de preguntar por ò n c u " r t ^ e v k e c u " { " u g p v k f q u " x k p e w n c f q u . por las memorias y contextos donde se dan esas prácticas, por los juegos de poder y resistencias g p " s w g " u g (Da Porta, 2011, p 42 y 43) p ö "

3.4. La sociedad del conocimiento

C p v g t k q t o g p v g " j k e g " o g p e k » p " c " n Vivimpsqre k » p " f g esta sociedad que Manuel Castells (2000) define como aquella en la que el conocimiento y la información tienen un lugar clave para la generación y distribución del poder (Tedesco, 1998). Voy a trabajar vinculándolo con las ideas sobre comunicación y educación.

G p " r t k o g t " n w i c t . " g u " k o r q t v c p v g " f k h g t g p e k c { " ò u q e k g f o k g p g n ò ò d f q v k " c r c t v c f q " o g " r c t g e g " o v

* í + " n c " p q e k » p " f g " u q e k g f c f " f g " n c " k p h q t o c e . tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular cada vez más rápidamente y con mayor capacidad de difusión. Pero el concepto de sociedad del conocimiento remite a la apropiación crítica, y por lo tanto selectiva, de esta información protagonizada por ciudadanos que saben qué quieren y qué necesitan saben (sic) en cada caso, y por ende saben de qué pueden y deben prescindir. Para la UNESCO

el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística. (Minzi, et al., 2011)

En otras palabras, la sociedad de la información está constituida por datos y supone la recepción de información; la del conocimiento, compuesta por significados, implica asimilación, análisis y reflexión (Funes, 2005).

Vivimos en una sociedad capitalista donde la tecnología y la información son herramientas fundamentales para el mercado por lo que los procesos de transformación de la sociedad red afectan no sólo a las relaciones de producción sociales y técnicas sino también a la cultura y al poder (Castells, 2000).

Hay dos visiones muy diferentes sobre esta sociedad (Tedesco, 1998). Las más optimistas sostienen que, al ser infinitamente ampliable, el conocimiento produce más conocimiento. Otras, observan que, así como la transformación productiva y tecnológica produce igualdad, simultáneamente aumenta la desigualdad y la exclusión de la participación en el proceso productivo. Desde de esta segunda perspectiva, la potencia democratizadora del conocimiento sólo se logra a través de estrategias de acción eficaces que garanticen la justicia social. En ese sentido, la educación tiene un rol fundamental como lugar donde se produce y distribuye el conocimiento y la escuela puede cumplirlo si disminuye la distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática digital, apropiándose de las nuevas tecnologías (Da Porta, 2011).

3.5. El rol socializador de los medios

Martín-Barbero (2003) señala que la escritura durante mucho tiempo hegemonizó las prácticas de construcción del conocimiento y, colocando al libro en el centro del universo cultural, relegó a las imágenes. Hoy estamos en un mundo que produce permanentemente discursos e imágenes; en una sociedad multicultural, donde, con las diferentes tecnologías, emergen la cultura oral, la audiovisual, la digital, y con ellas también diferentes modos de ver

y de oír, de pensar y de sentir, de participar y de gozar. Vivimos una transformación cultural vinculada a nuevas formas de sentir, de sensibilidad, de socialidad. Están cambiando los modos de leer, de saber, de imaginar y crear; hay nuevos modos de percepción, de lenguajes, de sensibilidades y de escrituras.

Otra de las consecuencias que señala el autor es la modificación de la cuestión de lo público. Después, entraron las masas gracias a los dispositivos de la massmediación. Hoy, lo público tiene que ver con lo visible, con lo escenificado por los medios. De esta forma los medios se vuelven fundamentales en la vida pública y el papel activo de la ciudadanía ya no tiene que ver con ser representada; sino con ser reconocida, con la participación, con el derecho a informar y ser informada (Martín-Barbero, 2003).

Otro aspecto importante es el mundo y vivimos a través de ellas. La televisión actualmente es un medio transversal, presente en todos los hogares y, por más que su consumo está vinculado a prácticas cada vez más individuales, son un medio de socialización. La televisión que elabora y transmite valores y pautas de comportamiento, patrones de gusto y estilos de vida; poderoso lugar que hasta no hace mucho tiempo, ocupaba la escuela (Martín-Barbero, 2003). Guillermina Laguzzi (2010) siguiendo con estas ideas, entiende que la recepción es un acto individual y social porque la percepción también está condicionada por la pertenencia a un contexto, a un tiempo y espacio. Igarzábal (2010), sostiene que, desde lo individual, las audiencias tienen un vínculo particular con los programas que ven. Esto se intensifica con las plataformas de video bajo demanda que permiten acceder a los contenidos desde cualquier lugar y momento. En cuanto a lo social, indica que ese modo de apropiación de las tecnologías también depende de varias dimensiones: políticas (por ejemplo, las leyes), económicas (lo que cuesta acceder a ellas), a qué segmentos de la población apuntan, lo social, factores geográficos (las tecnologías, sobre todo cuando dependen del mercado, por razones de densidad poblacional, no llegan a todos lados), factores industriales (por ejemplo, la competencia), el gobierno o factores socio-culturales.

Este momento de producción permanente de imágenes, o como dice Abramowski (2010), del régimen de visibilidad actual, se debe a que la producción, circulación y accesibilidad de imágenes es inédita porque casi cualquier persona puede registrarlas. Esto lleva, según la autora, en primer lugar, a una particular relación entre ver y conocer: podemos

ver una variedad de situaciones, personas, lugares y objetos como nunca antes. Pero también, al desarrollar nuestras vidas en las pantallas, al mediatizar por imágenes los intercambios; se genera una particular relación entre el ver y el sentir porque debemos sentir y expresarlo, mostrarlo. Finalmente, por las posibilidades de retocar y manipular que nos da la tecnología, también hay cambios en la relación entre ver y creer ya que está puesta en cuestión la objetividad o veracidad de las imágenes. David Buckingham (2005a) justamente señala que los

Una vez más, es necesario pensar el rol de las instituciones educativas. Virginia Funes (2005) remarca el desajuste entre la escuela y el contexto o, dicho de otro modo, entre las prácticas docentes y el mundo en el que viven los estudiantes a les que educan. Fernando Peirone (2015) habla del paso

consecuencias en los procesos cognitivos. En este contexto, la escuela debe constituirse como mediadora de la tecnología, ofrecer oportunidades para su lectura, incorporarla como recurso y apropiarse de la riqueza de su lenguaje (Prieto Castillo, 2004). Por su parte, el mercado ya lo está haciendo, y con las TIC, detenta el rol socializador que tiene que la escuela. Quiere y ocupa ya ese lugar de mediación (lo vemos en el modo en que las redes sociales conforman vínculos e identidades); pero abarcando a un mínimo porcentaje de la población mundial, generando exclusión y división social (Martín-Barbero, 2003).

3.6. ¿La generación mediática?

Cabe en este momento hacer una advertencia. El lugar fundamental que tienen actualmente las imágenes para los jóvenes, no es algo exclusivo de esa generación. Por un lado, porque el rol de las imágenes no es una novedad ya que históricamente han sido utilizadas como instrumento de persuasión y dispositivos de poder⁹. En todo caso, como dice Dussel (2010) lo novedoso es

⁹ Esto se ve, por ejemplo, en las sociedades no letradas, en el lugar que tuvieron las imágenes durante la conquista española por parte de la Iglesia Católica y hasta los cuadros de héroes nacionales en las escuelas para construir la idea de nación (Malosetti, 2006).

vez, la juventud tampoco es homogénea, los usos que hacen del lenguaje audiovisual y la tecnología son muy diferentes en función de su experiencia y de las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales.

Como señala Da Porta (2011), durante dos siglos el vínculo pedagógico se pensó desde la asimetría generacional entre educadores y educandos, y hoy se suma a esa distancia la apropiación de TIC distinguiendo entre natives e inmigrantes de una era digital. Estas categorías ignoran esas diferentes posibilidades de acceso y competencias en el uso. Entender a la educación como comunicación significa ver el diálogo entre las generaciones y reconocer al otro y su experiencia; porque el rol del docente ya no es la trasmisión de conocimientos sino mediar la adquisición de nuevas competencias y que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y participativos de la cultura. Como dice Mónica Pini (2013), los jóvenes necesitan de los adultos:

* í + " r c t c " r q p g t " n q " v g e p q n » i k e q " c n " u g t x k e k c
son los que pueden otorgar el significado adecuado a las diferentes prácticas educativas, siempre que no sean colocados (y a su vez se coloquen) en el lugar del déficit y del desfase con respecto a este tema. (p. 123)

La especialista en educación agrega que es necesario profundizar los conocimientos sobre las prácticas culturales y sociales de la población escolar para poder pensar estrategias docentes que mejoren las oportunidades de aprendizaje.

H w p g u " * 4 2 2 7 + " n n c o c " c " g u v c " i g p g t c e k » p " f g "
parte de su experiencia cotidiana, se conecta simultáneamente a varias vías de información sin colapsar, forma su identidad a través de la televisión y la cultura de la imagen.

Los datos de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales, realizada por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SINCA) en el año 2013 y en 2017, nos permiten conocer un poco más sobre esta generación y sus consumos, en particular el de la televisión que es el medio que analizo en esta tesina.

En primer lugar, la televisión sigue siendo el medio más consumido en América Latina y el principal medio de información. Su recepción está atravesada por variables sociales, culturales, psicológicas, emotivas, entre otras (Igarzábal, 2010). Si bien pareciera que los

jóvenes ven cada vez menos televisión. Los resultados de ese año con los de 2013:

* Los jóvenes miraron televisión en la misma proporción que en 2013 y con niveles de participación similares a los de las demás franjas etarias. La televisión es una práctica frecuente, la mayor parte de la población mira TV y la mayor parte de la población mira televisión y realiza actividades televisivas a través de sitios como YouTube, etc. (Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2017)

El informe también señala que los jóvenes usan cada vez más pantallas en detrimento de los medios gráficos. Entre 2013 y 2017 casi no se modificó su consumo de televisión: en 2013, un 98,9% de los jóvenes entre 12 y 17 años miró televisión en el último año. El 89% lo hicieron todos o casi todos los días (de cinco a siete veces por semana). En 2017, un 95,9% de los jóvenes miró televisión en el último año. Un 74,3% lo hizo de forma intensa (varias horas al día). A su vez, un 23,5% tuvo la costumbre de consumir los contenidos televisivos a través de internet (en diferido) y un 27% publicó comentarios en redes sociales referidos a esos contenidos.

Por otro lado, el 96,2% de los jóvenes tenían celular y el consumo de contenidos culturales vinculados a internet estaba muy difundido entre ellos. Un 75,1% (a diferencia de un 48% en 2013) usó frecuentemente las redes sociales. La forma de actuar frente a los contenidos fue mucho más activa en relación a otras franjas etarias: un 51,9% comentó, compartió, participó y/u opinó; un 30,7% observó sin hacer comentarios y un 11,2% publicó, editó, creó, construyó y recicló contenidos.

En 2017, también se midió el uso de contenido audiovisual online a través de aplicaciones pagas, como Netflix, y gratuitas, como YouTube. Un 40,9% utilizó YouTube, ocho de cada diez jóvenes la usaron prácticamente todos los días, y un 29,7% utilizó Netflix.

Si bien en 2017 casi no hay diferencias entre los jóvenes con respecto al consumo de televisión y su nivel socioeconómico (NSE), los jóvenes con un NSE bajo son quienes más horas al día miraron televisión, 83,4%; seguidos por los jóvenes con un NSE alto, 72%. Quienes menos vieron son los de NSE medio, un 65%.

3.7. Las actitudes de la escuela en relación a las imágenes

La relación entre la escuela y las imágenes no es única u homogénea, al contrario, coexisten desde siempre diferentes tipos de vínculos. Abramowski (2010) identifica tres actitudes que promueven miradas críticas.

Cuando la escuela tiene una actitud de desvalorización y sospecha sobre las imágenes, tiene que ver con la desconfianza hacia el mundo sensible que conduce al error o la falsedad (Abramowski, 2010). También criticaba la moral vulgar, grosera, criminal y peligrosa del cine y considerando el esfuerzo y concentración que quiere la escuela, entendía que leer por imágenes era más fácil (Serra, 2006). Además, se rechaza desde lo masivo, por ser de baja calidad y eróticas (Abramowski, 2010).

Por otro lado, la cultura escolar tiende a la organización racional de la vida y no puede controlar ni ordenar la capacidad modeladora de prácticas, saberes y representaciones que tienen los medios que operan cotidianamente (Funes, 2005). Sin embargo, enfrentarlas imposibilita la comprensión de la cultura mediática y dificulta el trabajo educativo con sujetos que esta cultura también ha configurado. El docente que niega u oculta la cultura mediática (por ejemplo, quienes no dicen las series o libros que leen) aparece como un defensor de la escuela y no puede ser un intelectual transformador.

Para Dussel (2006), la escuela no puede pensar a los alumnos como una tabla rasa donde imprimir la buena educación o como sujetos a los que hay que controlar transformando a los docentes en policías o censores. Esas emociones y pasiones que genera la cultura visual deben ser integradas a la escuela y convocar desde ese lugar a los estudiantes.

Asimismo, es posible encontrar puntos en común entre la cultura escolar y la visual. María Silvia Serra (2006) por ejemplo comenta que la mirada es una práctica central tanto en el cine como en la escuela. Ésta última también imparte una visión sobre el mundo y efectivamente, en ella, la observación es una práctica privilegiada por sobre los otros sentidos. En ambas culturas la tecnología se hace presente: tanto la cámara o la pantalla, como el pizarrón

y la lámina ordenan qué ver y qué no. En tercer lugar, el cine en la escuela puede sumar otro lente para mirar la realidad e introducir un elemento democrático ofreciendo horizontes de emancipación.

Por su parte, Laguzzi (2010) agrega que la cultura escolar y el cine son hijos de un mismo tiempo. En ese sentido, la escuela también fue parte de la organización de un régimen visual: enseñando a mirar al frente, a aprender una cierta jerarquía de imágenes y a que hay justamente por la actitud iconoclasta de la escuela, lo que comprueba el poder estimulador de las imágenes.

Para Morduchowicz (2010), más allá de su intencionalidad, ambas son formadoras y pueden compensar desigualdades. Por ejemplo, según su investigación, los jóvenes de los sectores populares valoran la función educativa de la televisión porque aprenden, descubren comportamientos, reflexionan sobre sí mismos y hasta esperan que los ayude con su tarea. Así la televisión cumple una función compensatoria tanto en lo social, como en lo cultural.

La segunda actitud señalada por Abramowski (2010) se refería a la inclusión pedagógica de las imágenes, en general, como un recurso más. Se aprovecha la capacidad de las imágenes de impactar, persuadir y de permitir el acceso al conocimiento; cuando lo visual aparece como disparador, para llamar la atención. Dussel (2010) señala los dos argumentos más comunes que respaldan ese valor que contemporánea por lo que la escuela debe integrarlas para acercarse a los jóvenes. El segundo, rescata su papel motivador y su capacidad de generar interés. Dussel (2010) rechaza ambos. Por un lado, porque las imágenes organizan las sociedades desde hace siglos y no son una novedad. Y por el otro, porque haberlas usado para renovar las prácticas de enseñanza finalmente terminó. Para que eso no ocurra, hace falta capacitar educadores y no someter el lenguaje de los medios al lenguaje de la escritura (Prieto Castillo, 2004).

A su vez, en esta segunda actitud de la escuela con respecto a las imágenes, parece haber una equivalencia entre ver y saber, como si la imagen produjera un saber unívoco cuando en realidad, las maneras de ver y de representar el mundo cambian con el tiempo, con las tecnologías y con la sociedad. El trabajo con imágenes para generar interés en los estudiantes,

¿qué conocimiento produce? Les estudiantes que recuerdan los temas vistos, pero ¿pueden

e q p e g r v w c n k | c t " n q u " r t q e g u q u " q " k f g c u A " F w u u g n " c n " ò c v g p f g t ö 0 " P q " j c { " w p c " t g n c e k » p " n k p g c n " g p k o c i g p " g p " u ¶ . " ò u k p q " g n " e q p v g z v q " f g " e w n v w t c u g u c u " k o ^ a i g p g u ö " * r 0 " : + 0 " G p " ¶ a g ð g g ð x k ú w c ñ g u q ð g x k u k d n g . " n q " k p x k u k d n g . " v c o d k ^ 2 p " n q u " o q f q u " { ' h w p e k q p c p " g p " w p " e k g t v q " f k u e w t u q " x k u w c n . " g p " w

(p.8). Estos regímenes necesitan de una pedagogía para enseñar a convertirse en espectador.

Esto se puede hacer mostrando los diferentes usos de la fotografía (el privado, el ligado al arte y el ligado a interrumpir y provocar verdades) o cómo la realidad capturada no es objetiva porque hay un sujeto que toma las decisiones sobre lo que se captura.

La tercera postura de la escuela sobre las imágenes es la que promueve miradas críticas, según Abramowski (2010). La autora entiende que lo que se promueve es el análisis de las imágenes, cómo fueron construidas, la intención de sus realizadores, las estrategias para representar los temas partiendo de una sospecha pero que motoriza el pensamiento.

Finalmente, Abramowski (2010) señala que las tres tradiciones pueden ser cuestionadas pero que, cuando analizamos la enseñanza con imágenes, encontramos estos mecanismos o lógicas.

3.8. La escuela como mediadora

En el escenario contemporáneo, en g u v c " ò t g x q n w e k » p " v g e p q n » i formas de conocer, comunicarse e interactuar con e n " o w p f q ö " * N 157), donde el " 4 2 2 : . saber ya no tiene que ver con el currículum o la transmisión; tiene más sentido pensar el lugar del f q e g p v g " f g u f g " n c " ò k f g un" òfvgt" c o p u f o k u c e p l o p r ö q " f g " t ¶ w p k x ¶ Minzi, et al. (2011).

Señalé anteriormente la cuestión de la educación y la democratización. Eso significa permitir que la ciudadanía acceda a los instrumentos y competencias cognitivas, es preparar

r c t c " ò g n " w u q " e q p u e k g p v g . " e t ¶ v k a f o r m a c i ó n y e l k x q . " f e q p q e k o k g p v q ö " u k p " s w g " n q u " k p u v t w o g p v q u " v ^ 2 e p

como lo que son, instrumentos (Tedesco, 1998, p. 9). Porque como instrumentos, las TIC pueden amenizar la rutina escolar, pero su introducción sólo como ayuda no resuelve los problemas profundos. Entonces, hay que insertarlas como estrategia de conocimiento. El sistema educativo debe apropiarse de sus posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar la capacidad de producir tecnologías para la solución de las necesidades (Prieto Castillo, 2004). Sin embargo, es importante aclarar que, la introducción de las tecnologías en las escuelas no es igual para todas porque depende de las posibilidades de cada institución, de la capacidad del Estado de mantenerlas permanentemente actualizadas, de los costos de las comunicaciones y hasta de hasta dónde llegan los servicios (Litwin, 2008).

Al pensar al docente como mediador, podemos pasar a un modelo pedagógico que promueva y acompañe el aprendizaje del mundo de las tecnologías de la información para generar la apropiación de sus posibilidades. Se trata de promover la comprensión del fenómeno recuperando los conocimientos previos de los jóvenes y reflexionando sobre esas experiencias (Prieto Castillo, 2004).

Martín-Barbero (2003) propone ampliar el concepto de alfabetización y no pensar solamente en la escritura fonética, las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo del audio (p. 52).

Buckingham (2005a) desarrolla una competencia amplia que tiene que ver con diferentes sistemas simbólicos: la letra impresa, las imágenes y los sonidos. Esta educación implica leer y escribir los medios, desarrollar la comprensión crítica y la participación activa, interpretar y valorar los productos y ser productores de medios. A su vez, para desarrollar un estado de la cuestión de cómo puede ser la educación mediática: producción, lenguaje, representación y audiencia (2005b).

El objetivo es prestar atención a qué tecnologías se usan para producir y distribuir textos mediáticos; quién los elabora, cómo trabajan; cómo funciona la industria de medios; cómo es la regulación, las leyes de producción y distribución; cómo circulan y se distribuyen los textos; cómo es el acceso y participación. Esto implica trabajar no sólo sobre las grandes industrias y cómo se utilizan y reinterpretan los productos mediáticos en

cada sociedad; sino también estudiar los diferentes modelos de producción mediática, como los públicos y los alternativos.

Respecto a los lenguajes que utilizan los medios muchas veces resultan ser una combinación de texto hablado, escrito, imágenes y sonido. Analizarlos permite comprender el proceso de creación de significados. Prestar atención a cómo se utilizan los lenguajes; cómo son aceptados por las audiencias; cuáles son los códigos, los géneros; preguntarse por sus combinaciones (de la música, el encuadre, los colores, los efectos especiales, etc.) y cómo se toman estas decisiones es una forma de desnaturalizar y examinar detalladamente los productos. Realizar comparaciones y hasta realizar producciones propias permiten reflexionar sobre las decisiones que se toman y sus consecuencias.

Como ya se ha dicho, los medios no presentan el mundo de determinadas maneras. Las audiencias no confunden esto con la realidad, al contrario, lo comparan con sus experiencias, opinan sobre el realismo y la confianza que tienen sobre ello. Pensar si los textos buscan ser realistas, cómo pretenden y tratan de ser veraces, qué incluyen y qué excluye, quiénes hablan y quiénes son silenciadas, qué visiones del mundo se respaldan, cómo se presentan a diferentes grupos sociales, qué funciones cumplen esas estereotipaciones, en cómo son interpretados por la audiencia, cómo influyen en las visiones que tenemos de diferentes temas, son formas de trabajar la representación que hacen los medios. Buckingham en ese sentido, también propone que los estudiantes elaboren sus propias representaciones y reflexionen sobre las respuestas a las mismas.

Por último, desde el cuarto concepto, el estudio de las audiencias Buckingham sugiere tratar de comprender cómo los medios apuntan e interpelan a determinadas audiencias, cómo les hablan, cómo llegan a ellas; cómo ellas utilizan los medios, qué sentidos les dan, si les gusta o disgusta y qué papel juegan las diferencias sociales en su comportamiento; cómo se miden las audiencias y cómo se usa esa información; cómo éstas se organizan y comunican (por ejemplo, los fans). Todo esto es para el autor irrenunciable y sugiere producciones para determinada audiencia.

4. Análisis de resultados

4.1. Universo de estudio

En esta sección se presentan los resultados del estudio en base a las entrevistas a docentes. Se entrevistó a ocho docentes graduados de carreras de Comunicación de universidades públicas. Siete estudiaron en la Universidad de Buenos Aires y dan o dieron¹⁰ clases en escuelas públicas y privadas y en el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) en la provincia de Buenos Aires; en escuelas públicas, privadas y un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires y en una Escuela Secundaria para Adultos (E.S.A.) en la provincia de Entre Ríos. Finalmente, también se entrevistó a una graduada de la Universidad de Lomas de Zamora, que da clases en escuelas públicas en Esteban Echeverría.

Les pregunté también a los docentes cómo caracterizarían en términos socioeconómicos a sus estudiantes. En el caso de los que cursan FinEs son adultos que trabajan, en su mayoría de forma informal y, las mujeres en particular, muchas haciendo tareas domésticas o de cuidado. En las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en una de ellas hay estudiantes que pertenecen a familias de clase media y en otra, a clase media baja a baja. En la E.S.A. son jóvenes de entre 18 y 25 años de clase baja, con trabajo informal, que dejaron la escuela; muchas de las estudiantes mujeres también son madres. En las escuelas privadas hay casos de estudiantes de clase alta donde los padres son políticos o periodistas.

Para mantener la confidencialidad, no se nombrarán las escuelas donde trabajan.

Todos los docentes dan clases en escuelas con orientación en Comunicación. Las materias que dan o dieron son: Comunicación, Cultura y Sociedad; Comunicación y Cultura del Consumo; Talleres de escritura; Radio; Ciudadanía, Imagen y Nuevos Medios; Introducción a la Comunicación; Taller de lenguajes; Comunicación y Medios; Taller de Tareas Comunitarias; Discursos Sociales; Taller de Lenguaje Publicitario; Proyecto de Comunicación; Teoría de la Comunicación; Taller de Producción Gráfica. Hay un caso de una

¹⁰ Si bien, todos los entrevistados trabajaban como docentes en materias habilitadas para graduados de Comunicación, algunos trajeron la experiencia de alguna escuela en la cual ya no se encontraban dando clase.

docente que, si bien da clases en la orientación en Comunicación, las materias en las que trabaja son Formación Ética y Ciudadana e Historia.

Las entrevistas fueron realizadas entre diciembre de 2020 y abril de 2021, explicitando la necesidad de que relataran su experiencia de trabajo previa al Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio de 2020. En algunos casos fue necesario realizar una segunda entrevista para completar la información.

El análisis de los datos se hizo mediante la lógica cualitativa, en consonancia con lo señalado en el encuadre metodológico. Después se transcribieron textualmente las entrevistas y leerlas de forma analítica, organicé los temas tratados por las entrevistadas según las preguntas de investigación para luego ponerlas en relación con lo planteado en el marco teórico.

4.2. Rol docente

En primer lugar, para poder comprender los usos y apropiaciones de las entrevistadas me interesó conocer cuál consideraban que era su rol como docentes, si está más ligado al de transmisores de conocimiento o mediadores, entendiendo que esas concepciones son la base a partir de la cual hacen lo que hacen. Por eso, en este apartado analizaré qué es para las docentes enseñar Comunicación y cuál consideran que es su función.

Encontré coincidencias respecto a las tareas de acompañar, de

Yo siento que mi rol es el de despertar curiosidad, ¿no? Curiosidad, interés por algo que considero relevante que es la función de los medios de comunicación, sobretodo en nuestra sociedad, en nuestro contexto. Por ejemplo, en la pandemia hay una saturación de espacios, lugares donde uno recibe información todo el tiempo y también es reproductora de esa información. Por eso, en principio, ese es creo desde mi rol docente del área de medios. También lo que me gusta es que los chicos se sientan con ese derecho o por lo menos poner a prueba el derecho a la información, de recibirla y también se reproductores. Por eso también apuesto mucho a crear espacios donde ellos puedan darse la palabra, hacer respetar su palabra. (I)

Respecto a los sentidos comunes y cómo se naturalizan las formas que tenemos de verbalizar, de comunicarnos entre nosotros, también de consumir información sin ponerla quizás a los ojos de algún análisis. (R)

Me interesa que los pibes tengan un ejercicio de mirada crítica sobre la realidad, que puedan desnaturalizar sentidos comunes y que, desde la comunicación, podamos pensar y repensar de dónde salen, por qué pensamos lo que pensamos, de dónde lo sacamos, si lo podemos re transformar o no, si queremos transformarlo o no y en ese sentido yo creo que tengo un rol más como de andamiaje, de acompañamiento y no tanto de transmisión de conocimiento. (F)

Para mi enseñar en Comunicación o dar clases en relación a la Comunicación, tiene que ver con abrir la mirada, en general, a las múltiples representaciones y construcciones que están hechas en los medios, en la calle, en el afiche que veo. Para mí tiene que ver con ese intentar, sin dejar de disfrutar las cosas que vemos, leemos, consumimos, compartimos, siempre esa duda construida en nuestra cabeza en términos de qué nos pasa a nosotros con eso que estamos interactuando. Eso que está ahí de dónde viene, qué, cómo, cómo se relaciona. (D)

Una de las docentes destacó el hecho de que enseñar Comunicación desde esta perspectiva le permite darles herramientas a estudiantes que no necesariamente seguirán alguna carrera vinculada a la Comunicación:

Para que también indaguen sobre las realidades de las situaciones, de lo que nos rodea. Les puede servir, que se yo, si quieren ser abogados para expresarse. Trato de vendérselos bien. También sirve para defender sus derechos en el caso de Ciudadanía * í Va a servir para otras clases. El hecho de establecer vínculos con otras personas, con un grupo, con la misma sociedad, bueno, abre la posibilidad de potenciar las inteligencias, el diálogo, lo afectivo. (I)

Las docentes, entonces, consideran que su rol es del despertar curiosidad, dar herramientas para que los estudiantes tengan una mirada crítica sobre la realidad y puedan ver cómo los medios de comunicación que consumimos y la información que compartimos no son algo dado, sino que se construyen. Una de las docentes también menciona cómo esta tarea

también les sirve a los estudiantes que no van a continuar una carrera relacionada al campo de la comunicación.

4.3. Recursos que utilizan en el aula

Los programas de Encuentro son un recurso más dentro de un gran abanico de posibilidades. Su uso forma parte de un todo que combina diferentes tecnologías que van desde el uso del pizarrón hasta el uso de computadoras. En esta sección, describiré cuáles son esos otros recursos, qué sucede con el uso del libro; pero también qué recursos les docentes les permiten usar a sus alumnos para estudiar.

En primer lugar, los docentes utilizan en sus clases: PDF; Power Point; audios, música y podcasts; notas periodísticas o de blogs. Además de los materiales de Encuentro, usan otros recursos audiovisuales como: películas, series y trailers de otros canales o plataformas. También, encontraron en la plataforma, pero sin nombrar o recordar su autor o el usuario que lo compartió). Las pantallas predominan en el aula. El libro ya no es el centro y ningún docente utiliza algún libro o manual particular, como sí ven que sucede en materias como Historia o Biología.

Ante la pregunta sobre el uso de un libro respondieron que es algo caro para comprar y que no hay uno específico de comunicación que les sirva completamente; por eso, seleccionan fragmentos de distintos libros, algunas veces hasta los editan, y los compilan:

Libro físico, no. Pasan dos cosas, el libro es muy caro y no hay libros para enseñar comunicación, por lo menos para media. Sí hay manuales, pero son más caros todavía y no todos están buenos. Yo si utilizo manuales, utilizo pedazos, fragmentos y los voy entrelazando con cosas que a mí me interesan o que son poco claras. O sea que lo que es libro de texto casi no uso, sí usamos algunos resúmenes que hacemos nosotros o pedazos de manuales. (A)

Libros uso; pero los libros que hay sobre comunicación para mí como que están muy fragmentados, como que hay unos que tienen cosas re piolas y otros que son una porquería. Entonces lo que hice fue armarme un cuadernillo como con distintas cosas de distintos libros y se los digitalicé a los pibes y se los doy a principio de año: tipo esta

es la bibliografía del año si la quieren imprimir buenísimo; sino la pueden tener en PDF, pero sí la tienen que tener a disposición. (F)

Hay pocos textos de comunicación, poco manual. Yo suelo hacer recortes crudos de Williams, por ejemplo, otras veces los modifico. Igual, en su momento intenté en la escuela proponer comprar. Me dijeron que no. Pero bueno, lo que pasa es que los pibes acá compran otros manuales, el de Matemática, compran el de Historia, compran el de Biología entonces como que Comunicación queda medio ahí, eso es algo que falta. (R)

En Ética, el libro queda a veces como pobre en contenido o demasiado estructurado y complejo. Complejo en el sentido de que por ahí dan grandes saltos temporales que vos ya podés manejar como adulto o como adulta, pero para los pibes queda e q o ¡Ah! ò Bueno, listo, como las mujeres en un momento no votaron, votaron, votaron los pibes a los 16, perfecto, seguimos votando ò Además, un montón de veces les digo ò Xmos a utilizar este libro de texto ò 'se lo compran, de treinta pibes que puedo llegar a tener, cinco. O ya están desactualizados y les tenés que decir, bueno, esto ya no es tan así porque la versión que tenés es vieja. Se complica un poco. (O)

De esta forma, estos docentes tienen un rol muy activo en la preparación de sus clases ya que la tecnología les permite recortar, reescribir, mezclar y así armar materiales específicos para sus estudiantes.

También se puede ver que, si bien la cultura escrita ya no es la dominante, no significa que se deje de lado. Les docentes promueven la lectura de textos escritos, sabiendo que no es el hábito más común entre sus estudiantes, que les cuesta la comprensión y que es necesario trabajarlo:

Intento usar uno de los manuales para algunos temas. Me gusta darles de esos textos s w g " u q p " n q u " s w g " g n n q u " n n c g u r c l o p l e n f u k a l v e z , a n k n g u " * texto más largo les cuesta. Ahí les digo que lo lean. Lo leemos en clase. Suelo destinar c n " o g p q u " w p " v g z v q " g p " g n " c ° q " c " n g g t n q " g p " e lo audiovisual, aunque digan todos que no leen, leen de otro modo, cruzado. (D)

Los libros ocupan un rol bastante menor respecto a lo demás, pero sí pienso dinámicas que impliquen interpretación de texto porque veo que tienen otra dinámica de comprensión lectora de la que tenía yo cuando iba al secundario; pero porque cuando

yo iba al secundario, no existía Youtube o no de la misma manera. Soy consciente de que soy de otra generación, pero es importante trabajar la comprensión lectora por si terminan estudiando otra cosa. (F)

Se menciona en las entrevistas, también, que existen en los estudiantes diferentes modos de leer, de escribir o de aprender. Ésto es tomado por algunos docentes que, por ejemplo, ya no exigen tener la carpeta completa o permiten que tomen notas en la computadora usando programas como Google Drive:

A veces les propongo que anoten cosas, pero no suelen anotar mucho. (D)

El audiovisual es lo más parecido al nivel de consumo que ellos hacen a través de pantalla. El texto está quedando caduco, casi que no tienen ni cuaderno. Y son brillantes: leían textos, iban y rendían y ya está, no necesitan escribir. (R)

Una me confesó que para ver materiales adelanta la velocidad; entonces cuando ve que viene algo que le interesa, para, lo pone en automático, lo ve y así. Me parece que lo audiovisual les permite primero ir y volver las veces que lo necesiten. Está cambiando la forma de aprender y también de aprehender con h y de estudiar. Por ahí cuando yo les digo que necesito imprimir cosas, subrayarlas, escribirlas, que se yo, me miran con cara de ñe estás jodiendo ò He tenido alumnos que me han dicho ò ñe. Entonces ni carpeta o muchas veces la carpeta es virtual porque tienen el Drive abierto y tienen carpetas de cada una de las materias y ahí se van organizando. (O)

Se puede ver que los docentes utilizan una gran variedad de recursos tecnológicos. El libro no ocupa un lugar central por diferentes motivos. Uno de ellos es el costo del material, razón por la cual la escuela y las familias priorizan la compra de manuales para otras materias como Historia o Biología. Pero también porque los docentes consideran que no hay un manual que responda a sus necesidades; en todo caso, prefieren seleccionar fragmentos de diferentes libros y realizar su propia compilación. Los docentes reconocen que la lectura no es la práctica habitual de sus estudiantes y que presentan dificultades para la comprensión de texto, y por eso les parece importante trabajarla, pero sin ser la actividad principal. También entienden que los alumnos tienen diferentes modos de leer, de escribir y de aprender; consecuencia de esto es que no demanden tener las fotocopias impresas, anotar todo lo visto en clase, así como una carpeta completa. También pueden tener anotado todo en archivos digitales como en Google Drive.

Incluso una docente relata la experiencia de una estudiante que adelanta la velocidad de los

x k f g q u " r c t c " x g t n q u " o a u " t a r k f q " { " g p " v q f q " e c u q

4.4. El uso de material audiovisual

Para entender más sobre el uso del audiovisual, consulté por qué lo eligen, teniendo en cuenta que este recurso va más allá de programas específicos de Encuentro. En ese sentido, en las siguientes páginas se desarrollarán los motivos para usar materiales audiovisuales en el aula, cómo esto se vincula con la necesidad de que sus estudiantes sean espectadores críticos, qué pasa con los audiovisuales como recurso para llamar la atención de los alumnos para terminar, finalmente, con por qué usan los programas de Encuentro.

Sobre por qué usan materiales audiovisuales en general, pude detectar una combinación de razones. Por un lado, aparece el argumento didáctico, desde la necesidad de dinamizar o descontracturar la clase y llamar la atención de los estudiantes; y también el cultural, ya que resaltan el valor que ocupa lo audiovisual en la vida de los jóvenes:

El recurso audiovisual tiene mucha llegada para la población que se desenvuelve en ese

n g p i w c l g 0 " * í + " G u " r c t v g " f g n " de los chicos de p q " { " f

las chicas. Entonces, no es por quitarle mérito a estos programas; pero digamos, cualquier cosa que sea audiovisual va a llamar la atención de los pibes, eso para comenzar. A un pibe, a una piba le pones play y algo va a captar, es otra cosa. (A)

A diferencia de otras cosas, los audiovisuales son convocantes. Si leemos un cuento, o notas periodísticas no se copan tanto. El audiovisual, por el mismo lenguaje, les toca la emoción; entonces, nadie es indiferente por la música. Por ejemplo, *“Mentira la verdad”* es difícil el contenido, pero les traes un audiovisual con una historia, es convocante. Me parece que audiovisual aporta eso. (V)

Van siendo pasos a la hora de generar la atención de los pibes. Si les pongo un texto como que tienen un nivel de concentración; si les pongo un video de Educ.ar, mejora; pero si les pongo algo vinculado a sus intereses culturales, mejor. Entonces es como que los voy combinando. (F)

A principio de año hago siempre una actividad de diagnóstico. Les pido que me digan su nombre y alguna noticia que hayan escuchado ya sea porque lo vieron en sus redes sociales o porque le comentó alguien o lo que sea que les haya impactado o que les haya llamado la atención de alguna manera y que me digan donde la vieron. Es muy zarpado, un montón de pibes se dejan caer por fake news. O me dicen que lo vieron en Instagram, { " n g u " r t g i w p v q " u k " u g " c

Este mismo, señala justamente que más allá de la gran cantidad de contenidos que consumen sus estudiantes, es necesario ejercitar cómo entienden esa información:

Es notorio el manejo que tienen de un montón de consumos culturales, pero no tienen ejercitado curar esa información, filtrarla. (F)

Les estudiantes tienen acceso a muchísima información; pero, por ejemplo, si se les pide que hagan una búsqueda en buscadores como Google, se quedan con los primeros resultados sin cuestionarlos. Por eso, los docentes trabajan sobre ese modo de consumir los programas o las redes sociales. Recuperando las experiencias de sus alumnos fomentan una reflexión activa para que su uso sea más consciente:

Ellos siguen las redes sociales a full. Sobre todo, Instagram que realmente es una vidriera, un espejo del baño, es muy mostrars g " * í + " v g p i q " o w e j c u " c n w o t q r c " r q t " g l g o r n q " q " s w 2 " u g " { q . " j c e g p " d k l q v w p c " d c v c n n c " r g t f k f c " u k " w p q " x c " c " g p h t g p v c t críticos, vean el trasfondo de las cosas porque a partir de ahí uno puede hacer una interpretación a partir de diferentes teóricos. Yo soy como así amante de Foucault y bueno Foucault escribió todo lo que escribió 50 años atrás con una vigencia total, ¿entendés? Esto de lo panóptico, de sentirse mirado, del control social. (I)

Enseñar a mirar. Estaría bueno. Me imaginaba en los talleres, enseñar a tener una mirada, a deconstruir, pero todo no se puede. En el tiempo que tengo en clase, con los alumnos es difícil, pero es importante, por lo que hablábamos de que estamos bombardeados por lo visual, pero no tenés una mirada crítica. En Opinión Pública cuando hacíamos un análisis de las publicidades de la mujer, ahí sí, desde la fotografía veíamos como se construía la fotografía, los planos. (V)

Tengo que cambiar mucho más los recursos. Si todo el tiempo les hago leer, a los 15 minutos de la clase los tengo en cualquiera. Noto que les cuesta interpretar, pero v c o d k ² p " x g q " f g u r w ² u " s w g . " e w c p f q " x g p " w p " x mirada crítica de n q " s w g " x g p . " r q t " g u q " { q " v c o d k ² p . " c " de ver qué hay en Netflix, alguna película, para hacer ese andamiaje. Como esto que leyeron, que capaz les cuesta, lo ven todo el tiempo en Netflix y que puedan entender la relación entre el texto y cuestionen un poco más lo que ven. Con los contenidos de Educ. c t " o g " r c u c " s w g " g p " u ¶ " o k u o q " g n " o c v g t k c n Los pibes tienen mucho manejo de la tecnología, de las redes sociales, acceden a un montón de información pero ni ahí tienen tan ejercitado curar esa información, filtrarla * í + " O g " j c " r c u c f q " ~~Policías en acción que está en YouTube~~, u " f g " por ejemplo, cómo se usa el recurso de la cámara oculta, en qué momento aparecen los subtítulos, a quién subtitulan, ¿subtitulan a los policías o subtitulan a los que son e j q t t q u A " V t c v q " f g " s w (F) " c p c n k e g p " g u q " n q u " r k

Es una forma de posicionarlos y posicionarlas como espectadores críticos, ¿no? y críticas. (O)

Ante la pregunta sobre las razones por las que eligen utilizar programas de Encuentro, los motivos son diferentes.

En primer lugar, el contenido de Encuentro está pensado con fines pedagógicos, por lo que les permite explicar los contenidos de la currícula teniendo en cuenta que, como declaró la mayoría, no hay mucho material específico para Comunicación:

Y bueno, del canal Encuentro te puedo decir que, desde que surgió, para mí fue una gran ayuda, porque dentro de lo que es la Comunicación había muy poco material, tanto bibliográfico como registro audiovisual o sonoro. (I)

En Comunicación lo que pasa muchas veces es que, por ser materias que por lo menos acá en la Ciudad que son de una orientación nueva, entre muchas comillas, no hay mucho material producido. En otras materias, yo noto que mis compañeros de escuela encuentran cualquier cosa en internet, tipo diez millones de cosas, hasta mucha bibliografía. En nuestro caso como que noto que no hay tanto producido entonces muchos materiales de Educ.ar me sirven en esto de suplir yo teniendo que editar un video, cosa que no tengo tiempo para hacer. (F)

También aparece la confianza en el tratamiento de los temas, en los profesionales que conducen o realizan los videos, a diferencia de lo que sucede con los videos producidos por docentes desconocidos que se encuentran en internet:

Tiene una perspectiva pedagógica y política, si se quiere, con la cual comparto y concuerdo. (F)

Están muy bien hechos, tienen muy buena producción, son muy dinámicos, no son aburridos, tienen mucho material, recurren sobre todo a profesionales muy buenos. Los mejores del país. Es muy interesante. (I)

Encuentro lo que tiene es que es un lugar donde uno puede mandar a los chicos sin preocuparse de lo que pueden encontrar porque si no, no se puede. Sino uno debería chequear todo el catálogo para decirles dónde está ahí, aunque uno no haya chequeado, uno ya sabe lo que es Encuentro, ya sabe cómo se manejan. Entonces uno los puede mandar tranquilos a los chicos a buscar ahí adentro. Porque en otros lados se ve que exploran Netflix y tal vez traen cosas que yo no quiero que traigan al aula. (B)

En general, en los videos de Encuentro y de Educ.ar hay una producción detrás, hay gente especializada que se sentó a pensar eso en modo ético. No es para no valorizar el trabajo que hacemos porque he usado videos de estudiantes o de docentes, pero con estas salvedades, de ojo con esto y con esto otro. No es que es a ciegas lo que se pueda ver. En un capítulo o de lo que sea de Encuentro, hay un espacio teórico y varias miradas. (D)

Cuál sea la orientación ideológica y política y demás. Esto está en canal Encuentro, esto es parte de los contenidos nacionales que circulan. (R)

Encuentro tiene eso que uno lo puede usar tranquilo y, por otro lado, a mí me copa la mirada que tiene. No es una mirada pacata, es una mirada que está buena; pero que tampoco es complicada como para pasarla en un aula, digamos. Me parece que

A mí me cierra desde donde se paran a hablar, cómo se paran para hablar de las cosas. Nunca encontré nada que me haga ruido. (B)

Al respecto, una docente trae el hecho de que el Canal estuviera asociado al kirchnerismo:

Cuando estaba un poco más la puja, hace unos años atrás, ponías un video de canal Encuentro y eras kirchnerista. Y no, es una buena producción, hay un montón de personas trabajando para esto que estás viendo y si no te gusta, podés criticar lo que se está dando y cómo se está dando. Tal vez para la clase social a la que le doy clase queda muy asociado a que sos kirchnerista o zurda y bueno, no, justificarlo desde el rol docente, está bueno también. (O)

Otro motivo es la accesibilidad, ya que Encuentro da la posibilidad de ver o descargar los programas sin pagar un abono extra, algo que no sucede con plataformas como Netflix:

Netflix tiene algunos buenos programas. Por ejemplo, sobre consumo hay material. Hay una serie que se llama *La Sociedad de Consumo* que es muy interesante pero bueno, no todos los chicos tienen el soporte, entonces es más complicado bajarlo. Para mí también. (I)

Me parece que una vez está bueno y lo tienen a mano porque está colgado en internet. (A)

Además de valorar positivamente el tratamiento de los temas y la confianza que les genera, también destacaron la calidad de la producción de los programas. El hecho de ser programas educativos no significa que sean aburridos, como los programas característicos de la TV educativa de hace algunos años; al contrario, la inclusión de animaciones, la música, los montajes, la intervención de invitadas, que aparezcan jóvenes hablando en primera persona y la ficcionalización de algunos temas hacen que sean atractivos para los estudiantes:

Cultura para todos me parece que tiene un plus que es la pseudo animación. Entonces van mechando dibujos y ciertas animaciones, que no llegan a ser del todo animación, pero básicamente tiene todo ese despliegue que lo hace más atractivo. (A)

En algún momento usé el de Feinmann y era un embole. El de Darío es más convocante.

El de *Mentira la verdad* *g u " w p c " e w o d k c " n c " c r g t v w t c " * í + "*

que quiero contar yo de una manera re bien producida, de calidad. Pero yo soy fan
 r q t s w g " o g " h q t o 2 " g p " g u c " e q t t k g p v g " * í + " E q o q
 con música en la televisión que es tan atractivo como **Master Chef** (V)

Me interesa la visión, el formato de los materiales, la forma en que están filmadas, desde
 las ilustraciones, los montajes, las intervenciones de invitades, etc., me gusta, está
 bueno. (R)

En términos de los recursos audiovisuales me parece que técnicamente son re
 interesantes porque los pibes ven una serie en Netflix y tenés que estar buscando
 e q p v g p k f q " s w g " e q o r k v c " r q t " u w " c v g p e k » p " * í
 que a los pibes les resulta más llamativo cuando hay algo que está ficcionalizado por
 ejemplo y no tanto documental * í + " V t c v q " f g " w u c t " o w e j q " n c u " e
 Integral porque aparecen pibes hablando en primera persona. Los de **Zamba** ò aunque
 sean de secundarios se enganchan y les re gusta. Cumple muchas funciones, es atractivo
 en términos visuales y está muy bien contado el guion. Me re sirve en esta clave de lo
 ficcionalizado. (F)

Estos materiales están bien planteados, están bien narrados. Hay una secuencia que es
 clara. Me parece que el hecho de que haya un narrador también lo hace bastante
 pedagógico. (M)

También tiene una estética ágil para los pibes que eso es súper importante porque los
 pibes se aburren y se desconectan muy rápido. Dentro de todo Encuentro entendió un
 poco la estética de los jóvenes y los pibes lo puedan mirar. No es el típico documental
 largo, con una voz así monocorde, que vos te querés suicidar. Entonces me parece que
 ayuda al poder usar los contenidos de ellos. (B)

Son recursos que están buenos, desde lo estético, lo sonoro, desde lo qué se dice y cómo
 se dice, me parece que permite desarrollar una crítica reflexiva de ese material. (O)

Finalmente, algunos testimonios hacen referencia a lo importante que es el uso de
 material de producción nacional, por dos cuestiones: porque es necesario apoyar a la industria
 audiovisual nacional y porque tocan temas propios de nuestra sociedad, incluyen nuestras
 voces, nuestra historia, nuestras identidades:

Con muchos temas me pasa que canal Encuentro es el único lugar, el único estudio teórico que también ha podido desarrollar una vuelta de tuerca en Comunicación porque quizás otros, te ponés a ver que van escribiendo como con un lápiz y hay una voz en off nacionales y seguramente haya discusiones generales que tengan que ver con recuperar una parte de la historia. Por ejemplo, usé un video de la Teoría de la liberación, bueno, se recupera mucho la puesta de los curas villeros que en Argentina tuvo más resonancia. Bueno, para nosotros la predominancia de los curas villeros fue muy importante. Entonces, estos materiales vienen a decir como bueno, esto se enmarca en este momento de nuestra historia que pasa esto. (R)

Aparte es algo local, hay un montón de cosas de afuera. Yo muestro contenidos de Argentina, no muestro contenidos de otros lados, porque no tiene nada que ver. Porque tal vez me podés decir que bueno, que si es de Uruguay es parecido, así como Chile. Sí, pero no. Yo todo lo que muestro es producción nacional porque también me parece importante que entiendan que hay que bancar la producción nacional. (B)

Si bien todas las valoraciones son positivas, también aparece la preocupación porque el material de Encuentro no está actualizado tanto en términos estéticos como temáticos:

Todo el tiempo están interpelando a las cosas que piensan les pibes, los consumos de los pibes. También como que hay mucho material que me re sirve, pero se nota que está viejo. porque me parece que quedaron un poco viejas (los consumos de los pibes, entonces sé que cuando tengo que usar un material de Educ.ar lo tengo que preparar bien y uso fragmentos, no me sirven todos. (F)

Trato de buscar algo más nuevo también, pero no hay mucho, no hay mucha producción o no me ha llegado. Y a Encuentro le falta actualización. Por ejemplo, en el tema de las redes sociales. Hoy los chicos se informan mucho por ahí, todos nos informamos por las redes inmediatamente de sucedido un hecho. Y ahí quedaron un poco viejos. (I)

Me pasa también por ejemplo que canal Encuentro va quedando tan atrás. Hoy cumple 14 años canal Encuentro, va quedando tan atrás que cuando yo traigo mi computadorita y en la pantalla aparece canal Encuentro empiezan "Oh... qué aburrido" también en la pantalla aparecen las dimensiones actuales de lo

de ciertos videos para los que están acostumbrados que es todo el tiempo a cambiar de r c p v c n n c . " u e t q n n g c t . " r q p g t " o g " i w u v s c " * í + " sociales, transformaciones a partir de la injerencia de las redes sociales, el mundo tecnológico. (R)

La docente (R) también comentó que hay materiales que dejaron de estar disponibles, r q t " g l g o r n q . " g n " x k f g q " s w g " w utásubido a YouTube por Encuentro, sino por un usuario común.

Recapitulando, los docentes utilizan los recursos audiovisuales en general por diferentes motivos. Por un lado, aparece el argumento cultural, ya que los usan porque entienden que es parte del consumo cotidiano de sus estudiantes y para acercarse a ellos deben incluirlos. Pero también, el didáctico ya que son convocantes, llaman la atención y dinamizan la clase. Sin embargo, también entienden que el usar estos recursos, más allá de que formen parte de sus experiencias cotidianas y son atractivos, no significa que les estudiantes presten atención o que el aprendizaje no implique ningún esfuerzo. Al contrario. Se necesita pensar qué temas son los que interesan y qué formatos y estéticas son más interpelantes; así como generar espacios de interpretación y reflexión crítica sobre esos contenidos, de deconstrucción de los mensajes, y también de formación acerca de cómo seleccionar la información ya que es algo que les estudiantes no tienen tan trabajado a pesar del uso cotidiano de las TIC.

Respecto al uso específico de los materiales de Encuentro, se encuentran también distintas razones. Una de ellas es que tratan temas de la currícula, lo cual es una solución a la falta de material específico sobre Comunicación. Para otras materias, los docentes creen que hay una gran diversidad de recursos disponibles en internet. Además, confían en el tratamiento de los temas y los especialistas que los realizan desde lo pedagógico y lo político, así como en el formato de los videos. Sobre esto último, señalan que los programas de Encuentro son dinámicos, con animaciones, música, montajes que los hacen atractivos y llevaderos (algo importante para trabajar contenidos con carga teórica). Para una docente, lo ficcional también tiene un peso importante. También destacan el valor que tienen como productos nacionales, que incorporan no sólo nuestra historia, nuestra identidad y nuestras voces en general; sino también las voces de los jóvenes. Asimismo, valoran que sean accesibles (en el sentido de que se pueden descargar fácilmente y en buena calidad). Finalmente, aparece la preocupación por la falta de actualización en temáticas y aspectos de formatos. Como se verá ahora, la mayoría de los programas que se usan no son nuevos.

4.5. Programas que se utilizan de Encuentro

Entre las preguntas realizadas para conocer en profundidad qué motivaba a los docentes a usar los programas se encontraba cuáles utilizaban. En este apartado se enumerarán los nombrados. Cabe aclarar que la mayoría de los docentes no recordaban los nombres, pero sí de qué se trataba o quién lo conducía. Con esa información pude construir el siguiente listado.

Algunos de los más mencionados fueron: En el medio¹¹, Mentira la Verdad¹², Cultura para principiantes¹³ y Cómo piensan los que no piensan como yo¹⁴. También utilizan La Asombrosa excursión de Zamba¹⁵ que, si bien hoy forma parte de Pakapaka, fue estrenado en Encuentro.

Lo mencionados por sólo un entrevistado fueron: Apuntes de película¹⁶; Pioneras, mujeres que hicieron historia¹⁷; Educación Sexual¹⁸; Mejor hablar de ciertas cosas¹⁹ y Colifata

¹¹ Serie estrenada en 2009, con dos temporadas de cuatro capítulos cada una, conducido por Gisella Busaniche, dirigido por Daniel Enríquez sobre los medios de comunicación y la construcción de la realidad.

¹² Serie estrenada en 2011, con tres temporadas de trece capítulos, conducido por Darío Sztajnszajber, dirigido por Pablo Destito, sobre filosofía.

¹³ Serie animada de dos temporadas, producida por ONCE Producciones y Raravis Animación, basada en la colección *Libros para Principiantes* de Editorial Longseller.

¹⁴ Serie estrenada en 2016, conducida por Diana Cohen Agrest que aborda temas como eutanasia, drogas, familia, alquiler de vientre, aborto, redes sociales proponiendo el *diálogo de reflexión*: escuchar y

¹⁵ Serie infantil de animación estrenada en 2010, donde un niño de Formosa viaja a través del tiempo para mostrar la historia argentina. En el 2020 se estrenó su séptima temporada. De este programa en particular se realizaron también productos como juguetes, ropa, útiles escolares; espectáculos y hasta un parque temático en Tecnópolis.

¹⁶ Serie de microprogramas estrenada en 2010, protagonizada por Juan José Campanella con claves para realizar producciones audiovisuales tanto dentro como fuera de la escuela. Cada capítulo estaba orientado a la realización del guion, una entrevista, un video con el celular, planos y movimientos, la regla de los tercios, etc.

¹⁷ U g t k g " g u v t g p c f c " g p " 4 2 3 ; . " r t q v c i q p k | c f c " r q t " O w t k g narra la historia de las primeras luchadoras r q t " n c " k i w c (Téfan, 2019) f g " i 2 p g t q ö "

¹⁸ Trece cortos que sobre el respeto por el cuerpo.

¹⁹ Serie de tres temporadas, estrenada en 2008, conducido por Gastón Pauls y dirigido por Fernando Zuber (temporadas 1 y 2) y Damián Cukierkorn (temporada 3). Adolescentes de Argentina comparten su perspectiva y vivencias sobre a diferentes temáticas como el alcoholismo, la drogadicción, la educación vial, VIH, la obesidad, la educación sexual, etc.

filosa²⁰. También se mencionaron especiales sobre diversidad cultural, efemérides y programas sobre migrantes. La docente que da clases de Historia y Construcción Cívica y Ciudadana fue la que más programas mencionó, agregando: La era de los caciques²¹; Fotos, retratos de un país²²; Ver la historia²³; Consciente colectivo²⁴; Los trabajos y los días²⁵ e Historia de un país²⁶.

4.6. Temas que se trabajan con los programas de Encuentro

Uno de los objetivos particulares de la investigación es identificar qué temas tratan los docentes cuando usan programas de Encuentro. A partir de lo mencionado en las entrevistas, pude agruparlos de la siguiente manera:

- cómo se construye sentido
- historia de los medios: por ejemplo, cuando quieren enseñar sobre radioteatro, la imprenta y la prensa
- funcionamiento/ trabajo en los medios de comunicación: periodismo de investigación, cómo trabaja un reportero gráfico, los roles en la radio, cómo usar una cámara de video, ética periodística, gestión de los medios comunitarios
- derecho a la comunicación, Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual

²⁰ Serie estrenada en 2018, que presenta a integrantes de radio La Colifata (internos y ex internos del hospital psiquiátrico José Tiburcio Borda), filósofos, pensadores e invitadas para debatir sobre temas universales (la risa, la mercancía, las palabras, la amistad, la extranjería y el tiempo) en una ronda al aire libre (Colifata, 2018)

²¹ Serie sobre los diferentes caciques. Busca retratarlos considerando que la historia los relegó al lugar de los vencidos.

²² Serie estrenada en 2011, dirigida r q t " H g t p c p f q " \ w d g t . " ñ u q d t g " n c u " h periodismo gráfico argentino de los últimos 35 años (Del Pino, 2011)

²³ Serie estrenada en 2015, que aborda los doscientos años de historia argentina (1806-2006), conducida por Felipe Pigna.

²⁴ Serie estrenada en 2011, conducida por Julia Mengolini, sobre la relación entre los argentinos, su identidad y sus instituciones (patria, estado, nación, identidad, contrato social).

²⁵ Serie estrenada en 2015 sobre la organización y las luchas de los trabajadores en Argentina, conducida por Jorge Halperín y Mariano Llinás.

²⁶ Serie estrenada en 2013, sobre los principales procesos económicos, políticos, sociales y culturales de Argentina, con la voz de Juan Palomino.

- ESI: historia de la sexualidad, aborto, diferentes familias, ser padre o ser madre y para introducir otros temas
- ciudadanía: temas como Rousseau y el contrato social para ver el rol de los ciudadanos en la comunidad
- redes sociales
- racismo, microracismos

También se usan cuando quieren acercar las biografías de diferentes autores para acercarse más a ellos, a su obra. Por ejemplo, se muestra algún video que hable de la vida de Roland Barthes.

4.7. Cómo llegan a los programas de Encuentro

Otro punto importante para comprender los usos y apropiaciones era conocer cómo llegaron los docentes a esos programas con los que trabajan. En este apartado, señalaré de qué forma los encontraron y a través de qué plataformas.

Les entrevistados, en su mayoría, comentan que los encontraron a partir de la búsqueda de palabras claves en Google o Youtube. Rara vez los descargan directamente de la página de Encuentro o de Educ.ar.

G p " [q w V ~~Google~~ generalmente lo que me interesó siempre lo obtuve desde ahí o desde la página de canal Encuentro. (M)

Voy a YouTube directamente. En realidad, hago la búsqueda y no pongo canal Encuentro. Me pasa que me encuentro con cosas de canal Encuentro. Pero no es que entro específicamente. A veces cuando he querido entrar a buscar algo específico no lo encontré, entonces me era más fácil entrar por YouTube. (R)

No los busco tanto por en el buscador de Educ.ar, sino por Google. Veo uno que me copa y lo uso, entonces capaz que no lo registro tanto por el nombre. (F)

En algunos casos, también mencionan que los vieron directamente en la televisión y al poder servirles en el aula, luego los buscaron en internet:

Los vi en algún momento. Sobre todo en el medio que es más viejo y a la hora de dar clases lo recordé. Y los de Darío, básicamente lo mismo. Como te decía, como en Comunicación no hay mucho escrito para dar clases, uno tiene que ir pensando un poco lo que va a dar, entonces tiene que ir viendo mucho y con ver mucho algo surge. (M)

En la entrevista a Rubinovich (comunicación personal, 2 de octubre de 2020), ella comenta que en la web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires existen repositorios virtuales que sugieren [o c v g t k c n g u " f g " G p e w g p v t q " r c t c " w u c t " g](#) [õ O g p v k t c " n c " x g](#)²⁷. Sin embargo, los docentes desconocen la existencia de estos recursos. En cambio, sí mencionan las secuencias didácticas en Educ.ar que sí utilizan para preparar sus clases:

Uso muchas secuencias didácticas, pero en general no las uso todas o no la uso cruda porque hay cosas que no me sirven. Pero capaz que veo lo que proponen y uso eso para [r g p u c t " q v t c " e q u c í " o g](#) [ambénte la ayudá de un montón k t c e k](#) [Arhívios entre ek Educ.ar by forige v k e c " r](#)
Capaz que uso una secuencia didáctica de algo que no tiene nada que ver, pero la uso [e q o q " o w g u v t c " f g " w p c " u g](#) [Arhívios entre ek Educ.ar by forige v k e c " r](#)
en el buscador [u g e w p f c t k q " õ õ \(R\) g p e k c u " u q e k c n g u](#)

Dos docentes cuentan que forman parte de grupos de Facebook donde la administradora ofrece material y recomienda videos o comparte planificaciones, pero les demás señalan que nadie les sugiere o recomienda materiales y eso aparece como necesidad:

Entré a grupos e investigar. A veces me cuelgo, pero yo suelo colgar mi planificación en, o sea, hay un grupo de profesores de Comunicación. Nada, a veces yo sé que son celosos de lo que armen. Yo la verdad, lo sumo, porque cuando di FinEs, nunca había dado y llegué a dos blogs de FinEs y una compañera que había subido su material. Entonces yo pienso que es un círculo. Sé que hay mucha gente que no le gusta porque se apropian; pero tampoco me parece que lo que hagamos sea la última fórmula de la nueva Coca Cola. (D)

De esta manera se puede ver que los docentes no llegan a los programas porque los busquen específicamente, ni siquiera mencionan entrar a la web de Encuentro. Los encuentran

²⁷ Serie estrenada en 2012, de cuatro capítulos sobre las historias de vida de adolescentes, sus vocaciones y pasiones: música, comunicación, identidad y cultura. Presentado por Rodrigo de la Serna

porque les aparecen como resultado en Google o Youtube. Sin embargo, sí mencionan que ven la señal de Encuentro y si hay algún material que les interese, lo buscan. También señalan que usan las secuencias didácticas de Educ.ar donde aparecen actividades con estos recursos. Por último, dos docentes forman parte de grupos de Facebook donde se recomiendan materiales, videos y planificaciones, entre ellas, programas de la señal.

4.8. Dónde ven los programas de Encuentro

Uno de los aspectos que forman parte del cómo utilizan los programas en el aula es en qué espacio de la escuela se ven y con qué recursos. Los diferentes lugares y maneras en que se realiza el visualizado son descriptos en esta sección.

En primer lugar, todos los docentes utilizan los videos en la escuela, es decir, no mandan videos para ver de tarea porque reconocen que los estudiantes no los van a ver. Hay diversas maneras de ver los videos, dependiendo de los recursos institucionales con los que se cuenta.

Sólo una entrevistada mencionó que tiene que reservar la sala donde hay televisor, proyector y computadora con cable HDMI. En la mayoría de casos, pueden verlos en el aula misma, pero no todos de la misma forma. Algunas cuentan con un televisor o proyector en el salón, otras tienen que trasladar los equipos ya que son compartidos. Algunas comentan que usan la computadora de la escuela, otras tienen que llevar la suya. Sólo una docente mencionó las computadoras de Conectar Igualdad de cada estudiante, a las que, sino andaba el proyector, les transfería el material con un pendrive.

Los docentes que trabajan en escuelas que no tienen estos recursos, usan los celulares de sus estudiantes:

En el bachillerato popular no tienen compu, entonces el audiovisual era por celu. No se veía nada y era ponerle onda. (B)

Otra, incluso llegó a pensar en comprarse un proyector; aunque no lo hizo por el costo:

En FinEs yo no tenía proyector. En un momento dije bueno, me compro uno. Pero estaba muy caro, y bueno, nunca me lo terminé comprando; pero lo que hacía era armar

una wiki y ellos entraban cuando podían. Le terminé poniendo unas re fichas a eso pero no entraban tanto. Entonces, lo que terminé haciendo fue, en cada clase a la mañana (yo tenía a la noche) n g u " o c p f c d c " g p " w p " i t w r q " f g " Y j c v u C de los cursos, y les mandaba todos los videos, todas las fotos. No es lo mismo claramente, r g t q . " d w g p q . " { q " u g " n q u " o c p f c d c " * í + " { verlos en el celu de a dos, de a tres personas si alguno no tenía o no tenía conexión, yo se los mandaba antes para que lo pudieran tener físicamente, pero bueno. Dentro de todas las posibilidades digamos, yo intentando hacer lo imposible. (D).

Algunas escuelas privadas con una mejor situación económica tienen proyector en el aula, wifi y computadoras para cada estudiante; pero la mayoría contaron que tienen que descargar los videos porque en la institución no tienen conexión a internet o no llega la señal. En ese sentido, se valora positivamente la posibilidad que da Encuentro de bajarlos:

La ventaja es que los puedo descargar a demanda. Otros programas de la tele me llevan más trabajo. Hoy si es más fácil. Por ejemplo, de radio, Radiocut. Pero cuando usaba Encuentro al principio no estaba tan generalizado el contenido a demanda. Entonces llevaba noticias de los diarios y no tanto de televisión. Encuentro producía contenido, lo podías rastrear y descargar. Con los avances ya es más fácil, pero en 2014 no lo podías hacer. (V)

En función de lo señalado, se puede decir que los docentes usan los videos en la escuela de diferentes formas según los recursos con los que cuentan. No los mandan para ver de tarea; a lo sumo, comparten los links de descarga para que sus estudiantes puedan volver a verlos. Hay instituciones en las que tienen que ir a un aula especial o sala donde se encuentra el televisor y que debe reservan con anticipación; pero en la mayoría los ven en el aula de clase. En este último caso, o tienen ahí mismo su propio proyector o tienen que trasladar un televisor o proyector móvil que se comparte entre los diferentes docentes. En un solo caso se mencionó la posibilidad de usar las netbooks de Conectar Igualdad. Otro inconveniente es que algunos docentes tienen que llevar su propia computadora y/o descargarlos con anterioridad porque no tienen o no llega bien la señal de wifi. Hay una docente que no tiene acceso ningún televisor o proyector en el aula entonces enviaba los videos a un grupo de WhatsApp con algunos estudiantes para que los descarguen antes de la clase y luego compartían el celular con sus compañeros.

4.9. Cómo usan los programas de Encuentro

Para continuar con análisis de la forma en que usan los programas, en esta parte describiré cómo los utilizan. Esto incluye si es a través de trabajos individuales, grupales o entre todo el curso; cómo se introducen o presentan antes del visionado; qué se propone para enfocar la atención en determinados aspectos de los videos; cómo se trabaja sobre la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en les estudiantes; cómo se construye el aprendizaje significativo.

En términos generales, más allá de las actividades en concreto que les docentes proponen, el momento del visionado es colectivo, así como el debate posterior porque consideran que la puesta en común y la escucha de diferentes opiniones enriquece el proceso pedagógico, estimula el pensamiento crítico y permite trabajar el respeto de opiniones:

Ep " i t w r q u í " u k . (M) r t g " g p " i t w r q

Siempre en grupo. Creo que es más rico el trabajo grupal. Obviamente les pido trabajos k p f k x k f w c n g u . " r g t q " p q " r c t c " g n " x k u k q p c f q " escuchando a otros podés poner en duda tus prejuicios, desnaturalizar lo que pensás. Si x g u " w p " x k f g q " { " v g " s w g f a u " e q p " n q " s w g " x q u " r con los que no piensan como vos. (V)

Por lo general, en grupo chiquitos conversan un poco, sobre todo para ver si alguno pudo captar lo que le pedí, y otro no. Entonces lo conversan entre ellos y que después se vuelva colectivamente. (A)

Muchas veces están como chipeados para laburar individualmente; entonces trato de que se crucen, que dialoguen entre ellos, que se escuchen y respeten porque después uno percibe cosas siendo comunicadora en términos de lógica de debate y diálogo social. Me interesa que debatan porque me parece que los contenidos de Comunicación solo tienen sentido cuando nos ayudan a pensar cosas de la vida c q v k f k c p c " * í Encuentro que, con el intercambio, con el diálogo, logro que los pibes construyan otros andamiajes, como que entiendan lo que estamos viendo, para qué les sirve en su vida

cotidiana, por qué está bueno que lo aprendan. Porque no es algo teórico al 100% y los videos de Educ.ar muchas veces me sirven para eso, para bajar un poco el nivel de teoría. (F)

Es que cuando enseñamos, no enseñamos sólo el contenido del programa. Enseñamos a trabajar en grupo, a respetar, a tener empatía. (B)

Además, les docentes introducen los videos, es decir, no los proyectan sin dar ciertas explicaciones previas que justifiquen el uso del material. Esto lo realizan de diferentes formas. En algunos casos, a través de una presentación o introducción:

Sí, siempre hago una introducción, u " r q t s w g " u k " algo que quede la clase anterior, porque puede pasar que quede la mitad del video porque pasó algo. Siempre tiene que estar el anclaje. (M)

Uno tiene que venderlo antes de mostrarlo, o sea tenés que contar qué estás poniendo, para qué, en qué contexto, cómo hay que analizar, de dónde, no lo miramos por mirarlo. Pregunto, por ejemplo, ¿Se acuerdan que la clase pasada cerramos con este tema? En función de esto vamos a ver este video para pensar este concepto que lo vamos a empezar a ver hoy y a mí me interesa que le presten atención a esto, esto y a esto. O después vamos a charlar, entonces analicen, pongan el foco en esta cosa * í + " G z r n k e c por qué lo ven, así entienden el motivo y no es que queremos estar diez minutos menos y nos ponen un video, porque a veces en la docencia está asociada a la vagancia, a que ponés el video mientras ves el celular. (B)

Pero también se proponen guías de preguntas que señalan lo que se busca que presten atención o piensen con el visionado:

Yo tengo una guía de preguntas, les hago una guía; entonces primero les dicto la guía, pasa el video, después lo analizamos. (M)

Una guía de preguntas, de temas. Vemos el video y después charlamos sobre eso. O a veces, quizás si son varios videos, que a cada grupo le toque algo de cada video. O esto que hablábamos antes en relación al trabajo práctico, algún vínculo entre algún video y quizás un tema. (D)

Lo que sí necesitan los pibes y las pibas es hacerles una introducción, explicarles por dónde va a ir porque también va acompañado con algunas preguntas o cuestionarios respecto de a qué poner atención. O también para orientar un poco el visionado y que estén atentos y atentas específicamente a lo que vos hacés hincapié. (A)

En general, si es algo muy técnico teórico, por ejemplo "En el Medio" que explicaba la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, trato de pensar preguntas típicas como chequeo de lectura, pero combinadas con cosas que tengan que reflexionar como para generar otro andamiaje. Algunas preguntas de chequeo hago porque me doy cuenta que, o va muy rápido el video o no les termina de quedar en claro algunas cosas que explican ahí; entonces como que trato de pensar ese tipo de preguntas para que entiendan bien lo que vieron en el video. (F)

A veces les doy las preguntas previamente para que vean dónde poner atención y obviamente trato de hacer una introducción. Saben que después van a tener que hacer algo con eso. (V)

Otra estrategia consiste en pausar el video para intervenir con explicaciones o preguntas y así sostener el nivel de atención y enfocar en ciertos aspectos específicos del recurso:

A medida que fueron pasando los años fui como modificando las dinámicas y no es que los dejé de usar, pero sí modificaba esto de pausar y explicar o usar un fragmento y El video de Educ.ar o vinculado a Pakapaka lo que sea de los Contenidos Públicos los voy fragmentando. Muy pocas veces puse uno entero. Los voy explicando, les voy preguntando cosas como para garantizar que presten atención, que no se pierdan porque ejemplo, "En el medio" el capítulo de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual tenía que ir pausando el video e ir explicando lo que decía porque generaba un poco de distancia quizás. Entonces si yo lo ponía todo entero capaz que había pibes que empezaban con el celular, así como por debajo de la mesa como que se dispersaban mucho. (F)

También lo que vamos haciendo muchas veces es que vamos interrumpiendo el video. Che, ¡Pará! ¿Qué les genera esto, estamos de acuerdo, no estamos de acuerdo, qué les

parece? Por ahí más con esto que te había comentado a lo último, de ¿Qué piensan los que no piensan como yo? fue re interesante. (O)

Uno necesita ir cortando e ir haciendo algún tipo de aclaración o situarlo en función de las clases porque no es que es un contenido que explique tu clase, entonces vos tenés que contextualizar, lo vamos a ver y lo vamos a relacionar con todo esto. (B)

Una docente comparte la experiencia acerca del uso del subtítulo para generar atención:

Lo que empecé a usar un tiempo atrás es activar los subtítulos y viste que en algunos de canal Encuentro están para que puedan focalizar un poco a ver lo que se está diciendo. A veces es muy difícil, yo lo vi tantas veces que ya me lo sé de memoria, pero eso funciona también como recurso para poder prestar atención y recuperar un poco más lo que se está diciendo. (O)

Asimismo, les docentes preguntan a los estudiantes qué opinan sobre el video para trabajar el pensamiento crítico y la argumentación a partir de los contenidos teóricos:

Yo lo que enfatizo mucho es que para mí es mucho más interesante una argumentación, no que me den todo el tiempo su opinión. Pero si ellos pueden argumentar una respuesta desde lo que piensan con la incorporación de material teórico, con los recursos que v g p ¶ c p " c " f k u r q u k e k » p . " r c t c " o ¶ " {spuestag u v a " e v automática de copiar y pegar. Intento que construyan con sus propios argumentos y visiones, apoyados en la teoría, con los requisitos formales de la materia. (R)

En general, trato primero de recuperar sus conocimientos, sus experiencias. A partir de lo que trabajamos en clase, trato de que piensen si hay otra manera de pensar ese tema. Por ejemplo, si lo que pensaban era natural, la verdad revelada. Trato de romper un poco eso como para que entiendan que después cada uno o cada una puede pensar lo que quiere y que no hay una cosa que sea correcta y otra que sea incorrecta pero sí que entiendan que las cosas que pensamos son construcciones sociales. (F)

Si bien al investigar sobre la historia del Canal, encontré que los videos tenían una duración de la hora de clase y eso era algo positivo para el visionado en la escuela; estos docentes señalan que nunca usan un video entero. No sólo porque no dé el tiempo, sino

principalmente porque sólo les sirven determinados fragmentos o porque más de diez minutos

u g " ò j c e g " n c t i q ö " r c t c " x g t n q " { " n g u " g u v w f k c p v g u

Entonces yo lo que trato de usar es como videos que no sean tan largos o sino se los corto en minutos para que presten atención puntualmente en eso porque también lo que pasa es que se aburren con facilidad. Por ahí, tal vez el recurso que vos estás pensando, está buenísimo, pero todo eso los pibes o las pibas les cuesta apreciarlo. Entonces está bueno, pero no hay que agobiar la utilización del recurso. (O)

Sería injusto decir que una desventaja es culpa del programa, porque un programa que dura media hora con la calidad que tiene, con lo claros que son y demás, me parecería injusto poner el obstáculo en el material. Pero ponele, si habría algún obstáculo que no es propio del material, es l q " n c t i q í " c " x g t . " g u " t g n c v k x q . " r pero bueno, los pibes están acostumbrados a ver cosas de cuatro o siete minutos. (A)

Por otro lado, retomando la diferencia entre atender y entender, algunos docentes marcan que ver un video no significa que les estudiantes hayan entendido el tema o que el aprendizaje haya sido significativo:

Siempre finalizo con una actividad que dé cuenta de que el estudiante comprendió. Porque con solo el video no te das cuenta. (V)

Por último, la posibilidad actual de encontrar los videos en internet, les permite a los docentes compartir los links de los videos con sus estudiantes para que puedan repasarlo, para mirarlo entero si les interesa o para ampliar la información:

No de tarea, pero sí lo que suelo hacer es enviarles un link y todas las clases les recuerdo donde pueden verlo. Por lo general no le suelen dar bolilla hasta que hay que rendir c n i q " { " f g o ^ a u 0 " T c t c " x g | " n q " w v k n t a p a r a l a b l i r a r q o q " v c en clase. (A)

Si lo vieron y no entendieron o lo quieren volver a ver, les doy el link o la manera de volver a verlo. (V)

Están disponibles para que los sigan viendo y si yo los pongo en el campus de la escuela no es que me estoy robando contenido, sino que es un contenido que está disponible desde el Ministerio de Educación, que tengo como aval para hacer un Copyright. (O)

A su vez, una docente menciona un uso por fuera del aula, para preparar las clases:

Muchas veces, esos programas los uso como insumo para armar la clase. Hay informes que son re goma para los pibes y a mí me parecen divinos. Entonces, muchas veces los uso para mí y pienso en esas ideas que a mí me sirvieron para armar la clase. Porque también es para leer y actualizarse con ciertas cosas. (O)

Si bien los programas se usan de diversas formas, lo que tienen en común todos los docentes es que el visionado y la puesta en común sobre el mismo se realiza de forma colectiva, ya sea con todo el curso o dividiéndolo en grupos. Consideran que, de esta forma, es más enriquecedor; ya que se puede trabajar la diversidad de opiniones y así desnaturalizar las opiniones, comprender que son construcciones. Indican que el video en sí mismo no garantiza el aprendizaje. Para lograrlo, antes de ver los programas, los docentes hacen una introducción que creen necesaria para que se entienda por qué se eligió ese recurso, para trabajar qué temas y qué se espera que realicen con eso. Se entregan guías de preguntas y después se ve el video. También los van pausando para intervenir con explicaciones y preguntas acerca del contenido y sobre lo que piensan del mismo para facilitar la comprensión. A su vez, tratan de que las respuestas de los estudiantes estén sustentadas con argumentos teóricos para trabajar el pensamiento crítico. Una docente, usa el subtítulo para generar todavía más atención. No utilizan un video entero, sino fragmentos para evitar el aburrimiento ya que los estudiantes están acostumbrados a ver audiovisuales, aparentemente más cortos y tampoco alcanza la hora de clase para trabajar todo lo que quisieran. Por último, una docente indica que usa los programas como insumo para armar las clases; por ejemplo, para actualizarse en relación a ciertos temas.

4.10. Qué actividades proponen con los programas de Encuentro

Por último, respecto al uso de los videos, en esta sección se desarrollan las actividades concretas que proponen los docentes.

En algunos casos, funcionan como disparadores o se usan para introducir un tema o una actividad:

No, algunos ni siquiera los debatimos. Funcionan como disparador, los vemos, los charlamos un ratito y después seguimos hablando del tema. Otros funcionan, como te digo, para escribir algo, para producir algo. (B)

Los de ESI, en general lo que yo hago mucho con los recursos audiovisuales es que sean disparadores de otras actividades, como que sean de apoyo, que te permitan pensar algo. (F)

También se utilizan para explicar o complementar una explicación. Si bien, para los docentes en general, los videos no reemplazan la explicación, a veces les dan mayor o menor grado de preponderancia a la hora de tratar determinados temas. En estos casos, sirven para exponer algo de forma más clara o más dinámica. También les permiten mostrar visualmente ciertos procesos (como la forma en que trabajan los medios de comunicación), ya sea en formato más documental o a través de fragmentos ficcionales.

Quizás vos necesitás contarles algo, necesitás explicarles algo y la verdad es que, lo exponés en cinco minutos con un video. Si lo exponés vos mismo lleva mucho más tiempo. Les es mucho más amable ver un video donde estén obviamente imágenes donde te ilustran, que esté pasando lo que tienen que ver, a que vos estés o q p q v g o ^a v k e c o g p v g " f k e k ² p f q n g u . " p q " a u ² . " n c realidad es que a veces hay cosas que están mejor explicadas que vos * í Me"sirve mucho para explicarles cómo son los medios de comunicación masiva, cómo es una producción, ver una producción que es más cercana, porque ellos no te muestran cómo es CNN, C5N o TN, te muestran medios más chiquitos * í + " E w ^a p v q u " x c o q u " un multimedio, lo queramos o no. Entonces me parece que les muestra una comunicación más casera, más real y más cercana, me parece el lenguaje es piola. (B)

Me gustan porque no son solamente un video o yo no lo uso solamente de esa manera. No necesito a alguien que diga algo porque yo no quiero decirlo en clase, no, para eso no lo uso. O lo utilizo para reformar la idea de lo que estoy hablando o porque aparecen algunos punteos que después yo desarrollo, para mí es un complemento, es como si yo los invitara al aula. (O)

Después cómo se construye el tema de medios hegemónicos, alternativos, populares porque eso yo lo suelo usar con videos; o videos de alguna cooperativa, alguna radio, algo que cuente un poco sobre la experiencia por ahí para trabajar junto a los textos. (R)

Lo que más hay o lo que más uso son cosas vinculadas a derecho a la comunicación. Hay mucho por ejemplo del rol del Estado para explicar sencillamente. Hay un fragmento que uso mucho que me parece que explica la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Hay un fragmento que hay un señor en el campo tomando mate y que está escuchando la radio y dice que el tránsito en la 9 de julio es insoportable y el tipo está como que se escuchan los grillos. Uso ese fragmento porque yo encuentro que a los pibes les resulta más llamativo cuando hay algo que está ficcionalizado y no tanto documental. (F)

Hay unos que se llaman "Caciques" si no me equivoco. Estaba muy bueno, era bastante nuevo y hablaba sobre ciertos caciques de Argentina. Entonces yo trabajaba con el caso de, bueno, no me acuerdo, Catriel. No, era uno que negociaba con Rosas. Bueno, creo que era Catriel. Entonces lo trabajaba como para poder ver por qué ahora accedemos a este material audiovisual, por qué durante un montón de tiempo no pudimos acceder a cómo era la vida de los pueblos originarios, qué diferencia está si me lo presentan como un bárbaro a si me lo presentan como un negociador hábil, tanto a Rosas como a Catriel, o por qué no aparecen mujeres. (O)

El uso para repasar o evaluar temas ya vistos también aparece en los testimonios. En este caso, los videos se utilizan como insumo para que les estudiantes reflexionen o apliquen los contenidos vistos en clase:

Suelo usar como apoyatura muchas veces que vean un video y de eso generar una "g x c n w c e k » p . " w p " o q o g p v q " f g " g x c n w c e k » p " e q p para hablar de estructura de medios en el que un docente está con un grupo de pibes y charlaba sobre los medios de comunicación, las estructuras de medios, las estructuras hegemónicas de medios. Eso lo di, con otra apoyatura, como parte de la evaluación. El trabajo práctico era: mirá este video, y en base a esto armamos la respuesta. (R)

Ese mismo docente agrega:

Casi siempre son preguntas de desarrollo: bueno, considerando lo que viste en el video, qué pensás acerca del contrato de lectura respecto a la visión que tiene tal persona sobre el tema. Tratar de mechar materiales que quizás ellos vienen viendo de una manera más teórica, con lo práctico a analizar para debatir. (R)

A su vez, se utilizan para que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido, relacionando los videos con las explicaciones teóricas. Por ejemplo, una docente les pide que busquen videos y los recomienden como si fueran youtubers:

Después los hago buscar a ellos. La idea es que busquen porque a veces es difícil. Porque se dice que son nativos digitales (que es una falencia espantosa). Pero, así como uno cree que ellos la tienen re clara, cuando vos los mandás a buscar cosas específicas no saben dónde buscar. Entonces la primera vez que los mandé a buscar me trajeron cosas espantosas a nivel de producción. Yo quería que vean otro tipo de producción, que vean otras cosas. Entonces por lo general los hago buscar en Encuentro y, esto que te digo que hacen como si fueran youtubers, donde recomiendan documentales y miramos pedacitos. (B)

Otro de los usos es el de la contextualización. Es decir, el video sirve para visualizar los contextos históricos de ciertos procesos:

¿Zamba ölo uso como un ejemplo para la Revolución Industrial porque después tengo que explicar el surgimiento, las características de la sociedad en las que surgen los medios de comunicación. Entonces como que me sirve para que pensemos cómo es la sociedad industrial, qué cambios generó. (F)

La realidad es que también les da un situado, hay cosas que los chicos no pueden reponer. Incluso cuando uno ya habla de la historia de la comunicación hay un montón de cosas, hasta ya les resulta lejano el diario en papel. Entonces estamos como cada vez más complicados en contarles algunas cosas que son muy lejanas para ellos, en consumos, en formas, en modo. (B)

Además, sirven como insumo para actividades de debate y reflexión sobre determinado tema, cuando se busca generar polémica y discutir sobre ello:

Con ÆEn el medio ñacíamos panel debate porque hay un capítulo de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Eran dos grupos y un grupo tenía que contraponer una ley contra otra, defender los puntos de cada una de las leyes. En el de Gastón Pauls, habíamos trabajado violencia institucional, escuchábamos testimonios de los chicos y después en el aula puesta en común si había casos. (V)

Otros funcionan para problematizar discursos teóricos, cuando vemos lo de inmigrantes es para ver un poco qué es "n q " s w g " r c u c . " ¡Ay no! eso " n q " x g no pasa! Y como vemos micro racismo ellos lo ven como que siempre el que discrimina es el otro y para traer y entender, y sí, sirve más que nada para eso, para problematizar. (B)

Por otra parte, se usan para mostrar otras realidades o acercar aquellas vivencias, territorios, prácticas y grupos que les estudiantes no conocen:

También a veces esos videos sirven para que vean un poco otras realidades, que salgan un poco de la burbuja de la escuela donde están insertos y que vean otras aulas, otros pibes, que hacen otras actividades, otras formas de vestidos, de ir vestidos y vestidas a la escuela. (O)

Cuando les muestro cosas de La Colifata o cuando vemos cosas de Medios Comunitarios, como que lo ven súper lejano y los chicos lo ven como si les estuviera mostrando algo del medio del África; pero está bueno que a veces vean otras realidades, que conecten. Ese es uno de los temas que genera rechazo, les hago hacer un trabajo práctico de investigar medios comunitarios y les cuesta mucho; pero bueno, como después va empalmado con una unidad donde ven racismo y micro racismo viene como una buena introducción de que se replanteen un poco a ellos mismos. (B)

En algunos casos, les docentes usan los videos para reflexionar sobre qué les pasa a los estudiantes con ese contenido, qué opinan, de qué otra forma realizarían ese audiovisual:

No es que el recurso solo si yo le doy play al video me funciona; sino que me permite expandir el uso como ver, bueno, qué se está diciendo, qué opiniones a ustedes les genera, por qué creen que yo puse este video. Eso lo uso mucho. * ¡ Y también preguntarles si encuentran o si ellos vieron algún material que se relacione con esto o n q " t g h w v g " e q o r n g v que se les hizo una entrevista, qué preguntas " e t g g p les harían que no se les hicieran ¿No? O tratar de pensar como responderían esas preguntas que se están haciendo en el video también. (O)

Este docente lleva este uso a la práctica en general:

Empecé a desarrollar consignas sobre qué te pareció el trabajo práctico o que te pasó con estos contenidos, cómo te enojaste, no te enojaste, te aburrieron. Les habilito esos espacios, trato de hacer ejercicios más de reflexión, donde en esa reflexión tengan que articular ciertos contenidos puntuales. (O)

También trabajan sobre cómo los videos producen y construyen significados:

Con cada recurso que uso siempre, incluidos los de Educ.ar, trato de ver los tipos de plano, los movimientos de cámara la utilización de los colores, de la música. Ahí por ejemplo *Zamba* me parece fantástico para trabajar eso y uso mucho un capítulo sobre el 24 de marzo como ejemplo para ver las representaciones sociales construidas sobre los militares, sobre la democracia, todo lo vinculado a los derechos humanos y ahí siempre uso el de *Zamba* porque me parece súper lindo como está, cómo están representados los militares (como si fuesen monstruos en la Casa Rosada en Dictadura, como si fuese una casa embrujada). (F)

En el caso de la docente que da clases de Construcción Cívica en la orientación de Comunicación, comenta que, si bien no es algo que ella traiga como parte de la currícula, sí se pueden hacer ese tipo de análisis comunicacionales retomando lo visto por les estudiantes en otras materias:

Y también cuando trabajo con estudiantes de orientación de Producción de medios, está bueno porque te dicen el encuadre malísimo, la luz horrible, faltó esto, pero cuando es algo bueno, le prestan otro tipo de atención, entonces con ellos y ellas puedo pensar de analizar el recurso, cuál es la intencionalidad que hay detrás del recurso. (O)

Finalmente, también pregunté si cuando muestran un video, cuentan algo respecto al canal, la productora que realiza el programa o cuestiones técnicas. Ningún docente respondió afirmativamente:

No suelo hacerlo, no, como que doy medio por sentado que se conocen. Nunca tuve la pregunta de qué es canal Encuentro, pero no repongo. (R)

Si los conozco sí, por ejemplo, uno de canal Encuentro aparece y es un amigo mío que era de la facultad, entonces cada vez que aparece le digo: *¡Ese chico era amigo mío!*

* í + " [q " n g u " e w g p v q " s w g " r q t " c j ¶ " u q p " r t q f w e

destinó mucha partida a esas producciones, que hicieron este material especialmente para las escuelas. Eso sí aclaro siempre. (I)

No me acuerdo de haber contado o militado. Al comienzo capaz que sí. En el entorno docente había una militancia de contarlo. (V)

Por lo tanto, los tipos actividades que se proponen para trabajar los videos son varias. Funcionan como introducción o disparador de un tema que luego se desarrollará en profundidad, para explicar o complementar una explicación y hacerla más dinámica. También les permiten mostrar temas o procesos que son difíciles de explicar oralmente, como por ejemplo cómo funciona un medio de comunicación, cuáles son las consecuencias de que el sistema comunicacional no sea federal e inclusivo, o el contexto en el que se dan determinados procesos como la Revolución Industrial. Además, sirven para repasar, poner en práctica o evaluar temas cuando les piden a les estudiantes que analicen el video a partir de contenidos vistos previamente. Se usan como puntapié para actividades de debate y reflexión y para mostrar otras realidades que les estudiantes no conocen. Les docentes a partir de los videos preguntan qué opinan del mismo, no sólo en cuanto a qué les genera sino cómo producen y construyen significados (si bien no se da información acerca de quién lo produjo, en dónde o en qué momento), y si lo harían de otra manera (incluyendo otras voces, otra música, otros planos, etc.).

4.11. Pedidos y sugerencias

Les entrevistades comentaron algunas cuestiones interesantes más generales que creo que aportan a comprender más sobre su trabajo y el uso de los programas. Las mismas serán señaladas en este apartado y tienen que ver con lo que implica preparar las clases sin acompañamiento por parte de la escuela u otros colegas, y la necesidad de generar redes de intercambio de recursos o actividades, por un lado; y con lo que les gustaría que Encuentro incluya en su programación, por el otro.

Les docentes señalan que la práctica docente en Comunicación, en particular la preparación de las clases, es una tarea solitaria. Ante la pregunta por si la escuela les recomienda los videos de Encuentro, declaran que no; pero además que tampoco tienen espacios para compartir experiencias o materiales:

Nadie nos sugiere nada, es más estaría bueno que alguien nos sugiriera algo: ¿Che, está bueno esto, andá por ese lugar o (A)

En la Ciudad de Buenos Aires, hay como un par de ejes temáticos y arréglate. No generan materiales, no generan cartillas. (R)

De hecho, muchos señalaron querer leer la tesina para poder conocer qué hacen y cómo trabajan sus colegas. Sólo un caso manifestó la experiencia de armado de redes de creación de materiales:

Hay equipos, redes de dos o tres colegas que arman newsletter de tal tema, o se arman unos Instagram donde suben punteos. Hacía ahí tendríamos que ir. Lo que pasa es que es mientras que el tiempo y la tarea lo permita. (D)

Una de las entrevistadas contó que están organizando talleres y capacitaciones para docentes entre graduados de diferentes universidades (Lanús, Avellaneda, Lomas de Zamora, Quilmes):

Empezás a trabajar en una escuela y te piden que hagas una radio, son proyectos complicados. La idea es dar una mano desde ahí, desde un grupo de profesores con más experiencia y nuevos. (I)

Como surgió anteriormente, algunos docentes señalan que los contenidos están desactualizados. Les pregunté qué les gustaría que canal Encuentro tuviera para trabajar en Comunicación y proponen ampliar las temáticas a la comunicación alternativa o a las transformaciones digitales.

Quizás algún ciclo que abarque más comunicación alternativa, comunitaria, que es un sector que sigue teniendo poca difusión. Me parece que ayudaría a difundir esos proyectos. (A).

Nuevas producciones por las transformaciones dentro de lo digital, que tienen que ver con la comunicación, la perspectiva de género, la comunicación del sistema político, las formas de construcción de democracia de las nuevas tecnologías, debates que tienen que ver con la idea de gobierno abierto, el momento del capitalismo en el que estamos y hacia donde hay una sociedad posible, los nuevos contratos detrás de la sociedad, los

debates que operan como las fake news. Y producciones más cancheras, más juveniles como lo que se hizo el año pasado con Zamba y Fortnite o Paulina Cocina o (R)

Sólo algunos docentes utilizan activamente plataformas como el INFoD o Juana Manso donde además pueden conocer de dónde son los recursos que descargan. Les docentes creen que sería bueno que existiesen espacios donde construir experiencias o materiales específicos de Comunicación, como el ejemplo de los colegas que arman un newsletter con recomendaciones o los talleres que se están realizando desde una red de docentes de distintas universidades del conurbano bonaerense. Finalmente, también quisieran que Encuentro incorporase más programas donde se incluyan consumos juveniles más actuales (como sucedió el año pasado con la nueva temporada de Zamba que sumó la estética de Fortnite y un fragmento de cocina con la influencer Paulina Cocina) y que trabajen temas como comunicación alternativa, transformaciones digitales, fakenews y cuestiones de género.

5. Consideraciones generales

A partir de la investigación realizada, pude conocer cómo se utiliza una política pública como la de Encuentro, en este caso, a partir de las operaciones [de las que hablaba de Certeau (1979)] de los docentes, sus prácticas de apropiación y manipulación, entendiendo que son procedimientos que dependen de diferentes situaciones sociales. Espero que este análisis sirva para darle continuidad a la política tomando los problemas y sugerencias que se mencionaron en las entrevistas, ya que como se pudo ver, la valoración por parte de los entrevistados es positiva.

Con el trabajo de construcción del objeto de estudio y las entrevistas realizadas, pude observar que la situación de los docentes actualmente es muy diferente a los comienzos de la orientación en Comunicación, cuando no había lineamientos generales que plantearan qué contenidos y cómo se debían incluir en las clases; o a los años 90 cuando los docentes solamente eran ejecutores de políticas a través de materiales que llegaban desde el mercado (Gamarnik, 2010a). Hoy existe una Ley de Educación en la que se enmarca la orientación y un marco de referencia de la escuela secundaria orientada específico para los Bachilleres en Comunicación de todo el país. A su vez, los docentes no indican que se les acerquen insumos para preparar las clases por parte de las editoriales. Si bien hay algunos libros, estos no constituyen una gran oferta como sucede con otras materias como Historia o Biología.

Los docentes entrevistados entienden que su rol es formar ciudadanos con pensamiento crítico. En términos de Prieto Castillo (2004), no se ven como transmisores de información; sino como mediadores que toman los conocimientos previos de sus estudiantes, recuperan sus experiencias y reflexionan sobre ellas. Trabajan sobre cómo se construye el sentido común, por qué pensamos lo que pensamos y analizan la información que consumimos. Enseñan esta segunda alfabetización que proponía Martín-Barbero (2003), tomando el mundo audiovisual y el texto electrónico. Reconocen que estamos en un mundo de producción permanente de discursos e imágenes, en el que la cuestión de lo público pasa por lo visible y escenificado por los medios y que es necesario incorporar los medios y las redes a la escuela. Habilitan la participación de sus estudiantes y, a través de debates colectivos, dan lugar a las diferentes opiniones y voces y brindan herramientas para que esas opiniones estén fundamentadas teóricamente. Profundizan sobre qué identidades aparecen en los medios, qué valores transmiten y cómo se construyen. Como recomendaba Dussel (2010), trabajan con los videos

sobre los modos de mirar y de ser visto, sobre cómo funciona el discurso visual y cómo es resultado de las decisiones que toman los que realizan los productos.

Respecto a la proyección del material audiovisual, en general, no sólo de Encuentro, éste ocupa un lugar importante; y es una práctica común en estos docentes que ya no privilegian sólo el uso de libros o textos escritos por sobre la imagen. Al explicar los motivos aparecen dos razones. Una, que tiene que ver con el libro en sí y es que no hay un manual que les sirva completamente, por lo que seleccionan diferentes fragmentos y elaboran sus propios compilados. La otra razón, combina el argumento didáctico con el argumento cultural que señalaba Dussel (2010). Les docentes resaltan que los materiales audiovisuales forman parte de la vida cotidiana de sus estudiantes; entonces al usarlos, convocan, llaman la atención, acercan la educación a sus prácticas cotidianas. Sin embargo, les entrevistades también explican que es importante el uso de este recurso para enseñar a mirar a sus alumnos, para darles herramientas y que puedan ser espectadores críticos, en el marco de esta sociedad en la que los valores y pautas de comportamiento se elaboran y transmiten con la producción de discursos e imágenes. En ese sentido, el vínculo pedagógico construido por los docentes no se piensa desde la brecha entre dos generaciones distintas, con más o menos uso cotidiano de las TIC y, aunque les entrevistades reconocen que estamos en un momento en el que hay cambios en las formas de consumo, de uso de las redes sociales y hasta en los modos de estudiar; no se colocan en un lugar de déficit. Si bien los alumnos consumen información permanentemente; según sus docentes, no saben buscarla, curarla, seleccionarla. Por lo que los docentes ponen lo tecnológico al servicio del aprendizaje, y profundizan los conocimientos sobre las prácticas culturales de sus estudiantes como proponía Pini (2013) y trabajan para que puedan ser ciudadanos activos y participativos de la cultura (Da Porta, 2011) a través de actividades que les permitan usar de forma crítica los medios de comunicación y las tecnologías (Tedesco, 1998; Buckingham, 2005a). De esta manera, los recursos audiovisuales, dinamizan la clase, pero no son una solución en sí misma. Por lo tanto, tienen que pensar cómo los incorporan, qué temas van a tratar, qué fragmentos tiene sentido usar en clase y enmarcarlos, es decir, aclarar para qué se van a utilizar y qué se espera de ellos.

En este marco, los entrevistades utilizan los programas de Encuentro y el modo en que se apropian de ellos es activo. Los docentes utilizan los programas de diferentes maneras, para tratar distintas temáticas, seleccionan determinados fragmentos y hasta los subtítulos son una herramienta para enfocar la atención. Es decir, se usan de forma creativa según sus necesidades

y objetivos ya que, como señalaba Da Porta (2011), los modos de apropiación deben depender de las necesidades e intereses y no de recetas o procedimientos generalistas.

Respecto a cómo los encuentran, se puede decir que no hay una recomendación de los programas de Encuentro por parte de la escuela o colegas. Les docentes llegan a ellos por haberlos visto en la televisión o al azar, como resultado de búsquedas por tema en Google y Youtube. También hay casos que buscan en Educ.ar secuencias didácticas que sugieren videos. En ese sentido, pareciera haber cierta coincidencia con lo que concluye la investigación de Abramowski e Igarzábal (2011) que demostraba que el conocimiento que les docentes tenían de los programas era individual y asistemático. Ya ni se mencionan los DVDs que antes solían repartirse, algo que seguramente sea producto de la expansión del acceso a internet en las zonas incluidas en esta tesina, ya que el delegado del Canal, Scruciat (comunicación personal, 12 de febrero de 2021) contó que docentes de diferentes provincias durante el gobierno de Macri les escribían diciéndoles que necesitaban comprarlos porque si bien las escuelas no tienen estrategias sistemáticas de difusión del material y su uso y depende más de las decisiones individuales de cada docente; desde el Ministerio de Educación y el canal Encuentro en sí mismo sí lo promovieron por lo que esa decisión individual es producto de ese trabajo realizado desde la política pública (que incluso se puede observar en el canal Encuentro).

También se pudo observar que el modo de apropiación de las tecnologías depende de diferentes factores, como señalaban Litwin (2008) e Igarzábal (2010). Uno de los problemas que se manifiesta en los testimonios es la desactualización del contenido de los programas e incluso que algunos ya no estuvieran disponibles (por ejemplo, algunos programas que están subidos por un usuario que no es Encuentro). En este caso, es posible ver cómo las cuestiones políticas, económicas y geográficas inciden en el visionado. El tener una Ley de Educación Nacional que promueve el análisis de los medios y reconoce a las señales educativas, la falta de nuevas producciones en el marco de un gobierno que decidió desfinanciarlas y el problema de que no todas las escuelas del país tengan acceso a las mismas tecnologías son determinantes. Cómo se usan los programas en la escuela, en qué espacio o con qué tecnología todavía varían según las posibilidades de cada institución. Las formas van desde tener que ir a una sala diferente, usar un televisor que circula por la escuela, usar el proyector que tiene cada aula o tener que usar los celulares de los estudiantes. Además, la

mayoría de las escuelas no tienen wifi, por lo que los docentes saben de antemano que tienen que descargar los programas para poder verlos en clase.

Los programas se utilizan porque sirven como material teórico para dar clases, teniendo en cuenta la falta de recursos específicos para enseñar Comunicación. A su vez, dan confianza y tranquilidad por la forma en que tratan los temas y por los especialistas que los producen. También se eligen porque al ser nacionales, incorporan nuestra historia, nuestra identidad y nuestras voces en general y las voces de los jóvenes. Otra razón, tiene que ver con la accesibilidad, la posibilidad de que cualquiera con conexión a internet pueda descargarlos (a diferencia de otros momentos en los que bajarlos era más difícil). También se los elige porque son atractivos, de buena calidad, incluyen animación, música y fragmentos de ficción. Es decir, hay distintos motivos y coinciden con los de los docentes de otras materias estudiadas por Abramowski e Igarzábal (2011).

Acerca de la manera en que usan los programas, pude observar que los docentes trabajan, con distinta profundidad, sobre los cuatro conceptos (producción, lenguajes, representación y audiencia) para la enseñanza acerca de los medios que proponía Buckingham (2005b).

E q p " r t q i t c o c u " e q o q " ñ G p " g n " o g f k q ö . " u g " v t c
Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual; cómo es el trabajo en los medios de comunicación hegemónicos, alternativos y populares; y también, en materias como Historia de los Medios, los videos permiten visualizar cómo funcionaban aquellas tecnologías del pasado. Si bien ningún docente brinda datos sobre la productora que realizó el contenido o en qué año; me parece importante aclarar que esta información no es tan sencilla de encontrar en la web. Sería interesante que Encuentro agregue una ficha técnica de cada programa, ya que cuando encontré información de los programas fue gracias a las notas en internet sobre el estreno de los mismos.

Como ya se señaló, también se trabaja sobre la representación que hacen los medios de la realidad. Como la docente que trabaja sobre caciques de Argentina, y, si bien es en una materia como Historia, como graduada de la carrera trabaja sobre por qué los pueblos originarios estuvieron silenciados en los medios, por qué ahora sí podemos acceder a un material que los incluye, cómo se los presenta y por qué hablan o no las mujeres. O quien trabaja violencia institucional con el programa de Gastón Pauls, que también retoma las propias

experiencias de sus estudiantes. Asimismo, apareció con el tema de la inmigración, en este caso la docente también trabaja sobre las propias representaciones o estereotipos de los estudiantes. Éstos son ejemplos de cómo desde la mirada comunicacional se puede trabajar la educación mediática en distintas materias.

En relación a los primeros, sólo dos docentes señalan trabajar sobre esos temas, por ejemplo, el caso de quien con el capítulo de Zamba del 24 de marzo analiza los tipos de planos, los movimientos de cámara, los colores y la música para representar a los militares que son monstruos en la Casa Rosada. Otra docente, que no da clases de Comunicación, sino de E q p u v t w e e k » p " E ¶ x k e c . " e q o g p v c " s w g " c p c n k | c " g n f g v t " a u " f g n " t g e w t u q ö " r q t s w n g otra materia de la orientación. p v g u " n

Por último, el estudio de las audiencias o " g u " g n " s w g " l g n e s p o c a n t e s c r c t g e lo trabajan al preguntarles cómo utilizan los medios, qué programas ven en la vida cotidiana, si les gusta o no les gusta un programa y por qué.

Otro punto que pude notar es que, como decía Martín-Barbero (2003), los modos de leer, de saber, de crear están cambiando. Hay nuevos modos de percepción. En ese sentido, ya no utilizan el video completo; aunque los programas estaban pensados para que, por su duración, entren en la hora de clase. Sin embargo, los docentes ven que para los estudiantes son largos. Entonces eligen un fragmento, pausan los videos y hacen preguntas o dan alguna explicación para sostener la atención.

Las actividades para las que usan los programas también son diferentes y en su mayoría se ve coincidencia con los resultados de las investigaciones sobre docentes de otras materias. Los programas se utilizan para explicar o complementar la explicación de forma más clara y dinámica, para reflexionar sobre los contenidos, para mostrar el contexto de algunos temas, como puntapié para debatir, para mostrar otras realidades. Pero, a diferencia de lo que concluyen Buletti (2006), Abramowski e Igarzábal (2011), no considero que la inclusión de estos recursos no produzca rupturas o innovaciones. Los videos aparecen como un recurso que complementa las explicaciones del docente y están al mismo nivel que el libro; es decir, ambos son necesarios. Y si bien trabajan con modalidades tradicionales, como las guías de preguntas, n q " ò p q no gafa solamente porque se incorporan audiovisuales de forma más cotidiana, sino también por qué tipo de preguntas son las que se realizan, por ejemplo: qué les genera lo

que ven, qué opinan, si el tema lo podrían pensar de otra manera, por qué creen que le docente eligió el video. Les docentes trabajan sobre los pilares de la sociedad del conocimiento que describía Da Porta (2011): acceso a la información, libertad de expresión y diversidad lingüística. A través de las consignas, proponen que les estudiantes aprendan a leer en sentido amplio a partir de múltiples lenguajes (como le que mencionó podcasts o audiovisuales); y a ver cómo se construyen los sentidos comunes, cómo se transmiten valores y formas de vida. Les enseñan a realizar una lectura crítica sobre los productos. Por supuesto, esto no lo hacen solamente con los programas públicos; pero como una docente también remarcaba, Encuentro les permite acercar un contenido que de otra forma sus estudiantes no verían.

Como decía Sautu (2011), las conclusiones de las investigaciones son provisionales por lo que los análisis de esta tesis no son completos y se puede seguir abundando en los conocimientos y profundizar su interpretación; por ejemplo, pudiendo observar estas prácticas en el aula. A su vez, puede constantemente repensada, ya que una nueva entrevista puede actualizar la información y con ello, cambiar el objeto de análisis o la caja de herramientas para pensarlo. A lo largo de la investigación también se fueron presentando núcleos temáticos que no pudieron ser desarrollados, pero sería interesante profundizar sobre ellos en futuros trabajos. Entre otros, los usos y apropiaciones durante la pandemia (especialmente de la propuesta de Seguimos Educando), también su uso en distintas provincias o regiones (en función de la búsqueda federal que tiene el canal), por qué hay docentes que no usan tanto el recurso o qué pasa del lado de los estudiantes. También me pregunto cómo las universidades en las que todavía predomina la práctica de la lectura y la escritura, trabajarán con futuros estudiantes de escuelas secundarias en las que el lugar de la escritura/lectura está quedando relegado.

Fue enriquecedor conversar con graduados y conocer su mirada sobre su trabajo. Me encontré con compañeros muy dispuestos a participar que incluso, ante algunas preguntas, repensaron sobre sus propias prácticas y respondían que algunos usos no se le habían ocurrido y que podrían incorporarlos. Les entrevistados tienen mucho interés en conocer lo que están haciendo otros colegas en sus materias, por lo que sería muy positivo poder generar redes donde puedan encontrarse, compartir recursos e ideas.

Finalmente, las tecnologías pueden ser una herramienta democratizadora y, para que así lo sean, es necesario seguir debatiendo qué se hace con ellas, compartir las buenas prácticas, y también pensar cómo podemos mejorarlas y producirlas aplicando nuestro pensamiento crítico. El Estado debe seguir tomando esta tarea, con canales como Encuentro y programas

como Conectar Igualdad o el actual, Juana Manso para que lleguen a cada rincón del país. Sin dudas, no se puede dejar en manos de quienes hacen de la educación un negocio. Pero también es muy importante, cuando hablamos de educación de calidad, algo que decía Prieto Castillo (2004) y es que hay algo fundamental que tiene que ver con la calidad de los seres humanos, de los educadores, de los estudiantes y de cada persona que participe del proceso de enseñanza y aprendizaje. Más allá de las TIC, la escuela tiene que ser una escuela digna.

6. Referencias normativas

Ley N° 22.285/1980. Ley de Radiodifusión. 15 de septiembre de 1980. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17694/norma.htm>

Ley N° 23.696. Ley de Reforma del Estado. 18 de agosto de 1989. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/98/texact.htm>

Ley N° 24.195/1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>

Ley N° 25.750/2003. Ley de Preservación de Bienes y Patrimonios Culturales. 4 de julio de 2003. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/86632/norma.htm>

Ley N° 26.053. Ley de Radiodifusión. Sustituyese el artículo 45 de la Ley N° 22.285. 14 de septiembre de 2005. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109706/norma.htm>

Ley N° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Ley N° 26.522/2009. Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. 10 de octubre de 2009. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

Ley N° 27.078. Ley de Argentina Digital. 18 de diciembre de 2014. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239771/norma.htm>

Decreto DNU N° 690/2020. Argentina Digital. 21 de agosto de 2020. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>

Decreto N° 383/2000. Créase EDUC.AR Sociedad del Estado. 17 de mayo de 2000. Buenos Aires, Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-383-2000-63063/texto>

Decreto N° 94/2001. Sistema Nacional de Medios Públicos. 30 de enero de 2001. Buenos Aires, Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-94-2001-65968/texto>

Decreto N° 527/2005. Suspéndense por el plazo de diez años los términos que estuvieren transcurriendo de las licencias de servicios de radiodifusión o sus prórrogas previstos en el artículo 41 de la Ley N° 22.285 y sus modificatorias. 28 de octubre de 2009. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/106470/norma.htm>

Decreto N° 533/2005. Programas de televisión educativa y multimediales. 27 de mayo de 2005. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=53CC4A4B69A778AEA841ED4C2193C6D8?id=106542>

Decreto N° 459/2010. Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. 6 de abril de 2010. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

Decreto N° 13/2015. Modificación Ley de Ministerios. 12 de diciembre de 2015. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm>

Decreto N° 267/2015. Creación del Ente Nacional de Comunicaciones. 29 de diciembre de 2015. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257461/norma.htm>

Decreto N° 1222/2016. Créase Contenidos Públicos Sociedad del Estado. 2 de diciembre de 2016. Buenos Aires, Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/268584/norma.htm>

Decreto N° 1340/2016. Normas básicas. Implementación del Ministerio de Comunicaciones 30 de diciembre de 2016. Buenos Aires, Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000-274999/270115/norma.htm>

Decreto N° 386/2018. Plan Aprender Conectados. 27 de abril de 2019. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-386-2018-309610/texto>

Resolución N° 2483/1974. 25 de junio de 1974. Buenos Aires, Argentina.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3839.pdf>

Resolución N° 1831/2006. Señal Encuentro. 19 de octubre de 2006. Buenos Aires, Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=C80EFD0EE2F6DA054365E1BEA1AA9DA3?id=121068>

Resolución N° 110/2008. Radiodifusión. 11 de marzo de 2008. Buenos Aires, Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/138629/norma.htm>

Resolución N° 125/2008. Derechos de exportación. Fórmula de determinación aplicable a determinadas posiciones arancelarias correspondientes a cereales y oleaginosas. 13 de marzo de 2008. Buenos Aires, Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/138567/norma.htm>

Resolución CFE N° 84/2009. 15 de octubre de 2009. Buenos Aires, Argentina.
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Resolución CFE N° 142/2011. 21 de agosto de 2011. Buenos Aires, Argentina.
http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20142-11%20CFE%28Orientaciones%20NM%29_0.pdf

7. Referencias

- Abramowski, A. (2010). La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. En I. Dussel, A. Abramowski, B. Igarzábal, y G. Laguzzi, *Aportes de la imagen en la formación docente*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.
- Abramowski, A., e Igarzábal, B. (2011). *Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en Escuelas*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Albornoz, L. A., y Hernández, P. (2005). La radiodifusión en Argentina entre 1995 y 1999: Concentración, desnacionalización y ausencia de control público. En G. Mastrini (Ed.), *Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Alcaraz, M., et al. (2011). Comunicación/educación y tecnologías: viejos conceptos y nuevas miradas para pensar la articulación. En E. Da Porta (comp.), *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 107-124). Córdoba: Gráfica del Sur.
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bauer, T. (Junio de 2006). Una televisión para educar. (I. Schuliaquer, Entrevistador) El monitor de la educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Becerra, M., y Mastrini, G. (2017). Políticas de medios del kirchnerismo. Análisis de las políticas de comunicación 2003-2015 y agenda pendiente. En G. Mastrini y M. Becerra (Eds.), *Medios en guerra. Balance, crítica y desguace de las políticas de comunicación 2003-2016* (pp. 21-58). Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 127-142). Buenos Aires: Gedisa.
- Buckingham, D. (2005a). Delimitando el campo. En D. Buckingham, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* (pp. 93-104). Barcelona: Paidós.

- Buckingham, D. (2005b). ¿Por qué enseñar los medios de comunicación social? En D. Buckingham, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* (pp. 19-24). Barcelona: Paidós.
- Buletti, S. (2016). Usos y apropiaciones de los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por Canal Encuentro por parte de los docentes de Historia. *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Mar del Plata.
- Califano, B. (2019). Urgencias públicas e intereses privados: la regulación de medios en la agenda del gobierno argentino (2015-2019). *Ensamblés*, 72-90. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/181>
- Carduza, M., et al. (2011). La inserción de la comunicación en el sistema educativo de nivel medio: emergencia e institucionalización del área. En E. Margiolakis, y C. Gamarnik (coord.), *Enseñar comunicación* (pp. 58-81). La Crujía.
- Carli, S. (2006). Qué hacemos con el cine en el aula. En I. Dussel, y D. Gutierrez (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE.
- Castellani, A. (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)*. Buenos Aires: CITRA (Centro de Innovaciones de los Trabajadores UMET-CONICET).
- Castells, M. (2000). *La era de la Información I* (Vols. I - La sociedad red). Massachussets: Blackwell Publishers Inc.
- Casullo, N. (30 de marzo de 2008). Nuevas memorias de marzo. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-101535-2008-03-30.html>
- Cleiman, A. L. (25 de febrero de 2012). Líneas maestras del Canal Encuentro. *QUIPU*. <https://martinbecerra.wordpress.com/2012/02/25/lineas-maestras-del-canal-encuentro/>
- Colifata. (3 de agosto de 2018). *Se estrena Colifata Filosa*. <https://lacolifata.com.ar/2018/08/03/se-estrena-colifata-filosa/>
- Consejo Federal de Educación. (2011). Marco de referencia. Bachiller en Comunicación. Argentina. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_comunicacion.pdf

- Corte, M. (2016). Reflexiones en torno al propósito educativo de Canal Encuentro. *Questión*, 1(51), 360-375. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45791/CONICET_Digital_Nro.e8cbe0d-9d9a-4352-a46b-20fd5ee9f88a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Da Porta, E. (2011). Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas. En E. Da Porta (comp.), *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 41-60). Córdoba: Gráfica del Sur.
- De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Charras, D., et al. (2020). Introducción. En D. Loreti, et al., *Futuro por pasado. Regresión de derechos en las políticas de comunicación del gobierno de Mauricio Macri* (pp. 10-23). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación, IEALC.
- Del Pino, M. (7 de septiembre de 2011). *P w g x q " r t q i t c o c " g p " E c p c n " G J T g v t c v q u "*. <https://prensamartadelpino.wordpress.com/2011/09/07/nuevo-programa-en-canal-encuentro-fotos-retratos-de-un-pais/>
- Deza, J. (23 de octubre de 2018). Lo primero es desmonopolizar. *ANCCOM*. <http://anccom.sociales.uba.ar/2018/10/23/lo-primero-es-desmonopolizar/>
- Dirección Estudios de la Seguridad Social. (2021). *Conectar Igualdad a 11 años de su creación. La consagración del derecho a enseñar y aprender*. ANSES. Argentina. <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Conectar%20Igualdad%20a%2011%20an%CC%83os.pdf>
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. En I. Dussel, y D. Gutierrez (comp.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 277-294) Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.
- Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? En I. Dussel, A. Abramowski, B. Igarzábal, y G. Laguzzi, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (pp. 3-16). Instituto Nacional de Formación Docente.

- Educ.ar. (5 de mayo de 2021). *El presidente anunció la entrega de 633.000 netbooks*.
<https://www.educ.ar/noticias/200513/el-presidente-anuncio-la-entrega-de-633000-netbooks>
- Educ.ar. (s.f. a). *Plataforma seguimos educando*. Recuperado el 6 de junio de 2021, de
<https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>
- Educ.ar (s.f. b). *Acerca de Educ.ar*. Recuperado el 7 de junio de 2021, de
<https://www.educ.ar/institucionales/1/acerca-de-educar>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/07301258_brief_presentacion_de_directivos_y_hogares.pdf
- Eduprensa. (5 de mayo de 2021). Plan Juana Manso: entregarán 633 mil netbooks a estudiantes. *Agenda Educativa*. <https://agendaeducativa.org/plan-juana-manso-entregaran-633-mil-netbooks-a-estudiantes/>
- Encuentro. (s.f.). *Encuentro*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de
<http://encuentro.gob.ar/acercade>
- Ente Nacional de Comunicaciones. (s.f.). *Prestación Básica Universal. Política de creación de nuevos derechos*. https://www.enacom.gob.ar/prestacion-basica-universal_p4792
- Federación Nacional de Docentes Universitarios. (12 de julio de 2008).
<https://conadu.org.ar/resolucion-del-consejo-directivo-de-la-facultad-de-ciencias-sociales-de-la-uba-ante-la-actuacion-de-lo-medios-durante-el-lock-out-patronal-del-campo/>
- Filmus, D. (Noviembre, diciembre de 2007). (M. Isaías, Entrevistador) *Revista el Monitor*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n15.pdf
- Filmus, D., y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Ford, A. (2002). Comunicación. En C. Altamirano, *Términos críticos de la sociología de la cultura* (pp. 21-25). Buenos Aires: Paidós.
- Fundación Noble. (s.f.). *Programa*. Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <http://www.fundacionnoble.org.ar/programa/>
- Funes, V. (2005). Espectadores, los alumnos del siglo XXI. *Comunicar*(24), 105-112.
- Gamarnik, C. (2010a). La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate. *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 53-4).
- Gamarnik, C. (2010b). La formación docente en comunicación: una política pública o un bocado del mercado. (FADECCOS, Ed.) *Revista Argentina de Comunicación*, 15-30.
- García Leiva, M. T. (2005). Fin de milenio: concentración, continuidad y control. Una mirada sobre las Políticas de Radiodifusión del gobierno de Fernando de la Rúa. En G. Mastrini, *Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hall, S. (1997). La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico. En E. Restrepo, et al. (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*. (pp. 221-254). Popayán-Lima-Quito: Envién Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En E. Da Porta (comp.), *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 15-40). Córdoba: Gráfica del Sur [impresor].
- Igarzábal, B. (2010). Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela. En I. Dussel, et al., *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.

- Infobae. (25 de agosto de 2016). El Gobierno planea mudar las instalaciones de la TV Pública a Tecnópolis. *Infobae*. <https://www.infobae.com/politica/2016/08/25/el-gobierno-planea-mudar-las-instalaciones-de-la-tv-publica-a-tecnopolis/>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (s.f.). *Formación*. Recuperado el 21 de julio de 2021, de INFoD: <https://infod.educacion.gob.ar/formacion/>
- La Tinta. (6 de diciembre de 2016). Encuentro y Paka Paka pasan al Sistema Federal de Medios Públicos. *La Tinta*. <https://latinta.com.ar/2016/12/encuentro-y-paka-paka-pasan-al-sistema-federal-de-medios-publicos/>
- Laguzzi, G. (2010). El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos. En I. Dussel, et al., *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docentes. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa.
- Litwin, E. (2008). Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen. En E. Litwin, *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lubo, G. (8 de septiembre de 2020). Las responsabilidades del gobierno nacional y porteño ante la falta de dispositivos y conectividad. *Prensa Obrera*. <https://prensaobrera.com/educacion/las-responsabilidades-del-gobierno-nacional-y-porteno-ante-la-falta-de-dispositivos-y-conectividad/>
- Malosetti, C. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En I. Dussel, y D. Gutiérrez (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.
- Maniago, V. (2013). TV educativa argentina y políticas públicas del audiovisual. *Razón y palabra*.
- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México DF: Editorial Gustavo Gili S.A.

Méndez, E. A. (26 de octubre de 2016). La Ley de Educación Nacional, diez años después. *ANCCOM*. <http://anccom.sociales.uba.ar/2016/10/26/la-ley-de-educacion-nacional-diez-anos-despues/>

Minzi, V., et al (2011). De la transmisión a la comunicación: una clave para acercar a la escuela. *Comunicación y Educación* 16(1): debates actuales desde un campo estratégico (pp. 125-142). Córdoba: Gráfica del Sur.

Morduchowicz, R. (2010). *La TV que queremos*. Buenos Aires: Paidós.

Moyano, M. (13 de marzo de 2018). Había nacido el kichnerismo. *Panamá*. <https://panamarevista.com/habia-nacido-el-kirchnerismo>

Ostroviesky, H. (11 de octubre de 2018). La política de destrucción de Pakapaka, Encuentro y los medios públicos por parte de Cambiemos fue planificada y efectiva. Entrevista express con Jélica Tritten. *Ponele*. <https://www.ponele.info/personajes/destruccion-pakapaka-encuentro-y-los-medios-publicos-entrevista-jesica-tritten/>

Pastorino, H. O. (2009). *Tesis doctoral: Una crónica histórica del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, 1978-1998*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Peirone, F. (2015). Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI.

Pini, M. (2013). Consumos culturales de los jóvenes. Implicancias para las prácticas y la formación docente. *Revista Educación*(5), 119-129. Recuperado el 14 de 09 de 2020, de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/706/725

Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

Respighi, E. (3 de octubre de 2018). La cultura puesta en manos del mercado. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/146007-la-cultura-puesta-en-manos-del-mercado>

Rodríguez, S. (28 de mayo de 2003). Cómo hacer un servicio a domicilio. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-20704-2003-05-28.html>

- Roffo, J. (2 de junio de 2021). Sólo un tercio de los estudiantes que perdieron contacto con la escuela en pandemia se revincularon. *ElDiarioAR*. https://www.eldiarioar.com/sociedad/coronavirus/tercio-estudiantes-perdieron-contacto-escuela-pandemia-revincularon_1_7993554.html
- Rossi, D. (2005). La radiodifusión entre 1990 y 1995. En G. Mastrini, *Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sautu, R. (2011). Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales. En C. y. Wainerman, *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf
- Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En I. Dussel, y D. Gutiérrez (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE.
- Sindicato Argentino de Televisión, Telecomunicaciones, Servicios Audiovisuales, Interactivos y Datos. (17 de abril de 2018). *La estrategia de la mentira*. <http://www.corrientes.satsaid.com.ar/inicio/novedades.html>
- Sistema de Información Cultural de la Argentina. (2017). *Los jóvenes y los consumos culturales*. Ministerio de Cultura de la Nación, Argentina.
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión : 2005 - 2015, una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Buenos Aires: Educ.ar.
- Smerling, T. (3 de junio de 2017). Canales para el (des)Encuentro. *SOCOMPA*. <http://socompa.info/medios/canales-para-el-desencuentro/>

- Smerling, T. (29 de noviembre de 2018). Las princesas embrujadas de Pakapaka. *Revista REA*.
<http://revistarea.com/las-princesas-embrujadas-de-pakapaka/>
- Southwell, M. (Marzo de 2019). El mérito como excusa. *Le Monde diplomatique*, 237.
- Tedesco, J. C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*.
- Télam. (17 de noviembre de 2019). La TV Pública estrena serie sobre pioneras en la lucha por la igualdad de género. *Télam*. <https://www.telam.com.ar/notas/201911/409284-la-tv-publica-estrena-serie-sobre-pioneras-en-la-lucha-por-la-igualdad-de-genero.html>
- Telefónica. (14 de julio de 2016). Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <https://www.telefonica.com/es/web/sala-de-prensa/-/telefonica-y-la-caixa-se-alian-para-impulsar-la-educacion-digital-de-ninos-en-paises-emergentes>
- Televisión Pública. (s.f.). *Cultura para principiantes*. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://www.tvpublica.com.ar/programa/cultura-para-principiantes/>
- Televisión.com.ar. (8 de noviembre de 2016). Canal Encuentro estrenó ¿Qué piensan los que no piensan como yo? *Televisión.com.ar*. <http://television.com.ar/canal-encuentro-estrena-que-piensen-los-que-no-piensen-como-yo/32673>
- Terigi, F. (2004a). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, y G. Diker (comp.), *La transmisión en las sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Terigi, F. (2004b). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tobin, J. (2006). Poéticas y placeres del video etnográfico en educación. En I. Dussel, y D. Gutierrez (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (D. Gutierrez, Trad.). Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

X g p v w t c . " C 0 " * 4 6 " f g " q e v w d t g " f g " 4 2 2 9 + 0 " V t k u v
e q p e k g ~~pa~~ *Nación*.ö [https://www.lanacion.com.ar/cultura/tristan-bauer-la-tv-
tambien-puede-despertar-conciencias-nid955913/](https://www.lanacion.com.ar/cultura/tristan-bauer-la-tv-tambien-puede-despertar-conciencias-nid955913/)

8. Anexo

A continuación, enumeraré las preguntas y la justificación de cada una:

- ◁ Para caracterizar a los docentes y las concepciones que tienen de su trabajo:
 - ¿Cuándo te graduaste?
 - ¿Qué orientación hiciste?
 - ¿Hiciste el profesorado?
 - ¿Hace cuánto das clase?
 - ¿Qué materias das?
 - ¿Qué contenidos das en esas materias?
 - ¿Qué es para vos enseñar comunicación?

- ◁ Preguntas para conocer qué motiva a los docentes a usar los programas:
 - ¿Cómo planificás las clases?
 - ¿Qué recursos utilizás para prepararlas?
 - ¿Usás materiales de canal Encuentro?
 - ¿Cuándo los empezaste a usar?
 - ¿Cuáles usás?
 - ¿Hay algún programa que uses más que otro?
 - ¿Por qué usas los materiales de canal Encuentro?
 - ¿Por qué usás esos programas en particular?
 - ¿Por qué usás material audiovisual en las clases?

- ◁ Preguntas para conocer cómo preparan las clases:
 - ¿Con qué frecuencia usás los videos?
 - ¿Cómo los usás?
 - ¿Los usás en clase?
 - Si
 - ◁ ¿Qué implica verlos en clase? ¿Los ven en el aula, implica trasladarse a otro espacio?
 - ◁ ¿Cómo es el momento de verlos?
 - No
 - ◁ ¿Los mandás de tarea? ¿O los usás de otra forma? ¿De qué forma?
 - ◁ ¿Por qué no los usás en clase?
 - ¿Cómo llegaste a usar a esos materiales? ¿Te los recomendaron, los buscaste? ¿Lo propusiste vos la escuela?
 - ¿Qué actividades proponés con esos programas?
 - ¿Cómo fue cambiando este uso a través de tus años de trabajo?
 - ¿Qué ventajas y desventajas/ facilitadores y obstáculos encontrás?
 - ¿Cómo es la respuesta les estudiantes? ¿Considerás que con este trabajo se construye conocimiento significativo?
 - ¿Te gustaría hacer algo diferente con esos programas?
 - ¿Qué te parece que podría incluir Encuentro para trabajar en Comunicación?

- ◁ Preguntas para conocer aspectos de la formación que intervienen en la materia de trabajar con los materiales
 - ¿En el profesorado o en la carrera, recordás haber tenido alguna clase con audiovisuales de Encuentro?
 - ¿Y en otro lado?
 - ¿Qué otros recursos se usaban en las clases?

