Educación de la mirada III

Formar para una ciudadanía digital. Desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías.

Compiladoras: Virginia Saez y Andrea Iglesias.

Flora Perelman, Anahí Mastache, Viviana Vega, Diego Berenstein, Ana Paula Cappadona, Dafne Carp, Amalia María Güell , Natalia Carolina Cerullo, Lucio Nemirovsky, Mauricio Cordero Racig, Micaela Sol Percara, Romina Rojas, Karen López, María Ayelén Milillo, Mercedes Pastorini, Romina Belén Ponce, Milena Rosenzvit, Isabel Espósito, María Celeste Prado, Silvia Galván, Lorena Cardozo, Ludmila Sol Vergini, Fernanda Aren.

.UBA40 AÑOS DE DEMOCRACIA

.UBA INVESTIGACIÓN
PIUBA
PROGRAMAS INTERDISCIPLINARIOS DE LA UBA

Educación de la mirada III

Formar para una ciudadanía digital.
Desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías

.UBA40 AÑOS DE DEMOCRACIA

.UBAINVESTIGACIÓN
PIUBA
PROGRAMAS INTERDISCIPLINARIOS
DE LA UBA

Saez, Virginia

Formar para una ciudadanía digital : desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías / Virginia Saez ; Andrea Iglesias ; compilación de Virginia Saez ; Andrea Iglesias. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Dirección de Publicaciones, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-950-29-1963-8

1. Pandemias. 2. Ciudadanía. 3. Escuelas. I. Iglesias, Andrea. II. Título.

CDD 370.13

Virginia Saez y Andrea Iglesias (Compiladoras)

Perelman, Flora; Mastache, Anahí; Vega, Viviana; Berenstein, Diego; Cappadona, Ana Paula; Carp, Dafne; Güell, Amalia María; Cerullo, Natalia Carolina; Nemirovsky, Lucio; Cordero Racig, Mauricio; Percara, Micaela Sol; Rojas, Romina; López, Karen; Milillo, María Ayelén; Pastorini, Mercedes; Ponce, Romina Belén; Rosenzvit, Milena; Espósito, Isabel; Prado, María Celeste; Galván, Silvia; Cardozo, Lorena; Vergini, Ludmila Sol; Aren, Fernanda.

Diseño y Edición: Ana Solari

Ilustración: Gustavo De Tanti

Ebook publicado por la Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad de Buenos Aires.

2023

ÍNDICE

PREFACIO 5

PARTE I: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

1. Relatos de pandemia. La experiencia de formar docentes en la virtualidad
Por Andrea Iglesias y Romina Ponce 10

2. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la ciudadanía digital? Las cuestiones socialmente vivas como objetos de conocimiento mediados por las tecnologías
Por Virginia Saez 27

3. ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria
Por Flora Perelman, Fernanda Aren y Ludmila Vergini 43

4. Redes sociales de uso masivo: en busca de la ciudadanía digital
Por Amalia Guell, Romina Rojas, Lucio Nemirovsky y Micaela Percara 77

5. Los memes como recursos multimodales para el estudio de las cuestiones socialmente vivas. *Por Virginia Saez, Dafne Carp y Lucio Nemirovsky.* 89

6. Desarrollo de la dimensión personal del rol docente en la formación del profesorado. *Por Anahí Mastache* 105

7. La ciencia contra la desinformación: una arista para contribuir con la educación digital. *Por M. Ayelén Milillo y Mercedes Pastorini* 123

PARTE II: EXPERIENCIAS Y RELATOS PEDAGÓGICOS

8. Enseñar habilidades de pensamiento crítico: propuestas para el aula y reflexiones sobre desinformación. *Por Milena Rosenzvit* 132

9. La promoción de nuevas fronteras de participación ciudadana: un análisis posible de las producciones audiovisuales en la escuela media. *Por Ana Paula Cappadona, Pablo Pellegrino, Mauricio Cordero y Diego Bernstein* 144

10. Creatividad digital para el aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas *Por Virginia Saez y Dafne Carp* 155

11. Construir vínculos en la digitalidad. Relato de la experiencia del taller de convivencia digital. *Por Dafne Carp y Natalia Carolina Cerullo* 174

12. Reconocernos desde el lenguaje multimodal. La experiencia de la Bitácora Vivencial del Recorrido por la Residencia Docente. *Por Viviana Vega, Virginia Saez, Isabel Espósito, Silvia Galván, Celeste Prado y Lorena Cardozo* 195

13. Consejos *docente a docente* para el uso de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales. *Por Karen López* 208

SOBRE NOSOTROS/AS 215

PREFACIO

En este libro presentamos las bases teóricas y prácticas para fortalecer la alfabetización mediática e informacional y formar una ciudadanía digital plena, responsable y participativa, capaz de interpretar los problemas y conflictos sociales contemporáneos de un mundo global y digital. Cada uno de los capítulos aporta claves y orientaciones para crear propuestas educativas que permitan a estudiantes y docentes desarrollar un pensamiento reflexivo que posibilite analizar un mundo digital cambiante y complejo, proyectando este pensamiento hacia la acción social y hacia el futuro. En el contexto de la postpandemia, creemos también de utilidad recuperar y repensar experiencias que se suscitaron en las instituciones formativas y escolares durante la denominada continuidad pedagógica y posteriormente en el regreso a la presencialidad.

Este libro es producto del trabajo conjunto desarrollado en el marco de distintos proyectos actualmente en ejecución, que tienen sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA):

- Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS) “Desafíos digitales para una formación reflexiva. Aportes para el trabajo docente en tiempos de educación híbrida”. Resolución (CD) RESCC-2021-1463-E-UBA-REC. (Código: PIUBAS_2022_04_04). Directora: Dra. Andrea Iglesias. Co-directora: Virginia Saez.
- Proyecto UBACyT: “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas” Resolución (CS) 345/2020 (Código: 20020190200224BA). Directora: Dra. Virginia Saez.
- Proyecto FILOCyT “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”. Res (CD) 2022-631, EX-2022-05978963- -UBA-DME#FFYL FILO CyT (Código: FC19-018). Directora: Dra. Andrea Iglesias
- Proyecto PICT: “La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas”. Resolución

RESOL-2021-15-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI (Código: PICT-2019-01850). Directora: Dra. Virginia Saez.

La compilación presenta tanto los aportes del equipo como los de colegas con quienes venimos articulando en el marco de los proyectos mencionados. Para ello trazamos 2 ejes que podrán recorrer con la lectura: estudios, investigaciones y debates pedagógico-didácticos; y experiencias pedagógicas.

El primer apartado reúne estudios, investigaciones y debates que involucran el campo de la Pedagogía y la Didáctica. En un primer capítulo, Andrea Iglesias y Romina Ponce, analizan el relato de formadores y formadoras visibilizando las estrategias desplegadas para sostener su tarea y las características que asumió su trabajo por la virtualidad forzada en la pandemia. Las autoras proponen así revisitar estas estrategias buscando tender puentes con los usos actuales que podemos darle a las tecnologías digitales en el marco del regreso a la presencialidad en las instituciones formadoras y escolares.

En el segundo capítulo Virginia Saez aborda el aporte de las Ciencias Sociales a la ciudadanía digital. Plantea la importancia del trabajo con las cuestiones socialmente vivas o los problemas sociales relevantes para combatir el racismo, la discriminación, los relatos y discursos del odio y construir una ciudadanía para vivir en un mundo complejo e interconectado.

En el siguiente capítulo, desde la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, Flora Perelman, Fernanda Aren y Ludmila Vergini exploran la situación didáctica de comparación de noticias con el objetivo de propiciar en las aulas, de primaria y secundaria, la lectura crítica a partir del análisis y reflexión conjunta del lenguaje de los discursos mediáticos.

En el cuarto capítulo, Amalia Guell, Romina Rojas, Lucio Nemirovsky y Micaela Percara, examinan el uso reflexivo y creativo de redes sociales -en particular, de *Instagram* y *Youtube*- tanto para el análisis crítico como para la participación. Si bien las redes no fueron creadas ni utilizadas en principio con un propósito educativo, proponen tomar la oportunidad de pensar con ellas. De forma complementaria, en el siguiente capítulo, las autoras aportan conceptualizaciones sobre los memes como una formas novedosas de presentar. Proponen el uso de memes en la enseñanza de las ciencias sociales, como recurso de un dispositivo técnico pedagógico, que promueva procesos reflexivos en pos de la formación de una ciudadanía digital.

En un sexto capítulo, Anahí Mastache presenta interesantes aportes para la construcción de una nueva agenda para la formación del profesorado secundario. Despliega allí ideas sobre la formación de profesores de nivel secundario desde una perspectiva que

contemple las demandas de la época y que considere el necesario desarrollo de competencias de orden personal e interpersonal requeridas para contribuir a la formación ciudadana del estudiantado.

Para finalizar esta primera sección, desde el equipo multidisciplinario de CONICET, Ciencia *Anti Fake News* focaliza en los desafíos del uso de Internet y las redes en jóvenes y brinda algunos consejos y herramientas para evitar caer en la trampa de las *fake news*. Así también, se relatan algunas experiencias realizadas en formato taller para jóvenes y adultos a fin de fomentar el espíritu crítico y de chequeo de información.

En el segundo apartado, se presentan una serie de experiencias pedagógicas referidas a la escuela primaria, secundaria y el nivel superior. En primer lugar, Milena Rosenzvit, del Programa de Educación de Chequeado, comparte estrategias de enseñanza para que los y las estudiantes de escuela secundaria aprendan algunas habilidades fundamentales de pensamiento crítico que les permitan acceder a información, comprenderla, evaluarla y también, por supuesto, producirla. Presenta algunas situaciones de aula y actividades que pueden ser punto de partida para que docentes de distintas asignaturas puedan modificar y adaptar a sus propios objetivos, tiempos y grupos.

En el siguiente capítulo, Ana Paula Cappadona, Pablo Pellegrino, Mauricio Cordero y Diego Bernstein comparten y analizan experiencias de producción audiovisual en la escuela secundaria. Advierten que el diseño de propuestas que involucran la producción estudiantil constituyen oportunidades de subjetivación y nuevas formas de promocionar la participación ciudadana.

Por su parte, en el siguiente capítulo las autoras comparten la experiencia de un taller desarrollado en una escuela secundaria donde se abordó la búsqueda de información confiable y creación de un videojuego para la enseñanza de cuestiones socialmente vivas, asociadas al cuidado del medio ambiente.

Una cuarta experiencia es la del Taller de convivencia digital en una escuela secundaria. Sin la pretensión de llegar a una conclusión sobre cuál es la forma correcta de desenvolverse en los entornos virtuales, el relato comparte herramientas para propiciar un análisis de las distintas variables y factores que influyen a la hora de escrachar o cancelar a alguien en redes. Además, pensar en las causas, consecuencias y alternativas a la violencia digital, proponen herramientas para participar en una realidad híbrida que es inseparable de la virtualidad.

En el quinto capítulo, la cátedra de Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo y Residencia Pedagógica (FSOC-UBA), comparte el dispositivo de Bitácora Vivencial

del Recorrido por la Residencia Docente (BIVIRRED) que tiene como fin revisitar las emociones sentidas durante la última etapa de la formación y ser una instancia de documentación de la nueva tarea a desempeñar. Como cierre de esta segunda parte del libro, Karen Lopez presenta “consejos de docente a docente” para el uso de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales.

En síntesis, en esta publicación consideramos la post pandemia como una oportunidad para pensar la educación de otro modo, sobre la base de preguntas profundas y fundantes, y que no se resuelven con un cambio de tecnologías o de utilización de recursos. La cultura digital adquiere en el presente una renovada significación para las instituciones educativas y formadoras. En pos de una convivencia democrática ésta también demanda a las escuelas nuevas prácticas y saberes. Consideramos la alfabetización mediática e informacional, constitutivamente como una praxis transformadora, que permite problematizar e intervenir sobre el mundo social. Entendemos también que la Universidad pública debe desarrollar un rol fundamental en la construcción y divulgación de este conocimiento. Dicho lo anterior, y con mucha alegría, los y las invitamos a recorrer esta compilación, que esperamos pueda nutrir las bibliotecas de estudiantes y docentes para seguir pensando y trabajando conjuntamente por una sociedad más justa y democrática.

4 de abril de 2023
Virginia Saez y Andrea Iglesias

PARTE I
Estudios e investigaciones

Relatos de pandemia. La experiencia de formar docentes en la virtualidad[1]

Iglesias Andrea y Romina Ponce

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar un conjunto de narrativas de formadores y formadoras docentes[2] durante la denominada continuidad pedagógica en Argentina por la pandemia de COVID-19 en el año 2020. Desde un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), esta indagación consta de la recolección de un conjunto de relatos de docentes de Institutos Superiores de Formación Docente -en adelante ISFD- con el objetivo de analizar aquellas escenas que caracterizaron su tarea cotidiana ante la pérdida de la materialidad y el cierre de los edificios escolares (di Napoli *et al*, 2020). Utilizaremos la acepción de narrativas para referirnos al modo en que los y las docentes relataron su experiencia (Larrosa, 2003), aunque no abordamos la perspectiva de narrativas auto-biográficas, muy extendida en el campo de la investigación educativa (Bustelo, 2020). La sistematización de estas experiencias se realizó en el marco de distintas actividades de investigación, extensión, divulgación y formación docente que viene realizando nuestro equipo de trabajo[3].

---

1 Este capítulo retoma un trabajo previo presentado en el IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Buenos Aires, titulado "Relatos de quijotadas y molinos de viento. La experiencia de formar docentes en el contexto de la pandemia en Argentina". Buenos Aires, 17 al 19 de agosto de 2022.

2 Atendiendo a los debates actuales utilizamos en este trabajo los y las docentes en lugar de profesores y/o profesoras. Asimismo, abogamos por acepciones que no impliquen discriminación de género o lenguaje sexista optando en su lugar por expresiones más inclusivas como equipos directivos y personal docente.

3 Nos referimos al Equipo de Jóvenes y Escuela Secundaria que participan de los Proyecto FILO:CyT (FC-19-018) titulado "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación", dirigido por Andrea Iglesias; y al Proyecto PICT (2020-SERIEA-02626) "Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia", dirigido por Pablo Nahuel di Napoli. Ambos proyectos están radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA).

Particularmente, los relatos que retomaremos aquí fueron recolectados durante el año 2020 a partir de una actividad de formación en postgrado[4]. Se les propuso que eligieran una escena que consideraran significativa de su labor docente en los ISFD, para construir luego una narrativa sobre su experiencia docente en el contexto de pandemia y la virtualidad. En la matriz de narrativas construida en nuestra indagación contamos también con relatos de docentes de otros niveles educativos (Inicial, Primario, Secundario y Universitario); así como diversos relatos de docentes de América Latina que esperamos recuperar en futuros escritos.

Reconociendo que en Argentina existe una gran diversidad de Instituciones de Formación Docente, y dada la extensión del presente trabajo, optamos aquí por analizar específicamente las narrativas de los ISFD que forman para los distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario), y de determinados centros urbanos de la Argentina (en la Provincia de Buenos Aires -en adelante PBA- y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -en adelante CABA-). Este recorte se realizó con el fin de analizar instituciones de formación docente con similares características y de encontrar recurrencias en sus relatos a pesar de las diferencias que entendemos que portan ambas jurisdicciones y los distintos niveles para los que forman estas instituciones.

Abordar los relatos de los y las docentes desde la perspectiva de la experiencia (Larrosa, 2003) nos permite analizar, por un lado, la singularidad de sus percepciones frente a los cambios en su trabajo por la pandemia y, por el otro, indagar el modo en que ésta modificó su subjetividad, al transformar también la "experiencia compartida" y el lugar que habitan junto a los y las estudiantes (Larrosa, 2018).

En esta indagación nos centramos particularmente en dos aspectos que relatan los y las docentes: qué estrategias desplegaron para sostener su tarea y qué características asumió su trabajo durante la pandemia. Para analizar estos elementos construimos cuatro dimensiones, solo a los fines analíticos, buscando señalar las recurrencias en sus relatos.

En primer lugar, la *dimensión institucional*, de la que se desprende el acompañamiento a los y las docentes por parte de las instituciones y el trabajo asociado entre colegas. En segundo lugar, la *dimensión vincular*, en relación con la dificultad que implicó no poder encontrarse presencialmente y la necesidad de dar lugar (contemplar) a los emergentes personales de los y las estudiantes. En tercer lugar, la *dimensión didáctico-tecnológica*,

4 Se trata de una actividad de la Maestría de Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), en la asignatura "Educación, Sujetos e Identidad", que dicta el Director del Equipo de investigación, Pablo di Napoli. Previa autorización de los y las docentes, se construyó una matriz con sus relatos para ser analizada en las publicaciones del equipo.

donde se observan la dificultad que implicó la virtualización forzada y las diferentes estrategias desplegadas por parte del cuerpo docente. Por último, la *dimensión pedagógica*, observando las adecuaciones y modalidades adoptadas para sostener y acompañar la continuidad pedagógica de acuerdo a las realidades de los y las estudiantes de cada institución formadora. Abordaremos cada una de las dimensiones en los siguientes apartados.

Para alcanzar los objetivos propuestos, en el primer apartado, realizamos una revisión sobre las diferentes propuestas que dieron lugar a la continuidad pedagógica en la Educación Superior, particularmente en los ISFD. Para ello realizamos una breve revisión de las normativas nacionales y jurisdiccionales, como así también los principales lineamientos de las políticas públicas que enmarcaron la continuidad pedagógica en la Argentina y sus centros urbanos. En los cuatro apartados siguientes analizaremos las narraciones de los y las docentes, señalando los principales resultados de nuestra indagación. En las conclusiones planteamos algunos interrogantes que nos permitirán continuar y ampliar futuras líneas de investigación.

1. Consideraciones sobre la formación docente en el marco de la continuidad pedagógica: particularidades de la CABA y PBA

En el año 2020 vivimos un tiempo de excepción, una situación inédita, que trajo aparejada una política mundial de cuarentena preventiva y que trastocó a todas las instituciones sociales, incluyendo a las educativas.

Ante la pandemia por COVID 19, el Gobierno Nacional dispuso el 19 de marzo del 2020 (Decreto N° 297/2020 y sus posteriores prórrogas) el denominado “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO), con el consiguiente cierre de los distintos edificios escolares y educativos. Luego, desde el 20 de diciembre del mismo año (Decreto N° 1033/2020), asistimos al denominado “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO), que permitió regresar paulatinamente a las tareas en las instituciones educativas con la denominada “presencialidad cuidada”. Durante el año 2022, los distintos niveles educativos fueron volviendo paulatinamente a la denominada “presencialidad plena”, y en el nivel superior particularmente se implementaron además propuestas bimodales con ofertas de presencialidad y virtualidad.

Como señalamos en indagaciones previas (Saez e Iglesias, 2021), desde el Ministerio de Educación Nacional se plantearon distintas estrategias en el contexto de la emergencia

y la continuidad pedagógica, buscando recuperar la inversión en dotación tecnológica de años anteriores[5], aunque estos esfuerzos se centraron mayoritariamente en los niveles educativos obligatorios, y en menor medida en la Educación Superior. Este fue uno de los mayores desafíos para sostener la propuesta de virtualidad y bimodalidad durante el 2020 y 2021 que afectó particularmente al nivel, siendo el último en retornar a la presencialidad plena. Según relevamientos ministeriales, tras los esfuerzos de autoridades, directivos y docentes, los factores de mayor preocupación a atender en el regreso a la presencialidad son: la dotación y formación en tecnologías digitales, la merma en la matrícula y la complejidad de normalizar el Campo de las Prácticas y Residencias Profesionales para los y las estudiantes que finalizan sus estudios (MEN, 2021).

Relevamientos recientes muestran que el contexto de la pandemia intensificó aún más las demandas hacia las instituciones educativas respecto a incorporar las tecnologías digitales, profundizando desigualdades preexistentes en relación con su uso y acceso (Ruiz, 2020), un elemento que como veremos se resalta en los relatos analizados. Según estudios recientes en América Latina (CEPAL/OIT, 2020), la complejidad que reviste el trabajo desde el hogar mediado por las tecnologías digitales, como consecuencia de la pandemia, podría ampliar las brechas en la región, constituyéndose en un importante desafío para las políticas públicas en el futuro de la postpandemia.

En relación a la continuidad pedagógica, se llevaron a cabo diversas acciones según las jurisdicciones analizadas. En la CABA, las Instituciones de Formación Docente bajo la órbita del CESGE (Consejo De Educación Superior De Gestión Estatal), se desarrollaron planes de contingencia en función de las características, necesidades y posibilidades de cada casa de estudios durante la virtualidad. Al regreso a la presencialidad, a partir de la resolución RESFC2021-2-GCABA-SSAALV, en consonancia con la resolución NO-2020-24749671-GCABA-UCSFD (Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente), se aprobó el “Protocolo para el desarrollo de actividades presenciales de la educación superior, formación profesional y educación no formal, de gestión estatal y de gestión privada de la CABA”. Mediante la RSFC-2021-2-GCABA-MEDGC se insta a las instituciones de Educación Superior de la jurisdicción a

5 Referimos al Programa Conectar Igualdad (Decreto Nº 459/10), el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) (Res. CFE 244/15), y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente (Res. CFE 188/12). Esta reactivación se puso en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación primero a través del “Plan Conectividad Juana Manso”, hoy nuevamente denominado Conectar Igualdad, de alcance federal, y atendiendo a distintas problemáticas de la brecha digital (acceso, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes y docentes). Para mayor información véase https://conectarigualdad.edu.ar/acercade (consulta: 31.3.23).

presentar un “Plan Organizacional para el desarrollo de clases y actividades formativas - Ciclo Lectivo 2021”.

En este sentido, los planes de continuidad pedagógica presentados por estas instituciones buscaron propiciar la continuidad de las trayectorias educativas, conservar la continuidad y calidad académica, adecuar las instancias de evaluación, sostener la matrícula así como promover la permanencia y terminalidad de sus estudiantes. De esta manera, las instituciones se dieron estrategias conjuntas (a través del CESGE), y a la vez particulares según la realidad de cada una, para trabajar los problemas de conectividad durante la virtualidad, y contemplar la situación de estudiantes y docentes que por diversos motivos no podían asistir a la institución cuando se reiniciaron las instancias presenciales. Estas estrategias buscaron no sobrecargar el trabajo docente, a través de diversas consideraciones pedagógicas, así como considerar las condiciones de los edificios para la presencialidad según los protocolos dispuestos por las autoridades de gestión estatal y de gestión privada de CABA.

En síntesis, se buscó sostener y garantizar la continuidad pedagógica, diseñar estrategias institucionales y pedagógicas para las y los estudiantes que no tuvieran conectividad; elaborar procedimientos institucionales de carácter excepcional, provisorios, consensuados y legítimos que permitan operacionalizar las decisiones respecto de la organización académica y administrativa; respetar la libertad de cátedra; defender la presencialidad en la Formación Docente y el derecho social a la educación superior; garantizar que ningún/a estudiante pierda la posibilidad de acceder a instancias de acompañamiento para la aprobación y acreditación de los espacios curriculares; habilitar y promover acciones pedagógicas creativas y originales para dar respuesta a la formación docente en contexto de aislamiento (ASPO/DISPO).

Por su parte, en la Provincia de Buenos Aires, considerando la gran diversidad y complejidad de su territorio y población, se desarrollaron múltiples estrategias para sostener la continuidad pedagógica. También aquí los ISFD coordinaron y consensuaron estrategias para sostener la tarea durante la virtualidad, y desarrollaron propuestas mixtas y semipresenciales a medida que la evolución epidemiológica fue permitiendo el regreso a la presencialidad en las aulas (DGCyE, 2020)[6].

Particularmente nos interesa resaltar el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR)[7] impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación

6 Para mayor información sobre las medidas adoptadas en PBA véase https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/Gestionar%20la%20excepcionalidad.%20INFORME%20II.pdf (consultado 31.3.2023).
7 Para mayor información sobre el Programa ATR véase el Sitio Web oficial https://abc.gob.ar/secretarias/

(Res. 1925/2020 DGCyE y 2115/2020 DGCyE)[8]. El Programa tenía un doble objetivo: por un lado, restablecer el vínculo pedagógica con aquellos y aquellas estudiantes que habían discontinuado su escolaridad a través de un dispositivo de acompañantes (realizada por los y las estudiantes de los últimos años de los profesorados de PBA) para su trayectoria educativa (con visitas domiciliarias, entre otras estrategias); y por el otro, fortalecer la formación docente en los profesorados de la PBA a través de "experiencias de prácticas de enseñanza contextualizadas". El Programa se propuso así acercar la escuela a los hogares garantizando el derecho a la educación de los y las estudiantes que habían perdido relación y comunicación con sus escuelas por la pandemia, y con una impronta que consideramos interesante al ser precisamente los y las futuros y futuras docentes quienes encarnaran esa tarea de revinculación.

Luego de este breve recorrido por la normativa y las políticas adoptadas en CABA y PBA para sostener la continuidad pedagógica en la Educación Superior, abordaremos a continuación los relatos de los y las docentes de ISFD a través de las cuatro dimensiones de análisis mencionadas en la introducción.

2. Tender redes y puentes entre colegas

Nos propusimos en esta dimensión analizar qué estrategias desplegaron los ISFD frente a la pandemia y las condiciones del trabajo docente (aspectos administrativos –altamente burocráticos–, los cambios en los tiempos y el espacio para la tarea). En este sentido, en los relatos[9] se observa una sobrecarga y exigencia por la demanda laboral.

> En lo personal, vi enriquecida mi intervención docente, pero es cierto que toda esta modalidad me generó mucho stress: hiperconectividad, desorden y exceso de horas de trabajo con el agravante de la no remuneración de esas horas, sedentarismo, hiperdemanda de cuestiones administrativas para instrumentar y supervisar la continuidad pedagógica. (Ariana, Prácticas del Campo de 2do año, Profesorado de Educación Física, PBA)

areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/atr y https://atr.abc.gob.ar/ (consultado 31.3.2023).

8 Para mayor información véase la Resolución: https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdaEN1FD.html (consultado 31.3.2023).

9 A los fines de preservar la confidencialidad y resguardar la identidad de los y las docentes y a las instituciones educativas mencionadas en las narrativas, los relatos se remitirán de este modo: alias docente, asignatura que dicta, modalidad y tipo de profesorado y jurisdicción donde trabaja.

Esta sobrecarga, hizo evidente la necesidad de los tiempos y espacios ordenadores que brindan las instituciones en la presencialidad, así como el acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo. La figura del/de la "colega" con quien se comparten estrategias, recursos, a quien se consulta, aparece recurrentemente en los relatos como un elemento fundamental para poder sostener la tarea en la virtualidad forzada.

> Mi práctica docente actual se transformó. Me encontré en repetidas ocasiones con el "no saber cómo". En proceso de alfabetización desde lo digital. Sin embargo, conté con el apoyo de equipos desde las instituciones, con colegas, con amigos. Necesarios, imprescindibles. Nos preguntábamos en nuestras comunidades educativas, así como en todo el colectivo social sobre la "continuidad pedagógica". Con directivas que cambiaban. (Alan, Residencia, Profesorado de Trabajo Social , PBA.)

En esta dimensión resulta interesante analizar los nuevos canales de comunicación, como son los grupos de chat entre docentes y estudiantes, y también los chat institucionales. Retomando el planteo de Dussel y Fuentes Cardona (2021), la experiencia en la excepcionalidad de la pandemia permite analizar las nuevas formas de ciudadanía que emergen con la aparición de estos canales en la vida institucional, donde interactúan lógicas de comunicación horizontales, con las relaciones jerárquicas propias de las tradiciones educativas.

> Las alumnas que cursan este primer año manifiestan muchas problemáticas (económicas, familiares, laborales o culturales), animarlas a continuar es asumir que la educación no es solamente lo que pasa puertas adentro de la institución, es demostrarles que la institución somos todos los actores sociales que desempeñan diferentes roles y funciones para llevar a cabo su tarea. (Juana, Profesora de Campo de la Práctica Docente 1er año, Profesorado de Nivel Inicial, PBA)

A este respecto, se observa que mayormente los y las docentes sintieron el apoyo y acompañamiento del equipo directivo, facilitando los recursos necesarios para poder sostener la continuidad pedagógica.

> Desde la institución, nos brindaron rápidamente capacitación, se estructuró el campus virtual y con el tiempo se conformaron equipos de apoyo. Se configuraron marcos claros que nos permitieron organizar la cursada con secuencias didácticas o criterios similares, lo que colaboró con la organización de los estudiantes. (Julia, Didáctica y Pedagogía, Profesorado de Educación Física, CABA).

Como observamos en los relatos, ante la sobrecarga laboral y administrativa que implicó sostener la continuidad pedagógica en la virtualidad, tender redes y puentes entre colegas fue un sostén fundamental para encarar la tarea de formar. Interesante aquí es que esas relaciones eran previas en muchos casos, pero que con la pandemia, tecnologías digitales mediante, lograron sostenerse e incluso fortalecerse, como un elemento que proponemos revisitar a la luz de las estrategias para las instituciones formadoras en la postpanemia.

3. Entre brechas (digitales) y oportunidades (didácticas)

La Dimensión Didáctico-Tecnológica se encuentra íntimamente relacionada con el uso de las tecnologías digitales en la virtualidad. Esas tecnologías aparecen en los relatos posibilitando la práctica. Aunque también se mencionan como una dificultad, asociada a la falta de acceso y las desigualdades, y al uso que se hace de ella por parte de docentes y estudiantes.

Los relatos dan cuenta de que la pandemia cristalizó e incluso agudizó la desigualdad y la brecha digital preexistente entre los y las estudiantes. La diversidad de realidades a la que remiten estos relatos, asociadas a su vez a las diferencias entre las instituciones de formación docente y entre jurisdicciones, evidencian que no puede haber un sistema educativo más justo si no hay inclusión tecnológica (Maggio, 2021).

En algunos casos las tecnologías digitales permitieron sostener la tarea (a través de la clase por WhatsApp, o video llamadas por teléfono celular muchas veces), pero en otros, evidenciaron la dificultad o incluso la imposibilidad de sostener la tarea de enseñar y garantizar el aprendizaje (ante la ausencia de los y las estudiantes en los espacios sincrónicos o con sus cámaras apagadas).

> La participación de lxs alumnxs en las clases virtuales con sus cámaras apagadas fue tema de conflicto en una reunión docente donde se planteó la imposibilidad de ejercer el control sobre la presencia o no de lxs alumnxs en la clase (siguiendo la lógica de la dualidad Presente/Ausente) [...] Comencé por preguntarles por qué no activaban las cámaras. Comentaron cuestiones relacionadas con los dispositivos tecnológicos y con la intimidad, (espacio familiar), por lo que decidí no poner el acento en esta cuestión. Continué por reconocer sus nombres y asociarlos con las voces y no solo con una imagen en las clases virtuales (Ariana, Prácticas del Campo 2do año, Profesorado de Educación Física, PBA).

Indagaciones recientes muestran que el contexto de la pandemia intensificó aún más las demandas hacia las instituciones educativas por incorporar las tecnologías digitales, profundizando desigualdades preexistentes en relación con su uso y acceso (Ruiz, 2020). Coincidimos en que estas tecnologías fueron un elemento central en la comunicación con los y las estudiantes a fin de sostener la continuidad pedagógica y posibilitar la enseñanza. Sin embargo, para lograrlo fue necesario contar con dispositivos y saberes específicos para su utilización, lo que profundizó desigualdades preexistentes en las instituciones educativas en general y dio lugar a otras nuevas (Arroyo, Corvalán, Felicioni y Merodo, 2021), y abrió nuevos interrogantes en las instituciones formadoras. En el relato citado, Ariana busca respuestas ante esas cámaras apagadas, pero también busca otras estrategias para sortear el obstáculo, que es técnico pero también es didáctico, al decir de Maggio (2021), ¿por qué prendería la cámara si la propuesta de la clase no los y las convoca a hacerlo?

Recurrir al celular aparece como recurso frecuente ante las posibilidades que tienen en tanto dispositivo móvil que está al alcance de docentes y estudiantes. Como cuenta Florencia respecto a las estrategias desplegadas para sostener sus clases en la virtualidad: "contacto vía celular (ya sea mediante llamadas, mensajes de textos y/o whatsapp (teniendo en cuenta que este último no consume datos) (Florencia, Profesora de Didáctica General 1er y 2do año, Profesorado de Matemática y Biología, PBA).

Las actividades asincrónicas diseñadas aparecen como complementos y se las considera con menor riqueza que las sincrónicas dado que esta modalidad dificulta desplegar plenamente el sentido de pertenencia con las instituciones formativas y la identidad de los y las docentes, como ocurría en la presencialidad.

La combinación de diversos recursos (como videos -propios y ajenos-, imágenes, entre otros) aparece con frecuencia en los relatos ante la dificultad de "reponer" la explicación presencial de la clase. Interesante aquí que hay docentes que consideran que con esa combinación pueden reconstruir las estrategias para la virtualidad en espejo a las que utilizaban en la presencialidad, mencionando incluso una posible "presencialidad-virtual".

> Durante el proceso constructivo de la "presencialidad virtual" fui buscando, e implementando diferentes recursos tecnológicos y potenciando otros que ya usaba. La modalidad incluyó tanto lo sincrónico como lo asincrónico; tanto la participación docente/alumnx como la alumnx/alumnx, el uso de distintas plataformas y aplicaciones (zoom, wttaps, Gmail, classroom). (Ariana, Prácticas del Campo de 2do año, Profesorado de Educación Física, PBA)

Asimismo, aparece recurrentemente en los relatos la dificultad de sostener la cursada (los encuentros sincrónicos particularmente) de quienes estudian y trabajan. Específicamente se observa la falta de tiempo y la sobrecarga de las estudiantes mujeres que sostienen también las tareas del hogar y crianza (junto al componente histórico femeneizado de la docencia).

También en los relatos se observa que el tiempo dedicado de los y las docentes a partir de la virtualización es mucho mayor a las horas dedicadas para la misma tarea en la presencialidad. En general coinciden en que lo más complejo fue aprender a presentar recursos digitales que facilitarán el proceso de los y las estudiantes, como sí también el seguimiento que se requiere en muchos casos que sea en forma personalizada.

> El gran aprendizaje como profesional fue poder nutrir mis dos espacios laborales: como docente presencial, en una institución, y en gestión de educación a distancia, en otra. Viví ambas caras de la moneda, lo que me permitió dimensionar la magnitud del trabajo que significó la virtualización y, a su vez, el esfuerzo y las dimensiones que se abren para los docentes. Las herramientas digitales, la centralidad de los materiales didácticos y la construcción de los espacios sincrónicos eran dinámicas que ya tenía incorporadas, pero con personas que elegían cursar a distancia. (Julia, Didáctica y Pedagogía, Profesorado de Educación Física, CABA).

> En las actividades les pedí que den presentaciones grabadas que luego fueron socializadas; utilicé audios para explicar algún tema; supervisé trabajos en pequeños grupos convocándolos expresamente. Realicé clases grabadas en videos y clases escritas que fui subiendo a la página de la clase, di consignas de trabajos tanto grupales como individuales, propuse un foro para participaciones (Ariana, Prácticas del Campo de 2do, Profesorado de Educación Física, PBA).

Como observamos, esa búsqueda por la propuesta que se ajustara a cada estudiante (encuentro sincrónicos por grupos, consignas individualizadas) y el seguimiento de la trayectoria de cada estudiante deviene necesariamente en mayor carga laboral (que se traduce en más horas) en la modalidad virtual, algo que en la presencialidad podría hacerse antes o después de una clase o en un pasillo de la institución que comparten a diario estudiantes y docentes.

4. Estrategias para sostener(se) la formación docente

En la Dimensión Vincular analizamos las estrategias de los y las docentes para sostener el vínculo entre y con sus estudiantes. Allí observamos cómo en algunos casos el vínculo se fortalece (con estrategias como encuentros sincrónicos simplemente para reencontrarse con cámara encendida tras una actividad, y acompañar una ejercitación o incluso hacer más llevadera la cursada virtual). Citemos algunos ejemplos:

> Cada tres semanas tomo el comienzo de la clase para una actividad que denominé: "paremos la pelota" [...] la devolución de los estudiantes fue muy positiva en cuanto a la dinámica. Las dificultades giraron en torno a la interacción entre ellos [...] no se conocían. El obstáculo más mencionado y notorio fue la falta de comunidad del grupo, el miedo a la expresión y la falta del apoyo mutuo que imaginaban construir como pares. El trabajo colaborativo fue muy dificultoso en las propuestas asincrónicas, así que una de las estrategias que puse en marcha fue trabajar esas propuestas en sincronía (Julia, Didáctica y Pedagogía, Profesorado de Educación Física, CABA)

> Enviábamos mensajes por todos los medios que se nos ocurría. Esa manera de estar ayudó. Los vínculos pudieron constituirse, pero no con la totalidad. Como pasa en la presencialidad. Los estudiantes sintieron el impacto. Su cercanía con las tecnologías digitales y la naturalidad con que las utilizaban ayudó un poco más. Pero todos "extrañamos" en encontrarnos y compartir el aula. (Alan, Residencia, Profesorado de Trabajo Social, PBA)

En otras situaciones, se evidencia la ausencia de vínculo o una gran dificultad de crearlo (incluso ante la falta de respuesta o no poder establecer siquiera contacto con quienes cursan) que imposibilita la tarea de enseñar.

> Con el grupo de este año no tuvimos ningún encuentro presencial, por lo que fui "conociéndoles" a través de sus producciones y en alguna videoconferencia con quienes pudieron conectarse. (Laura, Didáctica, Profesorado de Economía, PBA).

> Ansiedad y preocupación, no sólo por el hecho del abandono de algunos/as de ellos/as de la carrera, sino también porque soy consciente que esta pandemia ha reforzado y remarcado desigualdades (sociales, económicas, de accesibilidad, conectividad, entre otras) (Florencia, Didáctica General 1er y 2do año, Profesorado de Matemática y Biología, PBA).

El factor de la confianza aparece recurrentemente como fundamental para tender puentes y generar el vínculo, a veces simplemente desde el gesto de "estar disponible" (Mazza, 2020), con la complejidad de la virtualidad mediante.

> Creé un grupo de Whatsapp desde el día que se matricularon en la materia para que pudieran realizar preguntas o resolver dudas tecnológicas. Más de la mitad comparten dispositivos, siguen la clase desde el ámbito laboral o tienen conexión con datos móviles. Desde este grupo es desde donde elegí construir un vínculo más informal e ir recuperando las dificultades que veía en los sondeos. Es allí donde la emoción del intercambiar con ellos, leer cómo se compartían aplicaciones o nos preguntábamos por la salud de los conocidos se tornó similar a lo que sentía en el aula presencial. (Julia, Didáctica y Pedagogía, Profesorado de Educación Física, CABA)

> En las pocas ocasiones que logramos organizar una videoconferencia nos vinculamos mejor, no solo a través del contenido sino a través del humor o simplemente de compartir experiencias cotidianas. (Laura, Didáctica, Profesorado de Economía, PBA)

> La confianza es un tesoro. Contar con una pedagogía de la confianza como un modo de mirar al otro, un a priori que instituye la relación, que la habilita y hace posible. Presencialmente. Virtualmente. En una relación que hace posible la singularidad. (Alberto, Residencia, Profesora de Trabajo Social, PBA)

De los relatos se desprende cómo construir y sostener los vínculos en la formación docente durante la virtualidad constituyó un desafío tanto para docentes como para estudiantes. El cuerpo docente desplegó distintas estrategias con las herramientas tecnológicas disponibles (y accesibles) pero fundamentalmente priorizando las maneras de crear, cuidar y sostener(se) en la tarea de formar. En esa intención se encontraron con sus estudiantes, quienes también posibilitaron el encuentro (aunque no en todos los casos), siempre extrañando volver a la esperada presencialidad, donde suceden "otras cosas" y los vincular puede construirse desde otro lugar, como dan cuenta los relatos.

5. De crisis y oportunidades para revisitar la propia práctica

Remitimos a la Dimensión Pedagógica en términos de la complejidad de la tarea de formar en pandemia y la manera en que, según relatan los y las docentes, la pandemia les posibilita "repensar" la propia práctica (Mazza, 2020).

> El mayor desafío en mi práctica resultó ser, poder suspender el status que tiene la imagen "panorámica" que se tiene en el aula respecto de los gestos, las miradas, las lecturas que pueden hacerse sobre el interés, la interrogación, la curiosidad, la desaprobación, que se pierden cuando la cámara no está activada, y si lo está, también pueden perderse en la simultaneidad de recuadros en la pantalla. (Ariana, Prácticas del Campo de 2do año, Profesorado de Educación Física, PBA)

> Trabajar con otros supone, a la vez, trabajar con uno mismo. Si esto no ocurre, ese uno mismo, puede convertirse en lugar de certeza absoluta [...] Y para proyectarnos, eso es insostenible. La virtualidad forzada y sorpresiva de la totalidad de las prácticas docentes, llevó a modificar prácticas. Algunas veces respaldadas y sostenidas por toda la institución educativa. Otras tantas, como quijotes [...] Como educador, me seguí descubriendo, desde mis potencialidades y límites. Construyéndome en el marco de un aislamiento [...] Desde la praxis. Siempre. (Alberto, Residencia, Profesora de Trabajo Social, PBA).

Como se desprende de los relatos, en algunos casos esas prácticas (ahora regidas por la lógica virtual) aparecen sostenidas por las instituciones, pero en otros casos mencionan "quijotadas" (en sus palabras) contra molinos de viento en un contexto de fuerte incertidumbre. En los relatos existe una fuerte impronta pedagógica, donde la tarea realizada frente a la pandemia ofreció una oportunidad para repensar su propia práctica y recuperar las razones de la elección de la docente en la postpandemia (Meirieu, 2020).

> La enseñanza en la virtualidad llevó a reflexionar sobre los tiempos y espacios rígidos propios de la presencialidad (Juana, Campo de la Práctica Docente 1er año, Profesorado de Nivel Inicial, PBA)

> [En una clase sincrónica] cuando realizo la tradicional pregunta de si hay dudas sobre lo leído, dos estudiantes se "pisan" al encender el micrófono para preguntarme, "aunque no tenga nada que ver con lo visto", cómo estoy pasando la cuarentena sola [refiriendo a un ejemplo que había dado la docente al inicio de la clase donde comentó que vivía sola]. Se disparó una conversación en la que intercambiamos, con la mayoría, con quiénes vivían, dónde, cómo o si tenían casos cercanos con complicaciones de salud.

Este último relato nos permite señalar que, como analizamos en la Dimensión Vincular, la pandemia evidenció la necesidad de dar lugar (contemplar) los emergentes personales de los y las estudiantes dentro de las clases.

> En este contexto mi práctica docente adquirió nuevos matices. Comencé a preguntarme ¿Cómo se interpelarán desde los contenidos de todas las áreas

> futuros docentes que ingresan a la formación? ¿Cómo acércarlos al terreno institucional donde desempeñarán el rol docente? En principio me propuse acercarme a la realidad de mis alumnas, conocerlas desde la virtualidad a través de redes sociales y por mensajería interna; registrar los datos de sus presentaciones en los foros abiertos para tal fin (cuántos hijos tienen, con quiénes viven, sus expectativas, entre otras). (Juana, Profesora de Campo de la Práctica Docente 1er año, Profesorado de Nivel Inicial, PBA)

Ese repensar las clases y sus contenidos, como dice Juana, ejercicio obligado por la virtualización, convocó a hacer(nos) la pregunta: ¿cuál es la clase en la propuesta virtual? o ¿cuáles son los límites de la clase? Esto implica repensar necesariamente la tarea docente en aras de humanizarla (Lorenz, 2019), algo que nos invita a hacer la pedagogía desde su función profundamente social y humana (Meirieu, 2020). En esta tarea de repensar(nos), los relatos de los y las docentes dan cuenta de la necesidad de una búsqueda por una formación más democrática, humanista y que sostenga la igualdad frente a la ideología del mérito que busca imponerse hoy tras el discurso de las "desigualdades justas" (Tenti Fanfani, 2020).

6. Algunas conclusiones: notas para un final abierto

Nos propusimos aquí abordar las características del trabajo de enseñar y las estrategias desplegadas por los y las docentes de las instituciones formadoras en Argentina durante la denominada continuidad pedagógica en la pandemia COVID 19. Construimos para ello cuatro dimensiones de análisis donde abordamos un conjunto de narrativas de docentes de ISFD específicamente de centros urbanos en la CABA y en la Provincia de Buenos Aires durante el año 2020. Desde un enfoque cualitativo, observamos en sus relatos una multiplicidad de estrategias que llevaron adelante ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de los edificios escolares (di Napoli *et al*, 2020).

De la sistematización realizada concluimos que las estrategias desplegadas por los y las docentes fueron variadas, dependiendo de las posibilidades (institucionales y propias) con las que se contaba en cada caso, pero siempre tendientes a garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes.

Los y las docentes desarrollaron modalidades diversas para llevar a cabo su trabajo, como las "clase por WhatsApp"; produjeron dispositivos pedagógicos combinados, espacios sincrónicos diversos (para el encuentro, para consultas, para desarrollar contenidos, o simplemente para encontrarse); sostuvieron la tarea junto a colegas y

estudiantes, y buscaron superar la soledad del trabajo virtual, obligado por la emergencia sanitaria.

Los relatos dan cuenta que lo aprendido en la pandemia constituye el inicio de una renovación pedagógica (Maggio, 2021). Una oportunidad para que el regreso a la presencialidad plena permita la modificación de las prácticas, incluso la relación con las tecnologías digitales, junto a pensar una nueva organización de los tiempos, los espacios, contenidos, y la evaluación (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Para ello coincidimos que es fundamental volver a recuperar el rol del Estado en la dotación de tecnologías digitales en las instituciones formadoras y educativas, junto a una política pública de desarrollo de plataformas y portales colaborativos de libre acceso (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), formar a los equipos docentes y directivos en estas tecnologías, y a la vez dar(nos) la oportunidad y el espacio para discutir qué y cómo vamos a utilizar las herramientas tecnológicas en adelante (Magnani, 2020). Todos debates que consideramos que aún nos debemos en las instituciones formadoras si queremos capitalizar lo recorrido hasta aquí y combatir las desigualdades y brechas que la pandemia evidenció e incluso en algunos casos hasta profundizó.

Si bien en términos epidemiológicos la pandemia parece haber quedado atrás, consideramos relevante (y urgente) analizar lo ocurrido con nuestras prácticas en tiempos de virtualidad. Vaya entonces en este capítulo nuestro pequeño aporte a este repensar(nos). Frente al regreso a la presencialidad, abogamos por dar(nos) el debate sobre lo sucedido, tarea imprescindible si queremos enfrentar el fuerte discurso de desprestigio que sufren las instituciones formadoras actualmente, y además capitalizar lo recorrido posibilitando una formación integral, más justa, más democrática y más inclusiva.

Bibliografía

Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14), 17-29. https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003

Bustelo, C. (2020). Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica. En: Parchuc, J. P. (Comp.). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 35-67). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

CEPAL/OIT (2020). El trabajo en tiempos de pandemia: desafíos frente a la enfermedad

por coronavirus (COVID-19). En *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 22,1-59. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización Internacional del Trabajo. https://acortar.link/bqDRUM

DGCyE (2020). *Gestionar la excepcionalidad. Las políticas de continuidad pedagógica en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Informe final. Parte II, Octubre 2020. Monitoreo de las políticas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación en tiempos de pandemia. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección provincial de evaluación e investigación, Subsecretaría de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/Gestionar%20la%20excepcionalidad.%20INFORME%20II.pdf

di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos de pandemia: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. En: *Espacios de Crítica y Producción*, 1(55), 334-348. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9884

Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estados. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351- 364). UNIPE: Editorial.

Dussel, I. y Fuentes Cardona, M. G. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educ. Soc.*, 42, 1-18. https://doi.org/10.1590/ES.251642

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia del Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEI. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, J. (2018*). P de Profesor (con Karen Rechia)*. Noveduc/Perfiles.

Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Piadós.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En: Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE: Editorial.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. En Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas, Documento 7. CITEP/UBA. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Meirieu, P. (17 abril de 2020). «L'écoled'après»... avec la pédagogied'avant? Le cafepedagogique. Texte paru dans Le Cafe Pedagogique. http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf

MEN (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/RELEVAMIENTO-CUANTITATIVO-NACIONAL-DEL-PROCESO-DE-CONTINUIDAD-PEDAGOGICA-EN-LOS-ISFD.pdf

Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355

Saez, V. e Iglesias, A. (Comp.) (2021). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la ciudadanía digital? Las cuestiones socialmente vivas como objetos de conocimiento mediados por las tecnologías

Virginia Saez

Los estudios y las investigaciones de las formas de enseñanza son necesarias para fortalecer la experiencia escolar, y que el estudiantado, tenga las herramientas necesarias para situarse y participar en su contexto social y cultural. [10]Vivimos en un mundo interconectado en aspectos: como la economía, la política o las comunicaciones. La globalización de la información y la proliferación de medios digitales ha comportado aspectos positivos, pero también nos plantea retos como la desinformación, la infocracia (Han, 2022), los discursos del odio, entre otros. El conocimiento formalizado y las formas de enseñanza predominantes en la educación formal resultan insuficientes para responder a los nuevos desafíos: la preparación de la ciudadanía para interpretar de manera reflexiva las informaciones sobre los problemas sociales, buscar soluciones y alternativas y educar en la participación (Saez, Cappadona y Nemirovsky, 2022).

En la era digital estamos inundados de medios de información que nos hacen parecer que estamos informados, pero, ¿sabemos analizar la información que recibimos? ¿Sabemos interpretarla de manera reflexiva? ¿Tan solo es identificar una información verdadera de una falsa o se trata de una reflexión más profunda que implica reconocer las luchas simbólicas que se desatan? ¿Qué tenemos que conocer de las plataformas para ejercer la ciudadanía de forma plena? Este capítulo considera la categoría de alfabetización mediática e informacional (AMI) como un componente de la ciudadanía digital (Choi, 2016).

10 La elección de un uso binario del lenguaje en el capítulo no refleja una intención política de excluir a las diversidades sino más bien expresa las tensiones y los procesos de construcción de acuerdos a nivel nacional acerca del uso del lenguaje inclusivo que involucran el repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en la constitución de una sociedad más igualitaria basada en relaciones de respeto.

Uno de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales es formar al estudiantado a pensar en la sociedad, sus problemas, y ubicarse como agentes de transformación para el afianzamiento de la misma. En este escrito realizamos una revisión de la bibliografía relevante y analizamos el trabajo con las cuestiones socialmente vivas o los problemas sociales relevantes en la formación docente del AMBA. Identificamos prácticas valiosas para combatir el racismo, la discriminación, los relatos y discursos del odio y construir una ciudadanía para vivir en un mundo complejo e interconectado.

Formar para una Ciudadanía Digital plena

La conceptualización de la ciudadanía digital, y cómo desarrollar una formación que la fortalezca, se remonta a comienzos del siglo XXI (Richardson *et al*, 2021), pero en la actualidad adquiere mayor importancia. La vida cotidiana y las decisiones de la ciudadanía están cada vez más vinculadas a las comunicaciones digitales, con escasa claridad en cuanto a cómo operan, en interés de quién y con qué implicaciones. Luego de la pandemia, el capitalismo de plataforma cobró mayor capacidad para configurar la esfera pública que en otras épocas de su historia. Asistimos a una expansión y profundización del mundo digital: hay un crecimiento de las plataformas on line en diversos ámbitos y un aumento del uso y apropiación de las redes sociales. En este proceso de digitalización de la vida, se producen diversas reconfiguraciones materiales y subjetivas que signan la vida social. Estas dinámicas preceden a la pandemia de Covid 19, pero fue durante la misma cuando se amplificaron, profundizaron y aceleraron. Las prácticas educativas se sitúan en una cultura mediática cada vez más dinámica y más comercial, que muchos educadores encuentran difícil de comprender y de controlar. Luego de dos años de la pandemia, hay todavía desigualdades muy importantes en el acceso a las tecnologías digitales en las escuelas, y en la formación que se requiere para usarlas.

Junto con Choi (2016), definimos a la ciudadanía digital como el conjunto de "habilidades, pensamientos y acciones relativos al uso de Internet, los cuales permiten a la gente comprender, navegar, relacionarse y transformarse a uno mismo, a la comunidad, a la sociedad y al mundo" (Choi, 2016, p.20). La ciudadanía digital puede entenderse como un concepto multidimensional que abarca la alfabetización mediática e informacional, la participación y el acceso/brechas digitales. Es un concepto que está en proceso de revisión permanente y lo abordan diversas áreas como la educación, la comunicación y las ciencias políticas, entre otras (Panke & Stephens, 2018).

Partimos del supuesto de que los medios digitales constituyen nuevos espacios de participación, donde se generan dinámicas públicas y la construcción de lo común. La ciudadanía tiene nuevos recursos a su alcance para participar en la construcción del espacio público, pero, simultáneamente, tropieza con estrategias cada vez más sofisticadas que impone el capitalismo de plataforma. La capacidad de empoderamiento de la ciudadanía que auspician las plataformas es cuestionada por el fenómeno de la desinformación, las noticias falsas, la incitación al odio, los bots, la minería de datos o la Inteligencia Artificial, entre otros (Van-Dijck, 2020).

Los sistemas de personalización de noticias (Bastian *et al*, 2021) y el uso de diferentes fuentes de datos para predecir qué contenidos serán interesantes para los lectores plantean preocupación por la posible fragmentación de la audiencia (Makhortykh & Wijermars, 2021) y la mercantilización de las plataformas.

Las inéditas formas de participación requieren saberes específicos: informarse, expresarse y producir. Distintos estudios (García Canclini, 2019; Morduchowicz, 2021; Novomisky, 2021) examinan las nuevas formas de participación ciudadana en la digitalidad. Si bien identifican que los medios digitales habilitan a una mayor autonomía, hay un riesgo de fragmentación y endogamia; un mayor peligro de homogeneización. En términos de ciudadanía digital las redes amplían nuestra capacidad de participación, pero favorecen la polarización (Calvo y Aruguete, 2020).

Algunos observan más posibilidades de control ciudadano, con la permisibilidad de producir y difundir mensajes de forma horizontal y descentralizada; sin embargo, los mensajes tienen menor capacidad de articulación política (Groys, 2010). Las redes sociales aparecen como espacios de descarga donde se generan pactos afectivos y se fortalece cierta sensibilidad sobre determinados temas y actores sociales. Advierten que la posibilidad de convocarse y organizarse, si no hay un piso básico de infraestructura material (contar con dispositivos y conectividad) es una base excluyente (García Canclini, 2019).

Otros, identifican que en la virtualidad también asistimos a lógicas de organización colectiva que forjan una comunicación horizontal y democrática. Sostienen que los mismos mecanismos que favorecen la propagación de conflicto y polarización, pueden activar dinámicas de activismo social, como el movimiento #Ni una menos (Calvo y Aruguete, 2020).

Ante estas circunstancias, la escuela se sitúa como uno de los espacios claves para la formación de una ciudadanía plena. Desde las clases de Ciencias Sociales es imprescindible generar ambientes para favorecer prácticas alternativas de resignificación y

reflexión sobre las problemáticas sociales. Un acto pedagógico donde la función de saber sobre los problemas sociales tenga presencia. El concepto de ciudadanía implica pensar en los problemas sociales que los actores sociales viven en su cotidianeidad, experimentan en sus barrios, en sus pueblos o en sus ciudades.

Una educación, para una ciudadanía plena, requiere centrar el contenido en las cuestiones socialmente vivas con una perspectiva de pensamiento reflexivo (Dewey, 2002), para poder analizar toda aquella información que llega por los distintos dispositivos y crear un posicionamiento propio. Formar en un mundo interconectado requiere interpretar los problemas sociales, analizarlos en clave socio histórica y movilizar para la participación y la acción social.

Siguiendo a Chevallard (1997), proponemos transformar la escuela en un lugar donde se responda a preguntas vivas. Situar en el centro de la enseñanza de las Ciencias Sociales las cuestiones socialmente vivas, que generan debates, disputas o conflictos en los medios y las redes sociales (Legardez y Simonneaux, 2011). Estas cuestiones ponen en tela de juicio las prácticas sociales y hacen referencia a las representaciones sociales de los actores. Investigaciones recientes de espectro nacional muestran la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas para promover una construcción situada del conocimiento social en las clases (Aisenberg, 2021) y reconocen la necesidad de trabajar con los contenidos de los discursos mediáticos (Saez, 2021) y hacer una lectura crítica de ellos (Perelman *et al*, 2021).

¿Cuáles son las Cuestiones Socialmente Vivas que nos conmocionan?

Los problemas sociales relevantes surgen de la agenda de los territorios. Varían según el contexto social y mutan a través de los años. Ahora bien, en un mundo interconectado hay cuestiones sociales comunes que fueron relevantes en distintas latitudes. Un estudio que analiza 12 países[11], entre ellos Argentina, identifica en las redes sociales

11 La compañía de consultoría de comunicación y marketing digital LLorente y Cuenca, en el estudio llamado The Hidden Drug (La droga oculta), examinaron la evolución de la polarización en Estados Unidos, Colombia, Brasil, Portugal, Ecuador, Perú, España, Chile, México, Argentina, República Dominicana y Panamá, a lo largo de los últimos cinco años. A través del análisis de más de 601 millones de mensajes en Twitter, recogidos entre el 1 de septiembre de 2017 y el 31 de agosto de 2022, se documenta cuáles son los temas con mayor volumen de conversación en cada país, sus variaciones en este período de tiempo, el nivel de interconexión entre las comunidades intervinientes en el debate, la adicción que éstos provocan y el papel de los activistas de ambos lados del espectro político.

diez temas controvertidos en común: aborto, cambio climático, derechos humanos, feminismo, inmigración, libertad de expresión, pena de muerte, racismo, salario mínimo, y sindicatos. Advierten, que, en algunos casos, hay hechos sociales que se despliegan en los territorios que incentivan el intercambio en la web, como, por ejemplo: decisiones judiciales, marchas, etc. Sin embargo, otros temas se mantienen en el foro público al margen de hitos puntuales.

Cuando analizamos las formas de participación y comunicación de estas cuestiones socialmente vivas se identifica una polarización creciente del discurso público en las redes sociales. La polarización estructura gran parte del espacio público. En Iberoamérica creció un 39% en los últimos 5 años, y Argentina es el segundo país con mayor polarización, luego de Brasil. Este fenómeno, asociado a la radicalización, el extremismo, describe una distancia simbólica (política, ideológica o afectiva) que existe entre dos individuos o grupos (Clavo y Arguette, 2020). Produce una explotación sistemática de los sesgos cognitivos (Broncano, 2019) y despliega un proceso de reafirmación de las propias creencias, un rechazo a la evidencia y a los argumentos que conducen a modificar lo que pensamos. Postulamos como hipótesis interpretativa que hay un cambio en la percepción del disenso. Los desacuerdos no se consideran la revisión de las propias creencias, sino al contrario, generan afianzamiento y radicalización de las propias posturas.

La enseñanza de las cuestiones socialmente vivas en la formación docente

Para analizar este punto tomaremos como insumo el trabajo de campo realizado en el marco del Proyecto UBACyT (20020190200224BA) “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas”[12]. Esta investigación toma como objeto de estudio la construcción de conocimiento sobre los medios digitales en la formación docente inicial. La recolección de información fue mediante 111 respuestas de una encuesta auto administrada con un guión semi- estructurado (Piovani, 2018) diseñada en un google form y 23 entrevistas abiertas con profesores que trabajan en el ámbito de la formación docente, tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente como en la Universidad, del AMBA.

12 Dirigido por Virginia Saez. Proyecto concursado en la categoría de Modalidad II (bianual) en el marco de la Programación Científica UBACyT 2020. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Ahora bien, a pesar de que las redes sociales no son los únicos espacios donde circula el discurso público, la investigación realizada nos indica que el 85% del profesorado y el estudiantado entrevistado se informa a través de las redes y de forma accidental.

Las redes sociales encuadran eventos y se enfocan en aquellas dimensiones que aumentan la polarización (Calvo y Arguete, 2020). Así, cuanto más usamos las redes para acceder a las cuestiones socialmente vivas, más nos exponemos al fenómeno de la polarización, lo que impide encontrar consensos y puntos de encuentro entre las personas. Un punto destacado son los sistemas de recomendación como configuradores de la opinión pública y, por lo tanto, de la participación ciudadana en la vida pública. El consumo de información a través de los medios digitales en detrimento de los medios tradicionales ha provocado una dependencia relevante en posibles distorsiones como la polarización (Shmargad & Klar, 2020).

Las cuestiones socialmente vivas tienen gran alcance en las redes y esto demanda nuevas formas de enseñanza. Las redes activan e instalan en la memoria reciente y en los diálogos cotidianos, los temas de controversia social de forma polarizada y amplifican una posición u otra. Por eso, en el trabajo pedagógico se propone un trabajo de lectura crítica y la búsqueda de información sobre la problemática para el reconocimiento y reconstrucción de los discursos que circulan en la opinión pública (Saez, 2022).

Cabe ahora preguntarnos acerca de si se trabajan las cuestiones socialmente vivas en las escuelas y, en caso de que sí se haga, ¿qué problemas controvertidos abordan? El estudio realizado en los espacios de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, brindó información acerca de los problemas sociales relevantes que se trabajan en este nivel. Un pequeño porcentaje (15%) nos dijo “No hablamos de actualidad ni de temas de agenda.” Sin embargo, el 75% indicó varios temas que se trabajan en la carrera, algunos de ellos en coincidencia con los problemas socialmente relevantes identificados en el estudio de Llorente y Cuenca (2022)[13]. Las cuestiones socialmente vivas identificadas en nuestro estudio son:

A. Derechos humanos. En la formación docente aparecen en relación con: pueblos originarios de América latina, la inclusión y la diversidad. Y su vínculo con la situación socio-económica del país. La exclusión, desigualdad social, vulnerabilidad social (trabajo infantil, maltrato, derechos vulnerados). Deserción escolar, repitencia

13 Los investigadores identificaron diez temas controvertidos: aborto, cambio climático, derechos humanos, feminismo, inmigración, libertad de expresión, pena de muerte, racismo, salario mínimo, y sindicatos.

B. Feminismo y Aborto. Ligado a la Educación Sexual Integral, la violencia por razón de género y la nueva concepción de las familias.

C. Racismo. Asociado a la discriminación, la cultura de la cancelación y los discursos y relatos del odio en los medios y en la red.

Mientras no se abordaron los temas de: cambio climático, inmigración, pena de muerte, libertad de expresión, salario mínimo y sindicatos. Pero se identificaron otras problemáticas sociales relevantes, que tienen más relación con el ámbito educativo a saber:

I. La pandemia y sus efectos. La vuelta de la presencialidad. La relación entre escuelas y familias durante la pandemia, y "para qué" sirve la escuela presencial.

II. Problemas de índole político. Políticas educativas actuales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La situación de la educación en la ciudad de buenos aires.

III. Trabajo docente y nuevos escenarios.

IV. Uso de la tecnología digital. Grooming prevención de datos de Internet

En las entrevistas en profundidad los profesores que trabajan en el ámbito de la formación docente manifestaron que la inclusión en el dispositivo técnico-pedagógico de las cuestiones socialmente vivas, vinculadas con los derechos humanos, tiene como propósito construir formas democráticas de convivencia. Asumen que la igualdad de acceso a derechos básicos y la memoria colectiva constituye un campo de conflicto donde lo que está en pugna no son sólo las interpretaciones del pasado, sino los significados de lo que somos como sociedad y de nuestros futuros posibles. La fuerza simbólica de la memoria está en su carácter productor de sujetos, relaciones e imaginarios sociales, poder que la convierte en potencial fuente de resistencias, inestabilidades y transformaciones. El objetivo del trabajo pedagógico de estos temas es conocer y comprender los debates contemporáneos sobre memoria colectiva, las relaciones entre las elaboraciones del pasado y el desarrollo e implementación de políticas de memoria y Derechos Humanos en nuestro país.

Respecto a las problemáticas sociales relevantes vinculadas con los feminismos y el aborto, los profesores formadores indicaron que el dispositivo técnico-pedagógico en el que se abordaron estas temáticas fue la Educación Sexual Integral (ESI). Por demanda del estudiantado se abordaron temas puntuales como la violencia por razones de género y la nueva concepción de las familias.

La ESI constituye una serie de contenidos obligatorios, que se enuncian en el plan de estudios de la formación docente desde una mirada interdisciplinaria. En algunas

propuestas se abordan desde distintas materias, en otras se organizan talleres específicos, o espacios institucionales en el año, como "la semana de la ESI", para abordar estas cuestiones. Los profesores formadores reconocen la necesidad de trabajar en la reproducción y transmisión de los aprendizajes de los estereotipos y prejuicios sobre la masculinidad y la feminidad. La violencia por razones de género contra las mujeres es un impedimento para el ejercicio de los derechos humanos. Avanzar hacia mejores condiciones de vida para todas las personas es una obligación de los Estados.

Y, por último, se destacan los problemas del racismo y discriminación, que se materializan en la cultura de la cancelación y los discursos y relatos del odio en los medios y en la web. Este conjunto de cuestiones socialmente vivas parece haberse profundizado con las lógicas propias de las redes sociales (Baricco, 2019), como la valoración y aceptación acrítica de una idea según quien la emite (Cohen Agrest, 2021).

En la investigación realizada, las/os docentes formadores identifican la necesidad de analizar e interpretar la matriz racista en los discursos que aparecen en los medios y las redes sociales. Los nuevos desafíos de la comunicación digital están vinculados con cuestiones como el reconocimiento facial (Leong, 2019) o las desviaciones racistas provocadas por el uso de algoritmos[14] (Turner-Lee, 2018). Los profesores advierten que es muy difícil trazar un límite entre las experiencias no mediadas por tecnologías digitales, presenciales, y las mediadas por tecnologías digitales por la influencia y condicionamiento recíproco en que conllevan. Los entornos *offline* y *online* están interrelacionados.

Sostenemos como hipótesis inicial que las expresiones que se inscriben en la cultura de la cancelación y en los relatos y discursos de odio, se vinculan a procesos de inferiorización social propios de una matriz cultural de raigambre racista. Los procesos de asignación de etiquetas y tipificaciones, ponen en juego una dinámica de estigmatización que asocia comportamientos y atributos negativos a determinados grupos.

14 En junio de 2015, la herramienta para clasificar imágenes Google Photos no intencionadamente, pero sí en la práctica, etiqueto fotos de humanos con piel negra como gorilas. Su tecnología confundió la piel oscura de las personas con la de gorilas. Un segundo caso, es el que se viralizó a principios de 2023. Se alertó que los streamers chinos se juntan bajo el puente de un barrio rico para emitir sus directos. Los influencers acuden a estas zonas porque conocen cómo funcionan las plataformas sociales en las que emiten sus directos. Uno de los principales criterios que tienen en cuenta los algoritmos de las redes para determinar cómo se muestran los contenidos al público es la geolocalización: los vídeos se muestran más a quienes están más cerca del lugar de la emisión. En consecuencia, si se ubican en un barrio con poder adquisitivo, los contenidos llegarán más fácilmente a espectadores con una mayor capacidad de compra, los más dispuestos a hacer donaciones a los streamers.

En continuidad con trabajos anteriores (Saez, 2018; Saez, 2021) consideraremos el racismo en un sentido amplio y extendido (Margulis, 1999), aludiendo a manifestaciones discriminatorias centradas en variables sociales, entre otras. Partimos del supuesto de que las prácticas discursivas de matriz racista no son la suma de decisiones individuales ni se expresan en un vacío social, político o institucional, sino en una red de relaciones que las vuelven posibles y legítimas. En este marco, las redes sociales y los medios de comunicación pueden ser escenarios donde se despliegan los procesos de diferenciación que destruyen a ciertos grupos e intentan poner distancia con ese otro (Wieviorka, 2009).

Las prácticas discursivas de matriz racista apelan a la construcción de la otredad como lo diferente, y la cultura de la cancelación y la producción de relatos y discurso de odio son parte de su consecuencia más extrema. Los relatos y los discursos de odio se apoyan en la fabricación de la imagen de un enemigo, que puede ser una persona o un grupo cultural, étnico o social. La formación de una representación del enemigo significa que construimos una idea de una persona o un grupo de personas a los cuales culpamos de los propios males, percibidos como una amenaza a la propia forma de vida, valores e identidad (Spillmann y Spillmann, 1991)

Ahora bien, desde una mirada socio histórica es posible identificar que cancelar la cultura no es algo nuevo, ha tomado en otros períodos históricos la forma de rumores, susurros y campañas de difamación. La velocidad, el descuido y el relativo anonimato de las redes sociales han facilitado estas prácticas y redimensionar el fenómeno (Cohen Agrest, 2021)

Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, es posible trabajar pedagógicamente con estas prácticas culturales. En el capítulo de esta compilacion titulado “Construir vínculos en la digitalidad. Relato de la experiencia del taller de convivencia digital”, desarrollamos la experiencia pedagógica que realizamos en una de las escuelas que investigamos. Allí se analizaron los relatos del odio que aparecen en las redes sociales y donde participa el estudiantado. El propósito fue desarrollar el pensamiento reflexivo que incorpore las vivencias del estudiantado y la realidad social actual (Ross, 2013) para generar un ambiente clase, que permita producir un texto alternativo al relato del odio.

El dispositivo técnico-pedagógico se estructuró en distintos momentos para trabajar sobre la percepción estudiantil, encontrar las incoherencias de los relatos y los discursos de odio, las creencias, los prejuicios y los estereotipos, al mismo tiempo que se analizó sobre la defensa de los derechos humanos, demostrando las falacias que justifican el odio hacia un individuo o grupo y su estigmatización. Se identificaron intervenciones

que entran en complicidad con el racismo, como la asociación de comportamientos o ciertos atributos negativos con determinado grupo, la minimización de conductas y prejuicios racistas por parte del grupo dominante, la evasión a tratar la dimensión racista en los acontecimientos presentados, la tolerancia a bromas racistas, la yuxtaposición de la información de un grupo determinado con la de un problema social (como la de la inseguridad), entre otras. Para ello se seleccionaron representaciones groseras, que conforman la matriz racista y participan del discurso dóxico.

A través de dicha matriz, se construye a ciertas personas y grupos como amenazantes, se los inferioriza y se pone distancia. Se crea y recrea en la red una sensibilidad específica. Ahora bien, no podemos evitar que el estudiantado simplemente cree contrarrelatos divergentes invitándoles a pensar de manera racional sobre los temas. No se trata solo de identificar prejuicios, sino también de ejercicios sensibles como ponerse en el lugar del otro, hacernos preguntas como ¿hacia qué sociedad vamos con estas formas de participación? ¿Vamos hacia una sociedad respetuosa donde quepamos todos? El trabajo con la sensibilidad en el trabajo pedagógico con las cuestiones socialmente vivas es imprescindible, por ello deben reconocerse las emociones, para auscultar qué hay detrás de las distintas prácticas discursivas donde participamos, especialmente en los relatos y discursos de odio. Identificar las conmociones encriptadas en los extremos amor- odio y animarnos a mirar y sentir distinto.

Un estudio reciente sobre Iberoamérica (Edelman Trust Barometer, 2022) muestra que una media del 66% de la ciudadanía considera que la gente de su país no tiene la habilidad para debatir de manera civilizada y constructiva. Por eso, tenemos la responsabilidad como educadores de crear propuestas formativas que promuevan el pensamiento reflexivo, la lectura crítica, y actitudes como la conciliación y el intercambio respetuoso.

La sensibilidad en el trabajo pedagógico con los problemas sociales

Existe una dimensión simbólico-subjetiva de los problemas sociales relevantes que es preciso estudiar en la escuela. Las expresiones racistas en las escuelas, las redes sociales y en todos los espacios socializadores, representan signos de un muro afectivo y marcan distancias subjetivas (di Nápoli, 2013). Enseñar para una ciudadanía digital implica un trabajo con nuestra sensibilidad, para generar contra relatos de esperanza.

Superar los relatos y los discursos de odio que abonan a la polarización y obturan la construcción del diálogo en el espacio público.

Desde hace tiempo en el campo de la pedagogía se reconoce la necesidad de incorporar en las propuestas de enseñanza la dimensión sensible para pensar las experiencias educativas (Silva, 2021; Mazza, 2020). La sensibilidad forma parte del engranaje del aprendizaje a considerar por las propuestas de enseñanza. La participación del sistema sensible permite captar y percibir aspectos de la realidad que no se perciben con otras. Requiere el desarrollo de la capacidad de conocerse y de comprender el impacto que la realidad tiene en cada uno. Aprender a identificar y escuchar nuestra sensibilidad permite, por un lado, una comprensión integral de las situaciones que vivimos, y por el otro, fijar imágenes y conceptos de forma más duradera, los hace más fácil de recordar.

La inclusión de la sensibilidad permite trascender una mirada fría, que considera a los sujetos como seres cognoscentes para comenzar a pensar en el estudiantado como seres integrales. Para recuperar el aporte sensible, se tiene que estimular el sistema mental y trascender lo académico (Nüdemberg, 2021). Si nos proponemos una formación integral, desde el dispositivo técnico-pedagógico es necesario prever no sólo las formas de mediación cognitiva sino también, generar las condiciones adecuadas para que se reconozcan las manifestaciones sensibles, jerarquizarlas y poder tomarlas como insumo para el trabajo pedagógico. Requiere del encuentro con un otro, dispuesto a entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida interna y afectiva. Desde la intervención docente implica salir del “molde” y de un modo de actuar impuesto para cultivar una actitud de aceptación de la realidad del estudiantado con el que trabaja, la realidad institucional, etc. El desafío de los distintos actores educativos está en aprender a identificar las propias manifestaciones sensibles, revisarlas y poder manifestarlas dentro del ambiente de la clase.

Reflexiones finales

Este capítulo se enmarca en la necesidad de formar a la ciudadanía para afrontar los retos mediáticos que cuestionan a la democracia como sistema de organización social. Para formar en pos de una ciudadanía digital, es necesario incluir los problemas sociales relevantes en el centro del curriculum educativo. Reconocer los temas controvertidos que ocupan la vida cotidiana y la cabeza de los actores sociales. Ahora bien, no solo cambiando los contenidos, sino cambiando el dispositivo técnico-pedagógico, incorporando la dimensión sensible, modificando las formas de enseñar, desde una perspectiva

que contemple las diferentes dimensiones, estructuras y dinámicas que conducen a múltiples formas de dominación, impulsando así la reflexión de los mecanismos de privilegio y exclusión, entre otros. Convocamos a transformar las relaciones de aula, la manera en que las escuelas se organizan y distribuyen las tareas entre el estudiantado. Estas relaciones de poder, si las queremos transformar en la sociedad, también tienen que cambiar en la escuela y para ello es muy importante trabajar a partir de problemas sociales relevantes, para luego poder también actuar frente a estos problemas.

En toda situación de enseñanza la relación pedagógica se inscribe en concepciones diversas (de índole gnoseológica, epistemológica, psicológica, sociológica, sociolingüística)[15] e implica relaciones interpersonales (docente- estudiante- grupo) y relaciones de conocimiento (estudiante - objeto de conocimiento; docente - objeto de conocimiento). Es a través de los múltiples juegos de mediación que se abre el espacio pedagógico para que se produzca el acceso a lo simbólico y a la cultura.

Reconocemos a las cuestiones socialmente vivas como un tipo de conocimiento que genera una relación de interioridad, un impacto sensible, con una apropiación significativa, con sentido para el sujeto. La relación pedagógica, además de cognitiva, es social y sensible. La apuesta es involucrar a los estudiantes desde el deseo por el saber, en el contexto de ambientes de clase propicios para la creación y producción, contenedores, donde se pueda trabajar la sensibilidad hacia los problemas sociales controvertidos e invite a pensar nuevas formas de participación.

El trabajo pedagógico con las cuestiones socialmente vivas constituye un desafío que se relaciona con el desarrollo de un pensamiento reflexivo que invite a la participación activa. ¿Cómo se puede educar a la ciudadanía para evitar las consecuencias de los filtros burbuja, la polarización y la desinformación? ¿Qué estrategias digitales pedagógicas promueven la participación reflexiva en este contexto? La alfabetización mediática e informacional es continua y transversal, para adaptarse a los cambios constantes que se producen en el entorno digital y el propósito es construir una ciudadanía plena, participativa a nivel social, cultural y político. Para ello, se requiere abordar los usos digitales de la población estudiantil y, especialmente, las diferencias dentro de este sector demográfico (Darvin, 2018)

La polarización y los relatos y discursos de odio conducen a la intolerancia. En pos de una sociedad abierta al diálogo urge formar para el ejercicio de una ciudadanía digital que participe en la esfera pública, aprenda de los disensos y pueda mantener un

15 Para profundizar en estas perspectivas ver Souto (1993) *Hacia una teoría de lo grupal*. pp 221- 224.

intercambio abierto y tolerante de las diferencias. Un manejo constructivo de las redes, no depende de la tecnología digital, sino del uso que hagamos de ella. Siguiendo a Byung-Chul Han (2022): “no es la personalización algorítmica de la red, sino la desaparición del otro, la incapacidad de escuchar, lo que provoca la crisis de la democracia” (Han, 2022, p.23). ¿Cómo recuperar esa otredad?

La sensibilidad participa en el proceso de aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas, por lo cual convocar las manifestaciones sensibles y darles un espacio para la creación del ambiente de la clase resulta fundamental. Ahora bien, es necesario aclarar, es que el trabajo con la sensibilidad no es opuesto al trabajo cognitivo. El desarrollo del pensamiento reflexivo y la sensibilidad se complementan y trabajan unidas en búsqueda de la integralidad.

En el contexto argentino, la investigación realizada documenta que algunas de las cuestiones socialmente vivas (derechos humanos; feminismo, aborto y racismo) están presentes en los diseños curriculares, son tomadas por los profesores y forman parte de la formación docente. Queda para futuras investigaciones indagar los dispositivos técnicos pedagógicos utilizados ¿Cómo es la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas? ¿Se transforman en contenidos programáticos despojados de significación social y vital? ¿Se inscriben en el registro epididáctico (Chevallard, 1997) en el margen de las preocupaciones didácticas o toman un lugar central para la organización de la cursada?

Apostamos por programas y propuestas de formación donde haya espacios para poder dialogar sobre diferentes problemas sociales y que los futuros docentes aprendan a analizar de forma reflexiva y a participar activamente.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2021) La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. En *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia.* 19 (1), 13-37. http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/resenas/issue/view/296

Baricco, A. (2019) *The game*. Barcelona, España. Editorial Anagrama.

Broncano, F. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado.* Madrid: Lengua de Trapo

Calvo. E. y Aruguete N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chevallard, Y. (1997) Remarques sur la notion de contrat didactique. IREM, D Aix,

Marseille, Faculté de Sciencies Sociales Luminy. Versión traducida por la Cátedra de

Darvin, R. (2018). Social class and the unequal digital literacies of youth. *Language and Literacy*, 20(3), 26-45. https://doi.org/10.20360/langandlit29407

Didáctica IV de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Choi, S. (2019). An exploratory approach to the computational quantification of journalistic values. *Online Information Review*, 43(1), 133-148. https://doi.org/10.1108/OIR-03-2018-0090

Cohen Agrest, Diana (2021) Cultura de la cancelación. Justicia digital o bullying digital? (52-80). *Elogio del discenso*. Debate: Buenas Aires.

Dewey, J. (2002). Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós (primera ed. 1910)

di Napoli, P., (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. Propuesta Educativa, (39),43-50.[fecha de Consulta 7 de Febrero de 2023]. . https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710006

Dussel, I. y Cardona, M. G. F. (2021) LOS GRUPOS DE WHATSAPP Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS EN LAS ESCUELAS. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 [Accedido 25 Agosto 2021] , e251642. https://doi.org/10.1590/ES.251642

Edelman Trust Barometer (2022) *Informe 2022.* https://www.edelman.com/trust/2022-trust-barometer

Ferencik, J. (2020) La filosofía de cancelar la cultura. *Medium.* 12 de julio.

Garcia Canclini, N. (2019) *Ciudadanos atrapados por algoritmos.* Bielefeld University Press.

Groys, B. (2010). *Going public.* Sternberg Press.

Han, Byung-Chul (2022) *Infocracia*. Buenos Aires: Taurus

Legardez, A. y Simonneaux, L. (dirs.). (2011). Education au développement durable et autres questions socialement vives. Dijon: Educagri.

LLorente y Cuenca (2022). La droga oculta. Un estudio sobre el poder adictivo de la polarización del debate público. https://thehiddendrug.llorenteycuenca.com/

Margulis, Mario (1999). La "racialización" de las relaciones de clase. En: Mario Margulis y Marcelo Urresti. *La segregación negada: cultura y discriminación socia*l. Buenos Aires: Biblos, pp. 37-62.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. En Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas,

Documento 7. CITEP/UBA. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Morduchowicz, R. (2021) Participar en la vida offline y en el mundo digital (p.14 a 50) En Roxana Morduchowicz. (2021). Adolescentes, participación y ciudadanía digital. Fondo de Cultura Económica. 126 pp.

Nüdemberg, M. (coord.) (2021) *Educar para la vida*. Buenos Aires: Editorial Logosófica.

TURKLE, S. En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital. Barcelona: Ático de los Libros, 2017.

Perelman, F., Rubinovich, G., Nakache, D., Dib, J., Grunfeld, D., Vergini, L., Bertacchini, R., Utrilla, N. (2021). Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos. En Saez, Virginia y Andrea Iglesias (2021) (comp.). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones. E-Book. pp. 92-120.

Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education (19-43). En: J. J. Díaz; A. Santisteban; A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Saez, V. (2018). El racismo mediático. *Revista De Ciencias Sociales*, *31*(43), 163-182. https://doi.org/10.26489/rvs.v31i43.8

Saez, V. (2021). El discurso de los medios en las clases de Ciencias Sociales en la escuela secundaria. *Edusol* (Cuba). 21 (74), 111-123. https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1272/2734

Saez, V.; Cappadona, A.P. y Nemirovsky L. (2022) Aprender las cuestiones socialmente vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina. *Revista Voces de la Educación* (México). Dossier Desafíos Pedagógicos de la Educación Híbrida, número especial 2022. 197-216. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces

Silva, V. (2021) El discurso terapéutico dentro de la escuela. ¿Gestionar o elaborar las emociones? En V. Saez & A. Iglesias, Educación de la Mirada II : debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia (pp. 132-144). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Souto, M.(1993*) Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Spillmann, K. R.; Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los

conflictos. *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Bastian, M., Helberger, N., & Makhortykh, M. (2021). Safeguarding the journalistic DNA: Attitudes towards the role of professional values in algorithmic news recommender designs. *Digital Journalism*, 9(6), 835-863. https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1912622

Choi, S. (2019). An exploratory approach to the computational quantification of journalistic values. *Online Information Review*, 43(1), 133-148. https://doi.org/10.1108/OIR-03-2018-0090

Leong, B. (2019). Facial recognition and the future of privacy: I always feel like… somebody's watching me. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 75(3), 109-115. https://doi.org/10.1080/00963402.2019.1604886

Makhortykh, M., & Wijermars, M. (2021). Can filter bubbles protect information freedom? Discussions of algorithmic news recommenders in Eastern Europe. *Digital Journalism.* https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1970601

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

Panke, S., & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engage¬ment discourse and reflection. *Educational Technology & Society*, 21(1), 248-263. https://bit.ly/3vpDOoy

Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Richardson, J.W., Martin, F., & Sauers, N. (2021). Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004-2019. *Learning, Media and Technology*, 46, 498-514. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1941098

Shmargad, Y., & Klar, S. (2020). Sorting the news: how ranking by popularity polarizes our politics. *Political Communication*, 37(3), 423-446. https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1713267

Turner-Lee, N. (2018). Detecting racial bias in algorithms and machine learning. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 16(3), 252-260. https://doi.org/10.1108/JICES-06-2018-0056

Van-Dijck, J. (2020). Governing digital societies: Private platforms, public values. *Computer Law and Security Review*, 36, 105377-105377. https://doi.org/10.1016/j.clsr.2019.105377

¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria

Perelman, Flora; Aren, Fernanda; y Vergini, Ludmila

Este capítulo explora la situación didáctica "comparación de noticias" con el objetivo de propiciar en las aulas la lectura crítica a partir del análisis y reflexión conjunta del lenguaje de los discursos mediáticos. Se trata de una investigación didáctica cooperativa en la que docentes e investigadores diseñaron, pusieron a prueba y analizaron las condiciones e intervenciones de enseñanza desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta. Se analizan las secuencias realizadas por un docente de 6º grado de primaria y una profesora de 2º año de secundaria. Los hallazgos muestran que atender a las marcas lingüísticas y semióticas de noticias contrastantes a partir de ciertas claves de lectura posibilita que los estudiantes comiencen a comprender cómo los medios construyen la realidad, qué mirada asumen frente al acontecimiento que están informando, qué eligen decir y qué eligen no mostrar, conceptos que permiten el avance en la construcción de las ideas sobre la producción de noticias.

Introducción

> Los medios han conseguido impregnar profundamente las texturas y rutinas de nuestra vida cotidiana, y nos proporcionan muchos de los 'recursos simbólicos' que utilizamos para digerir e interpretar nuestras relaciones y para definir nuestras identidades. (Buckingham, 2005: 23)

En el ecosistema actual, la trasmisión de las noticias a través de los medios globales privilegia el involucramiento afectivo y las interacciones veloces. De modo que la adhesión emocional inmediata desplaza la importancia de la distancia crítica, la reflexión y la argumentación como prácticas epistémicas (Ferrante & Dussel, 2022; van Dijck, 2016). En este contexto, la investigación didáctica parece ser un camino imprescindible

para que docentes e investigadores[16] generen en las aulas prácticas de conocimiento que se distancien de las propiciadas por los modelos de negocio de las plataformas (Appadurai y Morozov, 2021). Se trata de educar a los estudiantes como ciudadanos conscientes de la intrincada construcción de los discursos informativos en el espacio público y propiciar que ejerzan su derecho a acceder a un medio plural que revele la polifonía de las voces de la sociedad.

En este trabajo, nos proponemos presentar los avances de una investigación didáctica cooperativa[17] (Sensevy y Bloor, 2019) cuyo desafío es el de diseñar, poner a prueba y analizar junto con docentes situaciones, condiciones e intervenciones didácticas que propicien la lectura crítica de noticias. Esta investigación se basa en resultados obtenidos en indagaciones psicológicas en las que el foco estuvo puesto en el análisis de las ideas de los estudiantes sobre el proceso de producción de noticias desde una perspectiva epistemológica constructivista dialéctico-relacional (Perelman et al, 2013 y 2015). Los estudios permitieron detectar que hay una progresión de las concepciones desde ideas más ingenuas, que conciben las noticias como reflejos de la realidad, hacia hipótesis más avanzadas que, aunque los estudiantes logran reconocer ciertos procesos de selección y jerarquización mediáticos, no llegan a representarse que cada medio construye los acontecimientos desde una perspectiva particular y que el lenguaje es un camino privilegiado para acceder al punto de vista asumido por las instancias mediáticas[18].

En la investigación que presentamos, decidimos poner el foco en la reflexión sobre el lenguaje de noticias contrastantes. Nuestra hipótesis es que, cuando el lenguaje empieza a ser observado en las aulas, a concebirse como un objeto a ser analizado de manera contrastiva, también se comienzan a visibilizar otros procesos menos observables aún, como el proceso de producción, el papel de las audiencias y el sistema de representaciones que opera en el discurso mediático. Suponemos, entonces, que el análisis del lenguaje en ciertas condiciones de enseñanza pondrá en cuestión la transparencia de los mensajes producidos por los medios.

16 Solo a los fines de facilitar la lectura hemos optado por el uso genérico del masculino. Sabemos que las formas del lenguaje no son neutrales, por eso dejamos claro que reconocemos la existencia de distintas identidades de género.

17 Se trata del Proyecto FiloCyT FC22-084: La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

18 También en nuestra primera incursión en la investigación didáctica, en la que solicitamos inicialmente en las aulas que dibujen en grupo cómo se representan la producción de noticias, observamos que “el gran ausente es el lenguaje” (Nakache et al, 2019: 94).

A su vez, analizar en las aulas textos mediáticos que traten el mismo hecho desde perspectivas diversas podría evidenciar que el mundo que nos llega editado por los medios no es neutral, siempre tiene un sesgo, una cierta mirada. El camino de lectura compartido, la acción conjunta del docente y los estudiantes permitiría desentrañar si las noticias leídas respaldan determinadas visiones del mundo, si representan a ciertos grupos sociales o económicos, si construyen estereotipos.

Perspectiva didáctica: qué condiciones para la lectura

El marco epistémico que adoptamos para el diseño y análisis de las situaciones de enseñanza es el de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta[19] (Sensevy, 2019). La hipótesis es que no es posible entender el sistema didáctico (un sistema en el que alguien intenta que alguien aprenda algo) sin describir al mismo tiempo la acción del maestro, la acción del alumno y cómo el conocimiento en juego da forma a estas acciones[20]. Su unidad específica de análisis es el acto epistémico conjunto, en el que el conocimiento se concibe como un poder de actuar en una situación específica en el marco de una institución determinada.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es reflejo de la enseñanza, sino producto de la construcción de hipótesis explicativas que los aprendices elaboran sobre el contenido. La respuesta a *"cómo enseñar"* remite a condiciones que acerquen la enseñanza al aprendizaje, esto es, que posibiliten que el estudiante avance hacia la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que posee.

Leer críticamente noticias en la escuela supone, entonces, una acción didáctica conjunta dirigida a comprender cómo los medios construyen la realidad, qué mirada asumen frente al acontecimiento que están informando, qué eligen decir y qué eligen no mostrar. Esto es, involucra convertir la interpretación del discurso mediático en un

19 La Teoría de la Acción Didáctica Conjunta surgió de la Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau 1997) y la Teoría Antropológica de la Didáctica (Chevallard 1991).

20 Esta afirmación es una afirmación muy general y antropológica. Por ejemplo, si un padre le ofrece a un niño pequeño que está aprendiendo a caminar las manos a distancia como un incentivo para hacerlo caminar, mientras el niño intenta dar algunos pasos para llegar a esas manos, este es un acto epistémico conjunto. Uno no puede comprender, e incluso describir, cada comportamiento (padre / maestro o niño / estudiante) sin considerar el proceso conjunto y el conocimiento (caminar) que da forma a los gestos y significados representados (Sensevy, 2019:1).

problema a desentrañar[21]. Demanda generar condiciones de enseñanza específicas para que los estudiantes puedan tomar conciencia de que detrás de las noticias hay siempre un autor (Cassany & Castellà, 2010), con sus intenciones, no solo informativas sino también de captación de la audiencia, que las noticias responden a las líneas editoriales de las empresas mediáticas, las que poseen condicionamientos políticos, económicos y culturales (Charaudeau, 2003), y que existen otros lectores que pueden interpretarlas de otras maneras, desde otros puntos de vista.

Las indagaciones previas (Nakache et al., 2018; Perelman et al., 2021) nos han permitido delinear diversas condiciones didácticas para la enseñanza de la lectura crítica en las aulas. Enunciaremos cuatro que hemos puesto a prueba:

En primer lugar, es imprescindible ***disponer de un tiempo didáctico que posibilite el proceso constructivo***. Es la interacción con el objeto lo que lleva a los alumnos a formular hipótesis, a ponerlas a prueba y a modificarlas cuando resultan insuficientes o contradicen otras hipótesis previamente construidas. Para que ese proceso tenga lugar es necesario que haya un tiempo de profundización. Esta condición constituye un enorme desafío, ya que docentes y alumnos viven en un entorno cultural en el que se sostienen nuevas economías del tiempo, más breves, más intensas, que tienen la capacidad de calibrar o coordinar actividades humanas y no humanas (Ferrante & Dussel, 2022).

Es en este sentido que ***propiciar una intensa interacción con los textos en situaciones de lectura compartida*** se constituye en una segunda condición. El espacio colectivo puede dar lugar a la conformación de una comunidad de interpretantes en la que los estudiantes se vean habilitados a expresar su perspectiva sobre lo leído, a confrontar sus ideas con las de otros compañeros y con los textos, y al mismo tiempo ofrecer pistas al docente para que pueda intervenir en sus avances.

Proponer en las aulas ***comparar noticias*** es la tercera condición que decidimos probar en esta investigación. Verón (1984) insiste en señalar que los trabajos de análisis del discurso deben ser siempre contrastivos porque sólo a través de la diferencia y el contraste de, por lo menos, dos medios diferentes se puede poner en evidencia las condiciones que hicieron posible la emergencia de cada discurso a partir del estudio de las coincidencias, los contrastes y las contradicciones. Pero, ¿cuáles noticias comparar?

21 Un marco general para la acción didáctica conjunta se encuentra en la *resolución de problemas* o lo que Dewey (2008) denominó una *situación*, tenemos que lidiar con un estado del mundo en el que algunos elementos no encajan. Tenemos que actuar para transformar esta situación indeterminada en un "todo unificado". Esto es, para resolver un problema, tenemos que transformar un *conjunto de significados* en un *sistema de significados*. (Joffredo-Le Brun et al, 2018).

A este respecto, hemos delimitado algunos criterios. Por un lado, es necesario que la temática sea convocante para los estudiantes, y que ellos cuenten con ciertos marcos de conocimientos. Es así como podrán transitar las situaciones de lectura e intercambio con posibilidades de interpretación. Por otro lado, abordar noticias que no sean sobre sucesos de último momento puede ser productivo para desplazar el propósito de lectura: no se trata de leer para informarse –tal como se hace habitualmente fuera del aula–, sino de reflexionar sobre la construcción que realizan ciertos medios en función de sus intereses y de las audiencias a las que buscan captar. La selección de noticias no actuales favorece poner el foco en sus elementos constructivos y evitar que los intercambios deriven hacia una discusión únicamente centrada en lo que los estudiantes opinan sobre el tema. Propicia así su abordaje en tanto objetos de conocimiento a ser dilucidados. Por último, resulta imprescindible que las noticias sean productivas para visibilizar aquellas dimensiones de la maquinaria mediática que se haya decidido abordar, es decir, que efectivamente habiliten la comparación de ciertos efectos de sentido seleccionados.

La última condición que nos propusimos indagar es la de ***focalizar en ciertas claves de lectura***. Se trata de la elección por parte del docente de recursos del lenguaje (verbales, imágenes, audiovisuales) destinados a conducir el análisis hacia alguna dimensión del discurso o de la maquinaria mediática para constituirla en observable. Es evidente que, en cada texto, hay una multiplicidad de recursos que pueden ser pertinentes como puertas de entrada hacia aquello que el docente se propone visibilizar. No obstante, no es posible ni productivo abordar todas estas marcas en una sola propuesta. Por el contrario, acotar el análisis puede contribuir a que los estudiantes focalicen en algunos puntos, sobre cuya base comenzarán a construir sus lecturas.

El análisis del discurso como instrumento de lectura crítica

A la hora de pensar el lenguaje como puerta de entrada, hipotetizamos que la perspectiva del análisis del discurso (AD) podría ser la más productiva para nuestros propósitos. Retomando a Arnoux (2009, 2019), asumimos el AD como una práctica interpretativa y crítica que pone en juego saberes provenientes de ámbitos disciplinarios diversos y de diferentes ramas de estudio del lenguaje. En esta formulación, se encuentran ya enunciados los tres rasgos principales que consideramos pertinente retomar en nuestra

investigación. En primer lugar, su carácter multidisciplinario[22], en tanto implica articular conocimientos no solo lingüísticos, sino también provenientes de las prácticas en las que los materiales fueron producidos y han circulado. En segundo lugar, y en línea con lo anterior, el tipo de práctica interpretativa que pone en juego: se trata de una metodología abductiva[23] y pragmática, que consiste en reconocer "marcas" que van a permitir al analista o lector crítico comenzar a construir interpretaciones. Efectivamente, el hablante o escritor, cuando ejerce el lenguaje, expone sus huellas, esto es, elige una expresión entre una paleta de posibilidades; utiliza también una determinada organización textual y descarta otras. Es ahí donde el lector crítico se detiene, en esas opciones que el hablante o escritor elige, la mayor parte de las veces, de forma inconsciente, donde las condiciones de producción del discurso y los ámbitos de circulación previstos son decisivos. Lo que le interesa al lector, y es donde se juega su lectura crítica, es encontrar cierta regularidad en esas opciones o huellas que deja el hablante o escritor; es decir, va a considerar esas huellas como "indicios" que revelan alguna regularidad significativa (Arnoux, 2009). Este modo de pensamiento conjetural –afirma Ginzburg (1999)– es lo que caracteriza a Sherlock Holmes, quien interroga indicios que "a la mayoría resultan imperceptibles" y formula hipótesis a partir de ellos. De modo que ese lector va realizando un proceso de relevamiento de algunos fenómenos recurrentes gracias a procedimientos exploratorios variados. Y, al mismo tiempo que releva estas ocurrencias, las vincula o anuda con saberes no lingüísticos que, en nuestro caso, suponemos que se relacionan con los saberes sobre los medios, sobre la temática de los acontecimientos que se están analizando y con la propia historia cultural. En tercer y último lugar, su carácter crítico, al proponerse desmontar los mecanismos generadores de efectos de sentido.

> De allí que la crítica sea constitutiva del análisis en la medida en que implica tomar distancia frente a los materiales y considerar determinadas marcas del decir, en muchos casos periféricas, como indicios que nos permiten conjeturar una regularidad o un origen (Arnoux, 2019: 29)[24].

22 Excede nuestros propósitos en cuanto a los modos de abordar lo interdisciplinario y al carácter que se le da según las diferentes posiciones teóricas.

23 "La abducción es un proceso inferencial que parte de uno o varios hechos particulares sorprendentes y desemboca en la hipótesis de una ley general o parte de uno o varios hechos particulares sorprendentes y desemboca en la hipótesis de otro hecho particular que se supone es la causa de los primeros. Elabora, así, un saber que, por cierto, no podrá escapar totalmente a su carácter conjetural" (Arnoux, 2019: 302).

24 Para profundizar en el debate actual sobre el concepto de crítica en el análisis del discurso, recomendamos la lectura de Londoño Zapata (2023).

Nuestras preguntas de investigación, entonces, se han focalizado en: ¿cómo promover en las aulas la problematización sobre los lenguajes de las noticias?, ¿de qué manera convertir el discurso en un objeto a ser develado?, las condiciones didácticas previstas, ¿serán suficientes para habilitar una posición de extrañamiento, de toma de distancia ante los productos mediáticos y acompañar a los estudiantes en la búsqueda de huellas que les permitan hallar ciertas regularidades en las opciones elegidas por cada medio?, ¿qué intervenciones serán necesarias?

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria cuyo diseño consiste en un estudio de casos, en el que se adopta una metodología didáctica cooperativa que reúne a profesores e investigadores a través de un proyecto común (Joffredo-Le Brun, Morellato, Sensevy & Quilio, 2018). Uno de los principios fundamentales de esta metodología es el de *simetría* entre profesores e investigadores: se trata de compartir la responsabilidad epistémica de plantear preguntas, sean "prácticas" o "teóricas", relacionadas con el diseño elaborado. Este razonamiento común no es una concepción intelectual a priori sino una consecuencia del trasfondo comúnmente logrado en los diálogos realizados en el transcurso de la tarea compartida.

La investigación fue llevada adelante con docentes de escuela primaria, secundaria y superior en ejercicio. El corpus analizado está conformado por 41 registros de aula obtenidos en dos sextos grados de escuela primaria de CABA, un primer año y tres segundos años de secundaria de CABA y Provincia de Buenos Aires y un primer año de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires[25].

El propósito didáctico de la secuencia de comparación de noticias estuvo orientado a constituir los lenguajes de las noticias en objeto de análisis. Esto es, tornar en observables los modos en que las opciones discursivas construyen determinados sentidos y propiciar que los estudiantes vinculen esas opciones con la perspectiva adoptada por cada medio.

25 En el desarrollo de esta investigación han participado: Fernanda Aren, Román Bertacchini, Jimena Dib, Vanina Estévez, Diana Grunfeld, Flora Perelman, Gabriela Rubinovich, Carolina Seoane y Ludmila Vergini, junto con los docentes que llevaron a cabo las secuencias en las aulas: Mariana Astarita, Julieta Biscay, Miriam Delsanto, Germán Freigberg y Karina Marcataio.

El diseño de la secuencia partió de los resultados obtenidos en indagaciones anteriores en grupos focales (Perelman et al, 2015 y 2020), en las que se detectó la relevancia de las situaciones de comparación, ya que proporcionan a los estudiantes indicadores claros de que cada medio construye una lectura de la realidad. De modo que el equipo seleccionó dos noticias contrastantes sobre el mismo hecho producidas por dos medios diferentes (*Infobae* y *Olé*[26]) en las que se informa sobre la histórica selección de una árbitra mujer en el campeonato de fútbol Champions League.

Para avanzar en la planificación de la secuencia, docentes e investigadores leyeron las noticias para desentrañar en conjunto su sentido y construir claves de lectura que permitieran aproximarse a la perspectiva adoptada por cada medio. Luego, realizaron una segunda lectura, compartida con una especialista[27]. El año anterior, se había probado esta situación de lectura crítica compartida entre docentes e investigadores (Perelman et al, 2021). Su análisis nos permitió entender que el proceso de conceptualización que se genera en ese intercambio es constitutivo de la construcción del diseño didáctico porque la reflexión conjunta contribuye a la constitución de un trasfondo común y a comprender los procesos constructivos involucrados en la lectura crítica.

Posteriormente, docentes e investigadores conformaron tres grupos según el nivel educativo (primario, secundario, superior), con el propósito de planificar las secuencias teniendo en cuenta las características del grupo y de la institución en la que las pondrían a prueba. El seguimiento de las clases se realizó a distancia ya que en el año 2021 las escuelas no permitían el ingreso de los investigadores a las aulas debido a las restricciones generadas en tiempos de pandemia. Los docentes grababan sus clases y se reunían con los investigadores para compartir los avances de las secuencias y ajustarlas.

Se decidió que, previo a la secuencia de comparación de noticias, era necesario proponer una primera situación que denominamos Ronda de Noticias (Perelman et al, en prensa). Su propósito fue generar un tiempo didáctico para que los estudiantes pudieran compartir sus prácticas de lectura de noticias y sus concepciones acerca de los procesos de producción mediáticos.

---

26 Para acceder a estas dos noticias véase: https://www.infobae.com/america/deportes/futbol-europeo/2020/12/02/historico-stephanie-frappart-se-convirtio-en-la-primera-arbitra-en-dirigir-un-partido-de-champions-league/ y https://www.ole.com.ar/futbol-internacional/champions/mujer-arbitro-dirigir-champions_0_i5GblVmda.html (consultadas 4.4.2023).

27 La especialista que compartió con el equipo el análisis discursivo de las noticias y realizó una lectura crítica de este capítulo es la Dra. María López García. También la Dra. Julia Zullo contribuyó al avance en el análisis de los datos obtenidos.

El análisis de los registros de clase de las situaciones puestas a prueba en torno a la comparación de noticias fue realizado conjuntamente por los investigadores y docentes en un largo proceso de categorización. A partir de la metodología propuesta por Sánchez et al (2008) y retomada por Rosli y Carlino (2019), se recurrió a la identificación de diversos episodios vinculados con las acciones progresivas realizadas en torno a la lectura comparativa de las noticias. En cada episodio, se categorizaron ciclos de interacción, según los propósitos que guiaban los intercambios entre docentes y estudiantes sobre lo leído. En este trabajo, nos detendremos en el análisis de algunos episodios de las clases de 6º grado de primaria, cuyo maestro es Germán Freiberg, y de 2º año de secundaria, cuya profesora de Lengua y Literatura es Mariana Astarita. En ambos casos, se trata de escuelas estatales de CABA.

El grupo de primaria está conformado por 9 mujeres y 9 varones de 11 y 12 años, cuyas familias son de condiciones socioeconómicas muy precarias. En relación con los medios de comunicación, la mayoría de los alumnos suele utilizar el celular para acceder a internet con la finalidad de jugar en línea, participar en redes sociales y, eventualmente, leer noticias. La televisión ocupa un lugar central en sus hogares, ya que es a través de noticieros o señales de noticias que se informan sobre cuestiones de actualidad. Restablecida la presencialidad, los alumnos pudieron sentirse más seguros para expresar sus ideas ante las distintas propuestas. También se vieron fortalecidos los vínculos entre ellos. Es un grupo muy entusiasta y que se escucha mutuamente.

El grupo de secundaria está compuesto por 6 mujeres y 4 varones, de entre 13 y 15 años, que pertenecen a familias de ingresos medios y bajos. La mayoría dice informarse a través de la televisión y algunos también mencionan TikTok e Instagram como fuentes de información. Un dato interesante es que varios comentaron que sus abuelos siguen leyendo el diario en papel, es decir, son quienes ofician como “puerta de entrada” a este medio que ellos ya consideran obsoleto. A pesar de las intermitencias generadas por la pandemia, el grupo logró consolidar lazos muy estables, participan con entusiasmo de las propuestas y en especial les gusta confrontar opiniones sobre lecturas o temas de actualidad que los convocan.

Resultados. Tras las huellas de las noticias: sucesión de episodios e intervenciones docentes

> Estudiar el lenguaje no es sencillo, porque formamos parte del lenguaje. Estamos en el proceso y al mismo tiempo, queremos dar cuenta de él.

> Entonces, tenemos que elegir qué estudiar, cómo hacer para mirar desde otro lugar eso que parece tan natural (Zullo, 2010a: 12).

Posicionar a los estudiantes ante dos noticias que refieren al mismo acontecimiento no es una tarea habitual en la escuela. Tampoco es frecuente proponerles ingresar en los textos desde un cierto extrañamiento, con el propósito de explorarlos, hallar marcas, huellas en los diversos lenguajes (verbal, imágenes, tipografías, puesta en página) y progresivamente convertir esas huellas en indicios que habiliten la construcción colectiva de hipótesis sobre la perspectiva adoptada por cada medio.

En el devenir de los acercamientos a las noticias, pudimos delinear, tanto en primaria como en secundaria, una sucesión de tres episodios -el último de ellos constituido por cuatro momentos- (ver Tabla 1) donde los docentes, a la vez que plantearon consignas e interrogantes, fueron construyendo en acto intervenciones dirigidas a que sus estudiantes avanzaran hacia lecturas cada vez más críticas[28].

Episodio	**Momento**
1. En la búsqueda de las primeras marcas	
2. La exploración del contexto mediático	
3. La lectura detectivesca de las noticias	a. La mirada comparativa global b. Las claves de lectura y la construcción de significados en contexto c. Las cadenas de significados y la reflexión sobre el porqué de las elecciones de cada medio d. El avance hacia otros segmentos de las noticias y la búsqueda de nuevas claves que permiten corroborar la perspectiva de cada medio

Tabla 1. Episodios y momentos de la secuencia didáctica

28 Las intervenciones se identificarán con letra cursiva. En las conclusiones, se volverá sobre ellas.

1. En la búsqueda de las primeras marcas

Germán, el docente de primaria, decidió proponer la lectura inicial a partir de una consigna abierta[29]:

> Vamos a empezar a leer dos noticias durante varios encuentros, pero no las vamos a leer así tan rápido como leímos las que ustedes trajeron en la Ronda de Noticias. Las vamos a leer en profundidad, en detalle. Les voy a pedir que en sus casas lean las dos noticias y **registren todo lo que les llame la atención** de cada noticia en un cuadro con dos columnas: *Infobae* y *Olé* [dibuja en el pizarrón el cuadro comparativo].

La consigna "registren todo lo que les llame la atención" tuvo un papel central, ya que habilitó que los alumnos se acercaran a los textos sin la búsqueda de una idea particular preconcebida, lo que permitió al docente aproximarse al vínculo que sus estudiantes lograron entablar con ambas noticias, escuchar cuáles huellas les resultaban significativas. Es evidente que esta consigna abierta es bien diferente a la habitual planteada en los libros de texto, en los que se proponen cuestionarios que contienen consignas de localización de informaciones puntuales, lo que conduce a que los estudiantes se limiten a realizar una lectura fragmentada y los aleja de una mirada global inicial de las noticias. La propuesta permitió además ir más allá de las prácticas cotidianas de lectura. La Ronda de Noticias (Perelman et al., en prensa) había puesto en evidencia que los niños y jóvenes habitualmente acceden de manera incidental, "se encuentran" con las noticias cuando están navegando por las plataformas y redes sociales. Las investigaciones actuales (Reuter, 2022) corroboran estas observaciones: las noticias les "aparecen" a los lectores como textos descontextualizados y recortados (por lo general, el título y una imagen) y, en esas condiciones, realizan una lectura parcial, interrumpida e incompleta.

2. La exploración del contexto mediático

En la clase siguiente, el docente de primaria generó un tiempo didáctico para que, aquellos que habían podido leer las noticias, compartieran sus observaciones en pequeños grupos para luego comenzar el intercambio colectivo. En esta puesta en común, el entorno mediático de las noticias se constituyó en el primer espacio de lectura. Su

29 La consigna abierta se caracteriza por proponer una invitación general a leer un texto sin restricciones (Aisenberg, 2010).

exploración en pantalla permitió comenzar a hipotetizar colectivamente por qué ciertas marcas estaban presentes en los contextos que alojan las noticias.

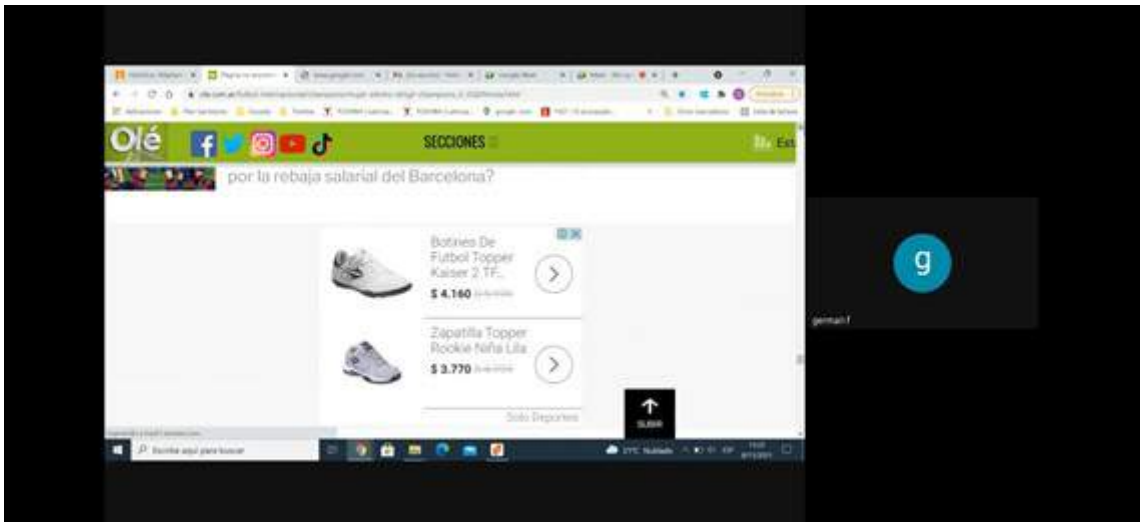


Figura 1: Pantalla compartida del diario Olé. 6° grado, Escuela Primaria Estatal, CABA.

Las publicidades, los íconos de las redes sociales y las temáticas tratadas en las secciones se constituyeron en claves que permitieron el acercamiento a conceptos centrales para los posteriores análisis. Ante las dos primeras claves, los estudiantes reflexionaron sobre la manera en que los medios intentan subsistir económicamente (Zullo, 2018b).

> Docente: A ver Elton vos decías que había…
>
> Elton: Otras empresas.
>
> Docente: Una que ofrecía noticias, *Infobae*.
>
> Elton: Y otras que anunciaban lo que iban a vender, Mercado Libre, Coto.
>
> Docente: O sea que esas empresas aparecen promocionando sus productos en las páginas de noticias. Y ¿cómo harán estas empresas?, ¿cómo logran poner sus productos en *Infobae*?
>
> Varios: Lo hackean.
>
> Docente: Algunos dicen que no.
>
> Ayelén: Para mí, estas empresas que ponen sus productos le pagan a *Infobae*.
>
> Docente: ¿Y necesitará *Infobae* ganar dinero?
>
> Varios: Sí.

> Elton: Le pagan las empresas para promocionar.
>
> Docente: Elton dijo algo súper interesante: si *Infobae* es una empresa que busca obtener dinero ofreciendo noticias, ¿de dónde obtiene ese dinero? A él se le ocurrió esta idea maravillosa.
>
> Elton: Le pagan a *Infobae* para promocionar algunas cosas como mercadería.

A partir de este intercambio, en el que *el docente retomó los aportes de los alumnos y fue entramando sus razonamientos*, se construyó la idea de que *Infobae* es una empresa que busca obtener dinero no solo al ofrecer noticias, sino también al habilitar espacios a los anunciantes y cobrar por ello. Al continuar con la exploración colectiva de *Olé*, los estudiantes comenzaron a reparar en los logos de redes y plataformas (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube) que reconocieron inmediatamente. Al *interrogar para qué habrán incluido esos enlaces*, sin dudar señalaron: "porque te informa en otras redes sociales", "para que los sigan", "para ganar plata", "por ejemplo, la gente pasa por YouTube y encuentra noticias de *Olé* y se meten a verlo y, si les gusta, se suscriben", "el canal de YouTube tiene un millón ¿no? Y ya le dan un premio y van a Instagram y tienen otro millón porque es la misma gente". *Para corroborar las anticipaciones, el maestro ingresó en varias redes.* Es así que Cindy, al explorar el sitio de Twitter de *Olé*, verificó: "Tiene tres millones de seguidores".

Acercarse a la idea de que las noticias son producidas por empresas que no solo tienen el propósito de informar sino también de vender sus productos, y hasta incluir en sus páginas otras mercancías para que sus negocios sean rentables permitió desestabilizar la concepción benefactora que habitualmente sostienen los alumnos (Nakache et al, 2019)[30].

Por otro lado, la lectura "a vuelo de pájaro" de las temáticas que aparecen en las secciones tratadas por cada medio condujo a inferir no sólo su especificidad (diario deportivo, de información general) sino también las audiencias a las que se dirige. Hemos observado que, incluso en secundaria, aunque todos pudieron localizar fácilmente el nombre de los diarios digitales, no todos los habían frecuentado y por ende desconocían las temáticas que abordan y qué lectores prevén. Acercarse al contexto mediático de producción parece constituirse en una condición ineludible para que sea posible la interpretación crítica.

30 En la investigación psicológica, hemos detectado que los estudiantes frecuentemente conciben los medios que producen noticias como "servidores de bien público".

3. La lectura detectivesca de las noticias

La invitación de los docentes de primaria y secundaria a adentrarse en el discurso de las noticias fue a partir de una consigna singular: “poner la lupa” en cómo están contadas. El propósito lector planteado consistió en centrarse no sólo en qué dicen sino, fundamentalmente, en cómo lo dicen, de modo que la consigna convocó a que los lenguajes se convirtieran en objeto de análisis.

> (Docente de primaria) Hasta acá, ¿qué estuvimos viendo? cómo *Olé* e *Infobae* organizaban sus páginas, qué otros elementos rodeaban a las noticias: había anuncios, redes sociales. Pero lo que vamos a hacer a partir de hoy es leer con mucho detalle y comparar estas dos noticias que hablan de esta mujer árbitra que dirigió la Champion. **¿Lo habrán contado de la misma manera, habrán usado las mismas imágenes, las mismas palabras, tendrá el mismo sentido cómo construyeron las noticias uno y otro?** Todo el tiempo vamos a estar comparando.
>
> (Docente de secundaria) La idea de la clase de hoy es **poner la lupa** en aquellas cosas que vemos que son diferentes, que nos llaman la atención y que nos pueden ayudar a **pensar cómo están contando este mismo suceso los dos medios**.

Cada docente eligió una vía diferente de acceso. En primaria, comenzaron por la lectura detenida de las imágenes, para luego avanzar en el análisis de los textos escritos. En secundaria, directamente se internaron en la materialidad verbal de las noticias.

Más allá de los senderos elegidos, en ambos recorridos hemos podido identificar una sucesión de cuatro momentos en los que los docentes fueron proponiendo problemas de interpretación de profundidad creciente.

a) La mirada comparativa global

Germán *creó un dispositivo de lectura para facilitar el análisis comparativo* de las imágenes. Como vemos en la Figura 2, decidió incluir en una presentación las fotos de cada diario de forma simultánea y en orden de aparición.

Figura 2: Dispositivo de lectura para la comparación de fotos. 6° grado.

Una consigna global[31] (“qué similitudes y diferencias”) *orientó el propósito lector inicial*:

> Lo que vamos a hacer ahora es entre todos leer los títulos, pero en la clase de hoy no vamos a comparar los títulos, les propongo que comparemos las imágenes que usa un medio y el otro, ¿qué similitudes y diferencias hay en las imágenes que usaron?
>
> [Muestra en pantalla la sucesión de fotos que aparecen en cada noticia]. Estas son las imágenes que usó *Infobae* y estas son las que usó *Olé*. En grupitos, les voy a pedir que comparen imágenes. Sencillo: similitudes y diferencias. [Mientras trabajan en grupos, va dejando en la pantalla el dispositivo de lectura creado, ver Figura 2]. No digan ahora lo que observan, vamos a anotarlo primero en una hojita en un cuadro (Figura 3).

Los estudiantes realizaron en grupos el análisis y completaron el cuadro:

INFOBAE	***OLÉ***
En *Infobae* la árbitra, está sacada la foto de otra posición, está dando un aviso, está en un partido y su fondo es diferente.	En *Olé* la árbitra está recibiendo las felicitaciones de un jugador, está esperando para que empiece el partido.

31 La consigna global marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones (en este caso, similitudes y diferencias), instalando un propósito lector vinculado directamente con el contenido a enseñar. Son preguntas amplias, no buscan ni piden una información puntual de un texto (Aisenberg, 2010).

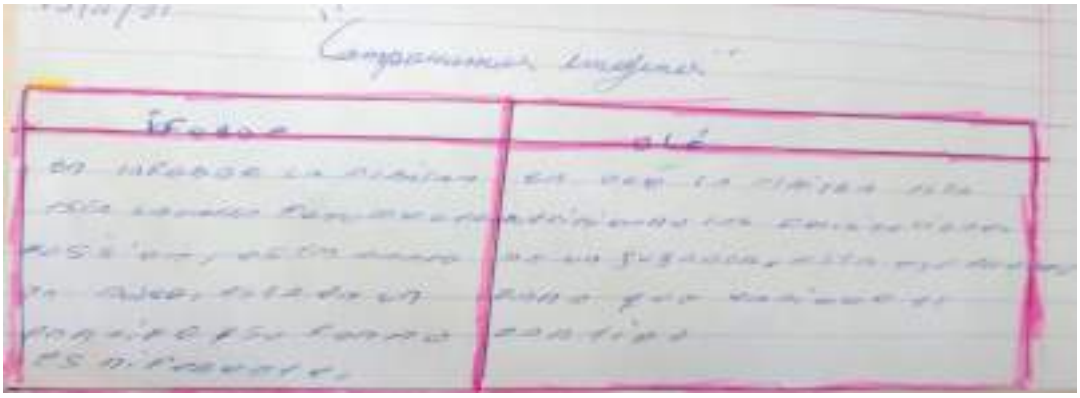


Figura 3: Cuadro comparativo producido por un grupo de 6° grado.

Coincidentemente, la docente de secundaria propuso buscar en los titulares y bajadas de ambas noticias “en qué se parecen y en qué se diferencian”. También creó un dispositivo de lectura que colaboró en el análisis, ya que los copió en el pizarrón (Figura 4)

INFOBAE	***OLÉ***
FÚTBOL EUROPEO **Histórico: Stéphanie Frappart se convirtió en la primera árbitra en dirigir un partido de Champions League** La francesa tomó las riendas del encuentro en Italia disputado por la Juventus y el Dinamo Kiev e hizo historia en el mundo del fútbol	**CHAMPIONS / JUVENTUS 3 - DINAMO KIEV 0** **Histórico: la primera mujer en dirigir en la Champions** La francesa Stephanie Frappart se metió en la historia del certamen continental dado que fue la pionera en impartir justicia. Arbitró el encuentro entre Juventus y Dinamo Kiev y se llevó la felicitación de varias figuras.

Figura 4: Dispositivo de lectura para el análisis de titulares y bajadas. 2° año.

Los estudiantes detectaron una primera diferencia en los titulares: mientras que *Infobae* habla de “la Champions League”, *Olé* se refiere a la liga solo como “la Champions”. La docente *intervino poniendo en evidencia la relación entre la diferencia detectada en los titulares y las audiencias a las que se dirige cada medio*.

> Docente: Los que leen *Olé*, ¿qué van a buscar? ¿Ustedes leen *Olé*?
>
> Algunos: No. [Murmullo].
>
> Mili: Páginas tipo de vóley, a veces.
>
> Docente: Quiere decir que este título de *Olé* va un poco dirigido a esas personas que están interesadas en deportes, porque ni siquiera dice la liga. Es “la Champions”, como si todos supiéramos qué es “la Champions”. La persona a la que no le interesa el fútbol tal vez no tiene idea qué es. En cambio, *Infobae* por lo menos aclara qué es la “Champions League”: es una liga. Después, tendremos que buscar de qué se trata, pero por lo menos nos da un poquito más de información.

En este primer momento, ya podemos identificar que la situación creada para explorar de forma global las semejanzas y diferencias en algún segmento de las noticias permitió que los estudiantes registraran ciertos rastros poco explícitos (“está sacada la foto en otra posición”, “la Champions League/ la Champions”). Esos descubrimientos iniciales habilitaron, a su vez, a que los docentes comenzaran a intervenir en la construcción de hipótesis a ser corroboradas a lo largo de la secuencia. Se inicia, entonces, una apertura a la búsqueda de observables que pueden dar ciertas pistas para la reconstrucción de la perspectiva de cada medio.

Es importante reparar en la creación por parte de los docentes de lo que hemos llamado *dispositivos de lectura* (Figuras 2 y 4), pues estos soportes materiales tuvieron un papel crucial en el análisis comparativo de las noticias.

b) Las claves de lectura y la construcción de significados en contexto

Luego de los primeros acercamientos, los docentes plantearon focalizar en ciertas claves que permitieron organizar más sistemáticamente las búsquedas de semejanzas y diferencias.

Germán *propició concentrarse en diversas dimensiones* de las imágenes (actitudes de la árbitra, integrantes que aparecen en las fotos, posición de cada uno, dirección de sus movimientos, nitidez, planos, ángulos), a veces detectadas por los alumnos y otras traídas por él. Veamos cómo se inició el intercambio luego del trabajo en grupos:

> Lautaro: En *Olé*, la árbitra estaba saludando a un jugador, estaba sonriendo. En *Infobae*, en el juego, en el trabajo de ella, estaba seria, estaba como callando a alguien.

Ante el análisis de Lautaro, el docente intervino leyendo el epígrafe de la foto, lo que permitió dar sentido a las actitudes descriptas.

> Lo que dice Lautaro es que acá [*Olé*] estaba sonriendo la árbitra, acá está el epígrafe [lo lee en voz alta]: "Stephanie Frappart y Leonardo Bonucci en el sorteo previo al partido" y que es antes del partido, en el sorteo. Y que allá [*Infobae*] ya empezó el partido. El fotógrafo de *Infobae* tomó esta foto cuando había arrancado y la de *Olé*, cuando no había empezado el partido.

En otro momento, Iara trajo la observación de que las fotos estaban tomadas desde diferentes ángulos. Germán no corroboró inmediatamente el análisis y decidió abrir la pregunta a toda la clase: "¿qué quiere decir esto?"

> Docente: ¿Qué quiere decir esto? ¿Todos entienden qué quiere decir que la foto está tomada de diferentes ángulos? A ver, Iara, explicalo.
>
> Iara: Puede ser que saque de más arriba, de más abajo.
>
> Docente. Eso es el ángulo de una foto. ¿Sabían eso? Una foto puede ser tomada desde arriba, desde abajo. Si yo la foto la saco desde abajo a ustedes, el efecto es que van a parecer gigantes. Si la saco desde arriba…
>
> Varios: Chiquitos

Mientras iban realizando los análisis, el maestro fue registrando las observaciones en un afiche (Figura 5).

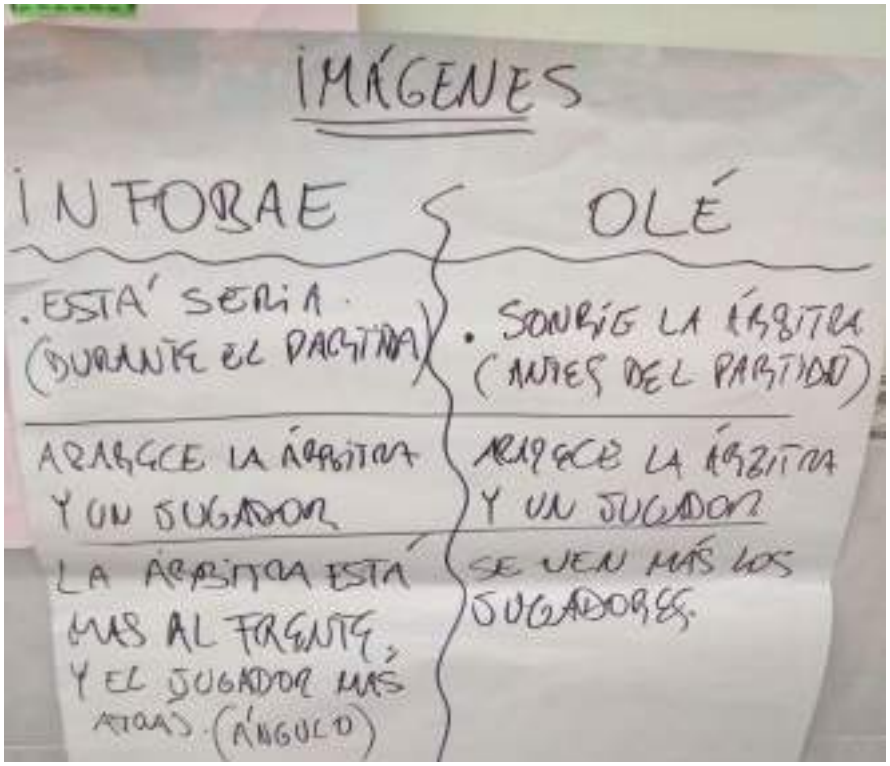


Figura 5: Análisis comparativo colectivo de las imágenes en 6° grado.

Por su parte, en secundaria, Mariana *propuso dos claves de lectura para analizar* los titulares y bajadas: localizar las maneras de nombrar a la árbitra y las acciones que se le atribuyen en cada medio.

> Docente: ¿Cómo se la menciona a Stephanie en *Infobae*? Lo primero que aparece es el nombre propio. Aparece también “primera árbitra”. ¿Qué más? Vamos despacito, desmenuzando el título en partes. ¿Hay alguna otra manera en que se la menciona? Vemos la bajada. [Lee] “La francesa tomó las riendas del encuentro en Italia disputado por Juventus y el Dynamo Kiev e hizo historia en el mundo del fútbol”. Entonces, además de decir “primera árbitra”, ¿cómo más se la menciona?
>
> Sofi: “La francesa”.

Inicialmente, *realizó en voz alta la lectura de localización, es decir, se mostró como modelo lector* e identificó las frases nominales con las que se nombra a Stéphanie Frappart en el titular (el nombre propio y “la primera árbitra”). Esto condujo a que una alumna lograra detectar otro modo de nombrarla, “la francesa”, un gentilicio usado como sustantivo.

En otro momento, Mariana decidió poner el foco en la reflexión lingüística de expresiones metafóricas a partir de las preguntas "¿qué quieren decir?, ¿qué significan?". Una de las expresiones en las que se detuvo fue "tomó las riendas".

> Docente: ¿Qué quiere decir que Stephanie Frappart "tomó las riendas"? Dice en *Infobae*: "La francesa tomó las riendas del encuentro".
>
> Mili: Tomó el control.

El significado fue repuesto rápidamente por Mili. Sin embargo, Mariana propuso avanzar en el análisis para propiciar que el resto de la clase participara de la construcción de sentido de la expresión.

> Docente: Bien, ¿están de acuerdo con lo que dijo Mili? ¿Qué quiere decir "tomar las riendas"?
>
> Alumna: Tomar el control.
>
> Docente: ¿En qué caso se toman las riendas en lo literal? ¿Qué significa? ¿Qué les trae la imagen?
>
> Alumna: Tomar el control del partido.
>
> Alumna: Tomar las riendas tipo del caballo.
>
> Docente: Bien, el caballo. La imagen está tomada de cuando andás a caballo y tomás las riendas. ¿Anduvieron a caballo alguna vez? ¿Cómo dirigen a dónde va el caballo? Sofi: Con las riendas.
>
> Docente: Con las riendas, las movés de un lado para el otro y el caballo se dirige a un lado y al otro. Tomar las riendas es tomar el control, como dijeron.

La indagación conjunta del sentido literal de la metáfora y la reflexión sobre su uso en contexto posibilitó expandir su espectro de significado[32].

---

32 En el marco de la teoría cognitiva de la metáfora, Lakoff y Johnson (1980) señalan que las metáforas no solo están presentes en el lenguaje literario sino también en el cotidiano. Asimismo, consideran que tanto el proceso de pensamiento humano como el sistema conceptual están metafóricamente estructurados, de ahí que nuestra forma de pensar y actuar también lo esté. En la secuencia analizada, lo que se propone la docente con su intervención es darle vida a una metáfora fosilizada en la que el hablante no necesita evocar el significado literal. Los alumnos pueden reponer bien el término meta, "tener el control", pero han obturado el término fuente, "tomar las riendas". En general, el término meta es más abstracto y por eso es necesario comprenderlo a partir de un término fuente más concreto. Lo que hace la docente es propiciar que los estudiantes accedan al término fuente. De esa forma, pueden desenmascarar una forma de pensar cotidiana que está estructurada por una expresión lingüística.

El *registro en el pizarrón de las expresiones surgidas en el intercambio colectivo* (Figura 6) fue también acompañando el proceso intensivo de análisis.

Figura 6: Análisis comparativo colectivo de los títulos y bajadas en 2° año secundaria.

Este segundo momento pone en evidencia el papel central de focalizar la mirada en determinadas claves de lectura. Sin embargo, la consigna de búsqueda no condujo automáticamente a su detección y mucho menos a la construcción de sus significados. Fueron necesarias intervenciones dirigidas, por un lado, a mostrar cómo hacer la lectura de localización sin descuidar el contexto (la lectura del epígrafe/la relectura del titular) y, por otro lado, detenerse en marcas semióticas y/o discursivas (el ángulo de la foto/una metáfora), que requieren una construcción colectiva de sentido.

Asimismo, en esta búsqueda focalizada, los docentes han apelado a otro dispositivo didáctico, *el registro escrito de las selecciones de imágenes/ del léxico detectados* (Figuras 5 y 6), que permitiría reconstruir posteriormente los análisis realizados clase a clase.

c) Las cadenas de significados y la reflexión sobre el porqué de las elecciones de cada medio

Ante el avance de los análisis, *las preguntas del docente de primaria comenzaron a concentrarse en el porqué aparecen ciertas imágenes y no otras en cada medio*. Las intenciones de los fotógrafos se convirtieron en objeto de reflexión. Ya no se trataba de analizar las fotos aisladas: estas se leían como producto de la decisión de la instancia de producción del medio que las incluyó.

> Lautaro: [*Infobae*] Esa foto quiere que salga la árbitra sola, los demás de atrás no quiere que salga.
>
> Docente: **¿Por qué?**

Lautaro: Porque es la primera que dirigió la Champion, es la más popular.

Docente: Pareciera que el fotógrafo que tomó la foto de *Infobae*, como es la protagonista de la noticia, solo quiere que esté en el primer plano la árbitra y todos los demás atrás.

Lautaro: Porque en una cámara buena se ve lo de atrás, pero ellos lo quisieron borrar capaz.

Docente: Es una decisión. Eso que dice Lautaro es súper importante, no fue casualidad que estos dos aparecieran atrás.

Posteriormente, el análisis se expandió a la línea editorial de los diarios ("*Olé* se consagra en sacar a los futbolistas").

Docente: Parece que para el que tomó la foto, dice Lautaro, es un poco más importante el jugador que la árbitra. **¿Por qué *Olé* le habrá dado más importancia**, como dicen ustedes, a que el jugador Bonucci se viera más en esta imagen, que pareciera más alto?

Aylén: Seguro que pensaban que la árbitra era más novata y no querían enfocarla tanto a ella. Seguro el jugador era más importante y era un capitán más importante y sabía más el juego.

Iara: Capaz que para que la noticia sea más interesante y no solo esté enfocada en ella, aunque la noticia está enfocada en ella.

Lautaro: ***Olé* siempre sube fotos de futbolistas, no de árbitras**. Puede ser que la árbitra aparezca en la página de *Olé* y vean eso y no les interesa. **Lo que vimos la clase pasada**. ***Olé* se consagra en sacar a los futbolistas** y ahí resaltaron a los dos, pero Bonucci se vio como más interesante. Porque, si sería el primer hombre en dirigir la Champion, ahí resaltarían más al árbitro.

Como vemos en el registro, la explicación se fundó en el camino lector que venían realizando ("lo que vimos la clase pasada").

Por su parte, la docente de secundaria *retomó el cuadro comparativo realizado en el pizarrón* (Figura 6) para leerlo en voz alta:

Entonces, fíjense en el pizarrón, lo primero que tenemos es que, en *Infobae,* se la nombra en el título a Stephanie con nombre y apellido, y en *Olé* aparece mencionada como "la primera mujer", sin nombrarla. Recién se la nombra en la bajada. "La francesa" aparece en los dos titulares. En el caso de *Infobae* aparece "primera árbitra" y en *Olé* aparece "pionera".

> En cuanto a las acciones, aparece "dirigir", como verbo no conjugado, y después aparece "tomó las riendas", "hizo historia" y "se convirtió". En *Olé* aparece "dirigir", "arbitró", "se llevó", "se metió", "impartir justicia".

La relectura del cuadro permitió comenzar a tejer las cadenas de expresiones relevadas en cada medio y emprender el análisis comparativo. Mariana propuso, entonces, pensar el por qué de la expresión "se metió en la historia" que figura en *Olé*.

> Docente: ¿Qué significa que "se metió en la historia" [*Olé*]? Cuando alguien se mete en un lugar, ¿qué piensan de eso? ¿Qué quiere decir?
>
> Alumna: Que se metió en un lugar específicamente.
>
> Sofi: Se metió, pero no es bienvenido.
>
> Docente: Se metió, pero no es bienvenido. O sea, se metió en un lugar que no le correspondía. **¿Y por qué acá dice…?**
>
> Alumna: Y, en *Olé* odian más que una mujer sea árbitra que *Infobae*.
>
> Docente: ¿Por qué esa idea?
>
> Alumna: Es una página de fútbol, no le dan tanta bola, y en *Infobae* dan información.
>
> Docente: ¿Pero, dónde lo ves eso? ¿En qué palabra?
>
> Alumna: En cómo la describen las personas.

Para acompañar el proceso de construcción de significado de la metáfora[33], Mariana *apeló a una frase familiar a los alumnos:* "cuando alguien se mete en un lugar, ¿qué piensan de eso?". Los estudiantes pudieron acercar una interpretación relacionada con la perspectiva adoptada en *Olé* respecto de la árbitra: "no es bienvenida". El *pedido de justificación* ("¿Por qué esa idea?") conduce a un argumento vinculado con la selección de la información que realiza cada medio según su audiencia: "*[Olé*] Es una página de fútbol" que le resta importancia al rol de la árbitra ("no le dan tanta bola"), mientras que *Infobae* da información.

En este tercer momento, se hace evidente que el encadenamiento que se fue elaborando en los sucesivos análisis permitió que los docentes propusieran ir más allá del significado de las imágenes y/o expresiones aisladas. Sus interrogantes apuntaron a que los estudiantes avanzaran en la relación entre los usos del lenguaje detectados y los medios

33 Ver nota al pie 14.

que estaban contrastando. Este movimiento condujo a que las interpretaciones ya tuvieran en cuenta las instancias de producción y recepción.

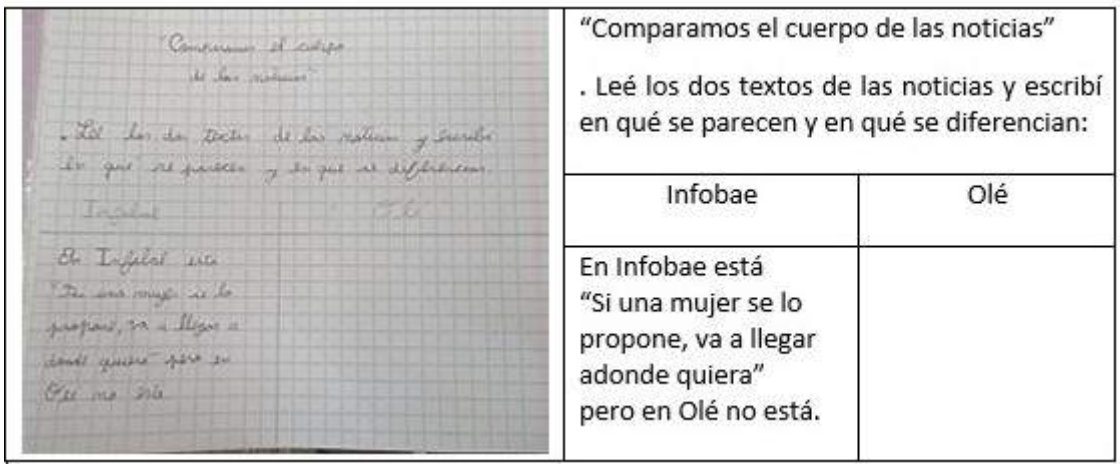
d) El avance hacia otros segmentos de las noticias y la búsqueda de nuevas claves que permiten corroborar la perspectiva de cada medio

En la lectura de los cuerpos de las noticias se abordaron tres claves tanto en primaria como en secundaria. Dos coincidieron con las empleadas para aproximarse a los títulos y bajadas (las formas de nombrar a la árbitra y sus acciones), mientras que la tercera se dirigió a la búsqueda de las voces que aparecían en el cuerpo. Lo interesante es que esta última clave se constituyó en una puerta de entrada fundamental para ambos grupos.

Germán, tal como lo hacía habitualmente, *hizo memoria del camino de lectura que venían realizando*.

> Estamos llegando a la recta final de este taller, hicimos un montón de cosas. Comparamos noticias, las imágenes, los titulares y ahora nos queda el cuerpo de las noticias, que son los textos más largos, para ver de qué se trata. La noticia es la misma, ¿no? El hecho es el mismo: la primera árbitra en dirigir la Champions. ¿Cómo lo habrán contado?, ¿lo habrán contado de la misma manera?, ¿habrá pasado algo parecido a lo que vimos en las imágenes o en los titulares?, ¿qué les parece? Para eso les mandé a leer esas dos noticias de manera individual. Y ya algunos tomaron notas.

La siguiente es una de las notas que había elaborado un grupo de estudiantes (Figura 7).



"Comparamos el cuerpo de las noticias"

. Leé los dos textos de las noticias y escribí en qué se parecen y en qué se diferencian:

Infobae	Olé
En Infobae está "Si una mujer se lo propone, va a llegar adonde quiera" pero en Olé no está.	

Figura 7: Análisis comparativo grupal del cuerpo de las noticias en 6° grado.

En la figura 7, es posible observar que el grupo selecciona en primera instancia una de las voces que se encuentra en la noticia de *Infobae*. También esa voz es traída por Iara

en la puesta en común, para justificar la orientación que tiene el diario en contraste con *Olé*.

> Lautaro: Como que a *Olé* le importa más el fútbol, lo que hace en la cancha, no en su vida personal.
>
> Docente: ¿En qué parte? ¿Alguna parte donde vemos: acá habla de su vida personal?
>
> Iara: Que dicen las cosas que ella dice.
>
> Docente: ¿Por ejemplo?
>
> Iara: Que una mujer va a llegar adonde quiera.

El análisis conjunto de las voces posibilitó que el docente intervenga en tres direcciones: *el reconocimiento de las marcas que las ponen en evidencia (las comillas), la detección de quiénes son las o los enunciadores* y *la formulación de hipótesis en torno a las razones de su inclusión en la noticia*.

> Docente: Iara marca una frase de *Infobae*, dice cómo empieza el texto: "Si una mujer se lo propone, va a llegar adonde quiera". ¿Esto lo dice el periodista que lo está escribiendo?
>
> Lautaro: No, porque alguien que la entrevistó.
>
> Docente: ¿Hay una marca que me diga?
>
> Cindy: Las comillas
>
> Docente: Las comillas me están indicando ¿qué cosa?
>
> Brandon: Que lo dijo otra persona.
>
> Docente: ¿Quién dice esta frase?
>
> Alumna: La entrevistadora.
>
> Otra alumna: Stephanie.
>
> Docente: [Lee] "'Si una mujer se lo propone, va a llegar adonde quiera'. Estas palabras salieron de la boca de Zulma Quiñonez, la primera árbitra sudamericana que estuvo a cargo del VAR en un encuentro por la liga paraguaya de fútbol."
>
> Iara: Eso no tiene nada que ver con la árbitra Frappart.
>
> Docente: Y ¿por qué lo habrá puesto el periodista?, empieza como citando, trae la voz de otra persona.

Cindy: Porque Frappart llegó a hacer lo que quiso.

Iara: Ella también es árbitra.

Docente: Pareciera que sí: Frappart llegó a ser como Zulma Quiñónez.

Lautaro: Creo que subieron eso para que sepan que las mujeres también pueden llegar a su objetivo, no los hombres solos.

También en secundaria esta clave fue detectada de inmediato luego de leer de forma colectiva el cuerpo de la noticia de *Infobae* y aportó a los estudiantes argumentos progresivamente más sólidos para comprender la perspectiva del medio analizado.

Docente: ¿Por qué creen que se citan las palabras de estas otras mujeres y árbitras?

Andrés: Que han pasado por lo mismo.

Docente: Que han pasado por lo mismo. Y ¿qué sería lo mismo, Andrés?

Andrés: No sé, que al principio no era tan común ver a una mujer como árbitra y después, hoy, como dice aquí, que "al principio era chocante ver una mujer en este rol, hoy nos felicitan".

Alumna: [Lee el inicio del cuerpo de la noticia] "Si una mujer se lo propone va a llegar a donde quiere".

Alumna: Pará, que había visto algo. Que acá ponía que [lee] "hay que ser muy apasionada para quedarse en el arbitraje cuando te insultan cada fin de semana en los niveles más bajos".

Los alumnos recurrieron al texto para fundamentar sus opiniones, un movimiento puesto en juego en otros momentos de la secuencia por la docente y del que se han apropiado. De esta manera, a partir de la identificación de las voces de otras árbitras, pudieron arribar a algunas conclusiones acerca de su función en la noticia: "han pasado por lo mismo", "al principio no era tan común ver a una mujer como árbitra". Es decir, para los estudiantes, las palabras de otras árbitras sirvieron para ilustrar el recorrido de Frappart, sus principales hitos u obstáculos, haciendo hincapié en el hecho de que se trata de una mujer que logra abrirse camino hasta llegar a dirigir y tener un rol "histórico" en la Champions League.

Como observamos, en este cuarto momento, la nueva clave de lectura –la identificación de voces– vino a confirmar tanto en el grupo de primaria como en el de secundaria las conclusiones elaboradas a partir del análisis de las claves de lectura previas. En otras palabras, esta nueva clave permitió refrendar la instancia de producción, discutir

y reflexionar en torno a qué voces se eligen incluir y por qué permite poner en evidencia las decisiones que adopta cada medio según sus audiencias y sus propósitos.

A modo de conclusiones

> La relectura, operación opuesta a los hábitos comerciales e ideológicos de nuestra sociedad que recomienda "tirar" la historia una vez consumida ("devorada") para que se pueda pasar a otra historia, comprar otro libro, y que sólo es tolerada en ciertas categorías marginales de lectores (los niños, los viejos y los profesores), la relectura es propuesta aquí de entrada, pues sólo ella salva al texto de la repetición (los que olvidan releer se obligan a leer en todas partes la misma historia). (Barthes, 2004:11)

La lectura crítica, ahora podemos decirlo, requiere de un proceso prolongado de lecturas y relecturas en el que una comunidad de interpretantes se detiene en diversas claves que posibilitan la construcción progresiva de hipótesis que se van confirmando, desechando y/o ajustando. La acción conjunta del docente, los estudiantes y el conocimiento en juego que hemos descripto en la secuencia nos permite precisar las condiciones didácticas que habíamos previsto al momento de planificar el camino de enseñanza.

La primera condición que anticipamos era la necesidad de ***disponer de un tiempo didáctico que posibilite el proceso constructivo***. Podemos afirmar en este momento que esa relación tiempo-saber involucra generar una secuencia, una cadena de situaciones. La formación de lectores críticos requiere que los alumnos se interroguen por la materialidad de los textos a lo largo de un camino que necesita de múltiples aproximaciones al objeto. En palabras de Lerner:

> para lograr que los alumnos reconstruyan determinados conceptos, es necesario poner en acción algo más que situaciones didácticas aisladas, es necesario involucrarlos en una cadena de situaciones que, al decir de Brousseau (1982), constituyen una pequeña génesis artificial del concepto (Lerner, 2001: 281).

La génesis escolar es "artificial" en el sentido de que, a diferencia de lo que ocurre con la génesis "natural" o "histórica", es producida intencionalmente. Descubrir el punto de vista de un medio involucra comprender que cada noticia es una combinación de opciones discursivas vinculadas con las instancias de producción y de recepción. Los alumnos fueron reconstruyendo el sentido a partir de la elaboración de una trama de

relaciones: encontraron que el lenguaje, las palabras elegidas, las voces que aparecen o no en las noticias, las fotos que las acompañan, el contenido seleccionado o no para presentar el acontecimiento no son azarosos, ni neutrales; responden a una representación particular, al punto de vista de cada empresa mediática que se propone generar cierto efecto en la audiencia. El análisis realizado a lo largo de la secuencia posibilitó hilvanar cadenas de expresiones y marcas semióticas en permanente contraste que funcionaron como indicios reveladores de sentidos. Esto permitió interrogarse por las opciones discursivas detectadas y reconocer la perspectiva adoptada por cada medio.

En cuanto a la segunda condición –***generar una interacción intensa con los textos en situaciones de lectura compartida***–, podemos precisar que su concreción requiere de consignas y dispositivos didácticos específicos. Las consignas abiertas ("registren todo lo que les llame la atención") y globales ("vamos a poner la lupa en cómo están contadas") condicionaron el acceso interpretativo a los textos, generaron propósitos lectores muy diferentes a los suscitados en la vida cotidiana. Convocaron a una mirada detenida, inquisitiva e inquieta. Estas consignas de análisis e interpretación propusieron desmenuzar, desarmar, deconstruir las noticias para volver a armarlas de otro modo. Aunque las noticias no cambiaron, en ese camino cambiaron los modos de verlas y entenderlas. Para asegurar la interacción constante, tanto en las situaciones grupales como colectivas, los docentes necesitaron poner los textos a disposición. Es así que, en primer lugar, crearon *dispositivos de lectura* para que lograran realizar los análisis comparativos. Diseñaron presentaciones en las que se podía observar en simultáneo las fotos de uno y otro diario, así como los títulos/bajada y volanta y cuerpos de cada noticia. De este modo, facilitaron su exploración, la posibilidad de subrayar las semejanzas y diferencias, el volver sobre ellas las veces que lo consideraban necesario. En segundo lugar, apelaron a la elaboración de *dispositivos de escritura* en afiches o en el pizarrón que permitieron seleccionar y organizar los hallazgos, así como conservar la memoria del trayecto realizado. Las producciones se convirtieron en herramientas que convocaron a encadenar, entramar pistas, al mismo tiempo que sirvieron de modelo de toma de notas para el análisis.

Respecto a la condición de ***proponer en las aulas comparar noticias***, fue evidente el papel de las intervenciones docentes en la progresión de situaciones. Para entramar los conocimientos de los alumnos con el saber a enseñar, para orientar la producción de conocimientos en el aula hacia una lectura crítica paulatinamente más eficaz y profunda, los docentes:

- contextualizaron la tarea, para dotarla de sentido desde la perspectiva de los estudiantes;

- abrieron el intercambio a diversas interpretaciones, de ahí que no las corroboraban inmediatamente, devolvían el problema al grupo y habilitaban la expresión de las relaciones construidas hasta el momento;
- retomaron y socializaron los aportes de algunos estudiantes para posibilitar la reflexión del resto y avanzar con todo el grupo, esto es, no consideraron suficiente el avance de unos pocos;
- repreguntaron y solicitaron justificación para así propiciar un avance en la formulación de las ideas y comprender mejor cómo estaban pensando;
- propusieron volver a los textos en busca de evidencias que sostuvieran sus afirmaciones o para dirimir entre hipótesis contrastantes;
- se mostraron ellos mismos como lectores modelo para localizar información;
- focalizaron en la reflexión lingüística y semiótica (por ejemplo, de expresiones metafóricas y de las imágenes) para asegurar su significado en el contexto dado;
- brindaron y ampliaron información que los estudiantes no disponían;
- trajeron la figura del periodista o del medio como instancia de producción que decide las marcas discursivas que iban analizando en función de su audiencia;
- propiciaron vincular las interpretaciones con la instancia de recepción o con los efectos que se quería generar en la audiencia;
- pasaron en limpio los conocimientos comunes de todo el grupo sin dejar de atender a la diversidad;
- registraron las ideas para poder recuperarlas en un momento posterior;
- encadenaron el análisis a realizar en cada clase con los hallazgos anteriores haciendo memoria oralmente y mediante las escrituras de trabajo realizadas, sosteniendo las preguntas problematizadoras.

Finalmente, en el análisis de la última condición prevista, ***focalizar en ciertas claves de lectura***, hemos podido dilucidar su complejidad y riqueza.

Complejidad porque, en principio, suponíamos que la elección de las claves estaba básicamente vinculada a las especificidades discursivas de las noticias. Sin embargo, su selección en el transcurso de las secuencias se constituyó en una verdadera construcción didáctica realizada por cada docente, ya que decidir en qué claves focalizar requirió contemplar diversos criterios. No solo fue necesario tener en cuenta la

materialidad de los textos concretos elegidos, también tuvieron un papel central los propósitos didácticos de cada situación, por ejemplo, en la exploración del entorno mediático de las noticias, resultaron productivas aquellas marcas, como las publicidades, que visibilizaban el rol de los medios en tanto empresas, generalmente con ánimos de lucro, que compiten en el mercado. Pero, más allá de tener en cuenta las propiedades de los textos y los propósitos, cada docente consideró relevante la adecuación a su grupo de alumnos, sus prácticas e hipótesis en torno a las noticias, así como sus recorridos/trayectorias de lectura crítica[34]. A su vez, tuvo un lugar preponderante el conocimiento de cada profesor y su familiaridad con los recursos seleccionados, ya que ese saber es el que permitió la construcción de estrategias e intervenciones. De modo que la elección de las claves, lejos de ser generalizable, fue contingente a las decisiones didácticas en una situación determinada.

Asimismo, el focalizar en ciertas claves nos permitió comenzar a detectar la riqueza que tiene la reflexión sobre el lenguaje de noticias contrastantes. En este sentido, cobró vital importancia volver sobre el lenguaje en uso de las noticias para convertirlo en objeto de análisis. En efecto, la reflexión es posible porque el lenguaje tiene esa capacidad de poder referirse a sí mismo, nos permite convertirlo en un objeto de estudio y analizar sus mecanismos, entender cómo actúa, cómo funciona en distintos contextos, cómo está organizado internamente. Así entendida, la reflexión sobre el lenguaje implica mucho más que el análisis gramatical, ya que requiere pensar sobre el lenguaje como actividad discursiva atendiendo a aspectos tales como la enunciación, la adecuación al contexto y la apropiación de un metalenguaje para poder participar de las discusiones sobre las formas y usos del lenguaje en nuestra sociedad (Dib, 2010). En la lectura crítica de noticias, atender a las marcas lingüísticas y semióticas de textos contrastantes a partir de ciertas claves, detectar aspectos que no son advertidos en una lectura rápida y superficial, posibilita no solo acceder a la perspectiva –esto es, a la intencionalidad de la instancia productora–, sino también considerar que existe una audiencia prevista y que todos, autor y lectores, comparten un mismo espacio sociocultural de referencias (Cassany, 2017).

Leer reflexivamente en las aulas en una acción conjunta se constituye, entonces, en una herramienta que posibilita comenzar a pensar en la diversidad de miradas sobre un acontecimiento transmitida por los medios, práctica que convierte a la escuela en

34 A este respecto, Mariana, la docente de secundaria, remarcaba la importancia de “encontrar un camino que proponga un desafío para los chicos, pero que al mismo tiempo les resulte alcanzable”.

uno de los ámbitos primordiales (y en muchos casos, el único) donde nuestros alumnos pueden tener oportunidades de constituirse en ciudadanos críticos.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Appadurai, A. y E. Morozov (2021). Digital Challenges. *Documento producido para la Futures of Education Initiative*. Marzo 2021. Disponible en: https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/morozov-avoid-solutionism-digital-transformation

Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

---------- (2019). El Análisis del Discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. I. Londoño Zapata y G. Olave Arias (Coords.). *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas*. Bogotá: Ediciones de la U.

Barthes, R. (2004). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI

Brousseau, G. (1982) *Petit panorama de la Didactique des Mathématiques*. Bourdeaux: I.R.E.M.

Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.

Buckingham, D. (2005). *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. Disponible en: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 75-102). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Dib, J. (2010). Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical. En AA.VV.,

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. Buenos Aires: 12(ntes).

Ferrante, P. & Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la educación*, número especial, 165-196.

Ginzburg, C. (1999). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas, indicios*. Barcelona: Gedisa.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1474904117690006

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana.* Ediciones Cátedra: Madrid.

Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. A. (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.

Londoño Zapata, O. I. (2023). Sobre la «crítica» en análisis del discurso: más allá de los filtros. *Refracción*, 7, 57-100.

Nakache, D.; Perelman, F.; Bertacchini, P.; Torres, A. & Bardoneschi, L. (2018). Grupos focales con niños de 6to grado, acerca de la producción de noticias: conceptualizaciones que se construyen en una experiencia de lectura compartida. En *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA, pp.190-193.

Nakache, D., Perelman, F., Rubinovich, G., Estévez, V. (2019). Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas. En *XXVI Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA, pp. 87-96. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/26/nakache.pdf

Perelman, F., Nakache, D., Estévez, V. (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA. V1, pp. 363-373. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948038

Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M., Dib, J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. V. 8 N° 16 / Julio - Diciembre 2015. 13-32. Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14396/11580

Perelman, F.; Nakache, D.; Bertacchini, P.; Rubinovich, G. y Estévez, V. (2020). Problematizar en el aula el proceso de producción de noticias. *Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, UBA, pp. 152-155. Disponible en: https://www.academia.edu/44787067/PROBLEMATIZAR_EN_EL_AULA_EL_PROCESO_DE_PRODUCCI%C3%93N_DE_NOTICIAS

Perelman, F.; Rubinovich, G.; Nakache, D.; Dib, J.; Grunfeld, D.; Vergini, L.; Bertacchini, R.; & Utrilla, N. (2021). Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos. En Sáez, V. e Iglesias A. (comps.) *Educación de la mirada II. Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 92-120. Disponible en: http://educaciondelamirada.com/wp-content/uploads/2021/04/Educaci%C3%B3n-de-la-mirada-II.pdf

Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Freiberg, G y Sain, N. (en prensa). La Ronda de Noticias en el aula: un punto de partida hacia la lectura crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.

Reuters Institute (2022). Los hábitos y actitudes cambiantes de las audiencias jóvenes de noticias. *Reuters Institute for the Study of Journalism*. Disponible en: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2022/los-habitos-y-actitudes-cambiantes-de-las-audiencias-jovenes-de-noticias#_ftn2_backref

Rosli, N., & Carlino, P. (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En C. Bazerman, B. Y. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló, & M. Tapia-Ladino (Eds.), *Conocer la escritura: Investigaciones más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Across Borders* (pp. 133-152). Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez, E., García, R. J., Rosales, J., de Sixte, R., y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-134.

Sensevy G. (2019). Joint Action Theory in Didactics (JATD). En: Lerman S. (eds) *Enciclopedia de Educación Matemática*. Springer, Cham. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100035-1

Sensevy G., Bloor T. (2019). Cooperative Didactic Engineering. In: Lerman S. (ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham.

Dijck, J. van (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Verón, E. (1984). Semiosis de lo ideológico y del Poder. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 1, pp. 43-51.

Zullo, J. (2010a). *Los actores sociales de la pobreza: piquetes y piqueteros en la prensa argentina (1996-2002)* (tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires.

Zullo, J. (2010b). 'Leer' el diario: una práctica social en cambio. *Actas del IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: FFyL- UBA.

Redes sociales de uso masivo: en busca de la ciudadanía digital

Amalia Guell, Romina Rojas, Lucio Nemirovsky y Micaela Percara

> En palabras de la UNESCO, esta alfabetización "busca empoderar a los estudiantes en todos los ámbitos de la vida, con el fin de que alcancen sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas y estén en mejores condiciones de participar en la comunidad. Se trata de un derecho básico en un mundo digital, que promueve la inclusión social de todas las naciones". La ciudadanía digital, entonces, tiene como objetivo fundamental el empoderamiento de los estudiantes. Se trata de una alfabetización fundada en dos conceptos esenciales: pensamiento crítico y participación democrática.
>
> Morduchowicz, R. (2020) Ciudadanía Digital. Curriculum para la formación docente.(p.11)

Las redes sociales como Instagram y Youtube son espacios habitados por niños, niñas, jóvenes y adultos con diferentes intencionalidades que incluyen tanto el uso de su tiempo académico como de ocio. Son una de las bases del ecosistema mediático y comunicativo, junto con las aplicaciones y las nuevas plataformas de contenido audiovisual. Sus usuarios, predominantemente jóvenes, interactúan, producen contenido, se informan, crean, se vinculan, conviven y comparten espontánea y naturalmente con otros. Todo lo que sucede en ellas se constituye en un campo de lucha por la re-significación y la construcción de sentido. Nuevas formas de difusión de noticias, producción y consumo de contenido audiovisual y participación ciudadana se desarrollan en estos espacios virtuales. Las redes sociales audiovisuales resultan espacios esenciales en la construcción de una ciudadanía digital responsable como derecho fundamental, constituyéndose como un espacio donde ocurren procesos educativos, tanto formales como no formales, y de comunicación y participación ciudadana digital muy poco regulada. Por ello en este capítulo nos interesa examinar el uso reflexivo y creativo de redes sociales -en particular, de Instagram y Youtube- tanto para el análisis crítico como para la participación.

A modo de introducción

Partimos de la siguiente concepción acerca de ciudadanía digital definida por Morduchowicz (2021):

> La ciudadanía digital –es decir, la posibilidad de hacer un uso reflexivo y creativo de Internet, tanto para el análisis crítico como para la participación– es un derecho fundamental para la construcción de ciudadanía en este milenio. En el siglo XXI, el acceso y la apropiación limitados de la tecnología obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía plena y actúan como un factor de exclusión.(p.2)

El uso y participación en las redes sociales requiere contar con acceso a dispositivos tecnológicos y a Internet. Parece una obviedad señalar esto, sin embargo, quedó evidenciado durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (2020-2021) como consecuencia de la Pandemia de Covid19, que no todos los sectores sociales accedían a este servicio. Si como señala Fajardo (2022) Internet debe estar al servicio de la sociedad en relación a: acceso y uso participativo y democrático de recursos y herramientas digitales, esto no sucedió. Surge entonces una pregunta, ¿es posible sostener hoy que todos y todas tienen la posibilidad de usar y participar activamente en redes sociales?, ¿se ve facilitada u obstaculizada la construcción de una ciudadanía digital plena?

Estos interrogantes intentan poner en evidencia que si bien las redes sociales pueden tener un uso reflexivo y creativo -en particular de Instagram y Youtube- tanto para el análisis crítico como para la participación, no se pueden soslayar los procesos de exclusión en el acceso y uso mencionados que sufre un alto porcentaje[35] de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina a causa de la situación existente de pobreza multidimensional (carencias monetarias, privaciones no monetarias y un acceso incompleto a los derechos). En el caso de la niñez y la adolescencia, la pobreza multidimensional se define como la privación en el ejercicio de al menos uno de los siguientes derechos, enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño: educación, protección social, vivienda adecuada, saneamiento básico, acceso al agua segura y un hábitat seguro. A estos derechos[36], habría que agregar el acceso y uso de dispositivos digitales

35 Según el INDEC, en el segundo semestre de 2021 -último dato disponible- la pobreza alcanzó a un 51,8% de niños de entre 0 y 17 años. Las dificultades económicas impactan en la alimentación, educación, aspectos emocionales y el uso del tiempo libre de los niños, niñas y adolescentes. Fuente: https://chequeado.com/el-explicador/radiografia-del-estado-de-las-infancias-en-la-argentina/

36 https://www.enacom.gob.ar/institucional/el-acceso-a-internet-como-derecho-humano-basico_n3205

e Internet, que son considerados por Naciones Unidas como fundamentales para los hombres y las mujeres del mundo.

Amerita incluir los componentes o las dimensiones que configuran el concepto de ciudadanía digital desde la mirada de un organismo internacional como es la CEPAL. Las mismas están centradas en la participación de los usuarios no sólo en las redes sociales sino en Internet en general.

Perspectivas concepto de ciudadanía digital	Componente(s) principal (es)	Definición
Participación e inclusión institucional	Participación económica	Participación en mercado laboral crecientemente digital y automatizado y acceso, uso y beneficio de bienes y servicios digitales.
	Participación política	Uso de Internet para informarse, participar de la opinión pública e interactuar con la institucionalidad política.
	Participación social	Uso de Internet para participar de los procesos y servicios públicos.
Nuevas dinámicas de participación y distribución del poder	Nuevas formas de participación	Interacción y asociación entre individuos en espacio digital sobre la base de identidad, valores e intereses. Nueva acción colectiva ("individualismo en red").
	Nuevas dinámicas de poder	Participación en la gobernanza ("nuevo individuo"). Control de los medios de producción ya no de cosas, sino de información sobre las cosas. Manipulación de la información y de las percepciones ciudadanas sobre temas públicos (nuevos "anti ciudadanos").
Ciudadanía cosmopolita	Participación global	Intercambios en la comunidad global (*global village*) y promueve causas globales donde se comparten valores que trascienden al Estado-nación.

Tabla 1: Resumen del concepto de ciudadanía digital.
Fuente: Esta tabla forma parte del documento *Serie Políticas Sociales*, N° 239, p.20, producido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

A partir de estas dimensiones intentamos ilustrar la amplitud de la idea y la potencialidad de la participación de los ciudadanos, evitando simplificaciones. Por otra parte, esta caracterización nos permite reconocer la importancia y el rol del Estado en cuanto a la provisión de conexión, acceso y universalización de la alfabetización digital. Asimismo, podemos considerar la centralidad de las instituciones educativas formales en relación con su función pedagógica y social tendiente a acompañar y sostener los procesos de construcción de una ciudadanía digital con las características que mencionamos al inicio de este trabajo.

Nos interesa ahora ahondar en esas características. Para ello, resulta pertinente mencionar otras dimensiones presentadas en el documento final elaborado por el Ministerio de

Educación y Cultura de Uruguay junto a diversas organizaciones, instituciones y público en general: “Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento”[37]. Estas dimensiones se refieren a la forma en que se utilizan las TIC, considerando que este uso permite mejorar la calidad de vida, potencia las oportunidades que el entorno digital ofrece y genera un espacio de convivencia y respeto de los derechos humanos en el que todos y todas estemos representados, incluidos y seguros. El documento presenta y describe tres dimensiones: uso responsable y seguro, uso crítico y reflexivo y uso creativo y participativo. El primero se centra en la capacidad que tiene una persona para comprender y evaluar críticamente las tecnologías y la información. El segundo, involucra prácticas que generen en el entorno digital, un espacio seguro y de convivencia ciudadana. Por último, el tercero, apunta a las competencias que permiten utilizar creativamente las tecnologías y aprovecharlas para la participación; y considera a los usuarios, receptores, consumidores y audiencias que pueden transformarse en creadoras, productoras y autoras de contenidos.

Educación, redes y ciudadanía digital

Ahora bien ¿cómo se usan reflexiva y creativamente estas redes sociales tanto para el análisis crítico como para la participación? Plantearemos algunas hipótesis recogidas de lecturas y observaciones. Somos conscientes de que las mismas requieren de una investigación exhaustiva y sistemática que se acompañe también con el análisis de las migraciones a otras redes que van surgiendo en el vertiginoso devenir de avances y transformaciones tecnológico digitales.

Nos preguntamos: ¿el análisis crítico y reflexivo del uso y participación en redes es espontáneo? ¿Se construye sólo por el carácter de usuario participante? ¿Cuál es el rol de las instituciones educativas tanto en los niveles primario y secundario como en el de la formación docente? Entendemos que la ciudadanía digital es una construcción mediada, acompañada, orientada por diversos actores (familia, instituciones, vínculos) y variables (económicas, políticas, intelectuales, individuales y colectivas). Entonces, las redes sociales no son simplemente espacios de interacción y participación ciudadana activa sino que en esos espacios se toman decisiones frente a los diferentes discursos

37 Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento (2021) https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Estrategia%20de%20Ciudadan%C3%ADa%20Digital%20para%20una%20Sociedad%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20y%20el%20Conocimiento.pdf

de la sociedad que por allí circulan e impactan provocando transformaciones de los entornos sociales y de los sujetos participantes.

Por ello ser un ciudadano digital hoy implica superar posturas consumistas y acríticas y posicionarse como ciudadanos creativos y proactivos cuyas acciones incidan en la vida social, cultural y política de las comunidades con las que se vinculan a partir de una participación responsable y crítica. Esto requiere prepararse para posicionarse críticamente ante las nuevas realidades y escenarios tecnocientíficos (Fajardo y Serrano, 2022). La participación activa que se produce en las redes sociales implica haber alcanzado una alfabetización digital adecuada y el manejo de habilidades propias del mundo digital en constantes y vertiginosos cambios.

Lo expuesto hasta aquí, nos vuelve a dirigir a los interrogantes que inician este apartado. La tarea de alcanzar la alfabetización digital y las habilidades necesarias deberían desarrollarse en el marco de las instituciones educativas más allá de las prácticas individuales que efectiva y libremente realicen los usuarios de redes sociales. Si alcanzar la ciudadanía digital es ser un ciudadano más crítico frente al empleo de los medios digitales y la información que en estos circula, ¿cómo es posible lograrlo si no se conocen los derechos y los deberes digitales como sujeto individual y colectivo al mismo tiempo y la responsabilidad que le compete a la hora de compartir conocimiento en el ciberespacio? Por ello, es decisivo el rol de las instituciones en la construcción de la ciudadanía digital, al menos en la educación formal obligatoria y en la formación docente.

Reflexionar sobre la cultura digital y la ciudadanía digital es asumir el rol ético político de la educación y desde una perspectiva crítica. Desarrollar entre docentes y estudiantes el pensamiento crítico y una participación activa y responsable representa abandonar la idea de pensar a las escuelas como espacios de instrucción únicamente (Alonso y Murgia, 2020). Sino, expandir, ampliar la mirada y la acción desde las instituciones hacia la comunidad constituyendo una perspectiva transformadora de la realidad que utilice los intercambios producidos en las redes en beneficio del colectivo, impactando en la comunidad toda, posibilitando vínculos y diálogos entre los diferentes actores involucrados.

Coincidimos con Vestrid y otros (2020) que la ciudadanía digital para asegurar la convivencia y el bienestar de los usuarios debe poseer algunas de las siguientes características: reglas de comportamiento en los grupos y entornos digitales, respeto y empatía hacia quien está del otro lado de la pantalla, participación y pluralidad de voces, etc. En este mismo sentido los autores mencionados citan a Ezequiel Passeron y Lucía Fainboim cuando dicen:

> Pensar las habilidades críticas y reflexivas en torno al acceso a la información y al contacto con medios de comunicación por parte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes implica reflexionar sobre el rol de los adultos cuidadores a la hora de educar, criar, abrir debates y generar entornos de escucha atentos" (Passeron y Fainboim, 2020, p.75).

Para focalizarnos en los usuarios, predominantemente adolescentes y jóvenes, es imprescindible sistematizar el análisis crítico de los mensajes y contenidos que circulan por las redes, fomentar una participación con sentido, evitar procesos desubjetivantes, considerando que "la gubernamentalidad[38] de nuestro tiempo ya no requiere un sujeto reflexivo" (Costa, 2022, p.66). Para ello, se requiere la universalización y continuidad de acciones en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en el obligatorio, y en el marco de los diferentes campos de conocimiento buscando integraciones epistemológicas entre los mismos. Asimismo, es necesaria la dotación de dispositivos a los sujetos y a las instituciones y el acceso pleno a Internet, aspectos que debe asumir el Estado para asegurar la inclusión efectiva de todos y todas.

Resulta insoslayable reflexionar críticamente sobre lo que se hace, se publica, se produce y se dice en las interacciones en las redes sociales, reconociendo el impacto o la influencia que esto provoca en los sujetos participantes, ciudadanos digitales que conforman las diversas comunidades y la función, en este sentido, que le cabe a las instituciones educativas en particular y al Estado como garante de los derechos de los ciudadanos.

Algunas cifras reveladoras

En nuestro país, Argentina, según los datos publicados por el INDEC[39], en el cuarto trimestre del año 2021, en los grandes aglomerados urbanos[40] el 64,2% de los hogares

---

38 Gubernamentalidad en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigido a un territorio, o a una familia sino a la población. Según la define M. Foucault (1999): "Por «gubernamentalidad» entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad" (p. 195).

39 Cuadros del Módulo de Acceso y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. Cuarto trimestre de 2021 https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-26-71#:~:text=En%20el%20cuarto%20trimestre%20de,de%20cada%20100%20utilizan%20internet.

40 **Aglomerados urbanos: Regiones Gran Buenos Aires** (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Partidos del Gran Buenos Aires), **Cuyo** (Gran Mendoza, Gran San Juan y Gran San Luis), **Noreste** (Corrientes,

tienen acceso a una computadora, y del cual el 90,4% cuenta con acceso a Internet. En tanto que se registra un mayor uso en todo el país de teléfonos celulares (88 de cada 100 personas) y un 87% de aquellos que cuentan con el acceso al celular, utilizan Internet.

No obstante la población usuaria de dispositivos digitales evidencia un menor empleo de computadoras en la región del Noroeste del país alcanzando un 36,8% por debajo de la media nacional (42,3%). En dicha región, es Santiago del Estero -La Banda- la que representa una menor utilización (28,9%). En cuanto al resto de los aglomerados con menos incidencia en el uso encontramos a Posadas con el 24,47%, Formosa 32,4% y Concordia 23,7%.

Ahora bien, el INDEC hace referencia a que 88 de cada 100 personas en Argentina utilizan internet. Sin embargo, estas cifras poco nos dicen sobre el acceso cotidiano -fijo o interrumpido de celulares con internet prepago o con abonos mensuales-. En esta línea, si nos centramos en los costos económicos de acceso a internet según la Unión Internacional de Telecomunicaciones[41], para los consumidores promedio de países con economías empobrecidas, el paquete de banda ancha móvil más barata todavía equivale a más del 9% de sus ingresos mensuales, es decir, un 30% más caro que en los países con alto nivel de desarrollo.

Entre estas cifras no se incluyen especificaciones en relación con la edad de los usuarios ni con los recursos, redes y aplicaciones digitales que éstos visitan y emplean con diferentes propósitos. Por ello, resulta interesante recuperar algunos números, si bien más generales y más allá de los aglomerados nacionales mencionados, que pueden iluminar lo que venimos planteando acerca del impacto que tienen las redes sociales en la construcción de la ciudadanía digital.

Otros números nos aportan información significativa, si bien no corresponden a una agencia gubernamental, la organización We Are Social[42], en su informe de enero de 2023, muestra que el número de usuarios de Internet en el mundo asciende a los 5.16 billones, y año a año aumenta un 1,9%, unos 98 millones de personas lo que equivale al 64,4% de la población. En cuanto a los usuarios de redes sociales el número asciende a

Formosa, Gran Resistencia y Posadas), **Noroeste** (Gran Catamarca, Gran Tucumán-Tafí Viejo, Jujuy-Palpalá, La Rioja y Santiago del Estero-La Banda), **Pampeana** (Bahía Blanca-Cerri, Concordia, Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario, Gran Paraná, Gran Santa Fe, Mar del Plata, Santa Rosa-Toay y San Nicolás-Villa Constitución), **Patagonia** (Comodoro Rivadavia-Rada, Tilly Neuquén-Plottier, Río Gallegos, Ushuaia-Río Grande, Rawson-Trelew y Viedma-Carmen de Patagones)

41 Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2022/11/24/ff22-foreword/

42 Reporte anual Global Digital Overview 2023 https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/

4.76 billones, y año a año aumenta un 3%, lo que representa alrededor de 137 millones de personas más, anualmente. El porcentaje de población mundial que usa redes sociales alcanza el 59,4%, lo que representa más de la mitad de los habitantes del planeta. Este último dato da cuenta de la necesidad de abordar responsablemente el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, Martin Hilbert, citado por Flavia Costa (2022) revisó la cantidad de información digital y digitalizada disponible en el mundo de su estudio de 2012 y ofrece en una entrevista, este abrumador cálculo:

> La última vez que actualicé este estudio, en 2015, había 5 zetabytes de información. Un zetabyte es un 1 con 21 ceros, lo cual no te dirá mucho, pero si tú pones esta información en libros, convirtiendo las imágenes y todo eso a sus equivalentes en letras, podrías hacer 4.500 pilas de libros que lleguen hasta el Sol. [...] Desde 2014 hasta hoy 2017, creamos tanta información como desde la prehistoria hasta 2014. Y lo más impresionante, para mí, es que la información digital va a superar en cantidad a toda la información biológica que existe en el planeta. (Costa, 2022, p.52)

Si bien estos datos no refieren exclusivamente a la información circulante en las redes sociales nos da una idea del volumen de contenidos a los que estamos todos y todas expuestos sólo con el acceso a Internet desde nuestros móviles. Pensemos además cuántas veces se multiplicaron esos números durante la Pandemia de Covid19 con la digitalización de un sin número de actividades humanas incluyendo las de las instituciones educativas, que en nuestro país se prolongaron casi durante dos años.

Instagramers y youtubers

Existen estudios que muestran que los adolescentes comienzan a participar, por ejemplo, en Instagram con su propia cuenta entre los 11 y los 14 años (Riucci, 2021), y a partir de ese momento siguen a otros usuarios considerados influencers, motivados por diferentes temas de interés como: fashionista - turista - relaciones sociales - entretenimiento - celebrity - humor - foodies - fitness - gamer. También interactúan con ellos o con otros participantes de diversas formas: pasando informaciones, compartiendo ideas, visitando perfiles de los productos mencionados por los protagonistas, entre otras. Sin embargo, no reconocen que los influencers que siguen les modifique su vida diaria. Aunque no se presenten conscientes, es evidente que éstos ejercen cierta influencia, sin ir más lejos, los usuarios modifican sus hábitos de consumo, de alimentación, de entretenimiento o recomiendan a otros a hacerlo.

En cuanto a Youtube, una red social basada en contenidos audiovisuales, se presentan allí videos relacionados con la vida personal de los usuarios, los intereses individuales o vinculados con los de los seguidores. Los *youtubers* pueden considerarse videobloggers, publican habitualmente videos relacionados con sus vidas, intereses, habilidades, proponen retos y participan en conversaciones con otros usuarios. En coincidencia con lo realizado por Riucci (2021), en España, otro estudio con adolescentes encontró también que los valores más apreciados son el humor y el ocio, es decir, estos usuarios valoran la comicidad y el entretenimiento que les aporta su participación. Muchos de estos adolescentes que relatan y muestran sus vidas en esta red, se convierten en influencers que favorecen la transmisión de normas sociales fuertemente vinculadas, por ejemplo con el consumismo y generan un compromiso emocional con quienes los siguen y muestran que las conversaciones y los intercambios no son naturales, ni espontáneos sino que constituyen una estrategia discursiva tendiente a lograr objetivos específicos orientados a diversos fines: económicos, políticos, sociales, éticos (Lozano Blasco y otros, 2023).

Un estudio cualitativo y focalizado en el aspecto semántico (Lozano Blasco, Mira Aladrén y Gil Lamata, 2023) en ambas redes ofrece algunas observaciones que merecen ser mencionadas y pensadas en relación con la construcción de la ciudadanía digital que venimos sosteniendo. En este se analizaron en profundidad los términos más frecuentes a partir de la creación de nubes de palabras. Encontraron diferencias en las temáticas abordadas en cada red social. Así observaron que Instagram utiliza un conjunto de palabras destinadas a estimular la interacción con los seguidores de los usuarios: pregunta, comenta, amor, seguir, *like*, foto. Estos términos buscan promover la influencia en sus seguidores, reclamando su atención, mayor interacción y presentándose como sujetos dignos de ser seguidos. Youtube ofrece un comportamiento parecido, los vocablos más utilizados se refieren a conversaciones entre un youtuber y sus seguidores con el propósito de sostener la atención de éstos: *cool*, *look*, *just*, *really*. Representa una especie de monólogo en el que el emisor se dirige a su audiencia.

Los investigadores llegan a dos conclusiones: en Instagram lo que más gusta a los adolescentes se relaciona con aquellas cuentas que buscan aumentar la popularidad de los instagramers; en Youtube el gusto está vinculado con la narrativa en la que el youtuber busca la complicidad de sus seguidores. En otras palabras, los contenidos con mayor impacto son aquellos en los que se establecen relaciones sociales con el objetivo de influir en sus seguidores. Es evidente que estas redes operan en la vida cotidiana de los adolescentes más allá de que estos lo reconozcan o no.

Según Riucci (2021) los adolescentes y jóvenes no sólo aprenden competencias comunicativas a partir de su participación en las redes, sino que "recrean, inventan, innovan sus modos de estar juntos, las estéticas, la concepción del trabajo y las formas de organizarse" (p. 14) para ello. Incorporan nuevas formas de comportamientos sociales, nuevos lenguajes y formas de expresión. Producen lo que podría denominarse una cultura de convergencia en la que confluyen "creatividad individual y cultura participativa" (p. 15) de los usuarios con las culturas empresariales, industrias creativas, estado y escuela. Afirma la autora que "las redes sociales se han vuelto clave para la búsqueda de empleo, agruparse en torno a proyectos, construir y aplicar nuevas y distintas culturas de aprendizaje, hacer usos no convencionales de capitales educativos, culturales y tecnológicos" (Riucci, 2021, p. 16).

En este trabajo nos referimos a dos redes sociales en particular y teniendo en cuenta la popularidad y data de inicio de las mismas (Youtube 2005 e Instagram 2010). Reconocemos que en otras redes sociales suceden y crecen a diario los intercambios, la producción de contenido y las participaciones activas, por ejemplo: Twitter, TikTok, Twitch, Telegram, Discord. Sin embargo, es verificable que las más populares siguen siendo aún Instagram y Youtube y que evidentemente en estas se configura un tipo de ciudadanía digital que tal vez no es del tipo que favorece a todos los miembros de la sociedad, ni los empodera o los constituye per sé como ciudadanos reflexivos, creativos y responsables.

Aventurando conclusiones provisorias

Retomando los interrogantes iniciales, es urgente e imprescindible que desde las instituciones educativas se advierta la necesidad de acompañar la construcción de una ciudadanía digital responsable, crítica y reflexiva. Una construcción que reconozca y revise las diferentes dimensiones de ésta. Deberemos seguramente crear y recrear, inventar estrategias de abordaje de la enseñanza y del aprendizaje que inviten a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y que los acompañen en el camino hacia el logro de esa ciudadanía.

Se hace necesario un acto de profanación, como afirma Flavia Costa (2022) recordando al filósofo Giorgio Agamben (2005):

> Profanar el dispositivo técnico desafiando aquellos discursos y prácticas que nos incitan a autocomprendernos como conjuntos de datos, como soportes de información predecible, modulable, operiocionalizable, es una de las tareas inescapables para el pensamiento de nuestro tiempo. (p. 97)

Consideramos que las redes no fueron creadas ni utilizadas en principio con un propósito educativo, pedagógico, ético y político. Por ello desde las instituciones encargadas de la educación formal, al menos, es posible dar el salto, ir más allá y profanar, en el sentido agabemniano, a través de una invitación a la desnaturalización de lo que se dice, se hace, se comparte, de los modos de participación en las redes sociales. Tomar la oportunidad que tenemos. Sabemos que un número considerable y en aumento de usuarios son los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y que están en las instituciones educativas. Entonces, es hora de tomar el toro por las astas y accionar. Entendemos que, como dice Paulo Freire (2015) "la educación que se vive en la escuela no es la llave de las transformaciones del mundo, pero las transformaciones implican educación" (p. 85). No hay tiempo que perder.

Bibliografía

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020) Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula, *Propuesta Educativa, 29(53)*, pp. 99 a 112. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/AlonsoyMurgia-PropuestaEducativa53.pdf

Aranguren Díaz, F., Bustamante Bohórquez, B. y Riveros Solózano, H. (2022) Ciberciudadanía y debate ético - político. *Colección Redes sociales y ciudadanía N. 2 Ciberculturas para el aprendizaje Primera Edición*, octubre 2022, 361-366. https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022.pdf

Claro, M. y otros, (2021) Ciudadanía digital en América Latina: revisión conceptual de iniciativas, *Serie Políticas Sociales*, N° 239 (LC/TS.2021/125), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021. https://www.cepal.org/es/publicaciones/47356-ciudadania-digital-america-latina-revision-conceptual-iniciativas

Costa, F. (2022) *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.

Fajardo Pascagaza, E. y Serrano Carrascal, H. (2022) *Redes sociales y construcción de la ciudadanía digital*. *Revista Boletín REDIPE Vol. 11*, Núm. 9 https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1888/1845

Freire, P. (2015) *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós Básica.

Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC (2022) *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2021*. https://

www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf

Lozano Blasco, R., Mira Aladrén, M. y Gil Lamata, M. (2023) Redes sociales y su influencia en jóvenes y niños: análisis de Instagram, Twitter y YouTube. *Comunicar, Volumen XXXI,* N°74, 125-137. https://doi.org/10.3916/C74-2023-10

Morduchowicz, R. (2021) *Adolescentes, participación y ciudadanía digital.* Fondo de Cultura Económica. Libro digital, EPUB.

Riucci, G. (2021) *Influencers de Instagram y su incidencia en adolescentes de 15 a 17 años*. [Tesina de Grado Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Rosario]. Archivo digital. https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/23094/TESINA%2C%20GINA%20RIUCCI.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sierra Caballero, F., y Sola-Morales, S. (2021). El lugar de la cultura en la era del capitalismo cognitivo. Notas para una discusión sobre ciudadanía digital. *Comunicación Y Hombre*, (17), 253–269. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.591.253-269

Vestfrid, P.; Cane, J.; Alba, A y Martín, M. V. (2020) Ser en la web: formar para una ciudadanía digital responsable. Universidad Nacional de La Plata. Actas de Periodismo y Comunicación | Vol. 6 | N.o 2 | octubre 2020 https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6965/5914

Los memes como recursos multimodales para el estudio de las cuestiones socialmente vivas

Virginia Saez, Dafne Carp y Lucio Nemirovsky

En este capítulo analizamos los memes como objetos culturales. Por su potencia y proyección generan modos novedosos de construcción de conocimiento sobre temas de actualidad y cuestiones socialmente vivas. Desde el análisis del discurso multimodal, los identificamos como recursos simbólicos significativos por su capacidad de condensación de sentidos sociales e identitarios.

El auge de las tecnologías digitales posibilita una comunicación casi inmediata y de manera remota. En cuestión de segundos, diversos contenidos pueden ser transmitidos a través de las redes sociales. Imágenes, fotos, videos, gifs, stickers, textos, entre otros, son compartidos rápidamente, de modo que los usuarios tienen la oportunidad de participar de forma activa en estos entornos digitales. Pero, esta participación no se limita únicamente al traslado de contenido de una persona a otra, sino que hay quienes, además, haciendo uso de sus conocimientos tecnológicos, modifican el contenido recibido o crean uno nuevo desde cero.

Una de las producciones digitales que circula en las redes es el meme. Esta forma de humor ha adquirido tal relevancia que hoy en día los hay de casi todos los temas y pueden, incluso, considerarse como una nueva forma de intervención en la esfera pública. Gagliardi (2020) citando a Milner (2012) señala que los memes de Internet son construcciones del discurso que vehiculizan argumentaciones sobre el estado de las cosas y funcionan a modo de termómetro de la actualidad, como una forma óptima de comunicación para los usuarios digitales. Gracias a su carácter incompleto en constante adaptación, los memes invitan a los consumidores no sólo a compartir los mensajes, sino también a ser productores y reeditarlos de acuerdo con sus gustos e intereses.

Como destacan Pérez Fierro *et al* (2017), ya desde finales del siglo XX la proliferación de distintos medios digitales ha motivado el surgimiento de formas de expresión múltiples, que han exigido superar, hasta cierto punto, la perspectiva tradicional que asocia comunicarse con sólo hablar o escribir. Estas incorporan además iconos, videos, ilustraciones, entre otros, los cuales reúnen distintas formas de comunicación.

En este contexto, el concepto de multimodalidad comienza a tener relevancia. Si bien Kress y Van Leeuwen (2011) consideran que cualquier texto o acto comunicativo puede ser multimodal en el sentido de que casi nunca se transmite un mensaje solamente a través de un código; de acuerdo con Pérez Fierro (2017), la actual proliferación de textos que integran de manera compleja distintos modos ha llevado a proponer el concepto particular de texto multimodal, para hacer referencia particularmente a cómics, afiches, entre otros en los que el conjunto de imágenes, colores y textos aportan para lograr un fin comunicativo.

Teniendo en cuenta el lugar cada vez más importante que ocupan los textos multimodales en nuestra sociedad, surge la necesidad de generar lectores competentes que puedan no solo reconocer y comprender, sino también manejar y producir en diferentes códigos. Ante esto, es importante que los docentes puedan formarse en este tipo de textos y puedan así alfabetizar luego a sus estudiantes, lo cual implica que en la formación docente aprendan a dominar las convenciones de los distintos recursos semióticos existentes para representar y comunicar. De forma complementaria, los estudios sobre los procesos de construcción de conocimiento en las Ciencias Sociales indican que existe una "tensión" entre la construcción de ideas originales y las condiciones de las prácticas sociales en las que participa el estudiantado, fuera y dentro de las escuelas (Shabel, García y Castorina, 2022).

De acuerdo con Manghi (en Pérez Fierro *et al*, 2017) este aprendizaje no solo habilita a los estudiantes a comprender y expresarse a través de textos construidos mediante varios modos semióticos- o multimodales-, sino también les posibilita participar en las diversas actividades sociales de manera activa, crítica y propositiva.

En este escrito nos proponemos brindar algunas herramientas para el trabajo con memes, más específicamente, en las clases de Ciencias Sociales[43]. Comenzaremos con un apartado teórico explicando algunos conceptos para luego presentar los antecedentes del trabajo con memes en las clases. El discurso memético es un código para presentar el conocimiento que plantea al estudiantado demandas cognitivas particulares. Y por último, analizaremos el rol de los memes como parte de un dispositivo técnico-pedagógico que permite orientar hacia procesos psicológicos superiores como el análisis y la reflexión de cuestiones socialmente vivas.

---

43 Los análisis de este capítulo se enmarcan en el Proyecto UBACyT (20020190200224BA) "La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas". Directora Virginia Saez. Proyecto concursado en la categoría de Modalidad II (bianual) en el marco de la Programación Científica UBACyT 2020. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para nuestro análisis, tomamos contenidos sobre historia producidos por cuentas de Instagram específicamente dedicadas a esta temática. A partir de estas producciones, pretendemos dilucidar algunas conclusiones sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de memes.

¿Qué es un meme?

El término fue acuñado por primera vez por Richard Dawkins (1979) en su libro *The selfish gen* para hacer referencia a una unidad de cultura capaz de transmitirse y sobrevivir en un determinado ecosistema social. Así, del mismo modo en que los genes contienen la información biológica de los seres vivos, los memes contienen información cultural (ideas, estereotipos, modas). En ambos casos, la información se hereda, copia, modifica y transmite de una generación a otra a través del tiempo. Por lo tanto, los memes representan, para el autor, la creación de contenidos simples y repetitivos que pueden ser fácilmente replicados e imitados por otros. Aun así, esta definición es discutida por autores como Jenkins, Ford y Green (2015 en Racioppe y Párraga, 2020) quienes critican los conceptos de virus y viralización por considerarlos articulados a la concepción del receptor pasivo, que sería simplemente un huésped y no un agente de la circulación de los mensajes.

Si bien el concepto original de meme precede a la actual era digital, precisamente en los últimos años su uso se ha vuelto global y, como consecuencia, se lo ha asociado principalmente con el ámbito de internet. Desde entonces, el término ha sido adoptado por el discurso popular, de acuerdo con Shifman para describir a “la propagación de ítems como chistes, rumores, videos y sitios web de persona a persona a través de internet.” (2014, p.2).

Sin embargo, dentro de los distintos ítems que pueden transmitirse, el que más circulación tiene y al que con más frecuencia se refiere como “meme” es a la imagen macro. Consiste en una imagen fija, acompañada de un texto inserto en esta. En ocasiones, este suele estar dividido en dos partes: una prótasis o proposición en la parte superior de la imagen, y una apódosis a modo de conclusión, refutación o paradoja en la parte inferior (Ruíz Martínez, 2018). Existen toda una serie de familias de memes que se desarrollan con este formato, en las que, a partir de una misma fotografía fija (de un animal, de un famoso, o de alguien desconocido en alguna situación particular o con algún rasgo característico), cada usuario decide con qué texto acompañar a esa imagen. Los programas o aplicaciones para generar memes consisten en un catálogo de imágenes a las

que fácilmente se les puede añadir un texto. Pero, además, los usuarios pueden crear memes a partir de imágenes de su elección.

Los memes se caracterizan por ser difundidos a gran escala y por su capacidad de ser replicados. El medio por el cual más circulan, en Argentina, es Instagram (Racioppe y Párraga, 2020). En esta red hay páginas específicas que se dedican a la creación de este contenido y están, en general, administradas por una o más personas de forma anónima. Para hacerlos, los usuarios extraen imágenes "de bancos de Internet, de capturas de programas de televisión, de series, de películas y también de las mismas redes sociales digitales; luego se les agregan textos que anclan los sentidos" (Racioppe y Párraga, 2020, p. 53)

Para que la difusión sea posible, la misma estructura del meme tiene que ser flexible: no solo debe poder ser compartido con facilidad, sino que también debe poder ser modificado sin ninguna dificultad antes de ser compartido, tanto desde el punto de vista técnico como semiótico (Ruíz Martínez, 2018). En estas transformaciones el usuario ejercita su creatividad sin perder el contacto con el estímulo original.

La reapropiación semántica del meme es posible gracias a la yuxtaposición de imágenes incongruentes que éste presenta (Ruíz Martínez, 2018). Dentro de un mismo marco se combinan elementos, ya sean textos o imágenes, no relacionados entre sí, pero que adquieren un vínculo por el solo hecho de que alguien haya decidido colocarlos juntos. La incongruencia de elementos genera un dialogismo irritante que busca una respuesta por parte del lector, obligándolo, en palabras de Shifman, "a rellenar los huecos o resolver el puzzle" (Shifman, 2014, p. 941). Esto es lo que conduce a la comprensión del argumento que subyace al meme y, por lo general, al humor. Asimismo, lo incompleto del mensaje favorece su posterior remezcla y difusión, ya que, a través de la incoherencia de partida del mensaje, de su falta de cierre, es por donde pueden introducirse, por imitación, las variantes.

Otro rasgo definitorio de los memes es su intertextualidad. El contenido del meme suele poner en relación la idea o argumento que se pretende transmitir con un fenómeno de la cultura popular. La cultura pop ejerce de base cultural común, pero también pueden usarse como punto de partida situaciones de la vida cotidiana o a celebridades. Esto responde a una lógica, ya que estas referencias permiten recurrir a una memoria colectiva que sirve de puntapié para dar significado al mensaje (Huntington, 2013 en Echeverría Victoria y González Macías, 2019). Como consecuencia, para entender buena parte de los memes que circulan por internet con sus referencias a la actualidad, bromas que se construyen sobre bromas previas e incluso referencias a otros memes,

es preciso en ocasiones tener un grado de “alfabetización memética muy sofisticado”. (Shifman, 2014)

Características del lenguaje memético

El discurso memético está integrado por un texto breve acompañado generalmente por imágenes o clips animados. Ambos elementos, texto e imágenes/clips deben ser complementarios pero poseer cada uno una alta carga de significado per se.

La producción de memes requiere de ciertas habilidades: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, creatividad y sentido del humor.

Martínez Lirola (2008 en Pérez Fierro, A et. Al 2017) propone algunas dimensiones para la producción de memes:

1. Los elementos que forman ese texto (verbal y no verbal) deben ser complementarios, es decir, deben mantener una relación estrecha. Las imágenes han de ayudar a identificar el contexto de la situación.

2. Todo lo que constituye un texto multimodal (tipo de letras, lugar en que aparece la imagen, vocabulario y estructuras empleadas, etc.) contribuye a la creación del sentido del texto e influye en el lector de una manera clara y directa.

3. Los elementos verbales y no verbales no se pueden concebir como dos unidades independientes unidas, sino que han de comprenderse y leerse como un todo dentro del texto que configuran.

Por último, es necesario considerar que para la interacción con el lenguaje memético, lectura o producción, es necesario tener en cuenta la intertextualidad y la yuxtaposición.

Los memes y su participación en el discurso público en redes

Los memes pueden ser una forma de participación en la esfera pública, una manera de emitir una opinión sobre los temas de la agenda y está al alcance un mayor número de personas. La estructura reticular y horizontal de la comunicación online en general –y los memes en particular– entrañan la posibilidad de fortalecer la cultura participativa ya que permiten que otros sujetos discutan temas de la agenda pública más allá

de los gobiernos y los grandes medios de comunicación, como sucedía anteriormente (Echeverría y González Macías, 2019). Aun así, hay autores que consideran esta "democratizaión" como aparente.

Autoras como Winckler (2019) destacan el efecto comunicativo de los memes para transmitir una cierta postura. Gracias a que utilizan la técnica del montaje, que consiste en poner en una disposición conjunta elementos de diversas procedencias, estos generan un "choque" que configura nuevas constelaciones que sacan a la imagen de su aislamiento y producen efectos de conocimiento nuevos. De este modo, los memes no relatan un acontecimiento, sino que "interpretan sus síntomas". Esto implica tomar una posición, que, en el caso de los memes, parte del humor, ya sea a través de la sátira, la burla o la ironía. El humor es divertido y agradable y funciona incluso cuando los temas son cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos. De esta forma, puede ser no solo un mero entretenimiento, sino también una crítica social o una forma de reflexionar sobre una determinada cuestión. Echeverría Victoria y González Macías (2019) resaltan, además, el potencial del chiste como un recurso de subversión y desafío al poder hegemónico, ya sea de clase, ya sea de etnia o a la elite política.

Sin embargo, no todos son tan optimistas con respecto a las posibilidades del meme para favorecer la participación ciudadana. Autores como Milner (en Echeverría Victoria y Arnoldo González Macías, 2019) consideran que estos mensajes son "populistas" porque pretenden representar a "la gente" en general, pero en realidad únicamente expresan la voz de ciertos grupos de interés bien definidos. Además, argumenta que los contenidos son tan simples y banales que impiden que los receptores tengan un panorama más amplio del tema abordado. Por otro lado, Hernández Gonzáles et Al., (2019) ponen de manifiesto otra característica de los memes, que es la capacidad de ser difundidos. En este sentido, hay quienes cuentan con un capital social que puede comprenderse, en las redes sociales, como la cantidad de seguidores o su posibilidad de que su contenido llegue a un público amplio.

Aun así, es innegable que esta nueva forma de transmisión de contenido tiene el vigor suficiente para generar un gran impacto en sus receptores. Diversos hechos, como debates presidenciales, la vida en pandemia, sucesos históricos, entre otros pueden ser representados mediante memes. Es por esto por lo que se vuelve una manifestación analizable, digno de convertirse en un objeto de estudio. Y, como tal, puede encontrar su lugar en la escuela ya sea como una forma de producción o de transmisión de conocimiento.

Lo que tiene de interesante el análisis del humor político en redes, es que, a diferencia de los medios tradicionales, como el diario, la virtualidad ofrece una manera más

fácil de acceder a memes de distintos creadores con diferentes orientaciones políticas. Pueden realizarse búsquedas a partir de hashtags, usuarios o teniendo en cuenta la popularidad del meme y puede analizarse su alcance a partir de la cantidad de seguidores del usuario o número de likes o comentarios de la publicación.

Potencial de los memes en educación

Los memes constituyen un producto cultural relevante y se están incorporando en la estrategia comunicacional de los medios tradicionales. Ya hay grupos mediáticos que destinan a un profesional de la información a elaborar memes. En concordancia, revelamos en nuestro trabajo de campo que muchos profesores y estudiantes comienzan a informarse y a tener conocimiento de temas de actualidad desde los memes. Una profesora de nivel secundario aludió “me enteré que algo pasaba porque me llegó un meme”.

En este capítulo seleccionamos los memes como objetos culturales por su potencia y proyección generan modos novedosos de construcción de conocimiento. Los medios digitales traen nuevas formas de información y la necesidad de aprender sobre los discursos multimodales. Si bien gran parte de los textos se transmiten con más de un código, en la era digital la multiplicidad de códigos se ha vuelto de suma importancia. Esta situación convoca a nuevas alfabetizaciones en pos de una ciudadanía digital plena.

En el trabajo de campo identificamos a los memes, que llegan por redes sociales, como recursos simbólicos significativos por su capacidad de condensación de sentidos de las cuestiones socialmente vivas (Brossais, 2017) en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, son dos líneas de investigación en las que se trabaja a partir de problemas sociales para desarrollar el pensamiento reflexivo. Los problemas sociales relevantes, por ejemplo, son cuestiones públicas que se consideran objeto de estudio (Hahn, 1996), relacionados con la libertad, la justicia, la interculturalidad, la inmigración, el género, las clases sociales. En el mismo sentido, las cuestiones socialmente vivas están estudiadas en la literatura francesa (Brossais, 2017) y son temas que no están decididos por la ciencia ni por la sociedad: están abiertos y suscita debates y controversias. Como vemos, las definiciones son muy parecidas y en este capítulo las utilizaremos como sinónimos, en tanto para gran parte de los investigadores evidencian que no hay una diferencia esencial entre estos términos, más allá de nacer en contextos diferentes.

Cuando aparecen en el aula en la mayoría de las experiencias son traídos por los estudiantes para socializar una situación humorística para solicitar alguna información

o explicación que dé sentido al meme. Para algunas investigaciones (Echeverría y González Macías, 2019) los memes atraen audiencias despolitizadas, con poco interés en los discursos informativos; y generan una sensación de *comprender* el escenario político, e informan con mínimos de reflexividad. En tanto, este tipo de audiencias desconocen la trama profunda de los temas abordados en los memes y queda la atención depositada en hechos aislados.

Los memes son reconocidos por el profesorado como recursos pedagógicos por su brevedad y flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza y contenidos y apela a los consumos culturales de los jóvenes. Por la accesibilidad que posee el meme algunos profesores mencionan la potencialidad de este recurso para "hacer accesible el contenido y democratizar el conocimiento" (Profesora de Historia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). ¿Pero cuán sencillo es comprender un tema? ¿Qué demandas cognitivas y sensibles nos proponen? En primer lugar requiere que el estudiantado esté informado de forma amplia y profunda sobre el tema que aborda el meme. El trabajo con memes en el aula posibilita un espacio de reflexión sobre el orden de las cosas (Bourdieu, 1999) y la experiencia cotidiana.

Los memes son especialmente valiosos para la enseñanza de las Ciencias Sociales por su particular forma de circulación, los modos de presentar la información y sus efectos simbólicos. Se caracterizan por ser replicados a escala masiva a gran velocidad y su capacidad de ser compartidos en redes sociales.

Otro aspecto relevante a considerar en el trabajo con los memes en el aula es su capacidad de condensación de sentidos identitarios. Captan la atención del público y tienden a tomar un rápido posicionamiento sobre el tema tratado, vinculado con preferencias e ideas previas asociados a la subjetividad social. En este apartado ofrecemos algunas potencialidades de los memes en los espacios educativos. El fin es promover posibles usos genuinos según los dispositivos técnicos - pedagógicos, con la advertencia de no caer en usos tecnocráticos y aplicacionistas. A continuación enumeramos algunas aptitudes de los memes como recurso pedagógico para la construcción de conocimiento social:

- El contenido puede dar indicios sobre la sensibilidad social
- Permite trabajar con las nuevas dinámicas de la información en la Era Digital. En tanto mensajes dialógicos, el trabajo en el aula puede anclarse en la identificación de las huellas de enunciados previos, sus configuraciones de sentido, intertextualidad, registro lingüístico e interacción iconolingüística.

- Puede ser utilizado como estímulo sobre un tema. Para luego ampliar y brindar información confiable.
- Refuerza habilidades y conocimientos, como la ortografía, por ejemplo.
- Funciona como una forma de evaluar un aprendizaje.
- Promueve la interacción entre los miembros de un grupo.
- Comunica con humor sobre un tema sensible que requiera cierta delicadeza.
- Posibilita tomar un suceso y relevar los distintos memes producidos en torno a un tema con el fin de dilucidar los distintos posicionamientos en torno a este y las ideologías subyacentes.
- Propone a los estudiantes un rol activo como prosumidores o creadores de memes.

Cuando se convoca a los estudiantes para reeditar los memes que reciben y/o para producir otros nuevos atraviesan un desafío cognitivo y sensible complejo. Se ponen en contacto con sus preferencias e intereses personales y ponen en juego una variedad de conocimientos diversos. Se despliegan conocimientos sobre: las cuestiones socialmente vivas, las tensiones que atraviesa ese hecho social, las plataformas digitales y programas de edición, dominar las convenciones de los recursos semióticos, estrategias creativas y las formas de construcción del discurso multimodal y multimedial, el lenguaje memético, entre otros. Convocar al estudiantado a reeditar los que reciben y/o producir otros nuevos, según sus preferencias e intereses implica una reapropiación semántica del meme, la comprensión del argumento subyacente.

De este modo, los estudiantes pueden adquirir herramientas para pensar las nuevas formas de participación ciudadana en entornos virtuales. Además, los memes ponen en juego múltiples recursos discursivos cuyo análisis puede arrojar luz sobre las diferentes representaciones simbólicas que sirven como base para la construcción de una pieza de humor social.

Ahora bien, un primer aspecto a advertir es que la inclusión de memes en el dispositivo técnico pedagógico presenta la tensión entre las oportunidades que abre y los obstáculos que propone. Por un lado, abre debates, trae temáticas de actualidad, da la posibilidad de que muchos opinen y pluraliza el debate por ser un recurso simple y de fácil socialización. Por otro lado, no es accesible para todos. En nuestro país, gran parte de los memes se distribuyen por la red Instagram (Racioppe y Párraga, 2020), que es una red social compleja, donde no todos tienen acceso. Sostenemos como supuesto que

el uso de la red social Instagram está limitado por la brecha digital que limita el acceso a buenos dispositivos y rápida conectividad.

Y un segundo aspecto a mencionar, es que es un objeto cultural nuevo, que hasta que los profesores ganen pericia pueden producirse ciertos riesgos en la presentación del conocimiento. Enumeramos algunos que se identificaron en las distintas experiencias educativas:

- Simplificar y presentar una mirada dicotómica. Esta tendencia se puede corregir en el medio ambiente de la clase acompañado el uso de memes con mayor información y la búsqueda y lectura de memes de todas las aristas del tema a trabajar.
- Invisibilizar el conocimiento de la totalidad o al menos de la mayor parte de las tensiones, y confundir un recurso humorístico con información confiable. Observamos como indispensable avanzar en la alfabetización mediática e informacional y que la escuela enseñe a informarse sobre los distintos temas. En la era digital, una de las funciones relevantes de la escuela es enseñar a diferenciar información confiable de opinión. El meme es una forma de emitir opinión, no necesariamente se basa en información confiable

El meme por su capacidad de atracción requiere de consignas ajustadas al contenido y a los desafíos que se quiera proponer. De lo contrario se pueden dispersar para otros temas.

El uso de memes requiere pensar en la presentación del conocimiento de forma exhaustiva. En este sentido, proponemos el uso de memes en la enseñanza de las Ciencias Sociales como un recurso que forma parte de un dispositivo técnico pedagógico que promueva procesos reflexivos en pos de la formación de una ciudadanía digital.

Memes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El caso de la clase de Historia

Los memes suelen presentarse para intercambiar sobre hechos políticos actuales. Ahora bien, identificamos también su potencialidad para la enseñanza de otros contenidos sociales. Lo presentamos como una oportunidad para poder entrar en las tensiones que conlleva el contenido histórico.

La creación de memes en la enseñanza de la Historia posibilitará que los estudiantes se expresen sobre diferentes sucesos pasados[44]. Para esto necesitarán conocer previamente el contenido del meme y las tensiones en el contexto donde se desplegó el hecho histórico. Constituye una estrategia cognitiva que implica la observación, toma de posición, síntesis y manejo de lenguaje multimodal. Asimismo, la comprensión de memes sobre situaciones históricas desafía al estudiantado en tanto debe ser capaz de relacionar los conocimientos sobre una temática determinada, los cuales pueden ser adquiridos en las clases, con el elemento de la cultura popular que se tome para crear el meme.

Al ser los memes parte de la discursividad social, permiten a los usuarios expresarse con respecto a diferentes sucesos, ya sean presentes o pasados. De acuerdo con Winckler (2019) los memes encuentran una continuidad con la sátira política, tipo de manifestación que en distintas épocas sirvió a la función de permitir una crítica social.

En este trabajo se relevaron dos cuentas de la red social Instagram. A saber "@memes_con_historia_z", "@El_restaurador77". El criterio de selección fue la producción de memes sobre Historia para ser utilizados para la enseñanza de esta asignatura. La página de Instagram "@memes_con_historia_z" fue escogida por ser una página íntegramente dedicada a realizar memes sobre temas históricos, que, además, vienen acompañados por una explicación del suceso al que hace referencia el meme. Trabajar este contenido con el estudiantado puede ser enriquecedor ya que para su comprensión no solo se requiere una alfabetización memética centrada en la cultura popular, sino también, es necesario conocimiento histórico básico para poder seguir el efecto humorístico. Aun así, en el caso de que no se conozca en profundidad a qué hace referencia el meme, la base de la cultura popular puede ofrecer una forma de apelar a un saber conocido para comprender otro nuevo.

44 Consideramos que esta posibilidad no es privativa del meme, hay otros recursos con los que también se pueda generar esta demanda cognitiva.

Figura 1: Meme sobre la Primera Guerra mundial.
Fuente: de la cuenta de Instagram @memes_con_historia_z

Por ejemplo, en el Meme sobre la Primera Guerra Mundial (ver Figura 1) el productor yuxtapone una imagen de dos personas almorzando, una con una ensalada y otra con un corte de carne a un texto sobre la Primera Guerra Mundial. Partiendo del conocimiento popular de que la carne es más cara que las verduras, puede comprenderse el resultado de las compensaciones de los tratados tras la guerra. La incongruencia entre imagen y texto genera un efecto humorístico que a la vez funciona a modo de crítica, dejando entrever la posición del productor con respecto a este hecho: los tratados fueron injustos, beneficiando a franceses y británicos por sobre los italianos.

Figura 2: La constitución. Fuente: de la cuenta de Instagram @El_restaurador77

Otro ejemplo es la página "@El_restaurador77" que combina memes sobre historia argentina con otros acerca de situaciones actuales. Memes de este tipo pueden funcionar como puntapié para introducir temas como la relación de Juan Manuel de Rosas con la Constitución (Ver figura 2) . Quienes tengan un entendimiento más fino del contexto que envuelve el intercambio entre Rosas y Quiroga sobre la constitución, podrán comprender mejor la yuxtaposición entre la escena de *Los Simpsons* con un diálogo entre personajes históricos. Asimismo, reconocer el efecto humorístico del meme puede tener cierta complejidad. Desde ya es necesario poder reconocer a quiénes representan las imágenes editadas. Y además, de identificar a los actores involucrados, hace falta tener idea de las opiniones de ambos personajes históricos con respecto a la constitución, al federalismo y el efecto que produjeron en la política nacional de ese entonces.

Si bien este meme puede resultar una simplificación de lo que fueron procesos sociales complejos, puede diseñarse un dispositivo técnico pedagógico, en el que los memes pueden utilizarse para introducir un tema que se abordará con mayor profundidad después. Teniendo en cuenta la posición explícita que los autores toman sobre

estos sucesos, es interesante indagar más sobre la cuestión para poder comprender su postura y que, luego, los estudiantes puedan tomar la propia. También como modo de recoger evidencias de aprendizaje, si se les solicitará a los estudiantes que expliquen las ideas políticas de ambos personajes a partir de la escena y el diálogo que presenta el meme. Por otro lado, también pueden usarse de modo inverso, como una "evaluación informal" (Beltrán Pellicer, 2016): quienes puedan disfrutar de este tipo de humor serán aquellos que tengan conocimientos sobre el tema. Además, los estudiantes pueden replicar estos memes, manteniendo o alterando alguna de sus variables: se puede usar la misma imagen en otro contexto, o se puede optar por una postura más seria o un punto de vista distinto sobre la misma situación, por ejemplo.

Una propuesta de este tipo puede explotar todo el potencial intrínseco de los memes en tanto forma de sátira política. Hernández (2008) afirma que el humor ocupa un lugar destacado como actitud de cuestionamiento de la sociedad, además de plantear nuevas pautas y concepciones. Esta misma característica permite que se lleve a cabo una reflexión sobre las distintas miradas en torno a un hecho.

Reflexiones finales

Este trabajo se propuso contribuir a la reflexión sobre el uso y la potencialidad de los memes, que circulan por redes sociales, como objetos culturales multimodales que están presentes en las aulas del siglo XXI. Dada la extensión del escrito sólo abordamos un intertexto sobre el tema, en pos de dialogar con los criterios de selección, apropiación y/o producción de los memes como recursos multimedia. Analizamos la utilización de estos recursos atendiendo específicamente a: la relación con el saber que establecen y las posibilidades tecnológicas y didácticas que ofrecen los medios digitales.

Convocar a profesores y estudiantes como productores digitales de memes es avanzar hacia la incursión de procesos intersubjetivos que ponen en juego las funciones psicológicas superiores distribuidas entre los participantes (Vigotsky, 2017) para la construcción de conocimiento social en pos de la formación para el ejercicio de una ciudadanía digital. El propósito es formar para participar en los diversos espacios sociales de manera activa, reflexiva y propositiva.

Consideramos que la alfabetización memética es un contenido de la alfabetización mediática e informacional que no se reduce a un saber instrumental, sino a entender cuáles son las tramas que hay dentro de los medios digitales, poder intervenir en ellas y enriquecer y enriquecerse con los objetos culturales que se ponen a disposición. Por

eso la falta de formación en el discurso memético y sus potencialidades es un aspecto a seguir indagando y a posicionar con mayor impronta en la agenda de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este trabajo proporcionamos algunos ejemplos que pueden utilizarse en la enseñanza de Historia, pero esperamos que estos sirvan de base para trabajar también con otros contenidos.

El profesorado tiene un papel clave en la construcción de una ciudadanía digital con capacidad de participar de un modo informado y responsable, y contribuir así a una sociedad democrática (Bautista, 2021). Requiere una comprensión de las asimetrías y desigualdades inherentes a la comunicación digital, y del funcionamiento de las plataformas digitales como espacios de divulgación, amplificación de ideas.

Para finalizar, evidenciamos la necesidad de seguir afianzando los avances en la formación docente sobre los saberes que demandan los memes, fortaleciendo su presencia en la formación inicial como en su complementariedad en la formación continua. La posibilidad de incorporar nuevos códigos lleva a nuevos modos de presentación del conocimiento. Pero eso va a depender de que el educador haya sido formado en la capacidad de generar hipótesis, sobre lo que cada código plantea como demanda de aprendizaje a sus estudiantes.

Bibliografía

Bautista, A. (2021). Functional resignification and technological innovation as a digital teaching competence. *IEEE. Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 93-99. https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052679

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics: a new approach to study teachers subjectivity. *Sisyphus journal of education*, 5 (2), 155-176.

Calvo. E. y Aruguete N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI

Dawkins, R. (1979) *El gen egoísta*. Barcelona, España: Labor.

Echeverría Victoria, M y Gonzáles Macías, R. A (2019) "Los memes como entretenimiento político. Recepción, usos y significados" *Revista Mexicana de Opinión Pública año 14 vol. 27* pp.117-133.

Gagliardi, L (2020) "Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo" *Convergencias. Revista de Educación Vol. 3 N°5* pp. 25-49

Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), Handbook on Teaching Social Issues (pp. 25-41). Washington: NCSS

Hernández González et Al. (2019) “Los memes y la política. ¿Por qué algunos se vuelven virales y otros no?” *Revista Científica de Información y Comunicación N°16* pp. 579 – 613

Kress G. y van Leeuwen, T. (2011). *Reading Images.* Londres, Routledge.

Pérez Fierro, A et. Al (2017) “La producción de memes como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios: un enfoque en la problemática de los estereotipos de género” *Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación,* Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Racciope, B y Párraga, J (2020) “Memes en instagram: un estudio de caso de cuentas dedicadas a la producción y circulación de estas narrativas contemporáneas” *Perspectivas de la Comunicación Vol. 13 · Nº 1* · pp. 47-84

Ruíz Martínez, J. M. (2018). Una aproximación retórica a los memes de Internet (A rethorical approach to Internet memes). *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica,* (27), 995-1021

Shabel, P.N; García, M. y Castorina, J. A. (2022) La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde la antropología social. Educación, Lenguaje y Sociedad. 19 (19), 1-29 DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2021-191904

Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge, MS: MIT Essential Knowledge Series.

Vigotski, L. (2017)(1ª ed.). *Historia del desarrollo de los procesos psíquicos superiores.* Colihue: Buenos Aires, 672 páginas.

Winckler, G (2019) “Internet memes: una relación visual contemporánea” en: Zarza Núñez, T. & Sánchez-Moñita, M. (Eds.). *Los Flujos de la imagen*. ASRI.17: Págs. 1-11. Eumed.net-URJC. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ays/

Desarrollo de la dimensión personal del rol docente en la formación del profesorado

Anahí Mastache

Introducción

La formación de profesores para la escuela secundaria se inició varias décadas después de la consolidación del nivel en la presidencia de Mitre; recién se organiza a principios del siglo siguiente con la creación del Instituto del Profesorado Secundario Joaquín V. González. Desde entonces, la formación docente se desarrolló bajo la hegemonía del positivismo en torno a dos grupos de conocimientos: disciplinares y pedagógico-didácticos. Con el tiempo, se incorporaron nuevos saberes y objetos de estudio aportados por diversas disciplinas y perspectivas teóricas. En un primer apartado, sintetizamos algunos aspectos de los orígenes de la formación del profesorado secundario, de manera de poder reconocer, en el debate actual, algunas huellas de su historia.

Por otra parte, los cambios de época supusieron modificaciones en la concepción de la ciudadanía y, por ende, también en los modos de pensarla en el ámbito educativo. Se pasó de la de la enseñanza del civismo a la formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Los rápidos desarrollos tecnológicos incorporan, además, la idea de ciudadanía digital, de cuya formación también tiene que ocuparse la escuela. Cambian así programas y propuestas de enseñanza. En el segundo apartado, desarrollamos algunas consideraciones sobre la idea de ciudadanía y sobre los requerimientos que supone la formación del estudiantado para su ejercicio.

La pandemia (y la pos pandemia), por su parte, visibilizó e intensificó diversos desafíos. Entre ellos, los vinculados a la importancia de las relaciones interpersonales, del cuidado de los aspectos emocionales y de su tratamiento en el marco escolar. Si bien no son aspectos en sí mismos novedosos en el campo académico, son en general poco trabajados en los Profesorados.

En los apartados siguientes, nos proponemos justamente desplegar algunas ideas sobre la formación de profesores de nivel secundario desde una perspectiva que contemple las demandas de la época y que considere el necesario desarrollo de competencias de

orden personal e interpersonal requeridas para contribuir a la formación ciudadana del estudiantado.

Esperamos así poder aportar algunas ideas para la construcción de una nueva agenda para la formación del profesorado secundario.

Algunos antecedentes: el peso de la tradición

La formación secundaria, cuya función era preparatoria para los estudios universitarios, se reorganiza durante la presidencia de Mitre a partir de la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863. La tarea de enseñanza fue confiada preferentemente a los graduados universitarios, sin que tuvieran que realizar ninguna formación adicional. Aunque no todos los puestos docentes podían cubrirse con profesionales[45], ésta era la situación esperable hasta comienzos del siglo XX.

> Desde el principio, los graduados universitarios fueron los profesores <naturales> de los colegios nacionales, dado que para el pensamiento de la élite de la época era <natural> que los docentes de la escuela preparatoria para la Universidad -como se consideraba el nacional- fueran los propios egresados universitarios (Pinkasz, 1992, p. 64).

La preocupación por la formación del profesorado secundario se encuentra ya presente al momento de la reorganización del Colegio Nacional de Buenos Aires. En las décadas siguientes, este debate se intensifica por la confluencia de un conjunto de razones. Por un lado, por la expansión y diversificación del nivel posprimario; se crean las Escuelas Normales (Escuela Normal de Paraná, 1870), Comerciales (Escuela Nacional de Comercio, 1890) e Industriales (Escuela Industrial de la Nación, 1899). Por otro lado, las presiones de los sectores sociales medios por el acceso al bachillerato ponen en cuestión su función eminentemente preparatoria. Empieza así a reconocerse la especificidad de los estudios secundarios y, por ende, también las características diferenciales que debería adoptar la enseñanza en sus aulas.

En esta línea, surgen diversas críticas al modelo pedagógico que los graduados universitarios instalan en las escuelas secundarias. El ministro de Instrucción Pública, Juan

45 Según datos del Ministerio de Educación Pública del año 1902, a nivel país, los universitarios representaban el 40% del profesorado de las escuelas nacionales, mientras que 25% eran Maestros o Profesores Normales. La Capital Federal, por su parte, tenía una conformación diferente: 59% eran diplomados universitarios y no contaba con ningún profesor proveniente de Escuelas Normales.

Ramón Fernández (1903, p. 747) señala el error que supone implantar en los colegios nacionales la lógica de la "cátedra" universitaria, en el sentido del "dictado de conferencias" teóricas que no incluyen ejercicios prácticos. Keiper (1911, p.95), profesor organizador del Instituto del Profesorado, cuestiona la falta de preparación científica dirigida a los fines de la enseñanza secundaria, así como la falta de estudios pedagógicos y de preparación práctica, a la vez que enfatiza la necesidad de "elementarizar y simplificar los problemas, seleccionar la materia, eligiendo lo esencial y lo que se adapte a la inteligencia de los alumnos, contralorear y examinar continuamente los trabajos hechos por ellos" (Keiper, 1911, p.53). Diversos políticos y expertos defienden la necesidad de formación específica del profesorado secundario, dada la exigencia de incorporar en su formación conocimientos "que lo habiliten como profesor idóneo, comunicándole virtudes educativas, mediante estudios teóricos y prácticos de pedagogía general y especial" (Fernández, 1903, p. 752).

La base de la formación específica del profesorado secundario está dada por el Decreto del Poder Ejecutivo del 17 de enero de 1903 que crea el Seminario Pedagógico, origen del Instituto Nacional del Profesorado Secundario (hoy Joaquín V. González), creado por Decreto del Poder Ejecutivo del 16 de diciembre de 1904. Algunos rasgos y debates de los orígenes resultan cruciales para entender los derroteros de la formación docente para el nivel secundario, su situación actual y los retos que enfrentamos para su renovación. Señalamos los dos que consideramos más significativos.

En primer lugar, la formación docente se organiza en torno a dos grupos de saberes: los conocimientos disciplinares (científicos o literarios) que son el objeto de enseñanza y los saberes pedagógico-didácticos y prácticos que buscan aportar a la construcción didáctica de los contenidos y de las estrategias metodológicas para facilitar su aprendizaje. Las relaciones entre ambos tipos de saberes es una de las tensiones más fuertes (y aún vigente) en la formación del profesorado. Esta disputa se expresa en la breve anexión del Instituto del Profesorado Secundario a la Facultad de Filosofía y Letras de la Univesidad de Buenos Aires (1907-1908). La reorganización y consolidación del Instituto con autonomía de la Universidad en 1909 consolida esta diferente perspectiva. Mientras que la Universidad defendía la importancia del saber disciplinar y proponía hacia el final el cursado de asignaturas pedagógicas, el Instituto del Profesorado Secundario sostenía la importancia de una formación disciplinar adaptada a los fines de la enseñanza secundaria. La defensa de la unidad de la formación científico-literaria y pedagógico-práctica es así el principal argumento para separarse de la Facultad: "Es imposible, por otra parte, separar eficazmente la ciencia del método para enseñarla" (González, 1907, p. 34/5).

Un segundo rasgo central de la formación del profesorado secundario es la hegemonía del positivismo, evidenciado en las concepciones pedagógicas subyacentes, y que se expresa tanto en los planes de estudio (secuencia conocimiento disciplinar - observación - práctica, lugar preponderante de la "psicología científica") como en las metodologías didácticas (importancia de los procedimientos inductivos y experimentales en todas las disciplinas) (ver Keiper, 1911).

Con el tiempo, a la formación docente se fueron incorporando otros saberes que aportan diversas perspectivas teóricas (provenientes de otras disciplinas como la sociología, la psicología del aprendizaje, los estudios institucionales, la economía, la antropología, entre otras). En paralelo, los estudios sobre la educación (y también la formación de docentes) comienzan a abarcar otros objetos de estudio (la institución escolar, las tecnologías digitales y su uso educativo, entre otros).

No obstante, los dos rasgos del origen (las relaciones entre saberes disciplinares, por un lado, y saberes pedagógicos y prácticos, por el otro; y la lógica positivista de los estudios del profesorado), aunque reiteradamente puestos en discusión y modificados a lo largo del tiempo, siguen dejando sus huellas en el actual debate en torno a la formación del profesorado secundario.

Uno de los aspectos omitidos o poco considerados es la incorporación en la formación docente de espacios que habiliten el desarrollo de competencias de orden personal e interpersonal que aportan al hacer docente. Abordaremos este aspecto en un próximo apartado.

La enseñanza para el ejercicio de la ciudadanía

Una mirada al concepto de ciudadanía

Existen tres grandes tradiciones en torno a la ciudadanía: (1) la norteamericana pone el énfasis en los derechos individuales; (2) la republicana (con orígenes en la Revolución Francesa) focaliza en la enseñanza de las instituciones de la República, vinculada al civismo o *civic*; (3) la democrática (también proveniente de la Revolución Francesa) enfatiza la participación en la comunidad y sus organizaciones.

Vinculado a las tradiciones (pero incluso al interior de ellas), es posible reconocer concepciones que ponen el acento en la enseñanza de diversos saberes: derechos y obligaciones, el Estado y sus instituciones, las identidades, los valores cívicos, entre

otros. También se reconocen perspectivas que proponen una formación ciudadana más vinculada al desarrollo de valores, que enfatizan, no en los saberes, sino en el ejercicio de la ciudadanía y que, por ende, plantean una formación más práctica que teórica. Por otra parte, mientras algunos propugnan su enseñanza en asignaturas específicas, otros optan por su inclusión como contenido transversal.

En nuestro país, los cambios de época (debido a las modificaciones sociales, políticas, tecnológicas), sumados a los derivados de los procesos surgidos a partir del período democrático, supusieron modificaciones en la idea de ciudadanía y, por ende, también en los modos de pensarla en el ámbito educativo. Cambiaron así programas y concepciones, pasando de la perspectiva de la educación cívica con énfasis en la enseñanza de las instituciones de la República y de los derechos y obligaciones a la formación para el ejercicio de la ciudadanía desde un enfoque democrático. Si bien existen distintas concepciones de ciudadanía democrática (Veugelers, 2007; Westheimer y Kahne, 2004), en general se enfatiza el ejercicio de los derechos, la participación, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en contextos heterogéneos (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017).

El proceso democrático de encontrar lo "común" o de llegar a una decisión consensuada supone, por un lado, el respeto a las diversas necesidades, ideas, comportamientos, intereses y culturas (cada uno de ellos, aunque limitado y parcial, reconocido como válido); y, por otro lado, exige entablar un diálogo que favorezca una construcción colectiva que sostenga de manera simultánea las distintas perspectivas en una multiplicidad heterogénea (Deleuze, 1989). De esta manera, es posible a la vez la afirmación de lo común y de la pluralidad de puntos de vista involucrados, lo cual evita tanto el relativismo absoluto como la superposición caótica de miradas. Para encarar este ejercicio democrático, se hace necesario promover el desarrollo de las capacidades necesarias para sostener esta mirada múltiple, para pensar y actuar desde un enfoque que incorpore la polilogicidad (Ette, 2015) (o copresencia de lógicas diferentes) y habilite las síntesis disyuntivas (Delueze, 1989) (que admiten la diversidad) e inclusivas (al favorecer que todos los involucrados se sientan parte de la comunidad y de las decisiones que se adopten).

Al mismo tiempo, el concepto de ciudadanía se ha ido ampliando en múltiples sentidos. A la identidad nacional se incorporan otras identidades co-existentes (local, regional, global). Se añaden nuevas dimensiones y ámbitos de ejercicio: se habla así de ciudadanía digital, ecológica o ambiental, etcétera. Una ampliación de alto impacto en la escuela (y, por ende, en las exigencias de formación docente) se origina en la incorporación de contenidos transversales estrechamente vinculados a la formación ciudadana:

Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006), Educación Digital (Res. N°1536-E, 2017) y Educación Ambiental Integral (Ley N° 27621, 2021).

Este conjunto de propuestas y nuevas conceptualizaciones en torno a la ciudadanía supone diversos desafíos para su enseñanza en la escuela secundaria. Se trata de retos vinculados entre sí pero posibles de ser identificados en su especificidad. Señalemos algunos:

1. de una enseñanza de saberes sobre el Estado y las instituciones a una formación multidimensional.
2. de una enseñanza discursiva a una formación para una práctica democrática.
3. de la consideración de los estudiantes como como objetos de tutela a su tratamiento como sujetos de derecho (tal como propone la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley 26061, 2005).
4. del foco en la ciudadanía política para cuando en el futuro ejercieran el derecho al voto a la consideración de la participación real (Sirvent, 1994) del estudiantado en el momento presente, en tanto que miembros plenos de las comunidades de las que son parte (entre ellas, la escolar).
5. de una enseñanza centrada en una asignatura a una formación transversal que requiere de la presencia y del protagonismo del estudiantado en las decisiones que los afectan (Benedicto y Morán, 2003; Martuccelli, 2016).

En este contexto se inscribe la formación para el ejercicio de la ciudadanía como parte de una propuesta pedagógica que debe integrarse en un marco de complejidad creciente, lo cual plantea nuevas exigencias, demandas y desafíos a la formación del profesorado secundario.

Enseñanza de la ciudadanía: algunos resultados de investigación[46]

Los resultados de la investigación nos han llevado a reconocer un conjunto de aspectos pertinentes para la formación ciudadana, los cuales presentamos de manera sintética.

a. En relación a los conocimientos disciplinares.

La enseñanza de la ciudadanía se articula con (y requiere de) conocimientos provenientes de distintas disciplinas escolares. Por consiguiente, resulta crucial la rigurosidad en la presentación y el tratamiento de los saberes disciplinares; contenidos que no sólo han de ser aprendidos sino sobre los cuales se hace necesario pensar críticamente. Ello supone incluir en la enseñanza el análisis y la confrontación de las distintas perspectivas que surgen de los objetos de estudio, de los diversos autores y fuentes, y de la multiplicidad de teorías y disciplinas que lo abordan. Al mismo tiempo, es necesario favorecer la toma de conciencia de los puntos de vista propios sobre los contenidos y que, además, puedan confrontarlos con otras miradas. Acceder al conocimiento y comprensión de la variedad de puntos de vista y perspectivas involucradas en los contenidos escolares y reconocer las maneras propias de pensarlos facilita el el reconocimiento de las verdades que cada mirada expresa, su valoración y respeto.

---

46 La investigación que aporta los datos de base de este apartado se enmarca en las Programaciones Científicas 2016 y 2020 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El Proyecto “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”, dirigido por Anahí Mastache, se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Goetz y Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Souto, 2000; Woods, 1987). Los datos provinieron de observaciones (de clases de distintas asignaturas y de actividades institucionales), de entrevistas (a docentes, estudiantes y otros actores institucionales) y de documentos (planificaciones, materiales didácticos, proyectos institucionales, libros, carpetas). Para el análisis de los datos se recurrió al enfoque comprensivo e interpretativo–hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000) desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (Mastache, 2015). Si bien se prioriza la mirada didáctico–instrumental, se incluye la indagación multirreferenciada (Ardoino, 2005) sobre los diversos atravesamientos que se entraman en torno de la enseñanza y del aprendizaje. Para la selección de las clases se consideró: (a) la inclusión explícita de contenidos de formación ciudadana; (b) que presentaran rasgos de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989): potentes en términos de aprendizajes disciplinares y de saberes para la ciudadanía, y valiosas en términos éticos, políticos y morales; de manera que permitieran identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza y al aprendizaje de la ciudadanía; (c) que pertenecieran a distintos contextos.El análisis comparativo de distintas clases permitió identificar rasgos predominantes (Ver Mastache, 2019a), y propuestas didácticas para el trabajo en el aula (Ver Mastache, 2019b y 2022).

b. En relación a las actividades didácticas.

Las demandas que plantean las distintas actividades no solo resignifican los conocimientos conceptuales sino que constituyen en sí mismas contenidos de ciudadanía. De hecho, la mayor parte de las capacidades que hacen a la ciudadanía se desarrollan en el hacer (que incluye el pensar, el debatir, el hacer acuerdos, el respetar a los demás, el ser responsables) en torno a los contenidos escolares y en relación con otras personas. La educación ciudadana es producto, más que del estudio, de la participación y de la posibilidad de transformar las vivencias en experiencias de vida reflexionadas. De allí la importancia de las propuestas de enseñanza centradas en el estudiantado (Carreras Barnes y Perrenoud, 2008). Tanto los contenidos como las actividades aportan entonces al aprendizaje disciplinar pero también pueden promover procesos de desarrollo personal y de construcción subjetiva e identitaria, y favorecer el desarrollo del saber convivir en un marco democrático. Para que así sea, se requieren actividades didácticas que, al exigir la participación activa y crítica, promuevan el análisis, el diálogo respetuoso, la construcción colectiva, la libre expresión, la articulación de saberes, emociones y sentimientos, la reflexión sobre el propio pensamiento.

Por consiguiente, la construcción del grupo clase como una comunidad de aprendizaje constituye un elemento central (Osorio Vargas, 2017; Reimers, 2003). El trabajo grupal es a la vez una metodología apropiada y un contexto vital para el desarrollo de la ciudadanía (De la Caba–Collado, 2013; Maiztegui Oñate, González Navarro y Santibáñez Gruber, 2013; Reimers, 2003). De este modo, el estudiantado es invitado a “tomar parte” del desarrollo de las tareas (Oraison y Pérez, 2006, tal como es citado por Maiztegui Oñate *et al*., 2013), a ser protagonista en la construcción de lo común, a sentirse incluido con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias (Kymlicka & Norman, 1997).

c. En relación al rol del profesorado.

Desde el ejercicio de un rol facilitador de los aprendizajes, los y las docentes ayudan al reconocimiento de los distintos modos de pensar, a la inclusión adecuada de los diversos aportes, a encontrar puntos de consenso, a mejorar las argumentaciones. Al mismo tiempo, ofrecen sostén emocional ante las dificultades que pudieran presentar las demandas cognitivas y emocionales de las tareas y promueven un clima de trabajo que habilita la libre expresión y el trabajo conjunto. Por consiguiente, la formación ciudadana exige del profesorado capacidades para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972).

Por otra parte, el profesorado enseña actitudes y valores de respeto a partir de la modalidad del vínculo interpersonal que sostienen y exigen. De allí la importancia del reconocimiento subjetivo, y de la aceptación y respeto por lo que sus estudiantes son, piensan, dicen y hacen.

El impacto de la pandemia

La situación provocada por la pandemia de COVID-19 tuvo un fuerte impacto en todos los aspectos de la vida y, por consiguiente, también en la educación y en la formación ciudadana.

Un primer aspecto a señalar es la visibilización e intensificación de diversos desafíos que, aunque no son nuevos, adquirieron mayor relevancia. Por un lado, los vinculados a la priorización e integración de contenidos, y a la incorporación de las tecnologías digitales (y su interrelación con la construcción tanto del contenido escolar como de las estrategias de enseñanza). Por otro lado, los que derivan del mayor peso que adquirió el cuidado de las relaciones interpersonales, de los aspectos emocionales y de su tratamiento en el marco escolar. En lo que sigue, voy a centrarme en los desafíos derivados de estos últimos impactos.

La situación de aislamiento y aprendizaje en casa limitó las interrelaciones sociales por fuera de la familia, lo cual dio lugar a impactos emocionales, subjetivos y sociales aún no totalmente identificados ni estudiados. Entre estos impactos, quisiera destacar dos: la falta de espacios para confrontar con otras personas y para reconocer los límites que impone la vida social a los deseos y acciones propios; y la regresión en la construcción de hábitos sociales e intelectuales, a los que podríamos llamar -siguiendo las enseñanzas de Elías (1993)- “civilizatorios”. Estos efectos no deseados de la situación pandémica se hicieron claramente visibles en el regreso a las aulas, en especial en la falta de hábitos de estudios y en el incremento abrupto de los niveles de conflicto y de violencia tanto en los espacios físicos como en las redes sociales. Un aspecto adicional, que también incide en las competencias requeridas de los docentes, es el nuevo lugar en relación a la escuela que muchas familias demandan ocupar; el fuerte involucramiento en la educación de sus hijos e hijas durante la pandemia llevó a muchos padres y madres a demandar un lugar más protagónico en la vida escolar.

En este contexto, las experiencias vividas en el ámbito escolar evidenciaron la importancia de la capacidad de docentes (y directivos) para la creación de climas áulicos y escolares con potencialidad para ayudar en el procesamiento de estas secuelas y en la re-construcción de hábitos y competencias sociales que parecieran haberse deconstruido,

aspectos fuertemente relacionadas con la formación ciudadana y el tratamiento de la convivencia escolar. En la escuela secundaria, esta tarea no es independiente de la enseñanza de los contenidos disciplinares de cada materia, pero requiere de la inclusión explícita de estos desarrollos entre los propósitos de la enseñanza y, por consiguiente, en la propuesta pedagógica. Incluir estos aspectos en la planificación, gestionar su desarrollo en el aula y evaluar sus progresos exige del cuerpo docente capacidades y competencias instrumentales, y también -y predominantemente- personales e interpersonales. Si bien estas competencias siempre han constituido un componente del rol profesional, lo vivido en estos tiempos evidenció su relevancia. Aún cuando no se trata de aspectos que sean en sí mismos novedosos en el campo académico y en los debates sobre la formación del profesorado secundario, son en general poco trabajados en los profesorados.

El desarrollo personal en la formación del profesorado secundario

Formación y desarrollo personal

A continuación, desplegamos algunas ideas en torno a los desafíos que presenta la formación de profesores de nivel secundario para contemplar este conjunto de demandas derivadas de la necesidad de formar para las nuevas ciudadanías del siglo XXI así como de las experiencias dejadas por la pandemia. Cada vez más, el profesorado se ve exigido a dar un adecuado tratamiento didáctico a diversas problemáticas que se suceden en el aula, incluyendo los conflictos y violencias que se evidenciaron al regreso a la presencialidad y que hacen a la convivencia y a la ciudadanía escolar. Enfrentan también la demanda de incorporar, de manera articulada con la enseñanza de su disciplina, contenidos transversales tales como los vinculados a la educación sexual integral, la educación ambiental, la resolución pacífica de conflictos, entre otros. En esta línea, se espera que profesores y profesoras sean capaces de mantener un espacio cuidado para el desarrollo de las relaciones interpersonales, la habilitación de la palabra y la escucha, la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, la construcción de legalidades y su respeto (Bleichmar, 2008), el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, (Maiztegui Oñate *et al*., 2013).

Para dar respuesta a este conjunto de demandas son tanto o más importantes que el sólido manejo disciplinar y didáctico, las actitudes y la personalidad del docente; como diría Millot (1982, p. 174) “no se educa con la teoría sino con lo que uno es”. Si

esta afirmación es válida en general, lo es aún más cuando se trata de formar para el ejercicio de la ciudadanía democrática; esto es, cuando la formación involucra principalmente prácticas, valores, actitudes, habilidades sociales. Según Carl Rogers y Barry Stevens (1994), ello requiere de los educadores y las educadoras congruencia, empatía y consideración positiva.

En consecuencia, los profesorados deberían hacerse cargo de contribuir a este desarrollo integral de los y las profesionales de la docencia. Ello supone ofrecer una buena preparación disciplinar y pedagógico-didáctica (pensada desde una perspectiva analítica y reflexiva[47]), pero también un desarrollo significativo de diversas capacidades interpersonales y un conocimiento de sí que les permita sostener cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.

Entre las competencias de orden personal e interpersonal que la formación docente puede (y debería) contribuir a desarrollar cabe mencionar: escucha activa y comunicación; capacidad de reverie (Bion, 1966) y posibilidad de instalar un espacio transicional (Winnicott, 1972) para brindar sostén emocional; reconocimiento y manejo de las propias emociones con vistas a lograr una adecuada disociación instrumental; observación y análisis de las situaciones escolares; aceptación y respeto de cada persona como legítimo otro (imprescindible para aceptar y promover las diferencias y la libre expresión); re-conocimiento e inclusión del deseo de saber de los estudiantes; reconocimiento de su deseo y de las características de sus relaciones con el saber disciplinar y con los otros sujetos; análisis de sus ideales profesionales y de sus representaciones y expectativas; problematización de los conflictos (Bleger, 1974, p. 77) y búsqueda de soluciones; por citar sólo algunas.

Cabe señalar que estos desarrollos han de integrarse, no sólo con los clásicos conocimientos didácticos y disciplinares, sino también con otro conjunto de habilidades y competencias de orden técnico que, aunque incorporadas en la formación, no siempre cuentan con el suficiente reconocimiento y desarrollo. Por ejemplo, herramientas para: recuperar y/o construir el sentido de la asignatura y de los aprendizajes disciplinares; recurrir a las técnicas de recolección y análisis de datos propias de la investigación educativa para generar diagnósticos apropiados que orienten la acción; promover el trabajo cooperativo y la toma de decisiones; establecer relaciones con las familias y

47 Es decir, una didáctica que busque comprender y reflexionar críticamente sobre las situaciones de enseñanza más que prescribir modos de actuación (Souto, 1987; Mastache y Devetac, 2016, 2017), de manera que los docentes construyan esquemas de acción profesional a partir de la capacidad de reconocer y poner en análisis el campo de operación (de manera de poder tomar decisiones en contextos singulares con ayuda de marcos teóricos de carácter más universal) (Mastache, 2013).

la comunidad acordes a los nuevos tiempos; habilitar nuevas organizaciones de espacios, tiempos y agrupamientos, recuperando experiencias potentes de ruptura con la gramática tradicional; integrar de manera potente las tecnologías digitales, ayudando a construir un uso responsable de las mismas.

Incorporar estos aspectos en la formación del profesorado secundario se vincula con lo que podríamos llamar un proceso de socialización secundaria, el cual involucra transformaciones identitarias con vistas a la adquisición de "gestos" profesionales. En términos de Bourdieu (1973), se trataría de la internalización de un "habitus" específico. En este sentido, toda formación inicial supone de manera más o menos explícita o implícita el desarrollo de los aspectos personales involucrados en la tarea. El gran desafío es incorporarlos de manera explícita como objetos de enseñanza. En el apartado siguiente, compartimos algunas ideas vinculadas a los espacios que construimos con vistas al desarrollo personal de los y las cursantes en el marco de una asignatura universitaria.

Compartiendo ideas

Didáctica de Nivel Medio corresponde al Profesorado en Ciencias de la Educación. Recibe tanto estudiantes de grado como profesionales de la educación que regresan a las aulas universitarias en busca de este título. En el desarrollo de la materia, ponemos el eje en la formación para el ejercicio profesional, buscando integrar los conocimientos teóricos y metodológicos con saberes técnicos e instrumentales y también con saberes de orden personal.

Para favorecer el desarrollo de las competencias de orden personal e interpersonal, en la construcción metodológica tenemos en cuenta un conjunto de criterios: (*) proponer situaciones profesionales con el menor grado de artificiosidad posible (Souto, 2007); (*) que presenten significatividad social (que se vinculen con los requerimientos de la profesión y a la vez tengan rigurosidad teórica) como subjetiva (dada por la posibilidad de los participantes de desarrollarlos y otorgarles sentido); (*) que habiliten una práctica teóricamente reflexionada, en la cual teoría y práctica se integran en la toma de decisiones fundamentadas; (*) que la tarea exija integrar variedad de conocimientos y capacidades (habilidades procedimentales, para el análisis y diagnóstico, competencias comunicacionales, perspectivas éticas, sociales y políticas), incluyendo lo aprendido en otras asignaturas; (*) que propicien el trabajo colaborativo y constructivo; (*) que favorezcan la incorporación de diversos paradigmas y posiciones teóricas, con vistas

a ir encontrando su propio posicionamiento; (*) que los interpele a implicarse en un desarrollo personal y profesional.

El eje de las actividades se encuentra en el análisis de una situación escolar y en la posterior producción didáctica de un proyecto didáctico que -con eje en una asignatura- articule con otra/s y que, además, incorpore algún contenido transversal a elección del equipo de trabajo. Estas producciones están pensadas de manera de permitir un recorrido personal reflexivo y contextualizado. En esta línea, tratamos de generar las condiciones para que puedan apropiarse de lo aprendido, de manera de sentirse "creadores" o "autores", en tanto puedan a hacer propio lo aprendido (Ardoino, 1993).

Para favorecer este proceso de instrumentación didáctica y a la vez de reflexión sobre sí mismo y su práctica, se propone un dispositivo de formación que incluye distintos espacios: clases teórico-prácticas que aportan a la incorporación y utilización de perspectivas teóricas; trabajo de campo, para acercarse a la realidad de las escuelas; talleres de producción didáctica, donde la teoría constituye una herramienta para la planificación del proyecto; laboratorios psicosociales para el entrenamiento técnico, así como también para facilitar el desarrollo de micro-habilidades profesionales (observación y percepción, comunicación, coordinación, dar y recibir feedback, dar y recibir ayuda); espacios para la reflexión personal, en los cuales cada participante se constituye como objeto de análisis y reflexión.

La perspectiva grupal (Souto, 1987, 2000) con la que trabajamos permite que tanto los equipos como la comisión de trabajos prácticos se conformen como espacios de contención, favorecedores de la tolerancia a la frustración que implica conocer y des-centrarse para permitir re-pensarse. Además, el grupo cumple un papel central en la posibilidad de análisis, en tanto favorece el cuestionamiento de las interpretaciones personales.

Nuestra tarea como docentes es generar las condiciones para que el estudiantado se involucre en estos aprendizajes y desarrollos, y coordinar las actividades. Tenemos así la responsabilidad de: (*) proponer y sostener el encuadre y mantener la orientación hacia los objetivos; (*) aportar saber experto: proponer teorías pertinentes, mostrar nuevos abordajes señalar dificultades; (*) ayudar a profundizar las ideas personales o colectivas: pidiendo precisiones, exigiendo fundamentación, preguntando sobre lo no dicho, contribuyendo a relacionar las decisiones tomadas con las categorías teóricas; (*) facilitar los procesos de reflexión individual y grupal: ayudando a cuestionar las certezas y a tolerar la incertidumbre, facilitando el cuestionamiento y la generación de

ideas y propuestas alternativas, promoviendo el análisis de los impactos subjetivos; (*) sostener el clima de confianza, la aceptación y respeto a las diferencias.

Esta propuesta genera diversas reacciones. Al principio, reconocemos cierta sorpresa por la novedad. Por otra parte, debemos enfrentar las dificultades que supone ubicarse en un lugar de profesional en formación (como diferente del rol de alumno) así como entrar en procesos de formación personal que involucran aspectos subjetivos. Por otra parte, muchas veces les cuesta pensar la tarea (y en particular la escritura) como un proceso de revisiones sucesivas y no siempre aceptan de buen grado las intervenciones docentes. Otra dificultad es la gestión de las distintas temporalidades: el tiempo del cuatrimestre, los tiempos de los distintos procesos involucrados, los tiempos personales.

No obstante estas dificultades, que no siempre logran superarse plenamente (no todas las personas logran posicionarse como profesionales o entrar en procesos de formación personal), los resultados obtenidos suelen ser –para el equipo docente- satisfactorios. Las opiniones vertidas por los estudiantes, aunque no exentas de crítica, también darían cuenta del valor del trabajo realizado.

Por otro lado, cabe señalar que un importante desafío para implementar esta propuesta es la formación personal de los miembros de la cátedra; si los docentes no están en condiciones de analizar su propia práctica y dispuestos a ponerse en cuestión, no podrán facilitar estos desarrollos en sus estudiantes. Por otro lado, el equipo de cátedra debe constituirse como un grupo de sostén que permita expresar las dificultades y trabajarlas sin juzgarlas, única manera de poder ser –a su vez- sostén de los y las docentes en formación.

Reflexiones en torno a la formación del profesorado secundario

Comenzamos señalando algunas tensiones en la formación del profesorado secundario, presentes desde sus orígenes. A continuación, planteamos los desafíos que presenta la formación ciudadana y las nuevas demandas que se generaron a partir del tránsito por la época de pandemia.

Encarar estos desafíos supone una formación docente que involucre el desarrollo de competencias personales e interpersonales. Describimos algunos de estos requerimientos y compartimos algunos lineamientos de nuestro trabajo como formadoras de profesores para el nivel secundario. Retomando estos desarrollos, y a manera de cierre,

sintetizamos algunas ideas que pueden ser de interés para nuestros colegas y para la construcción de una nueva agenda en torno a la formación del profesorado.

En primer lugar, sostenemos la importancia de generar una propuesta pedagógica centrada en la construcción del rol profesional, lo cual supone que las actividades estén referenciadas a un campo de desempeño real y concreto, de manera de involucrar al estudiantado en el desempeño efectivo de las competencias que se desea que adquieran o desarrollen. En segundo lugar, el efecto formativo requiere que se instituya un espacio-tiempo adecuado para el análisis del proceso y de su impacto formativo, con vistas a transformar la situación en experiencia y, en consecuencia, extraer aprendizajes de ella (Bion, 1966).

Desde esta perspectiva, las tensiones de los orígenes que subsisten en la formación del profesorado secundario requieren ser revisadas a la luz de una propuesta superadora que integre un conjunto más amplio de saberes y capacidades involucradas en el desempeño profesional, incluyendo en particular el desarrollo de competencias de orden personal e interpersonal.

Esperamos que estas reflexiones, en diálogo con las de otros colegas, contribuyan al debate en torno a la formación del profesorado para el nivel secundario.

Bibliografía

Actas del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (1907).

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. En *Pratiques de formation (Analyses)* Nº 25-26. L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. Paris: Univeristé de Paris VIII, avril de 1993.

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.

Beillerot, J., Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber.* Buenos Aires: Paidós.

Bion, W. R. (1966) *Aprendiendo de la experiencia***.** Buenos Aires, Paidós

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica.* Buenos Aires: Noveduc.

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires, Noveduc.

Bleger, José (1974 [1966]). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.

Bourdieu, P. (1973). Les marché des biens symboliques. *L'années Sociologiques, 22*. pp. 49-126.

Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.

Decreto Presidencial SN. 17/01/1903

Decreto Presidencial SN. 16/12/1904

De la Caba–Collado, M. A. y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(1), 119–138. Recuperado de: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf doi: doi.org/10.15366/riejs

Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Elías, N. (1993 [1977]). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ette, O. (2015). Acerca de la existencia de las "literaturas del mundo". *Boletín de Literatura*, *40*(2015), 201511.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza.Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

Fernández, J. R. (1903). Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina. Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaria Nacional.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, J. V. (1905). El colegio secundario argentina. Conferencia del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el Colegio Nacional de Buenos Aires el día 1/07/1905.

Keiper, W. (1911). La cuestión del Profesorado Secundario. Buenos Aires, Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora* No 7, invierno de 1997.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley 26061, 2005

Maiztegui Oñate, C., González Navarro, M. y Santibáñez Gruber, R. (2013). Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2 (1), 69–91. Recuperado de: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf.

Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.

Mastache, A. (2013) La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, A.M. y Moneti, E. (Comps.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc.

Mastache, A. (2015). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego. Proyecto UBACYT*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Mastache, A. (2019a) Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación Número 17 (Mayo-Agosto 2019).* Fac. de Humanidades - UNMDP, pp 31-52. ISSN 1853-1318 (Versión impresa)**,** ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Mastache, A. (2019b). La formación ciudadana en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista del IICE,* Número 46, Dossier Estudios y debates sobre educación secundaria. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. ISSN 0327-7763 (impreso) ISSN 2451-5434 (en línea), pp 171-186

Mastache, Anahí (2022). Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas. En Barros, Gabriela; Vitto Bustos, Priscilla Mariana y Elgueta, Víctor Martín (comp) Tramas y sentidos al educar en las "otras" ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales UNSa UNC UBA UNCuyo. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Investigación y Publicación Científica, Ciclo de Profesorado.

Mastache, A. y Devetac, R. (2016b) La formación personal: un desafío en la formación de educadores. *Segundas Jornadas Nacionales "Didáctica y Didácticas"*. Bahía Blanca, Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades y la Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur.

Mastache, Anahí y Roald Devetac. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*.

Millot, Catherine. (1982)Freud, antipedagogo.Barcelona:Paidós

Osorio Vargas, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23–34. Recuperado de: http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428

Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, *27*(74), 47–75. Recuperado

de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, *45*. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. y Stevens, B. (1994). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu

Sirvent, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Souto, M. (1987) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (2007) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.

Souto, M., Mastache, A.V. y Mazza, D. (2004). La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado.

Veugelers, W. (2007). Creating critical–democratic citizenship education. *Compare, 37*(1), 105–119.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269.

Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Galerna.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós-MEC.

La ciencia contra la desinformación: una arista para contribuir con la educación digital.

***M. Ayelén Milillo y Mercedes Pastorini, del equipo* Ciencia Anti Fake News.** *Revisado por M. Soledad Gori.*

En este capítulo se abordarán nociones básicas sobre la desinformación y cómo se trabaja -a fin de intentar contrarrestarla- desde el equipo multidisciplinario de CONICET *Ciencia Anti Fake News*. Asimismo, se relatarán algunas experiencias realizadas en formato taller para jóvenes y adultos a fin de fomentar el espíritu crítico y de chequeo de información. Se comentarán algunos datos sobre el uso de Internet y las redes en jóvenes y se finalizará con algunos consejos y herramientas para evitar caer en la trampa de las *fake news*.

Qué son las fake news y nuestra forma de trabajo para desmitificarlas

Marzo de 2020. Una nueva pandemia sacude al mundo. Paralelamente al arduo trabajo científico de intentar comprender las formas de transmisión del SARS-CoV-2, la gravedad de la enfermedad que produce y los tratamientos nuevos o disponibles, hubo que combatir la otra cara de la pandemia: la sobreabundancia (des)-informativa. En un mundo pandémico, globalizado, sumado al encierro, el uso y abuso de las redes sociales y medios digitales, el acceso a la (des)-información fue casi instantáneo. La propagación y el descontrol por querer entender qué estaba ocurriendo fue tal que la Organización Mundial de la Salud (OMS) acuñó el término “infodemia” para referirse a la sobreabundancia de información (veraz y falsa) que confunde a la población y socava la confianza en las instituciones de salud pública (Declaración de la Organización Mundial de la Salud, 2020). Estos sucesos fueron el puntapié que inició la rápida propagación de las noticias falsas sobre COVID-19.

Cabe preguntarse en este punto qué se entiende por “*fake news*”. Según Aruguete y Calvo (2020) son un tipo de información especialmente diseñada para desinformar, profundizar prejuicios y causar un daño político. Si bien se generan y propagan *fake*

news en áreas de cualquier índole, al inicio de la pandemia, la diseminación de *fake* en temas relacionados con la epidemiología e inmunología del virus SARS-CoV-2 aumentó exponencialmente. La búsqueda ansiosa de certezas sobre formas de transmisión del virus, curas y profilaxis multiplicaron la generación y propagación de la desinformación (Milillo *et al*, 2022). Las consecuencias de la desinformación, en especial en un tópico como salud, pueden llegar no sólo a socavar la confianza en instituciones expertas sino a atentar contra la salud pública, siendo el extremo más grave el empeoramiento de una enfermedad o la muerte de una persona (nota de Télam, 2020).

En pos de esta situación sanitaria, un grupo de jóvenes científicos y científicas de CONICET creamos el equipo *Ciencia Anti Fake News* (CAFN) el cual está conformado por especialistas en inmunología y biología molecular y también cuenta con colaboradores expertos en comunicación y otras disciplinas de las ciencias sociales. De manera autogestiva y voluntaria, reunidos por el compromiso social y la preocupación por el acceso público a información confiable, el objetivo común de CAFN fue y sigue siendo brindar una respuesta clara y concreta, basada en evidencias científicas disponibles, sobre las dudas que generan las falsas noticias sobre COVID-19. En este contexto, nos organizamos en comisiones: la primera que se encarga del recabado, clasificación y chequeo de *fake news* y falsas noticias; la segunda que investiga las evidencias científicas disponibles hasta el momento y arma el fundamento teórico sobre el que nos basamos para comunicar qué hay de cierto y qué no; y una tercera comisión que adapta este contenido científico que suele tener un lenguaje más técnico a un lenguaje más coloquial para que pueda ser entendido por todos y todas. Luego del chequeo por pares y por un revisor externo al equipo, se utilizó y se sigue utilizando un amplio abanico de difusión de la información desmitificada en distintos formatos audiovisuales: durante 2020 y 2021, el contenido se volcó en la plataforma confiAR de Télam y en nuestras redes sociales. Desde este año, asimismo se habilitó una página *web* propia[48].

Un artículo publicado por integrantes del equipo en 2021 (Gori *et al*., 2021), determina que dentro de las *fake news* más virales desmentidas se encuentran aquellas relacionadas con el origen del coronavirus, la ingesta del dióxido de cloro como tratamiento efectivo contra la enfermedad y tres relacionadas con la seguridad de las vacunas. Por otro lado, en otro artículo antes mencionado (Milillo *et al*., 2022), parte del equipo

48 confiAR: https://confiar.telam.com.ar/fake-news/ y nuestras redes sociales: https://www.instagram.com/anti__fakenews/?hl=es; https://www.facebook.com/ciencia.anti.fake.news/; https://twitter.com/anti__fakenews; https://www.youtube.com/@anti__fakenews. Página web: https://www.cienciaantifakenews.com.ar/

comenta cómo se abordó el trabajo de desmitificación de 3 *fake news* relacionadas también con vacunas.

¿Qué estrategias se utilizaron para despertar el espíritu crítico de los jóvenes en edad escolar desde CAFN?

Durante los años 2020 y 2021, docentes de escuelas secundarias (entre 12 y 17 años), así como también de distintas universidades, como la Universidad Nacional de Quilmes, convocaron a CAFN para desarrollar talleres virtuales en torno a desinformación y *fake news*. Hubo -entre otros- encuentros con: alumnos/as de 6to año del Bachillerato de Bellas Artes y de 5to año del Colegio Nacional de La Plata (ambos de La Plata), Colegio Sallares (Lomas de Zamora -dentro de las 1° Jornadas de la Ciudadanía Digital Responsable) y estudiantes de secundario de diversas escuelas dentro del Municipio de Quilmes, Buenos Aires. Nuestra propuesta fue en todos los casos, en primer lugar, preguntar a los y las estudiantes qué entendían por *fake news*, si habían estado expuestas a ellas por redes sociales, y cómo habían actuado posteriormente (si las ignoraron, las volvieron a compartir o les explicaron -en el caso de que conocieran a la persona que se las había compartido- porqué era falsa esa "noticia"). Luego de ello, mostramos algunas *fake news* que hubiesen circulado y llegado a nuestras redes y entre todos/as intentábamos dilucidar por qué era errónea y en dónde se encontraban los datos falsos. Asimismo, se les preguntaba si creían que había algún motivo detrás de la propagación. Finalizamos el taller con un decálogo de consejos para chequear la información que nos llega y evitar caer en las *fake news* (ver más abajo).

Alternativamente otros talleres consistieron en realizar -entre todo/as- el desglose de alguna *fake news* más compleja, por ejemplo, aquellas basadas en discursos ambiguos. Adicionalmente durante el proceso se fomentaba la mirada crítica sobre determinados aspectos de las noticias, especialmente a lo referido con la forma de generar conocimiento en el ámbito científico.

Los y las docentes a cargo nos contactaron posteriormente para agradecer la experiencia y comentar que las actividades fueron disparadoras para continuar trabajando en clase. Si bien no se pueden generalizar los resultados de estas experiencias, y no es nada fácil mantener la atención de forma virtual, en general hubo mucha participación y buena recepción por parte de los y las estudiantes, con profundas y duraderas discusiones.

Con el retorno a las actividades presenciales en el año 2021 y 2022, a través de la sección "*Talleres con investigadores CONICET en Tecnópolis*" se realizó una actividad para jóvenes y adultos/as mayores de 16 años que consistió en dos partes: en la primera se mostraron en una pantalla titulares engañosos y mediante el uso de celulares distribuidos en equipos, los y las participantes respondieron sobre su veracidad. Luego de mostrar el resultado de la votación en la pantalla, se invitó a voluntarios/as que comenten el porqué de su respuesta. La segunda parte (que se repitió en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires) consistió en mostrar la lógica con la cual se confeccionan las *fake news*. Así se deseaba mostrar que la falsedad de las *fake news* no está únicamente en los contenidos que difunden, sino en la manera de articular esos contenidos y de comunicarlos. De esta manera se intentó despertar el espíritu crítico y comprender entre todos/as la forma en que se viraliza una noticia falsa.

El rol dual de Internet y las redes sociales

Según un estudio realizado por UNICEF (Paolini y Ravalli, 2016), 9 de cada 10 niños, niñas y adolescentes utilizan el teléfono móvil para navegar por Internet, siendo los 11 años la edad promedio en que acceden por primera vez a la *web*. El 55% de los entrevistados refirió haber recibido información por parte de docentes en relación al porqué de la existencia de sitios "buenos" y "malos" en internet.

Según el mismo reporte, las actividades más realizadas por los jóvenes se focalizan en la búsqueda de "cosas" en Internet, principalmente a través de motores como *Google* o *Yahoo*. Teniendo en cuenta también que según un estudio realizado en España en el 2020 (Rivas Carmona y Calero Vaquera), el 89,1% de las noticias falsas se transmiten por redes sociales, ubicando a *WhatsApp* en el primer puesto, no cabe duda de la importancia que adquiere en este punto la alfabetización mediática. Un estudio más reciente, también español (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022) muestra que los estudiantes de secundaria se informan principalmente a través de las redes sociales, la televisión y sus grupos de familia o amigos; y más de la mitad no distingue entre una noticia falsa y una real.

Respecto a las redes sociales, todos los y las jóvenes entrevistados en el estudio de Paolini y Ravalli (2016) participan de al menos una red social. Asimismo, según una encuesta de Ciclo Positivo (Muñoz *et al*. 2021), las redes cumplen una doble función: la de comunicación entre pares y la de acceso a la información. Aquí entra en juego el rol dual de las redes: la posibilidad del encuentro virtual con personas, la información

instantánea, la posibilidad de conseguir empleo (sin ir más lejos, desde CAFN las utilizamos como uno de los principales medios para hacerle frente a la desinformación que a su vez circula por redes); pero por el otro lado, se sabe que el uso y abuso de redes sociales no sólo nos enfrenta a la desinformación sino también a la ansiedad, y síntomas ligados a la depresión y al estrés (Gori y Milillo, 2022).

A mediados de 2020, algunas redes sociales decidieron tomar medidas para hacerle frente a la infodemia como, por ejemplo, limitar la cantidad de personas a las cuales puede reenviarse un mensaje o evitar que las personas compartan un enlace al cual nunca accedieron. Sin embargo, queda claro que estas acciones no fueron suficientes para contrarrestar la desinformación.

Por ende, es fundamental la educación y la comunicación a los y las jóvenes en torno a comprender cómo verificar la veracidad de los datos encontrados al momento de realizar una búsqueda, a la evaluación crítica y al buen uso de la información encontrada tanto en la *web* como en redes sociales.

Paso a paso, 10 acciones que podemos practicar para evitar caer en la desinformación

Para finalizar, a modo de decálogo de consejos, se intentará aportar un grano de arena en la educación para una ciudadanía digital:

1. Se puede hacer una **búsqueda rápida en un buscador** para saber si una información que creés dudosa ha sido desmentida o verificada por grupos de chequeo de noticias. Normalmente las noticias falsas se extienden por todo el mundo y ya podría estar desmentida en otros países anteriormente. Otra alternativa es enviar la información dudosa a distintos ***fact checkers*** como Ciencia Anti Fake News, Chequeado y Efe Verifica o buscar en sus páginas *web* si ya la han desmentido.
2. **Leer el cuerpo de la noticia, no quedarnos únicamente con el título o las imágenes**. Generalmente los títulos de las noticias son llamativos o polémicos para incitar a que leamos y compartamos la noticia. Cuantas más leas, más difícil va a ser engañarte.
3. **Mirá la fecha de la noticia.** Con frecuencia las redes sociales nos ofrecen noticias y publicaciones viejas como si fueran nuevas, solo porque coinciden con nuestros intereses.

4. **Dudar de una noticia si nos causa emociones negativas** como indignación, enojo o angustia. Las *fake news* suelen estar pensadas para emocionarnos y por lo tanto, ganar más difusión.

5. **Revisar las fuentes de la noticia y su confiabilidad**. Si se tratan de páginas de organismos oficiales o gubernamentales es importante revisar que no sean falsos y que aparezcan documentos oficiales, fuentes y los/las autores de la noticia. Mejor confiar en páginas que tengan su dominio .edu o .gob, entre otras.

6. **Si se nombran profesionales se puede revisar** que esas personas existen, que se dediquen a lo que se hace referencia en la noticia y que tengan reconocimiento de sus pares. En la ciencia el conocimiento se genera, pero solo se establece a través de consenso entre la mayoría de las personas que investigan en determinada área.

7. **Si es una foto o un video, se puede hacer una búsqueda visual** en determinadas páginas *web* para revisar si han sido retocadas digitalmente. Podes usar *Fact Check Tools* de *Google* (https://toolbox.google.com/factcheck/explorer)

8. **Verificá la noticia aunque la haya compartido alguien a quien admirás o querés mucho.** Hay muchas figuras públicas o incluso familiares y amigos/as que comparten información, pero puede ser falsa o dudosa. Siempre es importante revisar aquellas noticias de las cuales desconfiamos, sin importar qué persona la haya compartido.

9. **Desconfiá de las cadenas de *WhatsApp*** (el "boca en boca" virtual). Las noticias muy importantes se informan por canales oficiales, no por mensajería personal. Aunque te llegue la información de un amigo o un familiar, siempre preguntá por donde llegó. Chequeá con fuentes oficiales y **si es falso, avisale a la persona que te lo mandó.**

10. Si los pasos anteriores son demasiado engorrosos, entonces tan sólo un consejo más simple, **el número 10**: **ANTE LA DUDA, NO COMPARTAS**. Aunque creamos lo contrario, se puede frenar la viralización de una información dudosa *(Ver imagen abajo)*.

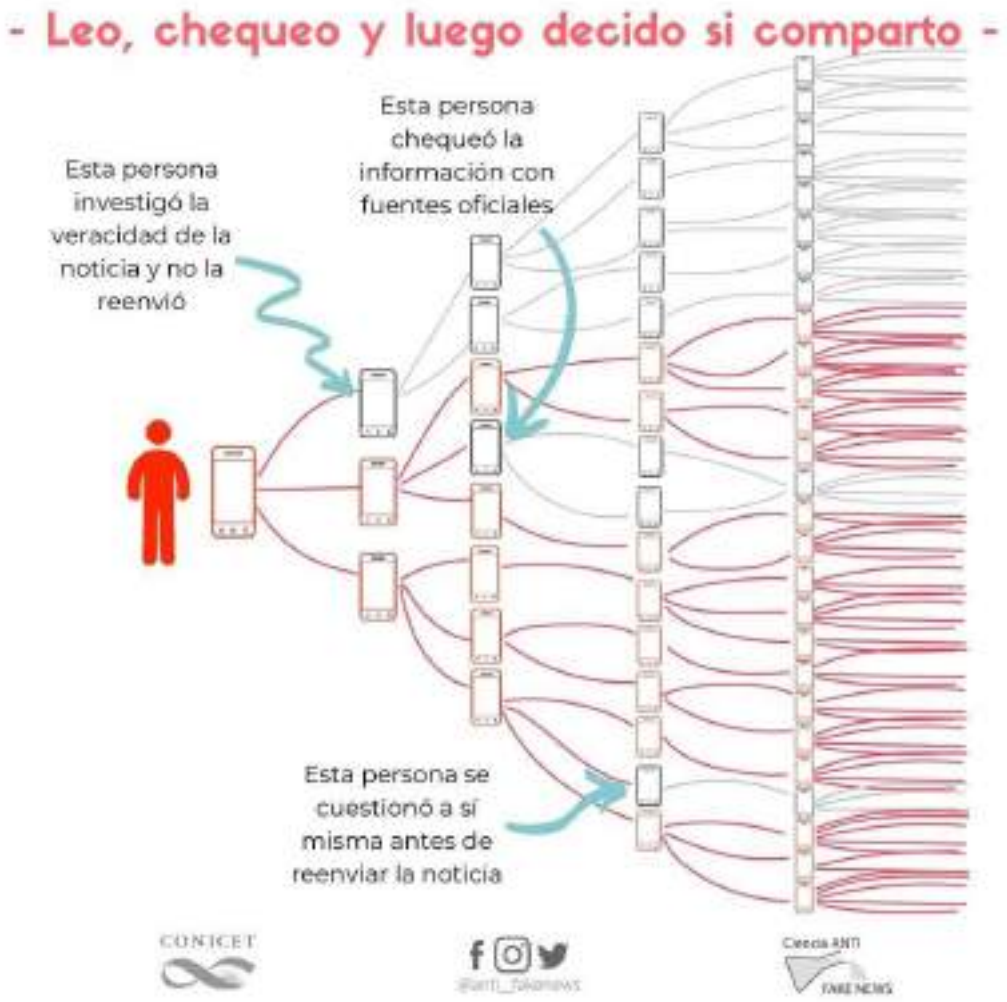


Imagen 1: Leo, chequeo y luego decido si comparto.

Leo, chequeo y luego decido si comparto. Adaptado de OMS. Si una persona se cuestiona antes de reenviar una información que le llegó, chequea la información o directamente no la comparte porque ya confirmó que es falsa o duda de su veracidad, se corta la propagación de la información falsa.

Bibliografía

Calvo, E. y Aruguete, N. (2020) *Fake news, trolls y otros encantos: cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales.* Siglo veintiuno Editores.

Gori, S.; Milillo, MA.; Ennis, V. (2021) La experiencia de Ciencia Anti Fake News: cómo combatir mentiras del tamaño de una pandemia. *Catálisis Revista Digital*.

3. (5). América Latina en el segundo año de pandemia. 69-72. https://www.catalisisec.com/_files/ugd/780a0c_c85672b7258645ff8e55dee034965792.pdf

Herrero-Curiel E. y La-Rosa L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar.* 73. 95-106. DOI https://doi.org/10.3916/C73-2022-08

Milillo, MA. y Gori, S. (2022) *El cerebro de ayer en el mundo de hoy:* ¿cómo *nos afectan las redes sociales?* Disponible en: https://www.tec.gob.ar/el-cerebro-de-ayer-en-el-mundo-de-hoy-como-nos-afectan-las-redes-sociales/

Milillo, MA., Gori, S., Ennis, MV., Méndez, P. (2022). Fake news and vaccination: How the Science Anti-Fake News team in Argentina is fighting the infodemic. *Medical Writing* 31 (1); 48-53. https://journal.emwa.org/sustainable-communications/fake-news-and-vaccination-how-the-science-anti-fake-news-team-in-argentina-is-fighting-the-infodemic/.

Muñoz M., Quintana J. y Quatrucci C. (2021). Experiencias de vacunación COVID-19 en Argentina. *Asociación Ciclo Positivo*. https://ciclopositivo.org/wp-content/uploads/2021/11/CP_VACUNAS_2021.pdf

Organización Mundial de la Salud. (23 de septiembre 2021). *Gestión de la infodemia sobre la COVID19: Promover comportamientos saludables y mitigar los daños derivados de la información incorrecta y falsa.* https://www.who.int/es/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation

Paolini P. y Ravalli MJ. (2016) Kids Online Argentina. Chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en Internet y redes sociales. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-chics-conectados

Rivas Carmona MM. y Calero Vaquera ML. (2020). Pandemia y posverdad: el impacto de la COVID-19 en la comunicación por *WhatsApp. Revista Prisma Social* 31: Comunicación del conocimiento científico en la era de la postverdad. Retos y oportunidades. 110-154.

TÉLAM. (28 de agosto 2020). Determinan que la ingesta de dióxido de cloro fue la causa de muerte de niño de 5 años en Plottier. https://www.telam.com.ar/notas/202008/507825-ingesta-dioxido-cloro-muerte-nino-neuquen.html

PARTE II:
Experiencias y relatos pedagógicos

Enseñar habilidades de pensamiento crítico: propuestas para el aula y reflexiones sobre desinformación

Milena Rosenzvit

Introducción

Turno vespertino en la Escuela Secundaria Nº2 D.E.19 “Arturo Jauretche” de Villa Soldati, CABA, noviembre de 2022. Marcos, estudiante de 5to año, nos cuenta que en el grupo familiar de WhatsApp suele recibir desinformaciones. La más reciente, un texto que había sido reenviado muchas veces -como suele aclarar la aplicación- sobre una supuesta oferta extraordinaria de zapatillas que era, en realidad, un anzuelo para caer en una estafa. Marcos dice que ya sabe reconocerlas y las ignora cada vez que llegan. Clara, otra estudiante, comenta que prefiere no dejar pasar esos mensajes y responder, indicando que son falsos, para que otros familiares no caigan en la trampa. Marcos acuerda en que sería mejor contestar, pero es difícil hacerlo sin generar una discusión familiar. Esta conversación (real, aunque con los nombres cambiados para preservar la privacidad) ocurrió en una actividad que realizamos desde el Programa de Educación de Chequeado en la que pusimos a prueba una estrategia de enseñanza para que estudiantes de los últimos años de secundaria aprendieran a identificar desinformaciones. Querido lector o lectora: Cuando encontrás una desinformación en un grupo de WhatsApp, ¿hacés habitualmente como Clara, o como Marcos? ¿Qué resultados obtenés? ¿Qué pensás acerca de otras maneras de abordar la situación?

Seguramente cualquiera agradecería que le adviertan de una estafa, pero Marcos tiene un punto: las desinformaciones muchas veces generan conflicto. No solo hay estafas virtuales, los contenidos falsos y engañosos también vienen en formato de noticias en medios de comunicación, posteos en redes sociales con información peligrosa para la salud o contenidos inventados para perjudicar a candidatos durante los períodos electorales, que se viralizan en burbujas informativas. Por supuesto, no todo es verdadero o falso, hay grises y hay puntos de vista. Pero que las hay (desinformaciones), las hay. Generan desconfianza, polarización y, sobre todo, malas decisiones que nos afectan individual y colectivamente.

En este capítulo nos proponemos algo muy concreto: compartir estrategias de enseñanza para que las y los estudiantes de escuela secundaria aprendan algunas habilidades fundamentales de pensamiento crítico que les permitan acceder a información, comprenderla, evaluarla y también, por supuesto, producirla. Presentaremos algunas situaciones de aula y actividades que servirán de punto de partida para que docentes de distintas asignaturas puedan modificar y adaptar a sus propios objetivos, tiempos y grupos. Asimismo, buscamos que estas situaciones y actividades nos permitan reflexionar en términos más amplios sobre la problemática de la desinformación y las distintas respuestas que aparecen desde el ámbito educativo, pero también desde las plataformas digitales, los gobiernos, los medios de comunicación y las organizaciones de fact checking o periodismo de verificación. ¡Ojalá las encuentres útiles!

Contenidos conceptuales, habilidades y contexto

Imagen 1: Ejemplo de desinformación identificada. Fuente: Chequeado.

En enero de 2021 circuló que una enfermera del Ejército Argentino había muerto a causa de la vacuna contra Covid. La imagen de arriba dice: Contenido falso que circuló durante enero de 2021. La imagen dice “Argentina de luto!! Murio por la vacuna covid 19. Cabo Primera Enfermera. 24 años en Zapala. La vacuna mata. Difundir urgente!!

Los medios oficiales lo ocultan"(sic). Al momento de la verificación, la imagen apareció en al menos 30 posteos con más de 10 mil compartidos. Sin embargo, la mujer no había recibido ninguna vacuna, es decir, la información era falsa. O al menos parcialmente falsa: la mujer sí había fallecido, pero no a causa de la vacuna. Esto es muy común en las desinformaciones, se generan tomando algunos datos de la realidad, lo cual hace que sean más creíbles y se viralicen más rápido. Vamos a tomar esta desinformación para hacer un ejercicio: ¿Qué cosas deberíamos saber para poder darnos cuenta de que era falsa? ¿Qué podríamos enseñarle a estudiantes de escuela secundaria para que puedan identificar desinformaciones de este tipo? Para responder a estas preguntas, vamos a clasificar a los aprendizajes que consideramos necesarios en 3 tipos: contenido conceptual, habilidades y contexto.

En primer lugar, para que las y los estudiantes puedan identificar un contenido como falso, deben saber, simplemente, que el contenido falso existe, circula mucho, y que todas las personas podemos caer en él. Como contamos más arriba, las desinformaciones no son solo noticias falsas (o, como se dice más coloquialmente, *fake news*) sino que vienen en una multiplicidad de formatos: textos, imágenes, audios. Circulan por medios de comunicación, redes sociales, servicios de mensajería como WhatsApp o Telegram, son compartidas y viralizadas por muchísimas personas, a veces solo por desconocimiento y otras veces de forma consciente con el objetivo de obtener algún beneficio político o económico (First Draft, 2017). En este caso, la desinformación no circuló aislada sino que formó parte de una campaña antivacunas, que ocurrió en nuestro país y prácticamente en todo el mundo, y que constituye un capítulo de la infodemia, la sobreabundancia de información, muchas veces falsa, sobre la pandemia (Tedros, 2020). Las desinformaciones pueden ser enunciadas por líderes y personas reconocidas de la política, del arte, del deporte, etc. Pueden tener algún dato verdadero. Muchas veces nos atrapan porque nos hacen sentir emociones fuertes, relatan o muestran imágenes de sucesos que llaman mucho nuestra atención y nos provocan ganas de compartir al instante. En definitiva, conocer algunos conceptos básicos relacionados con el fenómeno de la desinformación, sus principales características, los formatos más comunes y su vínculo con el ecosistema informativo, social y político es imprescindible para identificarlas, comprenderlas y actuar en consecuencia.

En segundo lugar, están las habilidades de pensamiento crítico, que son aprendizajes que no tienen que ver con qué o cómo son las desinformaciones, son aprendizajes que van más allá de lo conceptual. Si bien en los últimos años los sistemas educativos fueron incorporando cada vez más una enseñanza que hace foco en los procesos y en las habilidades (muchas veces a costa de los contenidos más tradicionales), esta inclusión

aún no va al hueso: muchas de estas habilidades aún no se identifican como objetivos de aprendizaje en los documentos curriculares, no se aprenden en el aula o no se evalúan.

Gráfico 1: Asignaturas en las que aparecen nombradas algunas habilidades de pensamiento crítico en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), en cada año.
Fuente: Extraído del informe "AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?" desarrollado por Chequeado.

Las habilidades de pensamiento crítico no son necesariamente más difíciles de aprender que los contenidos conceptuales, pero son un desafío de enseñanza porque como educadores tenemos menos camino recorrido. No abundan las actividades, las secuencias didácticas, los ejemplos o las reflexiones didácticas sobre cada una de ellas. Por ejemplo, la identificación de falacias lógicas es una habilidad importante que aún no se encuentra ampliamente incorporada en nuestro sistema educativo. Entre las desinformaciones más comunes sobre la vacuna contra Covid, sobre todo cuando comenzaron los ensayos de Fase III, se hacía uso de la siguiente falacia: si una persona sufre cualquier problema de salud luego de aplicarse la vacuna, entonces era a causa de la vacuna.

¿Por qué no es un razonamiento válido? Porque dos cosas no relacionadas pueden suceder una después de la otra, sin que haya una relación de causalidad. Es decir, que una cosa suceda después de otra no implica necesariamente que una cause a la otra. Pensemos en que cada año millones de personas en el mundo tienen ataques al corazón. También hay millones de personas en el mundo que cada año tienen un ACV. Lo mismo sucede con cientos de sucesos positivos, neutros y negativos. En una campaña de vacunación masiva como es la de Covid, en la que millones de personas se vacunan todos los días, en muchísimos casos va a coincidir que se recuperan de una enfermedad, pierdan un embarazo o tengan un ataque al corazón justo o unos días después de vacunarse. Es estadísticamente inevitable. Asignar entonces una relación de causalidad entre cualquiera de estos eventos es, como mínimo, apresurado. Es esperable también: a nuestros cerebros les encanta encontrar patrones y relaciones en donde a veces no las hay. Pero para poder establecer una relación causal entre dos acontecimientos es necesario realizar pruebas experimentales y análisis estadísticos. Ahora bien, identificar falacias lógicas es una habilidad de pensamiento crítico que está prácticamente ausente en nuestro sistema educativo en sentido formal. Por supuesto, muchos y muchas docentes las consideran fundamentales y las trabajan en distintas materias, de forma más o menos sistemática. Pero si miramos lo que dicen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), solo encontramos esta habilidad en Formación Ética y Ciudadana de primer año de nivel secundario (no se menciona en nivel primario): “La identificación de falacias en los argumentos esgrimidos en situaciones de debate” y en la materia Filosofía, en el último año del ciclo orientado. Se habla de las falacias en general, y no de habilidades específicas para detectar unas u otras.

Hay otras habilidades que consideramos fundamentales para tener pensamiento crítico: distinguir entre elementos factuales y aquellos que no lo son, evaluar la calidad de una fuente de información, identificar sesgos cognitivos, identificar lo que “no sé” (o no se sabe) sobre un tema en particular, entre otras. En AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?” describimos distintas oportunidades para incorporarlas en clases de todas las asignaturas.

Por último, para identificar desinformaciones o, pensando en positivo, para identificar buena información sobre un tema, siempre es útil saber sobre ese tema. Esto, que parece trivial, no queremos dejar de mencionarlo. Las habilidades no se aprenden en el aire ni pueden transferirse fácilmente de un tema a otro. No hay Alfabetización Mediática e Informacional sin alfabetización científica, sin conocer los contenidos básicos de historia, economía, arte y otras disciplinas. En algún sentido, es la experiencia de pasar por la escuela toda, la que nos dará las herramientas para interactuar con nueva

información. Por eso también hablamos de contenidos contextuales: no es lo mismo aprender a identificar desinformaciones sobre vacunas que sobre elecciones, por dar un ejemplo.

Actividad 1: Distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales.

A continuación, compartimos una actividad que solemos hacer con estudiantes de nivel secundario, tanto de los primeros años como de los últimos. ¿El objetivo? que aprendan a diferenciar elementos factuales (es decir, aquellos que hacen referencia a hechos, datos) de aquellos que no lo son.

Para empezar, no vamos a dar una definición de ambos grupos de enunciados, ni contarles el final del cuento. Vamos a ir construyendo esta clasificación a lo largo de la clase. Comenzamos por compartir con los estudiantes una serie de enunciados en voz alta, y les pedimos que, después de leer cada uno, digan en voz alta si los consideran verdaderos o falsos. A medida que van cantando las respuestas, los incluimos en la primera o segunda columna de una tabla que tenemos preparada en el pizarrón o en la pantalla. Los primeros enunciados son sencillos, y la tabla se ve así:

Verdadero	**Falso**	
1. Los perros tienen 4 patas	2. Los autos tienen 2 ruedas	
3. Robar es ilegal	4. Argentina tiene 70 millones de habitantes	

Gráfico 2: Tabla para la actividad 1. Fuente: Elaboración propia

Luego introducimos un enunciado que confunde un poco: “5. El verano es mejor que el invierno”. Posiblemente, algunos gritarán “¡verdadero!” y otros “¡falso!”, y posiblemente haya argumentos a favor y en contra del invierno y el verano. Se hará bastante evidente que es una cuestión de preferencias, o que en todo caso la respuesta depende de “mejor en qué sentido”. Entonces, ponemos la frase “5. El verano es mejor que el invierno” en una tercera columna, que no es ni verdadero ni falso, aunque aún no le pusimos título. Seguimos añadiendo más frases:

6. La nieve es blanca

7. No conviene comprar helado de menta granizada porque es feo

8. La superficie de Rusia es más grande que la de Brasil

9. ¿Vamos a la plaza a correr?

10. Me voy a casar dentro de 5 años

Cada frase puede dar lugar a conversaciones interesantes. Por ejemplo, en el punto 8, puede suceder que la respuesta no sea muy obvia, y que sea necesario buscar la información para poder decidir si es verdadero o falso. O que se decida ponerlo en la tercera columna por no contar con la información. En el caso del punto 9, posiblemente se llegue rápido a la conclusión de que no tiene sentido clasificar en verdadero o falso, porque es una propuesta. El punto 10, ¿es más parecido al 9 –no tiene sentido clasificar en V/F–, o al 8 –sí tiene sentido, pero aún no lo sabemos–?

Luego de completar la tabla, vamos a agrupar a todas las frases en dos grandes grupos. Puede quedar algo así:

Verdadero	**Falso**	
1. Los perros tienen 4 patas	2. Los autos tienen 2 ruedas	5. El verano es mejor que el invierno
3. Robar es ilegal	4. Argentina tiene 70 millones de habitantes	7. No conviene comprar helado de menta granizada porque es feo
6. La nieve es blanca		9. ¿Vamos a la plaza a correr?
8. La superficie de Rusia es más grande que la de Brasil		10. Me voy a casar dentro de 5 años

Gráfico 3: Tabla 2 de la actividad 1. Fuente: Elaboración propia.

En el grupo de la izquierda, quedarán las frases que refieren a hechos y a datos que se pueden contrastar. En esta categoría entran, por ejemplo, fechas históricas o cuestiones legales. En el otro grupo quedarán aquellas cuestiones que no tiene sentido clasificarlas como verdaderas ni falsas, porque dependen de preferencias personales o son propuestas. Al primer grupo las llamaremos “factuales” y al segundo grupo “no factuales”. Para averiguar si los estudiantes efectivamente aprendieron a identificar estos dos grupos, podemos compartir nuevas frases y pedirles que las clasifiquen. Este ejercicio puede

servir para que tanto docentes como estudiantes evalúen el aprendizaje, lo valoren y refuercen los casos en los que sea necesario.

Algunas notas:

a) ¿Por qué es importante aprender a diferenciar hechos de opiniones o, en términos más amplios, enunciados factuales de no factuales? Una razón es que para identificar que algo es falso, primero necesito reconocerlo como factual. Si creo que depende de la opinión de cada uno, no lo voy a identificar como mentira. Otra razón es que es distinto el tipo de debates que tenemos con cada grupo de enunciados. Sería desacertado cerrar una discusión sobre la legalidad del matrimonio igualitario en Argentina en junio de 2023 diciendo "yo opino que no se pueden casar" o "Es un hecho, Julieta es mejor pareja para vos".

b) Una variante de esta actividad es clasificar los enunciados en "chequeables" y "no chequeables". En este caso, hay enunciados que son claramente factuales porque responden a hechos y datos, pero que no pueden chequearse en el momento por distintos motivos. Ejemplos: "Me voy a casar en 5 años" (hay que esperar 5 años para chequearlo), "X persona es culpable de un delito" (hay que hacer un juicio para determinar culpabilidad legal). "Esta medicación mejora el funcionamiento cardíaco" (quizás haya que hacer una investigación científica para averiguarlo).

c) Hay grises y hay ejemplos complejos. Las frases elegidas pueden ser modificadas en función de qué profundidad se le quiere dar a la discusión. Por ejemplo, cuando se dice que un grupo de personas tiene mejor educación que otra, ¿estamos hablando de algo factual u opinable? ¿qué variables se están teniendo en cuenta? Por otro lado, los enunciados en medios de comunicación, conversaciones cotidianas y redes sociales suelen tener un entramado complejo de elementos factuales y no factuales.

Actividad 2: Reconocer la ignorancia propia y/o general sobre un tema

Objetivos de aprendizaje. En esta actividad buscamos que los estudiantes:

- Identifiquen algo que desconocen sobre un tema
- Valoren el reconocer algo que no saben como un conocimiento en sí mismo
- Formulen preguntas sobre aquello que no saben
- Utilicen su conocimiento sobre lo que no saben para actuar frente a desinformaciones

Secuencia de actividades

Para comenzar la actividad, puede compartir con los estudiantes los objetivos de la clase (leerlos o contarlos de una forma más coloquial) y abrir un espacio de conversación sobre el tema. Puede anotar algunos puntos de conversación para retomar luego. A continuación, pídales que miren el siguiente video acerca de por qué los mosquitos pican más a algunas personas que a otras: https://youtu.be/60USBvCH02U

Luego, comparta con las y los estudiantes una tabla como la siguiente (vacía), pídales que vuelvan a mirarlo tratando de completar cada columna (aquí compartimos la tabla completa solo a modo de ejemplo, pero será distinta para cada estudiante):

Cosas que vi en el video y ya sabía	**Cosas que vi en el video y no sabía (y ahora se)**	**Cosas que no vi en el video y sigo sin saber**
Que las que pican son las mosquitas hembra *Que las mosquitas pican a las personas con más transpiración*	*Que los mosquitos se alimentan del néctar de las flores* *Que el "dulzor" de la sangre no influye en la elección de los mosquitos*	*Si hay algún país que logró eliminar o disminuir mucho el dengue y cómo lo hizo*

Gráfico 3: Tabla de la actividad 2. Fuente: Elaboración propia.

Puede pedirle a algunos de los estudiantes que compartan los resultados de su análisis y conversar con el grupo acerca de los puntos en común o diferencias que encontraron.

Después, puede contarles que hacer estos ejercicios, en los que uno piensa o reflexiona acerca de lo que sabe y lo que no sabe, o acerca de lo que está aprendiendo, ayuda muchísimo al aprendizaje. Refuerza aquello que ya se sabe y nos permite identificar lo que todavía no, para poder seguir trabajando en ello. La capacidad de reflexionar acerca de qué y cómo estamos aprendiendo se llama metacognición (Flavell, 1979).

Posteriormente, puede pedirles a los estudiantes que se junten en grupos de 4 o 5 y hagan una lista con preguntas que surjan a partir de la tabla. Deben ser preguntas cuya respuesta no conozcan. También, pídales que escriban algunos motivos para los cuales puede ser útil formularse esas preguntas. Seguramente surja que puede ser útil para seguir buscando información y aprender más sobre el tema. Puede contarles, luego, una historia real: En épocas de elecciones, suele circular mucha información falsa. Uno de los tipos de información falsa más común es acerca de los procedimientos para votar. Por ejemplo, circulan posteos en Twitter diciendo que uno puede pedir una cartilla para manifestar su voto en contra del maltrato animal, y agregarlo al sobre (lo cual provoca que se anule el voto, ya que no se puede agregar al sobre nada más que la boleta). Acá hay una nota de Chequeado al respecto. También, cuando comenzó la pandemia, y se desconocía muchísimo acerca de la enfermedad y cómo prevenirla, circularon desinformaciones. La incertidumbre es tierra fértil para la desinformación, porque saber nos da seguridad y tendemos a creer más fácilmente la información que circula sin cuestionarla. Cuando somos conscientes de qué es lo que no sabemos, podemos formularnos preguntas y buscar información, en el caso de que la haya. A veces, como en el caso de la pandemia, no necesariamente podemos hacer una investigación científica por nosotros mismos para encontrar una respuesta, pero saber qué cosas aún no se saben también nos puede ayudar a no caer en falsas respuestas.

Puede compartir con los estudiantes la siguiente ilustración y analizar qué le sucede a la protagonista cuando logra identificar aquello que no sabe, en este caso, los procedimientos para votar. Y qué sucede cuando no lo reconoce.

Imagen 2: Identificar qué ignoramos. Fuente: Chequeado.

A continuación, puede buscar algunos chequeos a desinformaciones en chequeado.com/falsoenlasredes y pedir a los estudiantes que identifiquen qué no saben acerca de la información que se comparte, qué preguntas podrían hacerse e investigar antes de compartir, y así evitar difundir una desinformación.

Para finalizar, se puede retomar lo que hayan anotado en la apertura de la clase, conversar acerca de lo que aprendieron, de los objetivos de aprendizaje de la clase y los próximos temas sobre los que se va a seguir trabajando.

Nota: Para profundizar sobre esta habilidad, compartimos esta nota del Blog de Chequeado.

A modo de cierre y reflexión

Hay un aumento global de conversaciones sobre la inclusión o ampliación de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en los sistemas educativos, impulsado por la creciente preocupación respecto de la circulación masiva de desinformación. Si bien la escuela no puede, por sí sola, dar respuesta a este fenómeno, es un lugar clave y es una buena oportunidad para fomentar la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico que no solo nos preparan ante la desinformación sino que, como ciudadanos, nos permite interactuar mejor con la sobreabundancia de información que caracteriza a esta época. El derecho a la información es un derecho básico que nos permite acceder a otros, y una sociedad mejor informada puede tomar mejores decisiones.

En Argentina tenemos una amplia y rica historia de educación mediática, caracterizada fundamentalmente por la formación en una mirada crítica sobre los medios de comunicación. En este capítulo, queremos sumar aportes en línea con la construcción de habilidades muy concretas de pensamiento crítico, actividades posibles de llevar al aula y otros recursos e ideas que esperamos puedan ser puestos a prueba, modificados y mejorados. Podés ver todos los recursos que desarrollamos para docentes en chequeado.com/recursosparadocentes y si tenés sugerencias, comentarios, preguntas o propuestas podés escribirnos a educacion@chequeado.com

Bibliografía

First Draft (2017). *Fake news. It's complicated.* https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist* 34(10). 906–11.

Tedros, A. (2020) Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020

Unesco (2020). *Desinfodemia: disección de las respuestas a la desinformación sobre el COVID-19.* https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000374417_spa

La promoción de nuevas fronteras de participación ciudadana: un análisis posible de las producciones audiovisuales en la escuela media

Ana Paula Cappadona, Pablo Pellegrino, Mauricio Cordero y Diego Bernstein.

El uso y creación de material audiovisual en las escuelas medias implica el reconocimiento de las formas de producción y circulación del conocimiento en el escenario contemporáneo. La producción de audiovisuales por parte del conjunto estudiantil supone, la construcción de espacios donde adquieren centralidad: los intereses de los/as adolescentes, el diseño de procesos de indagación sobre distintas problemáticas sociales y la construcción colaborativa de producciones y difusión de las mismas a la comunidad educativa. Entre las preguntas que orientarán nuestro análisis focalizamos sobre cuál es el lugar que asumen los/as estudiantes en las producciones, cuál es el vínculo con el conocimiento que se promueve desde la óptica docente, cómo se explicita la mirada estudiantil en relación a diversas tensiones sociales y cómo la cultura de la imagen atraviesa la intencionalidad comunicativa de los/as adolescentes.

En este capítulo proponemos analizar la producción de material audiovisual por parte de estudiantes de una escuela media, así como también reflexionar sobre las posibilidades de participación ciudadana que tales iniciativas didácticas y pedagógicas posibilitan.

Pensar lo contemporáneo, una aproximación a la mirada docente

En esta primera instancia nos orientamos a brindar coordenadas institucionales y socioculturales en las que se inscriben las producciones estudiantiles, las mismas se desarrollan en la Escuela Normal N°5 en el nivel medio. La institución se encuentra ubicada en el barrio porteño de Barracas. Allí la mirada institucional presta particular atención a distintos sectores populares que habitan y resignifican el escenario escolar en función de sus intereses. Nos hallamos ante un contexto sociocultural atravesado por las repercusiones que ha tenido la pandemia en las trayectorias escolares de los/

as adolescentes, por lo que se han focalizado las iniciativas pedagógicas en la construcción de intervenciones que promuevan la permanencia de los/as estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos.

La construcción de producciones estudiantiles con un carácter colectivo supone un compromiso no solo con el diseño de propuestas pedagógicas que promuevan la articulación de aspectos éticos, estéticos y técnicos en la producción audiovisual sino que también contribuyan a la elaboración del lazo hacia el interior de la comunidad educativa. Compartimos como docentes que en el escenario contemporáneo:

“Nos inquieta la descomposición social, la desafección política, la mecanización de la lengua, que elimina la posibilidad de un mundo compartido, pero esos hechos pueden ser la ocasión de despertar de formas de lo común que llaman a resistir (...)”(Cornu, 2008, p. 133).

Del mismo modo, estimamos que nos encontramos ante el desafío de diseñar propuestas que impliquen procesos de subjetivación significativos para nuestros/as jóvenes. Pensar las oportunidades de devenir sujeto en el momento contemporáneo supone tomar distancia con respecto al presente, con respecto a: tensiones socioculturales, modos controversiales de comunicar de medios masivos soslayando miradas de los/as actores y actrices sociales involucrados/as o bien problemáticas que involucran a la población juvenil.

En sintonía con lo explicitado, la propuesta pedagógica opera allí como dispositivo para la construcción de otros sentidos acerca de las problemáticas sociales y las Cuestiones Socialmente Vivas dentro de la comunidad educativa y la esfera social más amplia (Saez, 2021). Asimismo, pensar al/la adolescente como contemporáneo/a de su tiempo implica que perciba al presente como aquello que le concierne e interpela (Agamben, 2004). Ello supone que puedan percibir las oscuridades propias del presente, para advertir cómo se construyen las tensiones sociales y las diversas perspectivas sobre ellas, desde un proceso de interpelación que invite a la transformación (Agamben, 2008), y que habilite nuevas lecturas/ sentidos subjetivos sobre diversos acontecimientos sociales

El diseño de la propuesta pedagógica como escenario para ser habitado desde la subjetividad estudiantil

> "(...) una escuela que forme sujetos con pluralidad de conciencia, creatividad y preparados para desenvolverse en la realidad que existe más allá de las paredes de las aulas"(Anijovich y Cappelletti, 2020:55)

El diseño de las propuestas nos conduce a reflexionar en torno a la concepción estudiantil que subyace a las mismas, donde adquiere relevancia el intercambio intersubjetivo, el trabajo colaborativo entre pares y docentes, y diversas estrategias de gestión del conocimiento que se requiere para el desarrollo de las producciones visuales, audiovisuales y textuales. El proceso de producción audiovisual nos convoca a reflexionar en torno a la elaboración de un pensamiento que va más allá de la información e intenta mirar desde diversas perspectivas las problemáticas sociales. Allí el encuentro dialógico del conjunto estudiantil adquiere un sentido social y colectivo que no se encuentra exento de lecturas singulares o contradictorias, donde resulta imprescindible conversar sobre las diferencias de aquello que se desea transmitir, estableciendo acuerdos sobre las tensiones que implica la creación con otros/as pares.

El espacio se constituye entre el afuera y el adentro de la institución, las propuestas (radio por streaming, audiovisuales, y producciones textuales periodísticas comunitarias, etc) aspiran a que la escuela trascienda sus límites espaciales y temporales y establezca diálogos con referentes comunitarios. Por lo que la construcción del conocimiento implica el establecimiento de lazos con agrupaciones de la comunidad y un proceso de indagación sobre problemáticas socioculturales que interpelan a la población juvenil, ello en íntima relación con conocimientos que permitan situar el foco en aspectos éticos y estéticos de la producción audiovisual.

Consideramos que el aprendizaje colaborativo contribuye a una formación que ajuste la lente en el ejercicio de una ciudadanía que interpele temáticas de interés para el conjunto estudiantil relacionadas a: la violencia de género, el noviazgo y maternidad/paternidad adolescente, las luchas y reclamos juveniles que atraviesan la educación pública, y el interés por expresar las voces de la comunidad barrial en detrimento de medios masivos de comunicación que no las contemplan. Ello implica contextualizar el aprendizaje en el escenario sociocultural donde se desarrolla la formación, donde la participación ciudadana supone un involucramiento significativo con la comunidad; donde la escena educativa convoca a los/as estudiantes a habitar el espacio escolar no solo a ser un/a

visitante (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 55). Las propuestas evidencian el reconocimiento del conjunto estudiantil como portador de diversas trayectorias educativas y escolares (Terigi, 2009) con intereses comunitarios que trascienden las fronteras de la institución educativa. Por lo que el diseño pedagógico didáctico involucra la posibilidad de visibilizar las miradas adolescentes en torno a distintas problemáticas de interés que atañen a la cultura juvenil contemporánea, allí los lenguajes multimediales son resignificados en cada producción para dar cuenta desde una óptica comunicacional y artística de tales miradas sobre lo social.

Las adolescencias aparecen como promotores/as culturales, como prosumidores/as (Bacher, 2016) donde la digitalidad se encuentra atravesada por el sentido comunitario, allí las prácticas de lectoescritura se alejan del aislamiento para constituirse como elementos culturales de mediación con otros/as pares y docentes en pos de una producción colectiva. La elaboración de audiovisuales implica interpelar las prácticas de lectoescritura ya no sobre la premisa de cuánto se lee, sino de cómo se lee, en diversos formatos atravesados por el hipertexto que caracteriza la digitalidad, los medios e involucra otros lenguajes que se enlazan en la experiencia de lectura. Recuperar las voces estudiantiles parecería ser un rasgo que atraviesa el diseño de las propuestas donde, como argumenta García Canclini (2015), la lectura es valiosa para la ciudadanía en tanto se forjan las condiciones para discutir e interpelar aquello que estamos leyendo, cuando se les habilita a las adolescencias un escenario donde resignificar y reescribir lo leído desde nuevas perspectivas.

En sintonía con lo explicitado, consideramos que resulta un desafío permanente para la escuela contemporánea visibilizar la cultura juvenil, recuperando sus prácticas y consumos culturales que involucran sus cosmovisiones sobre diversas problemáticas sociales (Bacher, 2016), aspecto que resulta imprescindible para revitalizar el sentido de la escuela media.

En síntesis compartimos la emergencia de que la escuela se comprometa en la formación de ciudadanos/as activos/as a partir de la experimentación e innovación (Bacher, 2016), escuchando diversas voces; ello implica deconstruir tradicionales moldes de progresión lineal que subyace a la tarea pedagógica para ponerla circular por diversos canales de interacción con otros/as partícipes de la comunidad educativa.

(re) Construcción de problemáticas juveniles y comunitarias desde la mirada adolescente

En el análisis de las producciones audiovisuales hemos podido advertir que el contexto no actúa únicamente como escenario sociocultural en donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y las trayectorias educativas y escolares de los/as adolescentes sino que se torna parte de la narración. Las participaciones estudiantiles recuperan sus intereses, sus preocupaciones sociales y comunitarias, así como también podrían advertirse tales producciones como espacios de reclamo y lucha, donde la voz estudiantil y docente encuentran un lugar de visibilización.

Entre ellas, Dulces Sueños Alicia ha participado de "Hacelo Corto" un festival de cortometrajes realizados por niñas, niños y jóvenes; el audiovisual advierte la problemática juvenil en torno al consumo de drogas. Así como también Enfrentados nos invita a reflexionar sobre las preocupaciones juveniles en torno al noviazgo y el embarazo no intencional. En ambos el diálogo entre los protagonistas es no verbal, sino que gestos, miradas, actitudes, y diversos enfoques de cámara nos permiten reconstruir como espectadores/as la historia que los/as protagonistas intentan transmitir. Ello implica una puesta en escena que involucra lo comunicacional en sentido amplio que trasciende como hemos mencionado la verbalización hacia advertir las intencionalidades comunicativas de los/as actores, actrices y productores/as que desde la selección musical hasta los diversos planos de imágenes nos permiten reconstruir una historia y percibir una problemática sociocultural desde la mirada juvenil. Advertimos que ambas producciones se destacan por una atención singular a la estética (Gullo, 2018), situación que convocaría a los/as estudiantes a repensar y rediseñar su propia experiencia artística, ética y estética en la historia que desean transmitir conforme a las exigencias técnicas propias de la elaboración.

En sintonía con ello, la producción puede constituirse como un espacio colaborativo donde se efectivizan los reclamos y las luchas con diversas implicaciones comunitarias, algunas producciones como Rebelión Colores evidencian la identidad institucional, los lazos construidos dentro de la comunidad educativa que con fuerza de instituyentes instalan en la infraestructura institucional el muralismo como herramienta de visibilización y reclamo estudiantil y docente. Allí es posible advertir la voz de las adolescencias que resignifican la memoria y las demandas de la comunidad en paredes acalladas por el autoritarismo gubernamental. Del mismo modo, Qué la llama de ellos siga viva. Héroes de Barracas y Hasta que la llama se extinga relevan los relatos de la comunidad de bomberos voluntarios del barrio de Barracas, lo que evidenciaría

una implicación ética y política del conjunto estudiantil con respecto a un accidente del cual se deriva la pérdida de compañeros/as del cuartel producto de un derrumbe en un incendio de la empresa Iron Mountain. Nuevamente el audiovisual nos permite acercarnos a las vicisitudes de una comunidad atravesada por la mirada de distintos/as actores y actrices sociales con vocación de servicio hacia la comunidad del barrio, por lo que las entrevistas resultan significativas en pos de relevar la pluralidad de voces y en ellas su compromiso social. Ello nos convoca a reflexionar sobre la lectura que han realizado los/as estudiantes sobre el acontecimiento a través de distintos medios masivos de comunicación, lo que ha implicado la selección de información relevante para la elaboración del guión que orientaría la producción audiovisual.

Gullo (2018) focaliza en el desafío que implica el diseño de propuestas de enseñanza que demanden lecturas comprensivas y comparativas a través de diversos soportes (textual, visual y audiovisual) con el propósito de utilizar la información y los saberes adquiridos para producir otra cosa que tendrá impacto colectivo. Si bien los cortometrajes buscarían dar sentido a las problemáticas que atañen a la comunidad más cercana, mientras que otras producciones posicionan al conjunto estudiantil frente a la violencia de género como rasgo que caracteriza las sociedades contemporáneas desde una óptica latinoamericana. Allí nuevamente es posible advertir la producción audiovisual como escenario de resistencia del colectivo de mujeres que pugnan por deconstruir e interpelar reflexivamente frases estereotipadas y estigmatizantes que contribuyen a la subordinación de la mujeres dentro de diversas dinámicas sociales que involucran esferas laborales, educativas, y socioeconómicas más amplias. Ello implica una responsabilidad implícita sobre el acto de leer un acontecimiento o fenómeno sociocultural, una lectura conscientemente activa y crítica, que interpela y emociona (Gullo, 2018); estimamos, hacia la producción de escenarios de resistencia sobre una premisa transformadora. Lo que supone, el desafío de alterar la geografía del aula y habitar nuevos espacios donde la clase circule por otros escenarios digitales. Desterritorializar el aula (Gullo, 2018) implica advertir el diseño de propuestas como las que hemos explicitado en las que se reconfiguran los espacios y tiempos de la escena pedagógica tradicional, donde se convoca al conjunto estudiantil a leer la realidad sociocultural, identificar aspectos o problemáticas de interés juvenil y estudiantil con el propósito de construir un producto que circule en redes y se torne accesible a otros sujetos sociales.

Las producciones citadas nos convocan a repensar el aula como espacio permeable en relación directa con procesos culturales, sociales, científicos. Lo que implica percibir el aula como un escenario conectado a través el uso de redes sociales, no sólo como un vehículo para proyectar las producciones estudiantiles, sino, como invitación

comunitaria a reflexionar sobre temáticas que atañen a la cultura juvenil y su implicancia con el territorio barrial más próximo. Como hemos mencionado con anterioridad pensar a los/as adolescentes como contemporáneos/as de su tiempo implica que puedan percibir no solo las luces de su época sino la oscuridad que todo tiempo conlleva: "El contemporáneo no se deja enceguecer por las luces del siglo (...) es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo" (Agamben, 2008, p.4). Concebirlos/as como contemporáneos/as de su tiempo, estimamos que implica orientar hacia la toma de distancia con respecto al momento presente, en pos de analizar las oscuridades propias de su escenario sociocultural, para significar el devenir histórico y cultural, no en búsqueda de respuestas unívocas sino de problematizar lo inédito del hoy.

Producción de imágenes desde y por subjetividades adolescentes contemporáneas

El diseño de propuestas de enseñanza sobre una pedagogía de la imagen que problematice distintos modos de ver, implica considerar que una imagen no contiene significados a priori unívocos, lo que supone considerarla como un montaje artístico donde es posible realizar múltiples lecturas en función de quienes sean espectadores/as de las mismas. Educar la mirada implica reflexionar sobre la resignificación de imágenes desde una óptica geocultural, desde donde nos definimos como sujetos a una identidad individual y colectiva que nos constituye y atraviesa. En sintonía con ello, compartimos que:

La producción imaginal del lazo social implica que las imágenes, en nuestras sociedades contemporáneas, ya no pueden ser tomadas simplemente como representaciones, sino que deben considerarse también como elementos que constituyen nuestra realidad cotidiana, dado que generan información, producen afecciones, promueven identificaciones; en suma, modulan gran parte de las relaciones humanas. (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021, p.33).

Nuestras intervenciones en el mundo social se encuentran mediadas por imágenes cuyas producciones en el marco de una propuesta pedagógica implican decisiones éticas y estéticas que invitan a reflexionar sobre la formación de sujetos críticos, que interpelen producciones propias y ajenas, desde experiencias subjetivas y saberes previos. Las producciones estudiantiles nos invitan a desnaturalizar las miradas y los discursos que se construyen sobre el ser adolecente en el escenario contemporáneo, para considerarlos/as portadores/as de voces singulares, productores/as de nuevos sentidos sobre

nuestra cultura visual. El colectivo adolescente como espectadores/as emancipados/as, podríamos argumentar desde la perspectiva de Ranciere (2010), que observan activamente de un modo tal que reelaboran materiales visuales, dialogando con el presente sociocultural y produciendo prácticas discursivas con la impronta de sus intervenciones.

Hemos advertido que las producciones estudiantiles involucran la historicidad, la singularidad de las voces y lugares del contexto donde desarrollan las prácticas de enseñanza; por lo que lejos de presentar los saberes descontextualizados, la iniciativa docente se sitúa en desnaturalizar tradicionales imágenes sobre el ser y estar adolescente dentro de la comunidad educativa y dentro de la esfera social en su amplitud. Del mismo modo, el lenguaje visual nos invita a percibir los acontecimientos narrados desde la expresión de valores y sentimientos que atraviesa la diversidad de experiencias juveniles, por lo que las producciones en tanto propuestas artísticas *"tocan el cuerpo"* (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021, p.22), producen incomodidad o empatía en quien observa, ante la expresión de diversas problemáticas sociales. Tal como sucede con *"Dulces sueños Alicia"* o *"Enfrentados"*, audiovisuales que expresan preocupaciones que le conciernen e interpelan al conjunto estudiantil y por ende convocan a la reflexión por parte de la comunidad educativa.

Este tipo de propuestas invita a que distintas culturas, la mediática, la juvenil, la comunitaria, habiten el espacio escolar y dialoguen en él desde distintas perspectivas, lo que supone la interpelación constante en torno a qué y cómo comunicamos, y cuál es el compromiso ético que hay detrás de esa construcción lo social. Allí la frontera que separa al consumidor/a del productor/a no es estática ni definitiva (Schaefer, 2013), los/as estudiantes comprenden las lógicas del lenguaje mediático en el proceso de producción y al mismo tiempo se distancian para analizar una problemática social junto con las formas éticas y estéticas que se han seleccionado con una intencionalidad comunicativa.

Además, estimamos que las instancias de producción son momentos de legitimación de saberes que eran históricamente deslegitimados por la escuela, saberes que se han vinculado a la cultura juvenil del entretenimiento concebida como antagónica a la cultura escolar (Shaefer, 2013). Aludimos a conocimientos que se vinculan con los consumos culturales contemporáneos de los/as jóvenes, sus participaciones como consumidores/as y productores/as de contenidos en redes. Del mismo modo, hemos podido advertir que las temáticas que involucran los audiovisuales remiten a discursos de resistencia por parte de la comunidad educativa y se perciben como formas de explicitar su posicionamiento frente a problemáticas comunitarias como el silenciamiento de voces del colectivo estudiantil y docente. En las temáticas se percibe la diversidad de intereses juveniles, donde las experiencias explicitadas trascienden las vivencias escolares de

los/as adolescentes, e interpelan las formas de vincularse para el desarrollo del trabajo colectivo, asumiendo diversos roles y tareas en función de intereses y capacidades de las que cada uno/a disponga.

El diseño de propuestas que promuevan una implicación subjetiva responsable de los/as estudiantes (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021) implica reflexionar sobre las formas de visualización y exhibición, que supone involucrarse con la indagación de quiénes producen imágenes en un determinado tiempo y lugar, qué propósitos subyacen a tales producciones, con qué otros discursos sociales, políticos y culturales podemos relacionarlas, etc. De modo tal que, el consumir o producir recursos visuales y audiovisuales supone una instancia de reflexión que interpele nuestro compromiso ético-político y el de nuestros/as estudiantes con determinadas temáticas sociales. Decir algo, implica posicionarse en la esfera pública y reflexionar sobre los discursos que circulan en torno a las preocupaciones propias de la condición juvenil, estudiantil y comunitaria más amplia. Allí se tejen de manera singular múltiples experiencias que trascienden los escenarios escolares y denotar el posicionamiento ético que asumen los/as adolescentes frente a temáticas sociales de interés. Asumir un posicionamiento frente a lo social es también un aprendizaje, es la expresión de la propia voz que no espera que le den la palabra sino que la toma el colectivo estudiantil para construir su mirada, lo que tienen para decir no solo tiene un valor escolar sino social y cultural (Schaefer, 2013) que los/as compromete en un entramado simbólico como jóvenes.

A modo de síntesis, el sentido de la escuela pública implica ser inventivos en la recepción de singularidades y en la construcción de un escenario donde sea posible sostener un pensamiento atento y crítico en acto (Cornu, 2008). La construcción de lo común no supone una mismidad, sino advertir concebir al otro/a en tanto estudiante siempre imprevisto y por venir, que se arriesga ante a la repetición de los discursos (Cornu, 2008) para proponer rasgos, temáticas, preocupaciones como objetos de reflexión común en un espacio donde devenir sujeto sea posible. Compartimos la premisa de construir escenarios comunes en el marco del diseño de propuestas pedagógicas que se tornen habitables, hospitalarios donde se promueva la capacidad de reflexión sobre el contexto sociocultural donde los/as adolescentes construyen vínculos y aprendizajes.

Reflexiones finales

A modo de cierre hemos podido advertir que el diseño de propuestas que involucren la producción estudiantil, en esta oportunidad de audiovisuales, constituyen oportunidades

de subjetivación. Es decir, se presentan como ocasiones significativas donde se habilita la circulación de la palabra en pos de una producción colectiva que involucra la digitalidad, la primacía de la cultura de la imagen como rasgo de época y el lazo con la comunidad que se forja entre el afuera y el adentro de la institución. Lo que supone, el desafío de pensar el diseño de la propuesta pedagógica en íntima relación con los acontecimientos sociales que interpelan al conjunto juvenil, que trascienden los procesos de escolarización desplegados institucionalmente; y nos convoca como docentes a invitar a la problematización de distintas formas de ver, desnaturalizando viejas percepciones sobre el ser y estar adolescente en el contexto actual.

Bibliografía

Agamben, G. (2008). *¿Qué es ser contemporáneo?* Conferencia en el curso del Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Disponible en: https://ddooss.org/textos/documentos/que-es-ser-contemporaneo.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digita*l. Buenos Aires, Paidós.

Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, (2021). Leer imágenes. *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.* Ministerio de Educación de la Nación argentina.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio G., Diker G. (Comps.) E*ducar: posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial: Buenos Aires.

García Canclini, N. (2015). “La lectura”. Conferencia en Barcelona , 19 de mayo. Disponible en: <www.cccb.org>.

Gullo, J. (2018). *Tecnología y Educación. Experiencias y miradas para la implementación de las nuevas tecnologías en las aulas*. Buenos Aires: Maipue.

Nakache, D. (2000). La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual. *Documento de capacitación para docentes*. SED, GCBA: Buenos Aires.

Ranciere J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Plaza Schaefer, V. (2013). *Producción audiovisual en escuelas secundarias. Algunas*

reflexiones acerca de sus potencialidades en tanto propuestas educativas para los y las jóvenes. Toma Uno: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/26785/CONICET_Digital_Nro.bfe1fd7c-450a-4946-b02a-021ac0d5c785_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Saez, V. (2021) Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas. En V. Saez y A. Iglesias (coord.) *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Creatividad digital para el aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas

Virginia Saez y Dafne Carp

En este capítulo presentamos la experiencia de un taller de búsqueda de información confiable y creación de un videojuego para la enseñanza de cuestiones socialmente vivas, que se centró en el cuidado del medio ambiente. La misma se desplegó en el marco de actividades de divulgación y transferencia de un estudio educativo[49].

Con este trabajo, nos proponemos realizar un aporte a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y más específicamente, aportar nuestra experiencia sobre el trabajo con videojuegos en el aula, atendiendo a qué beneficios y dificultades encontramos en la puesta en práctica de esta actividad. Así también, para estimular a otros profesores en el trabajo con la alfabetización mediática e informacional.

Las tecnologías digitales han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden de sentidos. El texto escrito deja de estar en el centro de la escena y deja paso a nuevas formas digitales de producción de significado. Teniendo en cuenta el creciente peso que tienen estas formas de comunicación, se hace necesaria una alfabetización en nuevos lenguajes de modo que el estudiantado pueda participar activamente en la esfera pública. Entendemos que una alfabetización tecnológica multimodal (Jenkins, Saad Corrêa, Fung & Bosch, 2019) no sólo debe proporcionar el conocimiento técnico de los lenguajes, sino que, además, debe brindar herramientas para el análisis reflexivo y la producción de mensajes a través de herramientas.

Particularmente, los videojuegos constituyen objetos culturales que por su potencia y proyección generan modos novedosos de construcción del conocimiento (Gee, 2003). No solo combinan una variedad de modos semióticos como texto, imagen, video y sonido, sino que también simulan el modo en que funcionan las cosas ya que construyen modelos con los que las personas pueden interactuar (Bogost et. Al, 2010).

---

49 Proyecto UBACyT (20020190200224BA) “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas”. Directora Virginia Saez. Proyecto concursado en la categoría de Modalidad II (bianual) en el marco de la Programación Científica UBACyT 2020. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta las potencialidades de los videojuegos y la importancia de que los estudiantes puedan ubicarse como productores de contenido (Saez, 2022), realizamos un taller que parte de la búsqueda de información de una cuestión socialmente viva elegida por el estudiantado[50], que estimule y movilice su voluntad, y culmina compartiendo lo aprendido a través de la creación de un videojuego serio. El objetivo del taller fue que el estudiantado salga del rol pasivo de los receptores literarios, centrándonos en el potencial de la comunicación y la narrativa digital para el empoderamiento juvenil.[51]

A modo de hipótesis inicial, pensamos que la producción de un videojuego implica un proceso cognitivo que requerirá una reflexión profunda y una toma de posición de los temas tratados y que permitirá el desarrollo de las competencias multimodales de los estudiantes. Además, el trabajo con los videojuegos en el aula aumentará la motivación de los estudiantes por los temas tratados.

Actualmente, algunos profesores consideran realizar actividades con videojuegos en el aula. Desde una perspectiva instrumental, la inclusión de los videojuegos está vinculada con aspectos motivacionales y su inclusión se fundamenta en pos de hacer un aprendizaje más agradable, participativo y que convoque a la atención del estudiantado (Kapp, 2012; Lion y Perossi, 2018).

Otra razón para incluir videojuegos en las clases puede encontrarse en la Teoría del Flow (Csikszentmihalyi, 1990). De acuerdo con esta, el placer que se encuentra en los videojuegos se asocia a un estado de concentración y satisfacción que una persona experimenta al realizar una actividad que disfruta mucho y que se convierte en una experiencia que tiene un fin en sí mismo. Otros afirman que el atractivo de estos juegos está en que ofrecen una serie de recompensas intrínsecas (McGonigal, 2011). Entre ellas se identifica la oportunidad que brindan los videojuegos de experimentar con diferentes identidades (Turkle, 1997). Reconocen que los juegos afectan la vida de los jugadores, y las relaciones en el juego con otros son una importante motivación para jugar (Mortensen, 2015).

Sumado a esto, los dispositivos técnicos-pedagógicos que incluyen videojuegos se encuadran en los enfoques didácticos renovadores. Apelan a situar al estudiante en un rol activo frente al conocimiento, al despliegue de secuencias didácticas no lineales, al descubrimiento y a la inmersión (Litwin, 2009). Estos enfoques se caracterizan

50 El taller se realizó con un grupo de 14 estudiantes

51 Advertimos que a pesar de que se expandieron las posibilidades de que la ciudadanía pueda producir y compartir mensajes en los medios digitales, su difusión está limitada por restricciones algorítmicas, derivadas de la concentración y acumulación de la propiedad de los medios (García Canclini, 2019).

por sustentar la incorporación de estrategias lúdicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Algunas indagaciones (Lion y Perossi, 2018) muestran que los videojuegos motivan, facilitan el aprendizaje y mejoran la concentración. Pero, además de advertir la necesidad de una inclusión genuina de las tecnologías en el aula, no podemos dejar de preguntarnos por las dificultades que esta puede acarrear.

El pensamiento docente que guio la experiencia

El taller "Saber y compartir para mejorar el mundo digital" tuvo un doble propósito. Por un lado, trabajar con contenidos curriculares que colaboren a formar una ciudadanía digital. Para ellos seleccionamos: las Cuestiones Socialmente Vivas, la búsqueda y selección de información y la elaboración de videojuegos *newgames* (García Gómez, 2018).

Por el otro, dado el avance creciente de la digitalización reconocemos como relevante formar en conductas responsables en un contexto de infodemia. Para este fin identificamos como oportuno el trabajo con los prejuicios, fomentar actitudes tales como la revisión de las fuentes de información, y, por último, estimular el aprendizaje generoso. El "aprendizaje generoso" es un concepto tomado de la pedagogía logosófica que refiere a compartir aquello que se aprendió como una instancia en la fijación de los conocimientos. Uno no termina de aprender realmente hasta que no enseña y transmite a otros lo que aprendió. Lo asimilado es algo para compartir con los demás, y esto hace que el contenido disciplinar cobre un sentido sensible, propio de la acción de dar a otros[52]. En este taller se propuso poder compartir aquello que investigaron a través de un ejercicio creativo de producción de un videojuego serio informativo, del género *newgame*. Un tipo de juego con un propósito informativo que, habitualmente, están vinculados a los temas de actualidad. Como su objetivo es ser accesibles para la mayoría del público, su narrativa y su interactividad son sencillas. Se seleccionó este género de juegos ya que nos pareció una forma atractiva de presentar la información y, además, pensamos que el estudiantado, con sus experiencias en juegos, podrían aportar dinámicas innovadoras para el género. El objetivo es que se valgan del espacio creativo para probar a través del diseño y programación de un *newgame*, formas nuevas de comunicar las cuestiones socialmente vivas. Reconozcan otro código de comunicación

52 La pedagogía logosófica constituye una nueva concepción de educación, que invita a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y superarlas hacia una concepción integral. Está al alcance de todo docente que se proponga mejorar sus prácticas, comenzando por trabajar internamente con el método logosófico (González Pecotche, 2014).

más allá del verbal que tiene que ver con la multimodalidad, el mundo de la imaginación y de lo lúdico.

Desde el primer encuentro se comunicó el producto final del taller para estimular al estudiantado. El énfasis estuvo en crear un ambiente que permitiera, no solo, un trabajo cognitivo con las cuestiones sociales, sino también, una conexión con la dimensión sensible, sensaciones, emociones e impresiones que iban despertándose en la experiencia. Identificamos como oportuno la potencia del trabajo grupal y la capacidad que tiene el mismo de favorecer el trabajo creativo, el sentido de pertenencia y de solidaridad. La creación digital fomenta la interacción y la sociabilización del estudiantado a través de la emoción, la empatía y la capacidad de transformación. Permite establecer nodos entre conceptos, la comprensión relacional, la reconstrucción significativa y su apropiación (Sanchez, Bonilla y Soares, 2021).

El dispositivo técnico-pedagógico en acción

Realizamos un taller en un segundo año del nivel secundario, de una escuela de gestión privada, en la zona céntrica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La propuesta constó de cuatro encuentros presenciales. En el primer encuentro, propusimos al estudiantado buscar información acerca de problemáticas ambientales que afectaran a su comunidad. Utilizamos como disparador la canción, del grupo Maná, titulada “A dónde jugarán los niños”. Se les indicó estar atentos al registro sensible que provoca en cada uno…. “¿qué sienten cuando escuchan y ven el video? ¿qué sensaciones les genera?”. Luego, el estudiantado tenía que pensar qué cambios hubo en el planeta con respecto a las infancias de sus abuelos y elegir, de forma grupal, uno de estos temas controvertidos para profundizarlo.

A continuación, se hizo un trabajo con creencias y prejuicios sobre el tema. La consigna fue hacer una reflexión escrita donde se utilizaron estas preguntas guías: ¿Qué saben sobre esta problemática? ¿Cómo se imaginan que se desarrolló a lo largo del tiempo? ¿Cómo habrá afectado esta problemática a la vida de las infancias y adolescencias en cada momento del desarrollo?

Y para finalizar el encuentro nos focalizamos sobre las dinámicas de la información: dónde buscar, cómo encontrar y la relevancia de visibilizar los distintos puntos de vista que se presentan sobre una temática. De tarea para el segundo encuentro se propuso la siguiente consigna (Ver figura 1) para la búsqueda de información y se ofreció un listado de sitios seguros.

¡Buscamos información!

1) Indagar sobre el tema elegido. Primero pensar ¿Quiénes son los organismos, instituciones y actores que estudiaron el tema y me pueden ayudar a conseguir información confiable?

2) Identificar qué actores sociales están involucrados.

3) Identificar cambios temporales y cómo afectan las infancias y juventudes. ¿Cómo se desarrolló a lo largo del tiempo? ¿cómo cambió en el tiempo?

4) Te recomendamos buscar materiales vinculados con el tema

a) en distintos lenguajes: musicales, visuales, audiovisuales, otros…

b) recuperar las voces de los distintos actores involucrados

Figura 1: Consigna de tarea. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación.

El segundo encuentro del taller inició con una puesta en común oral sobre la información encontrada. Se interrogó ¿Qué de nuevo podemos descubrir del tema elegido? Para la contrastación de creencias y prejuicios indagamos: ¿Qué tomamos como verdad sin haber corroborado? Y sobre las fuentes seleccionadas preguntábamos ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuándo se redactó? Si la fuente es en línea: ¿en qué fecha se publicó? ¿Sufrió modificaciones? ¿Qué fuentes son confiables y cuáles no? ¿Cómo evalúo la fiabilidad de los datos?

El propósito del segundo encuentro fue proponer un ambiente para la exposición de la información atendiendo a cómo jerarquizarla, qué seleccionar para compartir sobre el problema social elegido y reflexionar sobre qué significa ubicarse en una posición generosa. Para ello ofrecimos la siguiente consigna:

¿Qué es lo importante para compartir?

Les proponemos el armado de un esquema conceptual donde se pueda observar el cambio temporal y la problemática desde su complejidad (recuperar la voz de distintos actores, intereses, otros) y su proyección en el tema.

Figura 2: Consigna para organizar la información. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación.

Intercambiamos sobre ¿Qué hago con esa información? ¿Cómo hago un uso responsable de lo que sé? Compartimos la ventaja de equilibrar el tiempo de recepción en la web con el de producción de contenido.

En una segunda instancia, trabajamos en la elaboración del videojuego *newgame*. Para eso, les mostramos, por un lado, algunos modelos de *newgames* para que pudieran conocer este género discursivo. Y, por el otro, las posibilidades tecnológicas de la herramienta elegida para la producción (el programa *Genially*). La selección de la herramienta fue consensuada con el área de educación tecnológica de la escuela de acuerdo al capital tecnológico del estudiantado y los conocimientos adquiridos en la institución educativa

A partir de esto, los distintos grupos pensaron en un guión para el juego y armaron un *storyboard* en donde tenían que volcar la información buscada, pero adaptándola al formato de juego elegido. Uno de los objetivos que se compartió al estudiantado es que trataran de presentar la información de un modo atractivo para potenciales jugadores y que incluyeran distintas miradas acerca de la problemática tratada.

En el tercer encuentro, los grupos desarrollaron el videojuego utilizando el programa *Genially*. En esta instancia, tuvimos colaboración con la profesora de informática, que acompañó a los chicos en el proceso. Los productos finales se socializaron y se jugaron en la Feria de Ciencias, que organizó la institución educativa, abierta a las familias y los distintos niveles.

En síntesis, guiamos el desarrollo del taller, orientando la búsqueda de información hacia el uso de sitios confiables y brindando apoyo durante el armado del *storyboard* y del videojuego. Durante el taller, observamos al estudiantado, prestando atención, en actitud de recepción de la actividad, con compromiso y motivación. De forma complementaria a nuestras notas de campo, para completar la evaluación del taller pedimos a los estudiantes que completaran una encuesta sobre su experiencia (Ver Figura 3).

Evaluación del taller

¿Qué es lo que te dejó el taller?

¿Qué cambiarías para la próxima vez que se dicte?

¿Qué aprendizajes hiciste sobre el tema que investigaste?

¿Cómo te sentiste haciendo un videojuego?

¿Qué te parecieron los *newsgames* como forma de transmitir información?

¿Te dan más ganas de aprender?

¿Qué aprendiste jugando a los juegos de tus amigos?

Figura 3: Evaluación del taller. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

La creatividad digital y la relación con el saber

La propuesta resultó atractiva para los estudiantes. Los ejemplos de *newsgames* mostrados atrajeron su atención y se los vio entusiasmados con la solicitud de crear un videojuego. Al momento de trabajar se dieron las habituales diferencias entre el estudiantado, algunos mostraron más compromiso que otros. Pero, más allá de esto, todos los grupos entraron en tarea y pensaron un videojuego.

La puesta en práctica del diseño del juego resultó desafiante. El reto de plasmar la información buscada y adaptarla a un formato de *Genially* se percibió como una tarea compleja. Si bien una de las ventajas de esta aplicación es que es gratuita y no ofrece grandes dificultades para su utilización, las posibilidades son limitadas: hay plantillas prediseñadas para hacer quizzes, juegos de la oca, salas de escape y entre otros. Con los elementos provistos en estas plantillas pueden realizarse otras opciones de juegos, pero esto requiere de mayor esfuerzo, creatividad y manejo de la app.

Pero el mayor desafío a nivel cognitivo fue pasar de la hoja con información a un juego. Pensar la historia, las dinámicas y los objetivos que debía cumplir el jugador requirió de varias horas de debate e intercambio de ideas dentro de los grupos. Del encuentro destinado a la planificación, surgieron varias propuestas interesantes. Por ejemplo, uno primer grupo pensó en un juego en donde el jugador pudiera viajar al pasado y al futuro y ver cómo las consecuencias de sus acciones influían en el calentamiento global. En un segundo grupo, el estudiantado inventó una historia sobre una comunidad a las que les faltaba el agua y el objetivo era ayudar a recuperarla. Un tercer grupo planeó un juego en donde según las acciones que realizaba el jugador, la atmósfera se ampliaba o reducía. Por último, otros estudiantes idearon una sala de escape relacionada con el calentamiento global.

A la hora de programar el juego, los estudiantes encontraron aún más dificultades. A pesar de que durante la planificación habían tenido en cuenta que el juego iba a hacerse en *Genially*, plasmar lo pensado en la aplicación trajo algunos obstáculos. Frente a esto, muchos tuvieron que tomar nuevas decisiones con respecto al diseño y realizar algunos cambios.

Esta experiencia les permitió vivenciar lo que Kress y Van Leween (2001) afirman sobre el discurso multimodal. Cada estadio en la creación de un producto multimodal (discurso, diseño, producción y distribución) aporta un significado extra al producto. De este modo, el discurso inicial, es decir, los conocimientos socialmente construidos acerca de un tema, se realiza en distintos diseños que a su vez se articula materialmente

en un evento semiótico. La información buscada por los estudiantes tomó un diseño particular en la planificación del juego que luego debió articularse materialmente en *Genially*. En cada uno de estos estadios hubo que hacer adaptaciones propias de cada nivel.

Como resultado del encuentro con la app para realizar los juegos, muchos estudiantes cambiaron radicalmente su proyecto inicial, al encontrar dificultades técnicas para llevarlo a cabo. Por ejemplo, el grupo de la atmósfera acabó por hacer un juego de la oca (Ver Imagen 1) con información donde las prendas eran preguntas de elección múltiple sobre el tema (Ver Imagen de 2 a Imagen 4). El objetivo del juego es que el jugador conozca sobre la composición de la atmósfera y cómo se modificó a través del tiempo.

Imagen 1: Videojuego Aprende sobre la Atmósfera.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

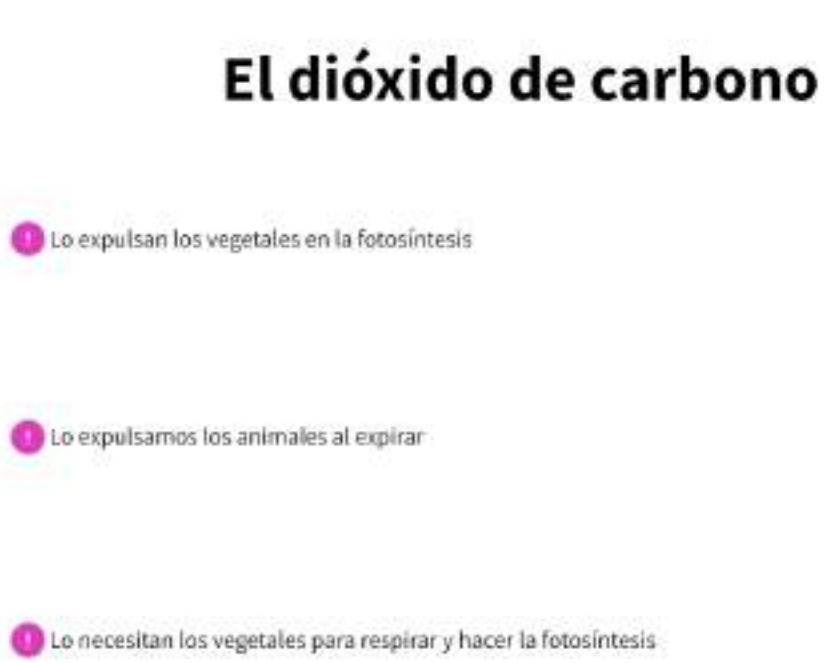


Imagen 2: Consigna sobre el dióxido de carbono de la atmósfera.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

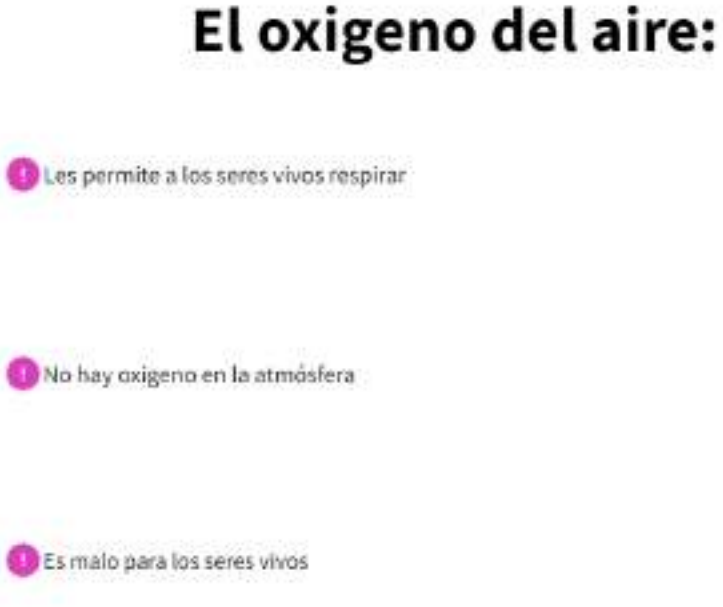


Imagen 3: Consigna sobre el oxígeno de la atmósfera.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 4: Consigna sobre la atmósfera primitiva.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Por su parte, el juego sobre el viaje en el tiempo para aprender sobre el calentamiento global (Ver imagen 5), devino en otro juego de la oca donde en los casilleros se presenta información del calentamiento global desde una mirada histórico- cultural. Por un lado, se presentan hitos del pasado que afectaron este problema social (Ver Imagen 6), y, por otro, lo que pasará en el futuro en caso de seguir sin abordar este problema ambiental (Ver Imagen de 7 a 9). El objetivo del *newgame* es que el jugador conozca sobre el problema social relevante del Calentamiento Global.

Imagen 5: Juego de la Oca a Través del Tiempo.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 6: Consigna 1910 del Juego de la Oca a Través del Tiempo.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 7: Consigna 2030 del Juego de la Oca a Través del Tiempo.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 8: Consigna 2090 del Juego de la Oca a Través del Tiempo.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 9: Consigna 2030 del Juego de la Oca a Través del Tiempo.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Un tercer grupo trabajó acerca de la escasez del agua (Ver Imagen 9), pudo mantener la idea de la historia sobre personas que necesitaban ayuda (Ver Imagen 10), y las misiones para ayudarlas fueron responder preguntas de elección múltiple sobre el tema.

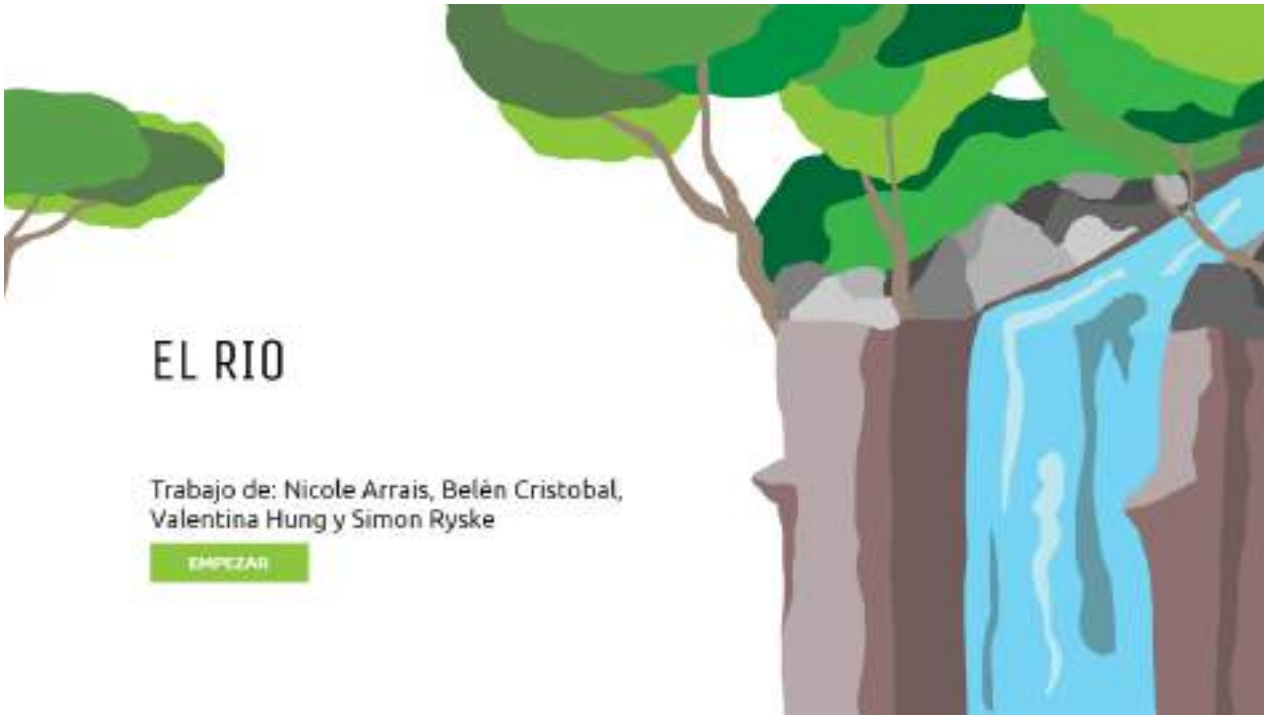


Imagen 10: Videojuego sobre escasez del agua.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 11: Introducción del videojuego sobre escasez del agua.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Finalmente, un cuarto grupo que investigó sobre el calentamiento global, focalizaron en la Industria de la Moda (Ver Imagen 12) y a través de preguntas y respuestas invitan a los jugadores a pensar en las prácticas cotidianas vinculadas al uso de indumentaria y proponen el consumo responsable y la moda circular (Ver Imagen 13).

Imagen 12: Videojuego sobre la Industria de la Moda.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Imagen 13: Presentación del videojuego sobre la Industria de la Moda.
Fuente: Elaborado a partir de los datos de la presente investigación.

Durante el armado del juego, percibimos al estudiantado comprometido con la tarea, aunque también tuvieron lugar las distracciones propias de la edad. Se los vio interesados en la estética del juego y en que este se viera lo mejor posible. Demandó actividades de curaduría de contenidos digitales como selección de información, de imágenes, videos y sonidos para socializar. Observamos sonrisas y diversión llevando a cabo sus ideas. E nta. El armado del juego requirió más ás encuentros para finalizar los videoj .

En cuanto a la perc relevado en la evaluación, muchos v mayoría (9) dieron respuestas favorab un videojuego?” y muchos evaluaron nes la consideraron aburrida o estresan traron transformaciones en aspectos lad de escucha y la comunicación en g te, lo inacabado, lo no comprendido (Bion, 1980).

Con respecto a los aspectos a mejorar del taller, lo más señalado fue el tiempo dado para hacer la tarea y el programa *Genially*. Las limitaciones del programa pusieron freno a muchas de las iniciativas que tenía el estudiantado. A algunos (3) la propuesta

de hacer un videojuego no le resultó de su agrado. Por otro lado, en lo que respecta a los aprendizajes nuevos, la mayoría (9) afirmó haber ampliado sus conocimientos sobre el tema investigado. Algunos mencionaron datos concretos que no conocían como que "para los científicos nos quedan 7 años en la tierra si seguimos así como estamos y los polos se siguen derritiendo." (Estudiante de Nivel Secundario), "aprendí sobre todo en relación con estadísticas y datos verídicos." (Estudiante de Nivel Secundario) o razones por las cuales se deteriora la atmósfera. En otros casos, los aprendizajes son fruto de una reflexión o conclusión que los estudiantes realizaron en el proceso de creación: "Cuando el hombre interviene en la naturaleza cosas malas pasan" (Estudiante de Nivel Secundario), "Aprendí sobre la importancia de los árboles" (Estudiante de Nivel Secundario). Otros estudiantes (4) en cambio, consideran no haber aprendido nada nuevo sobre el tema, ya que pusieron en el juego información que ya conocían. Si bien todos los estudiantes tenían ideas previas sobre los temas investigados, la mayoría incorporó algunos nuevos saberes.

Los *newsgames* fueron valorados positivamente como forma de transmisión de información. Algunos de las opiniones fueron: "[son] Una forma divertida de aprender" (Estudiante de Nivel Secundario), "Me parecieron una gran idea para aprender y divertirse" (Estudiante de Nivel Secundario), "Es una manera más interesante de aprender sobre estos temas" (Estudiante de Nivel Secundario). Sin embargo, hubo quienes los consideraron de manera no tan favorable. Por ejemplo, un estudiante dijo que "un juego es para liberar estrés no para seguir pensando" (Estudiante de Nivel Secundario) y otro dijo que le parecieron lentos.

Reflexiones finales

Tras la experiencia realizada consideramos que la propuesta del taller permitió la promoción de una ciudadanía digital activa a través de la creación de contenidos digitales. Enfatizamos el aspecto cívico de la participación digital y la importancia de la alfabetización mediática e informacional. Este posicionamiento requiere una comprensión del estudiantado, no como agentes pasivos (no ciudadanos aun) o sujetos activos per se (nativos digitales y usuarios autónomos en procesos de participación abiertos y horizontales), sino como usuarios insertos en una compleja trama donde se funde lo técnico, comercial, cultural, social y político en dos entornos (offline y online) interrelacionados.

La experiencia obtuvo una buena recepción por parte del estudiantado y permitió que eligieran una cuestión socialmente viva y poder aprender sobre ella, a través de una búsqueda de información por medios digitales y la producción de un *newgame*. Identificamos un ambiente donde circuló la motivación, la buena disposición y la alegría con la tarea propuesta. Encontraron en los *newsgames* una forma interesante y divertida de aprender nueva información. En este sentido, fortalecimos nuestro supuesto inicial según el cual estos juegos aumentan la motivación del estudiantado por los temas tratados. Sin embargo, esto no se observó en todos los casos ya que algunos, no recibieron con agrado la idea de crear un videojuego informativo y tampoco les entusiasmó la idea de informarse a través de juegos.

En cuanto a la suposición de que la creación de videojuegos implicaría un proceso cognitivo que requeriría de una reflexión profunda y una toma de posición de los temas tratados; observamos que las limitaciones técnicas y temporales condicionaron las formas de expresión y comunicación del estudiantado. Si bien en el momento del diseño hubo propuestas vivenciales, en donde el jugador debía ponerse en el lugar de algún actor involucrado en la problemática ambiental trabajada, o donde de acuerdo a las decisiones tomadas se llegaba a distintos escenarios; en la puesta en práctica de los videojuegos parte de esta complejidad no se pudo materializar. Como resultado, los juegos informaron sobre el tema elegido, retomaron una perspectiva histórico cultural, donde pudieron abordar las cuestiones socialmente vivas a través del tiempo, describir como era en el pasado, qué hitos influenciaron a su constitución, cómo participamos en la actualidad y cómo se proyectan a futuro. Sin embargo, no lograron abordar las problemáticas desde su multicausalidad y conflicto de intereses. Nos parece oportuno reconocer estas producciones como perfectibles, como una primera instancia que puede mejorarse y aprender de sus aciertos y errores para una próxima experiencia.

El desafío de la alfabetización mediática e informacional es poder educar recuperando la complejidad de los hechos sociales. Educar para dudar de los planteamientos binarios (que abonan a la polarización) y las causalidades lineales es un primer paso en esa dirección.

Comprender y afrontar la complejidad que conlleva la irrupción de las cuestiones socialmente vivas implica un esfuerzo colectivo. Las posibilidades de construcción de conocimiento se ven limitadas por la disponibilidad y manejo de los recursos tecnológicos. Se producen así ciertas disparidades en la transmisión de información ya que quienes cuenten con mejores recursos tendrán mayores libertades para llevar a cabo sus proyectos.

El taller permitió poner a prueba la capacidad creadora de los estudiantes y contribuyó al desarrollo de las competencias multimodales del estudiantado, como la curaduría

de materiales en distintos soportes, y que debieron enfrentarse a la compleja tarea de pasar de un discurso a un diseño y de un diseño a un producto (siguiendo la división de Kress y Van Leeuwen, 2001), realizando los cambios necesarios para transmitir un significado en cada nivel.

En suma, consideramos que la experiencia de poner al estudiantado en el rol de creadores de videojuegos del tipo *newsgames* tuvo varios aspectos positivos como: acrecentar el entusiasmo en los estudiantes, generar interés por una temática en particular, entrenarse como curadores de contenidos digitales en distintos soportes, reconocer las dificultades y tensiones que se producen en la producción de un contenido digital. Además, propició el desarrollo de competencias de comunicación multimodal. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el mero hecho de incluir videojuegos no garantiza la total adhesión del estudiantado a la propuesta. Hubo, de hecho, quienes la consideraron aburrida o insignificante para su aprendizaje. Estos análisis configuran aportes para planificar propuestas con videojuegos de lo más significativa posible.

Bibliografía

Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Paidós

Bogost, I; Ferrari, S; Schweizer, B (2010) *Newsgames: journalism at play.* MIT Press

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*

Garcia Canclini, N. (2019) *Ciudadanos atrapados por algoritmos.* Bielefeld University Press.

Gee J. P (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. EEUU, Palgrave Macmillan.

Gómez García, R (2018) *Newsgames: análisis de su presencia y discurso informativo en medios españoles*. Universidad de Valladolid

González Pecotche, C.B. (2014) El arte de enseñar y el arte de aprender. *Introducción al conocimiento logosófico*. (6 ed.) (pp. 259 a 263). Editorial Logosófica. https://logosofia.org.es/wp-content/uploads/2017/05/Introduccion-al-conocimiento-logosofico.pdf

Jenkins, H; Saad Corrêa, E.; Fung, A.; Bosch, A. (2019*) Making Media: production, Practices, and Professions.* Paises Bajos: Amsterdam. University Press. (p.465)

Kress G. y Van Leeuwen (2001) *Multimodal Discourse*. Arnold.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods*

and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Lion, C. y Perosi, V. (2018). Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias. *Revista telecolaborativa internacional e-ducadores del mundo*, 31(2), 47-55. https://e-ducadores.org/wp-content/uploads/2018/05/E-ducadores-del-mundo-2.pdf

Litwin, E. (2009) La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Penguin Group.

Mortensen, T. E. (coord.) (2015) *The Dark Side of Game Play.* Taylor Francis Ltd

Saez, V., (2022). Las búsquedas de información como contenido de la Educación Mediática. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (46),155-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248009

Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. [Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo]. *Comunicar*, 69, 113-123. https://doi.org/10.3916/C69-2021-09

Turkle, S. (1997*) La vida en la pantalla. La construcción de la indentidad en la era de internet. (Life on the screen. Identity in the of the internet*). Ediciones Paidós.

Construir vínculos en la digitalidad. Relato de la experiencia del taller de convivencia digital

Dafne Carp y Natalia Carolina Cerullo

En este capítulo nos proponemos compartir la experiencia y algunas reflexiones iniciales que se desprenden de un espacio de taller sobre convivencia digital diseñado conjuntamente por integrantes de los equipos de investigación y divulgación científica- tecnológica, Educación de la Mirada y Jóvenes y Escuela, del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. La propuesta consistió en dos encuentros con estudiantes del ciclo superior de una escuela secundaria pública de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2022.

En este sentido creemos preciso mencionar que si bien las situaciones de violencias y, particularmente, aquellas que se despliegan en el mundo digital y, más específicamente, en redes sociales no son una novedad para la escuela, sí adquirieron una mayor centralidad con el incremento del uso de las plataformas virtuales como consecuencia de la pandemia covid-19. La educación mediática cobra aquí particular relevancia. En un mundo donde las imágenes tienen un rol central en la construcción de sentidos, creemos que es importante acercar propuestas que contribuyan a conocer este lenguaje y su complejidad de forma crítica ya que esto colabora en la construcción de una ciudadanía crítica digital y la convivencia es una dimensión de ésta. Pensar que la escuela ha sido y puede ser para muchos un lugar donde se comparten una multiplicidad de vivencias singulares, tradiciones, historias de familias muy diversas y emociones nos invita a pensar que es un lugar donde hacer una pausa para poder escuchar, pensar, preguntarnos, conocer otras realidades, otros modos de ver, de hacer, de habitar, otros tiempos, otros sentires.

Para muchos adultos persisten las preguntas sobre el mundo digital, ¿Por qué las juventudes pasan tanto tiempo frente a las pantallas de los celulares y computadoras? ¿Qué sucede allí? ¿Cómo se vinculan los jóvenes en las redes sociales? ¿Qué les gusta? ¿Qué les preocupa? ¿Qué les molesta? ¿Qué les da miedo? ¿Qué les hace reír?

Ahora bien, más allá del desconocimiento de lo que sucede en el mundo digital, resulta preciso preguntarnos si aún podemos continuar pensando en un mundo virtual y mundo

real escindidos cuándo los límites entre ambos son difusos. Como dice Baricco (2019) el hombre actual habita en "un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad." (p.67)

En este sentido, las subjetividades juveniles están atravesadas y se configuran en la cultura digital, vivencian experiencias que suponen nuevos modos de sentir, de escuchar, de percibir, de leer, de ver, de mirar, de vincularse y habitar el mundo configurándose nuevas culturas juveniles.

Eric Sadin (2017) plantea la idea de una humanidad que ya no está simplemente interconectada, sino que está hibridada con sistemas que orientan y deciden comportamientos colectivos e individuales, lo que para el autor produce formas inéditas de existencia y redefine las relaciones históricas con el espacio y el tiempo.

En este contexto, la escuela se ha visto interpelada por las demandas de estudiantes, docentes y familias para el abordaje de conflictos y situaciones de violencia en redes sociales. La escuela continúa siendo hoy uno de los espacios centrales de socialización de las juventudes y es además una institución en la que se transmiten valores, saberes y modos de resolver los conflictos asociados a la convivencia con otros y que, como hemos mencionado con anterioridad, implican la construcción de ciudadanía.

Desarrollo del taller

Primer encuentro: tipos de violencia digital

Lo primero que tuvimos en cuenta a la hora de llevar a cabo el taller fueron las inquietudes y vivencias que tenían los estudiantes en relación con el tema de la convivencia digital. Por eso, en un primer momento, les acercamos un formulario para que completen con preguntas acerca del uso de las redes y su comportamiento en éstas. Las preguntas fueron:

> ¿Qué redes sociales usas? (instagram, tik tok, discord, twitter, youtube, twitch, reddit, otro)
>
> ¿Desde cuándo usas redes sociales?
>
> ¿Qué inquietudes tenés sobre el uso de las redes?

¿Alguna vez sufriste violencia en redes?

¿Considerás que alguna vez tuviste una actitud violenta en redes?

Si contestaste que sí, contanos…

¿Conocen algún caso de cancelación o escrache?

Si contestaste que sí, contanos…

A partir de estos disparadores conversamos con los estudiantes sobre las respuestas. Algunos contaron experiencias personales de sufrimiento de violencia en redes o de conocidos que habían sido cancelados.

Luego de esta "entrada en calor", nos metimos de lleno en el primer encuentro. El objetivo era sensibilizar a los estudiantes acerca de las violencias digitales y poder caracterizar las distintas formas en que se presentan. Buscábamos que los estudiantes pudieran identificar los aspectos más relevantes que caracterizan a las violencias digitales y establecer comparaciones con las formas de violencias por fuera de los entornos virtuales.

Para eso, preparamos fichas con casos conocidos (ya sea porque involucran a personas famosas o empresas conocidas) y distintos tipos de violencias digitales: escrache, cancelación, ciberbullying y doxing. En las fichas[53] incluimos fragmentos de medios digitales como diarios o comentarios en redes sociales sobre el suceso elegido para que los estudiantes estuvieran al tanto de lo ocurrido y pudieran sacar conclusiones de ello.

Luego analizaron las fichas en grupo. Cada uno recibió dos fichas de un mismo tipo de violencia que incluían una serie de preguntas para orientar el debate grupal acerca del tema. Luego, les solicitamos plasmar lo conversado en un afiche que definiera la forma de violencia trabajada e incluyera las ideas intercambiadas durante la discusión.

Después, los afiches fueron presentados al resto de los estudiantes, de modo que todos pudieran conocer los debates que se dieron dentro de cada grupo. A continuación, les presentamos algunas de las ideas principales que compartieron los estudiantes sobre cada problemática:

53 Las fichas consistieron en un documento con tres citas que hacían referencia a un suceso de violencia digital. Las citas podían ser fragmentos extraídos de periódicos en línea o de comentarios en redes sociales. El objetivo fue que los estudiantes pudieran reconstruir el hecho y la cobertura mediática que tuvo para poder luego debatir acerca del conflicto en cuestión.

Cancelación:

Este grupo trabajó con la cancelación de JK Rowling e hizo más hincapié en analizar los dichos de la escritora, que en el hecho mismo de la cancelación. Esto da cuenta de las múltiples facetas que pueden tener las violencias en redes. Más allá de las características propias del entorno virtual que presentan, son inseparables de otras formas de violencias que se dan independientemente de las redes, como el sexismo, racismo, machismo, entre otras.

Surgió también la pregunta por la relación entre el autor y su obra, ¿es posible disfrutar de un contenido cuyo autor tiene pensamientos que no compartimos?

Gisèle Sapiro (2022) en su libro *¿Se puede separar la obra del autor? Censura, cancelación y derecho al error*, esboza una posible respuesta... Sí y no, la autora sostiene que no se puede separar completamente la obra de su autor dado que, la obra en sí misma, conlleva una visión del mundo y unas posiciones ético- políticas. Sapiro enfatiza la importancia de aquellas personas que como los docentes, ofician de mediadores para el abordaje de diferentes productos culturales. No se trataría entonces de cancelar sino de poder abordar las obras críticamente explicitando su contexto de producción, espacio y tiempo, y sometiéndolas a la función de debate público.

Por otro lado, a partir del análisis del caso de la película de Netflix “Cuties”, los estudiantes plantearon la cuestión sobre el límite entre la intención y la interpretación. Si bien la película pretendía ser una crítica al uso de las redes sociales y la hipersexualización de las niñeces y adolescencias, la forma en que Netflix la promocionó la hizo ver, a los ojos del público, como un caso de sexualización de niñas.

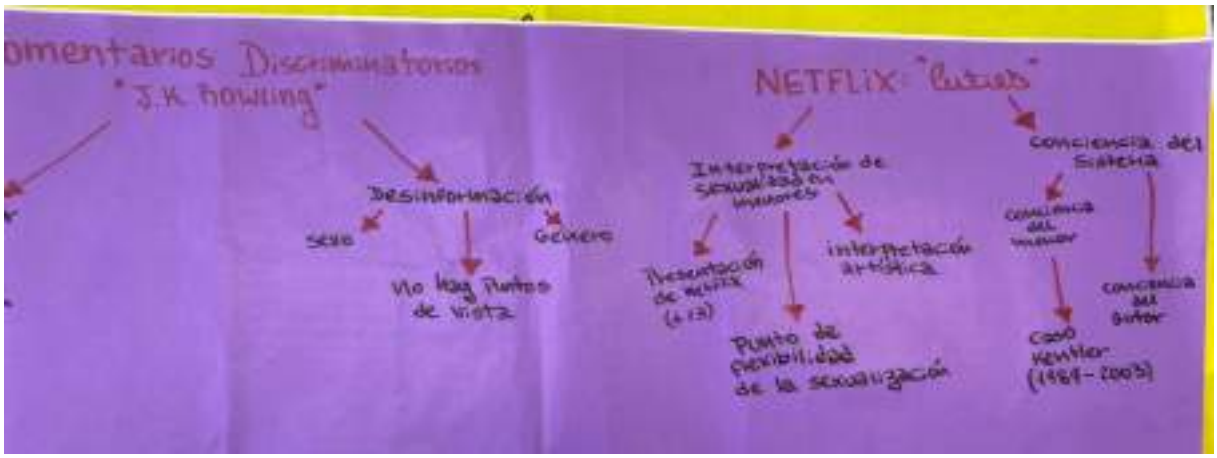


Imagen 1: J.K.Rowling y Cuties.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Escrache:

Los estudiantes plantearon dos caras relacionadas con este fenómeno. Por un lado, consideraron que puede ser usado como una forma de justicia: una persona escrachada sufre de una mala reputación que la aleja de su entorno y, a la vez, el escrache advierte al resto sobre el "peligro" que ese individuo supone. Al respecto, en 2020 se transmitió "Funar, escrachar ¿estrategias feministas? Una conversación con Diana Maffía", en compañía de Javiera Arce y Bet Gerber. Universidad de Valparaíso, la filósofa afirma allí que se trata de una forma de activismo que llevan adelante un grupo de personas cuando sus derechos no son reconocidos. El objetivo es "mostrar la cara" y "poner de manifiesto la sanción social". Cuando las leyes necesarias se promulgan, este activismo cambia y se empiezan a usar las vías judiciales y da como ejemplo el cese de los escraches cuando se promulgaron las leyes que permitieron llevar a juicio a represores. También menciona que en ocasiones las mujeres cuyas denuncias de abuso no son tomadas en serio optan por usar este método para hacer oír sus reclamos. Este mismo ejemplo surgió en la discusión grupal en la que los estudiantes llamaron la atención sobre la insuficiencia del abordaje de la ESI en su establecimiento educativo y sobre la ausencia de protocolos claros para actuar en casos de violencia de género.

Aún así, los jóvenes consideraron como "malo" el uso del escrache cuando su objetivo es buscar venganza contra alguien u obtener alguna remuneración económica. Además, advirtieron que la información que circula sobre la persona escrachada puede ser falsa.

Los efectos que identificaron como consecuencia de esta forma de violencia digital fueron el daño a la reputación de la persona escrachada, la pérdida de trabajo y la posibilidad de que se tomen acciones legales.

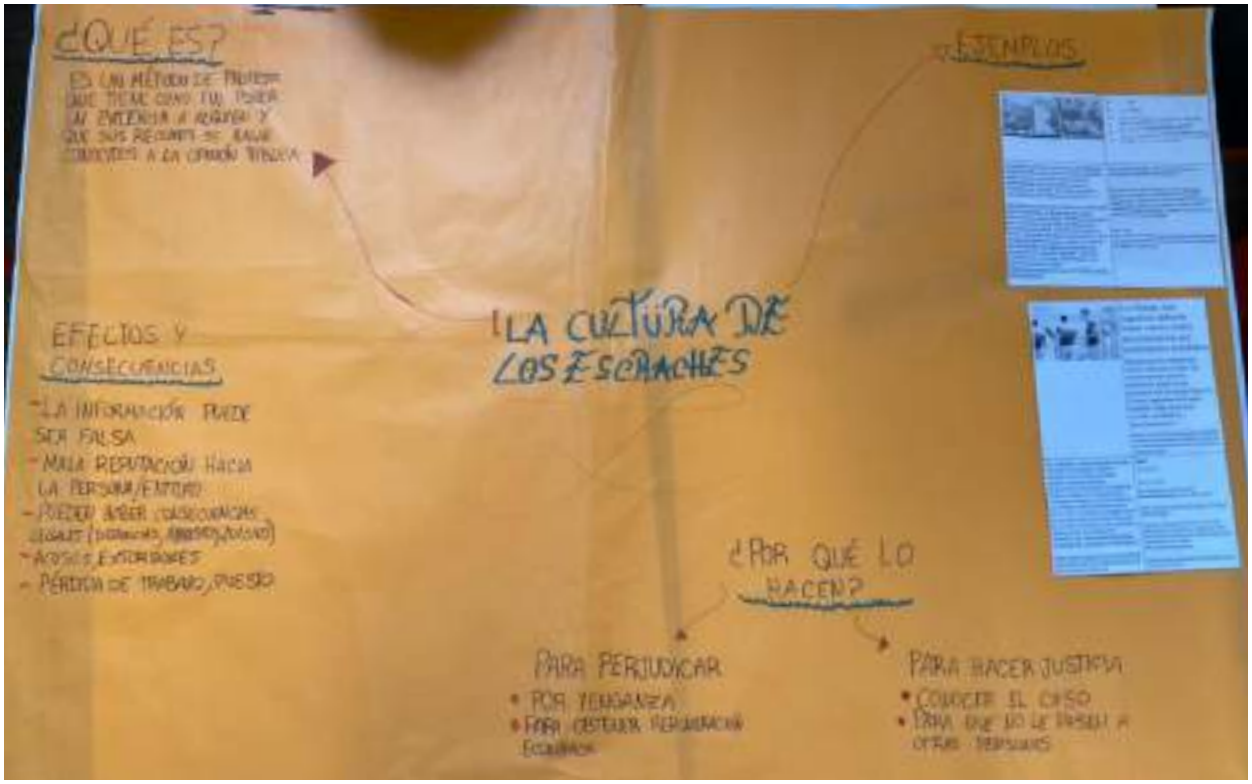


Imagen 2: La cultura de los escraches.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Doxing:

Este tipo de violencia fue definido por los estudiantes como “la filtración de datos personales de forma pública a través de internet.” Una vez conceptualizado, los integrantes del grupo se animaron a compartir experiencias cercanas de doxing. Hubo quienes tenían amigos que habían compartido el domicilio de menores o información personal. El debate fue más lejos y los estudiantes pensaron en las posibles consecuencias de ser víctima de este fenómeno. Entre ellas identificaron el pánico por el manejo de redes, la ansiedad social, las lesiones físicas e incluso, el suicidio. Frente a este panorama, propusieron algunas posibles medidas que se pueden adoptar en la lucha contra el doxing: “que se cree un proyecto de ley, cambio cultural y control de las redes sociales”.

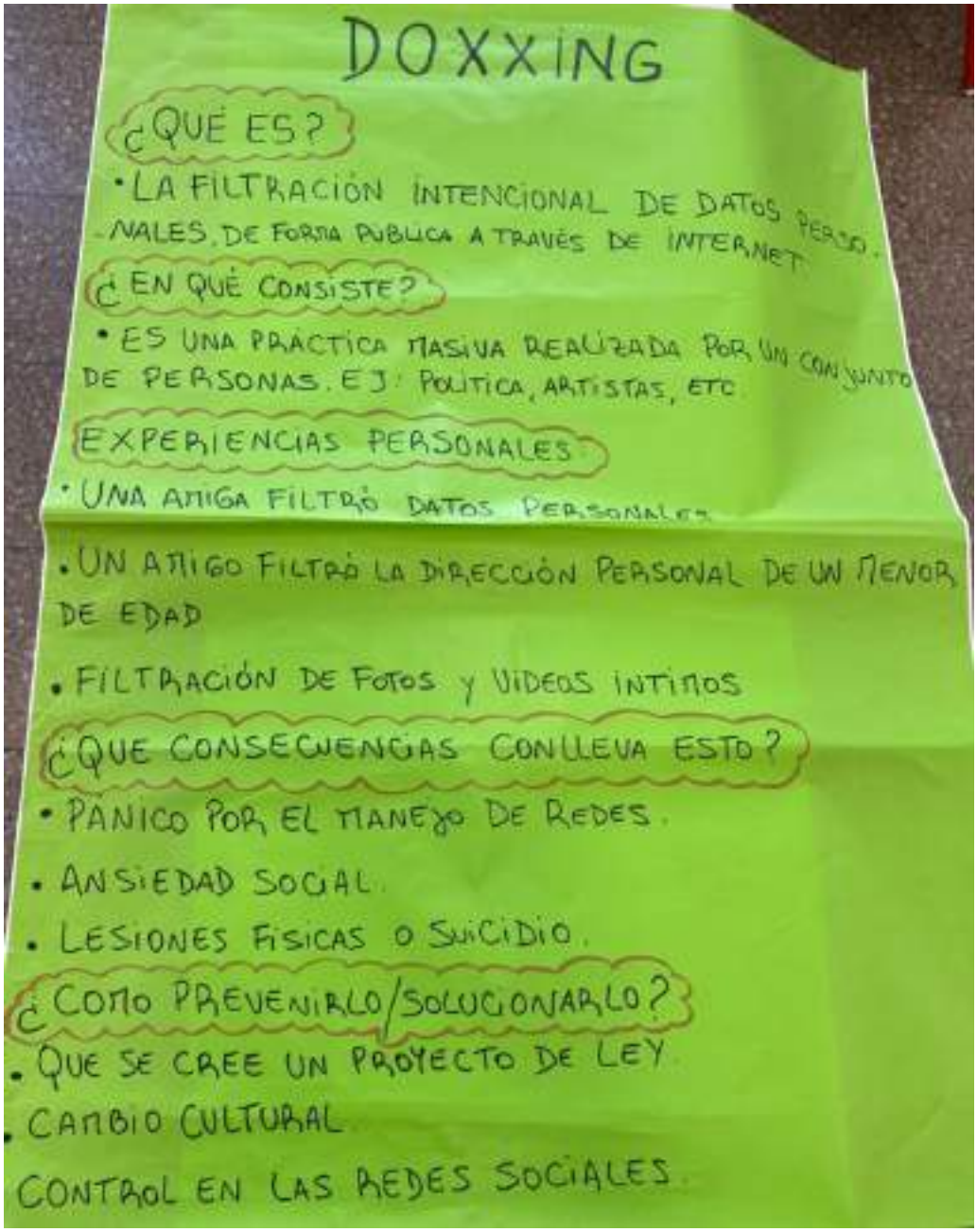


Imagen 3: Doxing.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Ciberbullying:

Este grupo se centró en los estereotipos detrás de los casos que les tocaron. Uno de ellos fue el de la China Suárez (actriz argentina) y otro el de Ofelia Fernández (legisladora porteña). La primera fue atacada siendo tratada de “hueca”, “gata”, “interesada”,

mientras la segunda es tomada de punto por no ser considerada como de belleza hegemónica. Los estudiantes relevaron algunos de los insultos que recibieron estas celebridades. Lo que más les llamó la atención fue cómo este tipo de violencia está fuertemente centrada en criticar sin argumentos y valerse de determinados estereotipos para ofender a la persona.

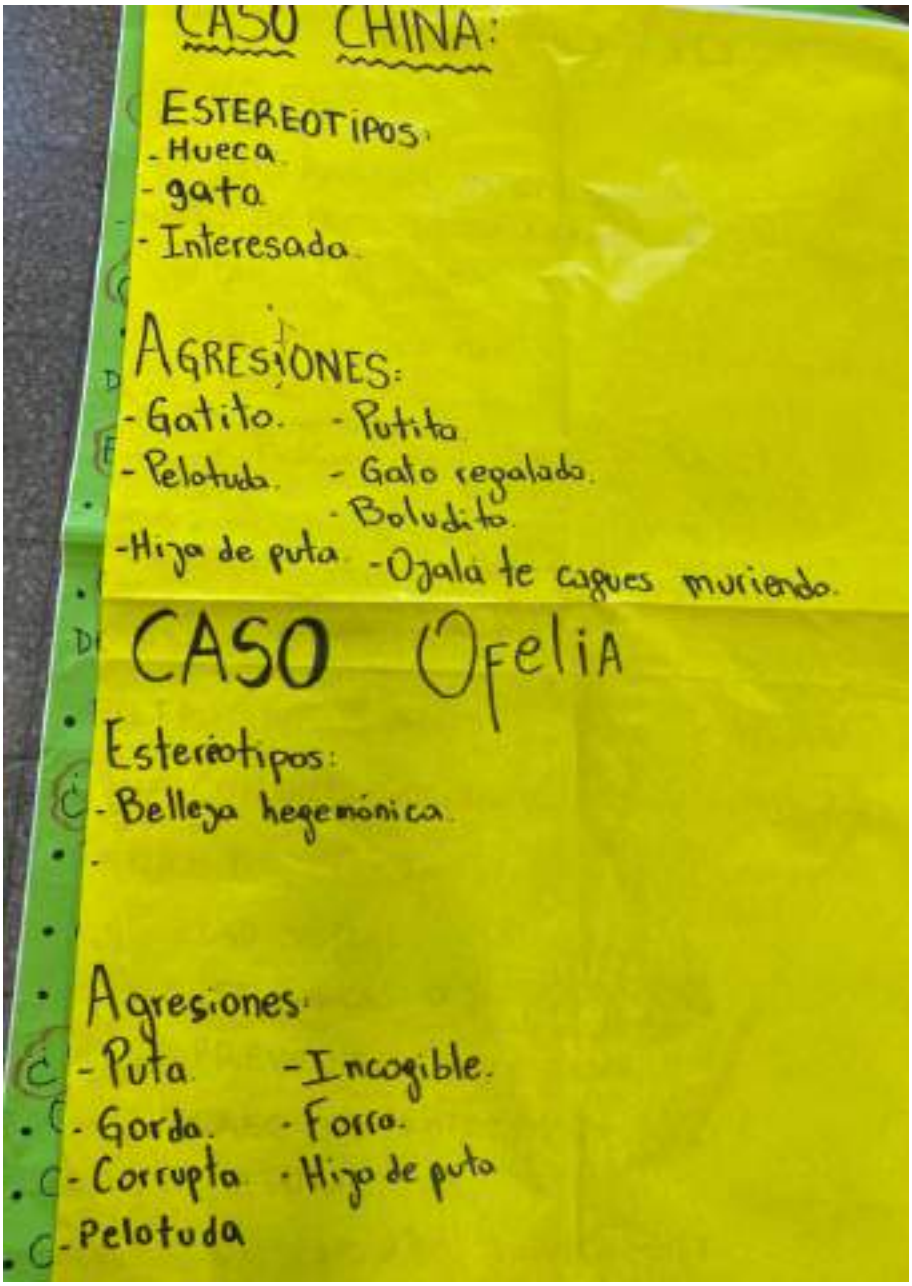


Imagen 4: China Suárez y Ofelia Fernández.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

A continuación de las presentaciones grupales, debatimos entre todos a partir de las siguientes preguntas disparadoras: ¿Cómo se sintieron al leer el caso? ¿Cómo se expresa la violencia en la situación analizada? ¿Qué información tenemos para emitir un juicio sobre una determinada situación de violencia? ¿Cómo están construidas las fichas? ¿Qué se podría haber hecho para problematizar, invitar al debate en torno a esa situación? ¿Qué otra forma, sin violencia, se podría haber ensayado para resolver la situación?

Imagen 5: Violencias digitales.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Del intercambio de ideas entre los estudiantes y los talleristas surgieron varias problematizaciones en torno a los distintos tipos de violencias. Uno de los focos del debate estuvo puesto en la diferencia entre los alcances de las violencias en la presencialidad; como las que tienen como escenario la escuela, la esquina, el club, los boliches, de aquellas que suceden en las redes, caracterizadas éstas últimas por su masividad y alto alcance. La velocidad de transmisión de la información en las redes sociales, permite que un hecho se propague rápidamente alcanzando a millones de usuarios en cuestión de minutos. Esto fue precisamente lo que sucedió con los casos trabajados, por eso se

viralizaron. De la mano de la masividad viene el anonimato. Es difícil, por no decir imposible, identificar a quienes comienzan este tipo de actos violentos en línea. Además, debido a la cantidad de personas que participan en la propagación de la información en las redes, la responsabilidad se diluye. Sumado a esto, la posibilidad de permanecer en el anonimato que propician los entornos virtuales da lugar a que los usuarios se comporten de manera diferente a como lo harían en un encuentro cara a cara. Muchos estudiantes dijeron haber observado este comportamiento en otros usuarios, pero también en ellos mismos, *"Hay cosas que es más fácil decir con una pantalla de por medio"*.

Otra cuestión que se trató fue la de los límites de la libertad de expresión. Apareció la pregunta sobre cuándo estamos ejerciendo realmente este derecho y cuándo estamos agrediendo a alguien. Los estudiantes plantearon que los límites son difusos y que podían variar según quién los definiera.

Segundo encuentro: y ahora, ¿qué hacemos?

En el segundo encuentro nos propusimos generar un espacio de reflexión sobre los modos de intervención ante situaciones de violencia digital y que los estudiantes crearan ya sea un texto escrito o algún otro tipo de producción como imagen o video con el objetivo de concientizar a los distintos actores escolares acerca de estas problemáticas.

En esta ocasión, los jóvenes fueron convocados a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, sede de nuestro instituto de investigación. Aprovechando el espacio que teníamos, realizamos una instalación en un aula. En unas paredes pegamos tweets y comentarios violentos en redes que recolectamos de internet y, en otro sector, colgamos unas lanas totoras de colores que emulaban una especie de red.

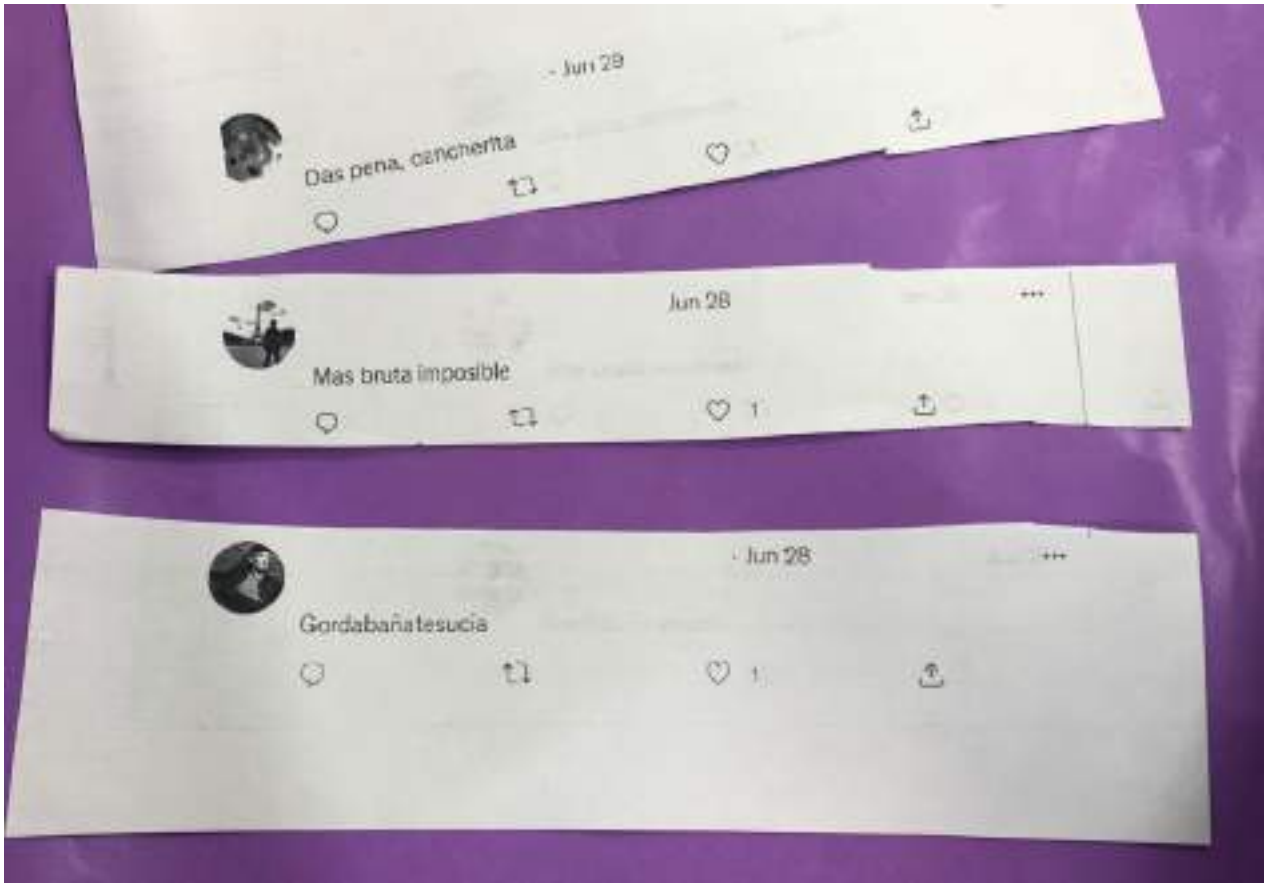


Imagen 6: Comentarios en redes.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

El objetivo de esta actividad fue que los estudiantes se tomaran unos minutos para leer los fragmentos pegados en la pared. Luego, les entregamos unos papeles de distintos colores y les acercamos algunas preguntas disparadoras para que reflexionaran: ¿Qué sintieron al leer los tweets y comentarios? ¿Cómo creen que se sentiría la persona que los escribió? ¿Cómo se sentiría una persona que es blanco de estas producciones? A continuación les compartimos la transcripción de algunas de las respuestas que dejaron los estudiantes en los papeles:

> Siento que fueron comentarios muy fuertes, mucha incomodidad y también vergüenza.
>
> Con todos esos comentarios me sentí mal y enojada porque en la mayoría critica e insultan justamente de forma que afecte.
>
> No hay más fe en la humanidad.
>
> Es una fea, triste emoción, no está alejado de la realidad y es triste y desesperanzador verlo constantemente.

Me dio asco la cantidad de insultos gratuitamente y la capacidad de decir tantas barbaridades.

Me sentí asqueada por la cantidad de violencia que existe entre personas en las redes sociales. Es horrible pensar que este tipo de comentarios es algo normal en las redes.

Algunos comentarios se pueden camuflar diciendo que es humor, cuando no.

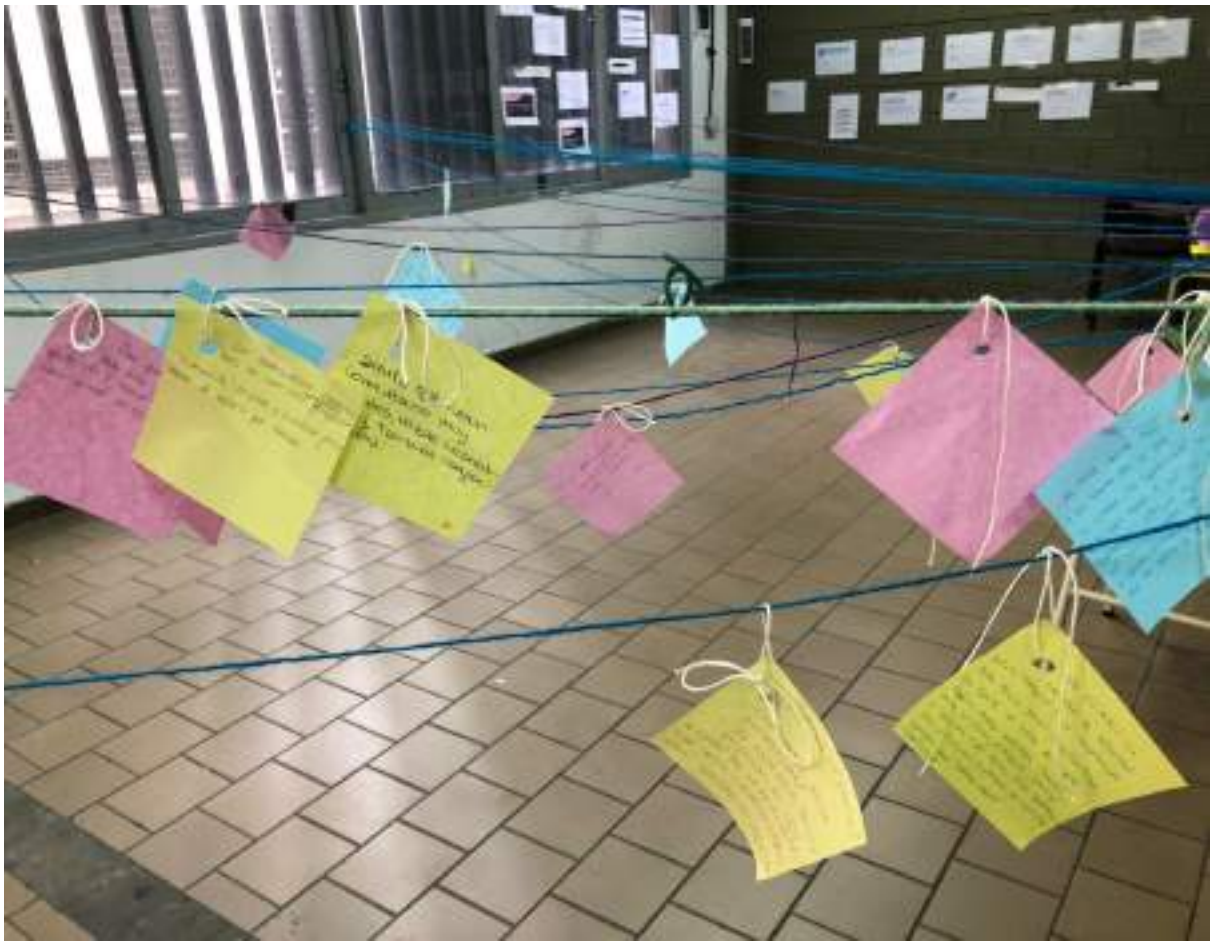


Imagen 8: Impresiones.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Sumado a esto, algunos se animaron a compartir sus impresiones oralmente. Hubo quienes reconocieron haberse reído de los tweets, por más que reprobaban esa forma de violencia y también algunos admitieron haber escrito algún comentario violento en redes.

Un punto interesante que puede leerse de los relatos de los estudiantes, es la impunidad que generan las redes sociales. Esta capacidad de insultar "gratuitamente" hace que la gente pueda decir "barbaridades" en una cantidad indiscriminada con consecuencias distintas a las que sucederían si eso mismo fuera dicho cara a cara. Además, aparece

una tristeza y una cierta resignación por el hecho de que estos comentarios son moneda corriente en las redes y que se volvieron parte de la cotidianeidad, con el riesgo de caer en la naturalización de estas formas de vincularse. En líneas generales, los estudiantes hicieron referencia a sentimientos de tristeza, indignación, enojo, asco y vergüenza ante estos textos que circularon en las redes, pero también se mencionó el humor y la ironía como formas de respuesta.

En un segundo momento les mostramos a los estudiantes dos videos que definen y ejemplifican casos de cancelación: "Cultura de la cancelación**"** (Télam) y un fragmento de "Lo que la cultura de la cancelación se llevó" de #TeLoResumo. En ambos se presenta a la cancelación como una forma de "dejar de consumir o de apoyar a alguien por que dijo o hizo algo que nos causa rechazo". Los videos ponen en cuestión la utilidad de esta forma de "justicia" ya que muchas veces la persona cancelada no se ve afectada de por vida, si no que sufre la segregación por un tiempo y sus producciones vuelven a consumirse. Además, cada cancelación atiende a motivos diferentes y si cada uno cancelara lo que no le gusta, se dificultaría llegar a un acuerdo, por el contrario, creemos que es necesario como sostiene Sápiro (2022) promover el debate público.

A partir de este disparador debatimos algunas cuestiones vinculadas a las violencias en redes y sus relaciones con la escuela. Lo hicimos a partir de los siguientes interrogantes: *¿Cómo ven el rol de los actores institucionales ante las situaciones que experimentan? ¿Se hablan estas cosas en la escuela? ¿Cómo? ¿Se toman decisiones desde la escuela para problematizar tales situaciones de violencia? ¿Qué les parece justo? ¿Con qué tipo de intervenciones se sienten cómodos? ¿Qué espacios, momentos o personas de la escuela creen que podrían contribuir a la reflexión sobre las situaciones de violencia que experimentan?*

Una de las ideas que surgió en el intercambio fue que existen diferencias entre el modo de operar de las redes y las intervenciones institucionales. Mientras que lo que sucede en las redes sociales se caracteriza por la inmediatez, por la reacción no mediada y su potencial amplificador que puede hacer que en cuestión de pocas horas muchas personas se enteren de un acontecimiento; el actuar institucional se enmarca en una temporalidad más lineal y "lenta" que se corresponde con la del mundo físico y requiere de intervenciones que se andamian en procedimientos, protocolos y abordajes sostenidos en el tiempo. La cancelación conlleva el aislamiento de la persona cancelada y se caracteriza por la falta de diálogo entre "la parte afectada" y "la culpable". No hay posibilidad de acuerdo o de enmendación del error. Además, como en muchos casos mostrados en los videos, las consecuencias de la cancelación para las personas famosas no son duraderas y las personas canceladas pueden volver a la normalidad sin

grandes problemas. Estas mismas características fueron mencionadas por los estudiantes en el debate.

Uno de los docentes señaló la importancia de ser cuidadosos cuando se indaga acerca de lo sucedido para evitar caer en posiciones criminalizantes y/o punitivistas. En línea con lo planteado por el docente creemos importante señalar que el rol de la escuela es pedagógico, por tanto las intervenciones que realizamos como docentes deben encuadrarse en el enfoque de derechos y tener un objetivo pedagógico, no corresponde a la escuela impartir juicios de valor ni realizar sentencias. La escuela y los actores que la componen tienen una responsabilidad en relación al cuidado del estudiantado y a la formación de ciudadanía crítica. Pensar intervenciones en términos de política de cuidado implica hacerlo desde un enfoque de derechos y asumir que toda la ciudadanía tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidada.

Si bien no pretendemos caer en generalizaciones, las situaciones de violencias tanto física como digitales no suelen suceder “de la nada”, es decir que, en general cuando comenzamos a indagar descubrimos que hubo una serie de episodios que escalaron hasta culminar en un escrache, una cancelación o incluso violencia física.

En este sentido, en relación a las intervenciones de docentes y adultos frente a situaciones vinculadas a las violencias, diversas investigaciones a nivel nacional como las del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009, 2010, 2014) y posteriormente (Mutchinick, 2018; Tomasini, Domínguez y Peralta; 2013; Paulín, 2013; Silva, 2018) mostraron que los estudiantes valoran positivamente las intervenciones activas de los docentes y adultos en situaciones de conflictividad cuando éstas son frecuentes, guardan coherencia con lo establecido en los acuerdos institucionales y se sostienen en el tiempo.

Muchos estudiantes manifestaron que sentían que la institución escolar no tenía las herramientas suficientes para actuar, o que no actuaba de la forma que hubieran querido frente a algunos casos, más específicamente relacionados con violencia de género. En consecuencia, dijeron que recurrían a las redes como forma de hacer justicia por mano propia.

Para finalizar el taller, les propusimos reunirse en grupos y hacer una producción, ya sea memes, afiches, videos u otros para concientizar a los distintos actores involucrados en la escuela acerca de las violencias digitales. Los destinatarios propuestos fueron: las autoridades escolares, los estudiantes de la escuela y las familias.

Uno de los grupos eligió como destinatario a las autoridades escolares y esbozó, en un afiche, un posible protocolo de acción ante casos de violencia en redes.

A continuación les compartimos la transcripción del afiche elaborado:

> En muchos casos, la institución se encuentra ajena a la cancelación que está presente en las redes sociales y, de hecho, existe un desconocimiento propio de la masividad y la rapidez que poseen estas. En consecuencia a esto, nos gustaría proponer soluciones a este tipo de situaciones que transcurren y conviven con nosotros día a día.

Nuevamente se advierte la insatisfacción de los estudiantes en relación al modo en que la escuela aborda las situaciones de conflictividad que suceden en la virtualidad y se la considera desactualizada en relación con el funcionamiento de las redes. Por otro lado y en relación con la violencia de género, el grupo resaltó la necesidad de respetar la privacidad de la víctima y de hacer todo lo posible para que no tenga que compartir el mismo espacio que su hostigador. Cabe aclarar que esto coincide con lo establecido en la normativa y los documentos nacionales y jurisdiccionales en materia del abordaje de este tipo de situaciones.

Por eso, sostenemos la importancia de generar canales de comunicación para socializar tanto el encuadre normativo como los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) vigentes; así como garantizar la participación de los estudiantes en la elaboración de los mismos junto a docentes[54] y directivos. También se valora la intervención de docentes y preceptores que de forma continua acompañan y orientan a los estudiantes en la resolución de conflictos entre pares, habilitando espacios de diálogo, escucha e intercambios que posibilitan poner en palabras aquello que acontece.

Los grupos que eligieron a sus pares como destinatarios, optaron por el formato de memes, probablemente por ser más popular entre los jóvenes. De todos, seleccionamos tres para analizar en detalle.

54 Comprende a los preceptores que resultan figuras centrales mencionadas por los estudiantes en el acompañamiento a sus trayectorias.

Imagen 10: Memes para concientizar.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Con este meme del "perrito fuerte" y el "perrito débil", se ponen en relación la violencia fuera y dentro de las redes. La primera, representada por el perrito fuerte, se caracteriza por el uso de la fuerza física, que, en la mirada de los creadores del meme, parece acarrear consecuencias más alarmantes. En cambio, la violencia en redes, encarnada en el perrito débil, es considerada menos digna de preocupación. En otras palabras, la ansiedad que genera que alguien suba una historia sobre uno es vista como exagerada a los ojos de este grupo.

Otro meme con la misma plantilla, realizado por un grupo distinto, con el que es interesante entablar un diálogo es este:

Imagen 11: Yo en las redes sociales y la vida real.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Si el primer meme estaba pensado en función de quien recibe la violencia, el segundo toma el punto de vista de quien la perpetra. El perrito fuerte, en este caso, es quien está detrás de una pantalla, que, al estar resguardado por la distancia, es capaz de decir cosas más hirientes. En cambio, el perrito débil es el de la "vida real", que debe hacerse cargo personalmente de sus actos, ya que no tiene la posibilidad de resguardarse en el anonimato. Juntos, estos memes muestran las dos caras de una misma moneda: por un lado, las redes dejan que uno sea más agresivo que lo que sería fuera de estas, pero también, está presente la idea de que las ofensas del mundo digital no deben tomarse tan en serio como las del mundo real.

Por último, otro meme interesante es el siguiente:

Imagen 12: Las redes como espejo.
Fuente: datos recogidos de la presente investigación.

Al cancelar por redes, parece que fuéramos inmunes a cualquier repercusión ya que lo único que hacemos es reenviar o compartir información que nos llega. Pero así como es fácil cancelar, también es fácil ser cancelado. Si se recurre a las redes para reclamar

por cualquier conflicto en vez de usar otros canales que permitan el diálogo, no es de sorprendernos que algún día sea nuestra imagen la que circule de dispositivo en dispositivo.

Conclusión

Los conflictos son inherentes a los vínculos y la escuela es un lugar donde se encuentran y confluyen una multiplicidad de personas con historias singulares y diversas. En el contexto actual el encuentro con lo desconocido puede en ocasiones generar distintos sentimientos, emociones, los modos de comportarse frente a una misma situación pueden ser diferentes, y esto en ocasiones puede devenir en situaciones de conflictividad que pueden o no estar asociadas a diversos tipos de violencias, entre ellas las vinculadas al mundo digital.

Junto con Morduchowicz (2021) sostenemos que la cultura participativa en el entorno digital no es natural, requiere de intervenciones pedagógicas y políticas públicas para su desarrollo (Jenkins, 2006). Necesita de una clara decisión y planificación desde el Estado y de un proyecto educativo que establezca las acciones que se prevén realizar para garantizar su efectiva concreción.

Al comenzar a pensar el diseño de la propuesta pedagógica nos preguntamos ¿Qué es para ellos una situación de conflicto? *¿Se toman decisiones desde la escuela para problematizar tales situaciones de violencia? ¿Qué espacios, momentos o personas de la escuela creen que podrían contribuir a la reflexión sobre las situaciones de violencia que experimentan? ¿Qué puede hacerse desde la escuela? ¿Qué pueden hacer como pares? ¿Podemos pensar en otros modos de actuar más horizontales y respetuosos? ¿Cómo juega la cuestión de género en estas situaciones?*

*En las producciones e interv*enciones que realizaron a lo largo de los dos encuentros se evidencia que el estudiantado tiene opiniones formadas sobre los temas tratados y conocía en mayor o menor medida los tipos de violencias digitales que les presentamos. Una idea recurrente fue que la forma en que las personas se comportan en las redes difiere de cómo lo hacen fuera de éstas. De acuerdo con lo que expresaron, el anonimato, la distancia, la masividad y la velocidad son características propias de los entornos virtuales que hacen que se asuma menor responsabilidad por los actos y que los hechos tengan mayores alcances. Pareciera que esta característica habilita que algunas personas se animen a decir y hacer cosas en las redes sociales que no harían en el “mundo real”.

Por otro lado, si bien los jóvenes manifestaron conocer los daños que pueden llegar a producir ciertas formas de actuar en las redes, recurrían a estas para hacer escuchar sus reclamos. Por ejemplo, el escrache era utilizado por muchos frente a casos de violencia de género. Esto se debía a que los estudiantes consideraban que las acciones realizadas por la institución educativa eran insuficientes o lentas para abordar estas situaciones. Sentían que, frente a la velocidad de las redes, las acciones de la escuela tenían efecto en un plazo más largo del que les gustaría. Frente a esto, expresaron la necesidad de plantear un protocolo de acción que protegiera la privacidad de la "víctima" y la separara de su "atacante".

El taller resultó ser un espacio fructífero de intercambio en donde los y las jóvenes pudieron plantear sus inquietudes sobre la convivencia digital y, a lo largo de las actividades, tuvieron la posibilidad de dimensionar las distintas facetas involucradas en la actividad en redes. Lejos de llegar a una conclusión sobre cuál es la forma correcta de desenvolverse en los entornos virtuales, el debate propició un análisis de las distintas variables y factores que influyen a la hora de escrachar o cancelar a alguien en redes. Además, pensar en las causas, consecuencias y alternativas a la violencia digital da más herramientas a los jóvenes para participar en una realidad híbrida que es inseparable de la virtualidad.

Debido al rol fundamental de la escuela en la socialización de los jóvenes y formación de ciudadanía crítica, nos parece importante destacar la importancia de contar con la decisión institucional de habilitar espacios de este tipo en el que docentes, estudiantes, preceptores y directivos se encuentren y puedan reflexionar sobre las prácticas digitales. Así como también, promover diferentes formatos de intervenciones que como en el caso del taller implican la articulación de saberes y el trabajo conjunto entre la institución y el equipo interdisciplinario de investigación. En un mundo donde los tiempos se aceleran, donde las redes sociales nos proponen "la reacción" sin pausa para pensar, la escuela es el lugar privilegiado donde otros ritmos son posibles, donde en la diversidad se pueden encontrar otros modos de vincularse presentes.

Entendemos entonces que la convivencia no es algo que viene dado, sino que es una construcción que debe ser pensada colectivamente de acuerdo con el marco institucional y los encuadres normativos jurisdiccionales y nacionales. Es decir, es dinámica, por lo que requiere de la habilitación de espacios institucionales conformados por docentes, estudiantes, directivos, preceptores y personal no docente para el diseño de acuerdos y para su constante revisión.

Los límites que se establecen en los acuerdos institucionales de convivencia (AIC), así como en la normativa para el abordaje de la misma no pueden pensarse por fuera de un tiempo, una sociedad y el proyecto de nación en los que se inscriben.

Bibliografía

Baricco, A (2019) *The game*. Editorial Anagrama. Barcelona.

Jenkins, H. (2006) Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century, Chicago, MacArthur Foundation.

Under Periodismo (2021) *La cultura de la cancelación según Diana Maffía - Entrevista Completa* https://www.youtube.com/watch?v=FyYS9nmFgH8

Mutchinick, A. (2018) Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de los alumnos de educación secundaria. *Aposta*. Revista de Ciencias Sociales, 77, 101-131. http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mutchinick.pdf

Morduchowicz, R. (2021) *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. (2009) La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/123209/la-violencia-en-las-escuelas-desde-una-perspectiva-cualitati/download/inline

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. (2010) *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/123211/investigacion-estadistica-la-violencia-en-las-escuelas-un-re/download/inline

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. (2014) *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos.* Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.educ.ar/recursos/128789/investigacion-estadistica-relevamiento-estadistico-sobre-cli/download/inline

Paulín, H. (2013) *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias.* Tesis Doctoral Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Sadin E. (2017) *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Sapiro G. (2022) *¿Se puede separar la obra del autor? Censura, cancelación y derecho al error.* Primera edición- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.

Silva, V. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes.* Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

Tomasini, M., Dominguez, L., y Peralta, H. (2013). Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores. Una narrativa de la sociabilidad juvenil. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 1-45. http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/tomasini.pdf

Unesco y Faro Digital (2020) *Guías de sensibilización sobre convivencia digital*. https://www.unicef.org/argentina/informes/guia-de-sensibilizacion-sobre-convivencia-digital

Reconocernos desde el lenguaje multimodal. La experiencia de la Bitácora Vivencial del Recorrido por la Residencia Docente

Viviana Vega, Virginia Saez, Isabel Espósito, Silvia Galván, María Celeste Prado y Lorena Cardozo

Introducción

En el marco de pensar la formación de profesores[55] como un trayecto educativo que pretende incidir de manera constructiva en el devenir docente, y particularmente desde la materia en la que se propone el desempeño concreto como educadores, hemos diseñado un dispositivo singular. Se trata de la materia Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo y Residencia Pedagógica[56], instalada al final de la formación docente, y el dispositivo al que hacemos referencia lo hemos denominado BIVIRRED: Bitácora Vivencial del Recorrido por la Residencia Docente. A partir de esta propuesta, el estudiantado es invitado a tomar registro de todo aquello que va aconteciendo durante la cursada, para luego compilar, asignar sentido y dar un formato amigable para la puesta en común con todo el grupo con quien se transitó la cursada.

Entendemos que revisitar las emociones sentidas durante la última etapa de la formación puede tener un impacto importante en la subjetividad del nuevo docente, como instancia de ceremonia de inauguración, como instancia de documentación de la nueva tarea a desempeñar. Se trata de "marcar" una nueva forma de ingresar a las instituciones educativas, con un nuevo rol, con vistas a poder quebrar las matrices adquiridas durante sus años de estudiante.

---

55 La elección de un uso binario del lenguaje en el capítulo no refleja una intención política de excluir a las diversidades sino más bien expresa las tensiones y los procesos de construcción de acuerdos a nivel nacional acerca del uso del lenguaje inclusivo que involucran el repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en la constitución de una sociedad más igualitaria basada en relaciones de respeto.

56 La materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo es un asignatura anual que forma parte del Plan de Estudios del Profesorado en Relaciones del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales UBA.

La bitácora y el mundo actual

La bitácora, según la definición clásica, era un instrumento que se fijaba junto al timón para guardar la brújula, el cuaderno de navegación con el registro de todo lo acontecido durante el viaje y otros aparejos necesarios para facilitar la recorrida por océanos desconocidos. En nuestros días el nombre bitácora retoma el sentido de los cuadernos de viaje, para enfatizar la idea de revisitar el proceso que se ha venido llevando a cabo, para compartirlo y enriquecerlo. Y desde esa perspectiva, es un instrumento muy valioso en la formación docente tanto para los educadores como para los estudiantes.

Jean Claude Filloux (1996), miembro fundador y Profesor Emérito de la Universidad de Paris X, sostiene que la formación es una relación humana, porque implica relaciones entre personas. Él enfatiza lo relacional desde la perspectiva del conocimiento del otro y de sí mismo para que se provoque el cambio en el otro y en sí mismo. Al respecto expresa: *"es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esas reflexiones que uno puede autoformarse como formador. Es así como uno puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción del conocimiento"* (Filloux, 1996:79). Asimismo, avanza planteando que para ir hacia una nueva formación hay que ir en contra de la formación anterior, destruyendo o rectificando las viejas formas: vincula formación con de-formación y re-formación. Desde ese marco, la potencia de la formación docente estaría en *deconstruir* las propias matrices de formación desde el rol de estudiante, para comenzar a posicionarse como profesor.

Nuestra forma de vivir, pensar y actuar está mediada por las pantallas y sus refracciones en todos los espacios significantes. La evolución de las tecnologías y la tendencia a digitalizar las actividades, acelerada durante el 2020, interpela a la formación docente para que enseñen en la complejidad de conocimientos que convergen en distintos formatos y lenguajes multimodales[57].

Los textos en las redes sociales, están conformados por una variedad de recursos: letra escrita, imágenes, sonidos/música. Esto nos lleva a plantear la necesidad de ampliar nuestra concepción acerca de la alfabetización, la cual no se limita a la construcción de la lectoescritura. Consideramos una alfabetización ampliada (Teubal y Guberman, 2014) para desarrollar la capacidad de utilizar textos gráficos verbales y no verbales

57 Si bien se emite pocas veces un mensaje a través de un código (Kress y Van Leeuwen, 2011) la innovación tecnológica actual, demandan alfabetizar en los nuevos modos semióticos vinculados con la imagen, los videos, entre otros.

con el objetivo de lograr interactuar con su medio circundante y consigo mismo. Nos orienta a comprender a la alfabetización como empoderamiento, en tanto la formación docente apunta directamente a la formación del ciudadano.

La BIVIRRED: Bitácora Vivencial del Recorrido por la Residencia Docente.

La BIVIRRED (Bitácora Vivencial del Recorrido por la Residencia Docente) fue diseñada como un dispositivo para recuperar, para documentar, para "revisitar" las vivencias, sentimientos, emociones (temores, incertidumbres, angustias, alegrías, euforias…), imágenes individuales y grupales que se fueron dando en la cursada de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo,[58] la cual propone, básicamente, la experiencia de "dar clase a un grupo de estudiantes en una institución escolar" y que para la mayoría de nuestros estudiantes, futuros docentes, constituye su primera oportunidad.

Al comienzo de la cursada, los y las estudiantes-futuros docentes son invitados a tomar registro de todo aquello que irá aconteciendo en el devenir de la materia. Además, se les entrega una guía de referencia donde se distinguen distintos momentos cruciales de la cursada y se les brindan preguntas guías para fomentar el registro consciente de las emociones, ánimos y circunstancias que contextualizan y atraviesan a cada estudiante en cada momento. Desde el primer día, los y las futuras docentes saben que luego tendrán que recopilar toda esa información registrada, darle un sentido y una edición que, al presentarla y ponerla en común con todo el grupo, de cuenta de la experiencia vivida en lenguaje multimodal.

Proponer a los y las alumnas, que cursan la última etapa de su formación docente, usar y organizar una BIVIRRED al inicio de la cursada, tuvo mucho de invitación a navegar por aguas desconocidas, a remar por rutas inexploradas, a ser asaltados y asaltadas por lo inesperado y, por qué no, a sumergirse en aguas profundas que llevan al desconcierto y a la urgencia por encontrar una salida posible.

El trabajo docente no es un trabajo solitario (o no debería serlo). Pensar la práctica docente es una posibilidad de la comunidad: pensamos en tanto tenemos un encuentro con el otro, cuando reflexionamos sobre el pensamiento del otro y cuando miramos con

58 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

los ojos del otro. Esta Bitácora quiso ser al mismo tiempo tanto una experiencia colectiva como una experiencia individual. La propuesta BIVIRRED permite realizar una reflexión metacognitiva (Flavell, 1979) sobre el proceso de residencia. Lo que demanda que el estudiantado desarrolle procesos cognitivos inferiores y procesos superiores (Vygotsky, 1978).

El objetivo general de la bitácora es describir un proceso interno y monitorear un propio proceso. Se trata de convocar a la capacidad de darse cuenta de lo que se está elaborando afectiva y cognitivamente. Se describen no solo aprendizajes conceptuales sino especialmente sensaciones, estados afectivos o emociones.

Otras tramas del BIVIRRED

Además de la potencialidad formativa de reflexionar individual y colectivamente sobre la propia experiencia de aprendizaje, la BIVIRRED tiene la pretensión de alojar una vivencia del pasaje, a modo de ceremonia del rol de estudiante al de profesor. Porque el producto del BIVIRRED se propone como cierre o culminación de la materia, en el que se deberá "poner en común", junto a las docentes de la cátedra y a sus propios compañeros. Entendemos que los ritos de cierre y apertura son muy importantes en la construcción de nuevos lugares, de nuevos desempeños, son varios los autores que denuncian la falta de ellos en las sociedades del tecnocapitalismo (Gadamer 1991; Huizinga, 2015; Han, 2021). Nos referimos a la ceremonia, la fiesta, el ritual que celebre el pasaje de una identidad a otra: el ser investido docente.

Y habita, sobre todo, el diseño de este dispositivo, el afán de contribuir a mejorar, de fortalecer la tarea docente, en el entendimiento político de que su lugar es de una importancia central en los nuevos escenarios sociales.

Reflexión de la experiencia:

Al momento de reflexionar sobre la implementación de este dispositivo, resulta imperioso asignar un lugar especial a la estimulación de emociones que él mismo logró tanto en el estudiantado como en las propias docentes de la materia.

Registrar el paso a paso, la emoción que se vincula al episodio vivido, y al aprendizaje que de él se desprende, cala de forma singular cuando se lo logra engarzar y cohesionar para ponerlo en común al momento del cierre del año lectivo.

Con este dispositivo, logramos recordar a esos otros y otras que nos acompañaron sin ser actores principales. Nos invita a volver a transitar lugares, ambientes, olores, sensaciones. Volver a sentir la incomodidad y nervios de la primera vez para compararlos con ese sentimiento de pertenencia que aparece en el estudiantado que comienza a familiarizarse con el rol y la identidad del *ser docente*.

La propuesta de realizar una BIVIRRED y organizarla para una entrega final hacia la culminación de las residencias, cumplió un rol fundamental en la *ceremonia de cierre*. Cuando el registro del día a día obligaba a prestar especial atención a los componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje que son valiosos pero invisibilizados en los conocidos *apuntes de clase* del estudiante universitario (emociones, sensaciones, colores, rostros); el volver a transitar por lo vivido durante todo un año, recordar esos momentos al recopilar el registro audiovisual, invitaba indefectiblemente a traer al presente aquellos aprendizajes, rememorarlos, afianzarlos, volver a pasar por la marca que dejamos e incluso tomar dimensión de cuánto se había aprendido y madurado en el camino.

Esta propuesta permite al estudiantado la adquisición de un rol activo en el rito de cierre de la materia. Llegan al último día de cursada con un entregable que da cuenta de un proceso de observación consciente y una edición de recuerdos que pone en valor el recorrido que realizaron, en el cual transformaron y fueron transformados. Un viaje en el cual zarparon como estudiantes y están desembarcando como docentes. Este hito del devenir docente se ancla ahora en un soporte multimodal concreto que dice mucho más que cualquier diploma, su emisión no depende de un tercero, fue tejido por el propio estudiante que una y otra vez rememoró cada encuentro de la cursada y lo ubicó en el lugar exacto donde toma sentido y al cual podrá volver cuantas veces lo requiera.

Además, la propuesta del registro escrito y audiovisual no se limitó sólo a espacios áulicos. La BIVIRRED trascendió las paredes de la institución y conquistó aquellos espacios que quedan por fuera de la planificación consciente y escapan al control del docente. Así, logró asignarle un reconocimiento y estar presente en encuentros extracurriculares, en reuniones informales del estudiantado que se juntaba a estudiar, planificar clases, preparar algún entregable o simplemente compartir un momento como futuros colegas. Los registros de la BIVIRRED pronto se completaron hasta con las familias que, si bien sabemos que no están listadas en el acta de estudiantes, no podríamos afirmar que no son parte del recorrido formativo. Las vivencias personales que atravesamos son un paisaje determinante para este viaje y queríamos dejarlas plasmadas porque lo llenan de significantes que determinan la predisposición de los y las estudiantes, su estado anímico, su tiempo disponible, el contexto en el cual se está

atravesando por la experiencia formativa. No encontrábamos en otros dispositivos o herramientas pedagógicas un lugar donde todo aquello se torne consciente, se pueda poner en evidencia, reflexionarse y registrarse de manera concreta.

La BIVIRRED nos permitió develar los ingredientes secretos de la receta. Teníamos el paso a paso y el objetivo final, teníamos el marco teórico y las prácticas recomendadas; pero hasta este entonces no poseíamos una herramienta que plasme con tanta naturalidad y relevancia la importancia de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo nos sentimos y cómo queremos hacer sentir? ¿Qué foto queremos que sea parte de nuestro álbum de docentes? Ahora que hay registro, entonces podemos preguntarnos cómo organizaremos nuestra intervención en pos de construir esa escena con todos los matices y diversos aspectos que abordamos en el proceso de enseñanza para lograr que el aprendizaje sea significativo y, tal como se nos suele adjudicar cuando hacemos que nuestro trabajo cobre sentido, que la enseñanza deje huella.

Bibliografía

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Coedición Novedades Educativas. Universidad

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive. American Psychologist, 34(10), 906-911. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Kress G. y van Leeuwen, T. (2011). Reading Images. Londres, Routledge.

Teubal, E. y Guberman, A. (2014). T*extos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial.* Paidós

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

ANEXO: Las consignas de la BIVIRRED entregada los y las estudiantes-futuros docentes

Para indagar en la experiencia emocional y cognitiva de los estudiantes hemos establecido cuatro instancias o momentos diferenciados del cursado de nuestra asignatura:

1. El inicio de la materia
2. El momento de la microclase (simulación de una clase en el ámbito de las aulas de la universidad y con sus propios compañeros actuando de estudiantes)
3. La etapa de la residencia en instituciones educativas
4. El cierre de la cursada

Para cada una de estas cuatro instancias se les propone consignas parciales para facilitar el registro de sus sentimientos, emociones (temores, incertidumbres, angustias, alegrías, euforias…), imágenes, etc. También se pueden registrar las vivencias de la forma que se prefiera (fotos, videos, de forma escrita, apuntes, tarjetitas, vinculadas con objetos, anotar ¿por qué eligió esta idea? ¿Cuándo la registró? ¿En qué circunstancia? Pueden elegir la forma en que se sientan más cómodos/as . Todas estas anotaciones parciales además de entregárnoslas a medida que se las vayamos solicitando, también deberán “guardarlas muy bien” para que, a fin de la cursada, puedan integrarlas en un producto: “obrita” / “composición” audiovisual que `pueda testimoniar/documentar el recorrido hecho.

Aspiramos a favorecer la memoria de este tiempo compartido y vivenciado que los investirá docentes… y del cual devendrán de licenciados a profesores…

Un afectuoso abrazo
Prof. Viviana Vega y Equipo

CONSIGNAS

INICIO

1. ¿Qué expectativas tenés de esta materia? ¿Qué te gustaría recibir?

.....

.....

.....

2. Didáctica especial y residencia pedagógica en relaciones del trabajo: ¿Con qué objeto de los siguientes relacionás la instancia de residencia pedagógica que vas a encarar? ¿Por qué?

a. Puente

b. Galera

c. Escenario

d. Escalera

e. Fotocopiadora

f. Sendero

.....

.....

.....

3. ¿Con qué aroma perfume identificás este momento? ¿Por qué?

.....

.....

.....

4. Si tuvieras que describir lo que sentís en este momento (al inicio de la cursada), ¿qué dirías?

.....

.....

.....

5. ¿Te sacaste alguna foto, hiciste algún video?

.....

.....

.....

MICROCLASE: MOMENTO PREVIO

1. ¿Qué aspecto de la enseñanza guía el diseño de tu clase? ¿A qué le estás prestando más atención? Elegí tres aspectos /dimensiones y priorizalos.

.....

.....

.....

2. ¿Qué canción elegirías para representar este momento?

.....

.....

.....

3. ¿En qué momento vital te encuentras en esta tarea? A nivel personal, familiar; de pareja; parental; económico; laboral, recreativo, etc. (No hace falta que entregues

esta consigna, sólo registrarlo y hacerlo consciente, a modo de que puedas atrapar tu memoria)

.....

.....

.....

4. ¿Cómo te sentís al tener que dar la clase frente a los profesores y a tus compañeros?

.....

.....

.....

POST MICROCLASE:

1. ¿Cómo te sentís ahora y qué sentiste durante la experiencia de la microclase? ¿Qué nombre le pondrías a lo que sentiste? ¿Qué título?

.....

.....

.....

2. Lo que más me costó fue….....

.....

.....

3. Lo que más me gustó de esta experiencia fue….....

.....

.....

PRÁCTICA DE ENSAYO: PREVIA

1. ¿Qué aspecto de la enseñanza guía el diseño de tu clase? ¿A qué le estás prestando más atención? Elegí tres aspectos /dimensiones y priorizalos.

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Qué objeto elegirías para representar este momento? ¿Por qué?

.....

.....

.....

3. ¿En qué momento vital te encuentra esta tarea? A nivel personal, familiar, de pareja, parental, económico, laboral, recreativo, etc. (No hace falta que entregues esta consigna, sólo registrarlo y hacerlo consciente, para que puedas atrapar tu memoria)

.....

.....

.....

4. ¿Cómo te sentís al tener que dar la clase frente a un grupo de estudiantes “reales”?

.....

.....

.....

RESIDENCIA: PREVIA

1. ¿Qué temores tengo en esta etapa?

.....

.....

.....

2. ¿Qué animal elegiría para representar esta sensación? ¿Por qué?

.....

.....

.....

3. ¿Cómo me encuentro en mi vida doméstica cotidiana en esta etapa? (No hace falta que entregues esta consigna, sólo a modo de que puedas atrapar tu memoria)

.....

.....

.....

4. ¿Qué pude capitalizar de mi experiencia en la Práctica de Ensayo en esta nueva instancia de Residencia Pedagógica? ¿Qué debería repetir? ¿Qué debería corregir?

.....

.....

.....

5. ¿Te sacaste alguna foto o hiciste algún video?

.....

.....

POST RESIDENCIA: CIERRE

1. En cinco palabras, ¿cómo transitaste esta experiencia de residencia?

.....

.....

.....

2. ¿Qué hubieses querido cambiar de este tiempo/ experiencia?

.....

.....

.....

3. ¿Qué fue lo que más te gustó de este tiempo/ experiencia?

.....

.....

.....

4. ¿Te sacaste alguna foto o tomaste algún video de este tiempo/ experiencia?

.....

.....

.....

Consejos *docente a docente* para el uso de recursos digitales en las clases de Ciencias Sociales

Karen López

Durante el año 2021 y 2022, desde el equipo de investigación de Educación de la Mirada[59], realizamos una serie de entrevistas a docentes de los niveles medio y superior, a fin de caracterizar y analizar la construcción de conocimiento sobre los medios digitales. Interesa aquí una de aquellas preguntas en especial: *¿Qué consejos le darías a otro docente para planificar y desarrollar clases que contengan recursos digitales?* A partir de este interrogante, los entrevistados nos compartieron sus experiencias, recomendaciones y sugerencias; consejos formulados para sus colegas, que nos invitan a la reflexión, siempre indispensable, sobre nuestras prácticas de enseñanza.

En primer lugar, uno de los consejos fue animarse; "que se anime" fueron precisamente las palabras elegidas. Se trataría entonces de, como punto de partida, perderle el miedo al uso de recursos digitales, pues, como nos expresó otro profe, su potencial educativo es enorme, en tanto pueden posibilitar un diálogo distinto con nuestros estudiantes, en el que sus experiencias, sus vivencias cotidianas y sus modos de vincularse con otros, entre sí y con el conocimiento sean atendidos:

> El recurso audiovisual tiene un potencial equivalente al de un libro, y es complementario, no excluyente ni superador. El libro no entra en diálogo con las generaciones con las que trabajamos y si bien esto no significa que haya que dejarlo de lado, sí hay que sumar. Así, los estudiantes transitan de otra manera el aprendizaje. Por eso, una vez que se animan a usar estos recursos, no se pueden resistir.

En este sentido, otra de las ideas presentes en los consejos es el *aggiornarse* a esta nueva realidad que nos trae la digitalidad hoy en día, adaptarse a los formatos del siglo XXI, otra vez, como medio para ir en busca del interés y del compromiso de nuestros estudiantes:

---

59 Proyecto PICT-2019-01850 "La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas". Dirigido por Virginia Saez. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

> Que los utilicen, que buceen porque así aprendimos todos y que no tengan miedo. Que siempre tengan en claro que es algo en complementariedad, que no va a reemplazar a un contenido ni a la explicación del maestro, de la maestra, del profesor. Pero, en el siglo XXI, no nos queda otra que *aggiornarnos* y adaptarnos a esta realidad, no lo podemos dejar de lado, y obviamente, como utopía, yo agregaría también que todo sea también más igualitario, que no solamente los de los sectores sociales acomodados puedan avanzar y tejer en esto de las redes y de los recursos audiovisuales, mientras que quienes no puedan hacerlo o las escuelas que no puedan acceder se queden en formatos siglo XX, por decirles de alguna manera. Pero sí, que los utilicen, que está bueno, que a los pibes los van a enganchar.

A partir de allí, se trata de iniciar un trabajo de exploración por las vastísimas opciones disponibles. Uno de los docentes recomendó

> Que aprenda inglés; todas mis búsquedas son en inglés. Es muy difícil ser consumidor pasivo sin chapucear. Que vea cómo es el montaje online en otros espacios académicos internacionales. Que salga del cabotaje docente… Que salga a ver las experiencias de CABA y Provincia, y conocer cómo funcionan otras instituciones de otros países. Y para esto no hace falta viajar, sino ver la web.

Y no sólo es una cuestión de zambullirse. Es posible que, tras poner el foco en indagar y conocer los recursos que tenemos a nuestro alcance, no hallemos el material "perfecto" para nuestra propuesta. Al respecto, aparecieron dos consejos interesantes. Por un lado, una sugerencia fue "que si no encuentra algún video lo haga él", que el docente cree los recursos -audiovisuales puntualmente en este caso- que necesita. Pero por otra parte, con la idea detrás de que es fundamental que el uso de estos recursos audiovisuales se enmarque en una propuesta didáctica con sus propósitos y objetivos definidos, una colega puso el foco en lo enriquecedor que puede ser el no contar con un recurso perfecto, ya que el material puede ser entonces problematizado y discutido:

> Que primero se pregunte para qué lo quiere usar, qué es lo que espera que les estudiantes aprendan a través de ese recurso y si esa es la manera más potente de presentar esa información o esa discusión; que no lo haga solamente por sentir que hay que hacerlo para ser *'le profe cool'*, sino que realmente lo piense, lo mire y lo pueda elaborar también. Ya que esos videos no son producidos por une misme, que también tenga en cuenta poner algunas preguntas o algunas reflexiones quizás respecto de cosas que puedan ser problematizadas en el material. Y está bueno eso para trabajar con les estudiantes también. No tiene que ser el material perfecto; podemos pensar cómo lo reharíamos o qué cosas le cambiaríamos.

Ahora bien, si asumimos que hoy la digitalidad nos plantea nuevos desafíos en este oficio y reconocemos la importancia de incorporarla a nuestras clases, debemos poner en el centro de la escena la formación docente. Compartimos a continuación un consejo, que es también -o más bien- un punto de partida para reflexionar sobre esta cuestión nodal que es formarnos, y formar a los formadores; a la vez que una invitación a asumir una responsabilidad con la educación mediática.

> Que usen los recursos que quieran, pero que conozcan lo que están usando. Mi postura es en pos de la alfabetización digital, de la ciudadanía digital y de la soberanía digital, y la verdad es que los estudiantes en general me lo agradecen mucho porque nos falta un montón. Se trata de que empecemos a pensar *'esto yo lo estoy usando para mi vida personal, y lo quiero trasladar al aula'*, bueno, *¿cómo? ¿de qué manera?, ¿qué tengo que tener en cuenta?*, sobre todo para quienes trabajan con los más chiquitos. Con la pandemia, salimos con la urgencia a resolver y en pos de la urgencia nos llevamos por delante muchas cosas, pero estamos a tiempo de revisar qué estamos haciendo y qué vamos a hacer, ahora con un poco menos de urgencia.
>
> Me parece que está buenísimo que quienes van a ser profes se puedan formar en estos elementos y que luego lo puedan llevar así sea poquito a sus clases, también en inicial. Uno podría pensar que hay mucho menos para hacer ahí que en secundaria, pero en realidad también hay muchas cosas que podemos hacer. Desde que son muy pequeños podemos empezar a trabajar estas cosas y, sin ser yo de inicial, creo que se le puede aportar un montón desde la formación docente a esto. Acá tenemos una deuda, y donde más nos falta es a los formadores. Lo digo realmente como una crítica constructiva: nos falta un montón respecto a formarnos para poder formar a los futuros profes en estas temáticas y yo creo que no sólo es necesario sino que creo que es urgente hacerlo. Ya no es *'bueno, el siglo XXI va a llegar'*, *'bueno, las aulas del mañana van a llegar'*, no, están acá las aulas del mañana y tenemos que trabajar con eso. La pandemia nos puso una pared, nos dio de frente con estas temáticas, nos obligó a revisar nuestras prácticas, especialmente en este tema. Así que ojalá, eso quede, perdure, y nos permita seguir revisando nuestras prácticas, los programas, todo lo que estamos haciendo porque creo que es urgente hacerlo.

La mayoría de las recomendaciones hacen referencia a la importancia de que los recursos digitales sean incorporados como parte de una propuesta didáctica. El docente debería "tener en claro qué es lo que quiere hacer y para qué lo va a hacer" y

> entender que la clase no se arma sola y que el recurso audiovisual es una herramienta más que no sustituye la organización y la planificación de una

> clase en función de lo que uno tiene que trabajar; y que el hecho de que un video pueda ser mucho más dinámico o entretenido no debe opacar la posibilidad de abordar eso y de repensarlo,

puesto que, como otro colega comentó, "los recursos audiovisuales potencian los aprendizajes siempre que sean desafiantes y potenciadores de conocimiento. En sí, no poseen potencial educativo si no se los pone al servicio de los contenidos". La selección de los recursos que vamos a usar en aquella propuesta didáctica que estemos construyendo y planificando debería ser posterior a la definición de nuestros propósitos, objetivos y de los contenidos a enseñar, y debería supeditarse a ellos, ponerse en función de ese saber a enseñar.

Sin embargo, una de las docentes entrevistadas encaró la cuestión de la selección de los recursos desde otra perspectiva. Sin desconocer ni negar lo dicho hasta aquí, puso sobre la mesa la importancia de elegir para nuestras clases recursos que nos convoquen a nosotros mismos. Nos recomienda usar imágenes, videos, recursos audiovisuales y digitales que nos interpelen y nos movilicen, y ponerlos en valor desde diversas dimensiones -como por ejemplo, la estética-. Y además, aborda la cuestión de qué hacer con ese recurso, cómo mediar entre él, el contenido y los sujetos que habitan nuestras aulas, qué actividades proponer.

> En primer lugar, le diría que primero hay que pensar en objetivos, propósitos y contenidos, y después en el recurso, aunque la realidad es que para quien ya tiene oficio esto es un proceso didáctico, y yo muchas veces veo una película o una imagen y digo *'me encanta, la quiero usar para alguna clase'*… Me parece que el recurso primero te tiene que convocar a vos desde lo personal, te tiene que interpelar, te tiene que parecer bello desde el punto de vista estético, que también es valioso en esto. A veces hay recursos que son muy 'escolarizados' y la verdad es que una cosa en la que trato de insistir a mis estudiantes de primaria, sobre todo, es que dejen de recurrir a esos dibujitos tan infantiles; que si van a usar ilustraciones sean ilustraciones bellas, realizadas por alguien que también aportó sentido desde esa ilustración a, por ejemplo, un cuento o un poema; que sean productos que digan también desde la imagen. A veces discuto con una compañera de Literatura sobre los usos didácticos del arte: ella dice que es una profanación del arte cuando se lo usa así y se lo didactiza, y yo le digo que, con todo respeto, está puesto a disposición de diferentes formas de consumirlo y que mientras también se ponga en juego eso, el valor que tiene desde lo estético me parece que está bien.
>
> Eso por un lado, que los recursos te tienen que decir algo a vos. Y después, pensar estratégicamente qué mediación, o sea, a través de las actividades

> que proponés desde este recurso: desde simples preguntas a producciones que se pueden hacer a partir de eso; desde lo más simple, escribir lo que te sugiere la imagen, hasta poder intervenirla para hacer algo distinto.

Por otra parte, cuando tomamos la decisión de seleccionar un recurso digital, debemos considerar que el mismo va a ser puesto a disposición de un curso en particular, de una clase espacial y temporalmente situada, de un grupo de estudiantes específico, con sus propias características, con sus singulares experiencias colectivas e individuales, en un contexto educativo en donde prima la diversidad, pero también, como destacó uno de los colegas al responder, en donde existen notables desigualdades. Así que otro grupo de docentes han dado algunos consejos al respecto:

> Por un lado, que piense el contenido, cómo está explicado para el alumno que tienen, cómo está tratado ese contenido, el nivel de entendimiento y las competencias con las que cuenta ese alumno al que se le va a mostrar. Después, la extensión, sea con algo escrito o con algo audiovisual. Si es algo escrito, no es lo mismo si tiene diez páginas o cien, y si es algo audiovisual tampoco es lo mismo si dura cinco minutos o una hora y media. Ya predispone de otras maneras, no hay que abusar. Yo lo que estoy tratando, justamente, como la atención es un bien escaso, es buscar cosas cortas donde sea preciso eso que se quiere transmitir, aunque no es lo más sencillo de encontrar.

La preocupación por lograr la atención de los estudiantes aparece como una constante. Así, en sintonía con esta última respuesta presentada, otro profe sugirió "que no busquen recursos muy largos y que no los den solos, que haya un acompañamiento de la explicación docente". Pero podría pensarse esto más allá de una cuestión de extensión -medida en tiempo, en páginas, etc.-. Podemos apuntar más bien a desafiar, a proponerles un reto a nuestros alumnos, y a evitar "que se aburran" desde allí; por eso una de nuestras entrevistadas nos compartió el siguiente mensaje:

> En su justa medida y armoniosamente, que pueda hacer una selección pertinente por un lado, clara por el otro, lo suficientemente desafiante y entretenida como para que el que tenga que ir a tu clase sienta que si falta se perdió algo. Ese es el concepto que tengo yo con respecto a la planificación. Trato de que mis estudiantes sepan que tienen que venir porque *'che, vamos a aprender algo'*; y que, por lo menos, la sensación que tenga el que no vino es que algo se perdió. Odio las clases *plomo*, odio las clases donde el docente no me interpela, y odio las clases donde no me dejan participar.

Y para poder proponerles un recurso que los convoque y desafíe, es necesario conocer a nuestros estudiantes. Conocerlos y reconocerlos, no dar por sentado, indagar sus intereses, sus necesidades, sus posibilidades -lo que es aún más relevante si hablamos de recursos digitales-, no idealizar, como nos aconseja otra colega que, además, nos habló desde su experiencia en el nivel superior:

> Que no pierda nunca el propósito de su clase y el sentido del para qué ese material. Me parece que es clave esto, no es mágico el material. Tiene que estar al servicio de lo que nosotros queremos trabajar, de lo que queremos movilizar en nuestros estudiantes, del grupo que tenemos, porque no es lo mismo trabajar con un grupo que está iniciando en una carrera, que está en la mitad o que está terminando y que tiene otras experiencias previas… Y preguntar; yo pregunté mucho cómo veían esos materiales para poder seleccionarlos. Me acuerdo que el año pasado les mandaba encuestas preguntándoles antes de empezar con qué medios contaban para poder planificar las clases en función de lo que realmente iba a suceder y no de lo que yo idealizaba.

Reflexionar sobre el para qué incorporar recursos digitales a nuestras clases nos pone frente a la cuestión misma de qué es para nosotros un recurso digital, que fue problematizada por una de nuestras colegas. ¿Por qué elegimos el recurso que elegimos? ¿Qué estamos enseñando, además del contenido, con su uso? ¿Qué queremos provocar? No debería de ser azaroso el optar, en la planificación de una clase de Ciencias Sociales, entre, por ejemplo, proyectar a los estudiantes diapositivas que el docente va mostrando al ritmo de su exposición, ofrecerles un video sobre el contenido a enseñar, o trabajar con una red de links sobre el tema que los alumnos puedan ir visitando. Detrás de cada decisión al respecto, debe haber un sentido acorde a nuestra propuesta, y es importante ser conscientes de ello:

> Está buenísimo que pueda incorporar cualquier herramienta siempre y cuando esté enmarcada en una propuesta pedagógica acorde a esa herramienta y a la disciplina. No tiene ningún sentido, por ejemplo, el ppt. Es una ayuda memoria, no es un recurso digital; si no tengo un pizarrón o no lo pongo en el pizarrón previamente, lo anoto en el ppt. Para mí, ahí no hay algo de recurso digital, más bien es un pizarrón nuevo, es el nuevo pizarrón. Entonces que piense en la articulación de la propuesta, en que la articulación de la disciplina de base, la propuesta pedagógica y la herramienta digital que incorpore tenga un cierto sentido y que se entrelacen, que haya un entramado de sentido al menos entre esas tres cosas, a las que se puede sumar la modalidad de evaluación también. Pensar el sentido de la incorporación de la digitalidad, ver cuál es el sentido de la

propuesta para ver cuál es el sentido de la introducción de la herramienta digital.

Por último, sabemos que es parte esencial del oficio docente la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza. También esto ha estado presente en los consejos recolectados: “que se capacite y experimente primero. Luego, que planifique. Y posteriormente a ejercitar en el aula la planificación, que reflexione sobre sus resultados”. Esa suerte de autoevaluación, esa reflexión sobre los resultados obtenidos, resulta mucho más nutritiva y formativa si no es en solitario. He aquí el sentido de acercar estos consejos, repetimos, entre colegas; socializar nuestras experiencias en este diálogo con otros docentes es sumamente valioso en tanto nos mueve constantemente a repensar lo que hacemos.

Por eso, te invitamos a compartir tus consejos para orientar, ayudar, guiar e inspirar a otros docentes en el uso de recursos digitales en sus clases, escribiéndonos al siguiente e-mail: educaciondelamirada@gmail.com . Asimismo, podés visitarnos en nuestras redes sociales, Web, Instagram, Facebook, Youtube, Twitter: @EducacionMirada, donde podés encontrar recursos pedagógicos.

SOBRE NOSOTROS/AS

Somos un conjunto de docentes e investigadores/as de distintos campos de conocimiento que nos proponemos mejorar la formación en medios, comunicación y tecnologías en los espacios educativos.

Aren, Fernanda: Licenciada en Letras y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la materia "Taller de Expresión I", Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde integra sucesivos grupos de investigación relacionados con la didáctica de la escritura y es tutora de tesistas de la Licenciatura en Comunicación. Codirectora del proyecto FiloCyT: "La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas", radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como Especialista en Prácticas del Lenguaje en la Gerencia Operativa de Curriculum, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde participa de la producción de materiales didácticos.
Correo electrónico: ferbearen@gmail.com

Berenstein, Diego: Mg. en Investigación en Cs. Sociales, Lic. en Sociología y Prof. de Sociología (FSoc-UBA) además de poseer diplomaturas en educación superior. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Sociología (IDAES-UNSAM). Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez. Se desempeña como docente en distintas universidades públicas y posee experiencia en investigación orientada a la educación superior. También ha participado en varios congresos y jornadas como ponente tanto de manera individual como parte de equipos de trabajo.
Correo electrónico: diego.berenstein@gmail.com

Cappadona, Ana Paula: Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez, radicado en el IICE. Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, en la Universidad de Buenos Aires. Su línea de investigación actual se centra en comprender los desafíos didácticos, lingüísticos y epistemológicos ligados a la mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza en la formación docente.
Correo electrónico: ani.cappadona@gmail.com

Cardozo, Lorena: Profesora y Licenciada en Relaciones del Trabajo por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora

de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Se desempeña también como profesora de Educación Media del Área Contable.
Correo electrónico: lcardozo2002@yahoo.com.ar

Carp, Dafne: Lic. y Prof en Letras por la UBA. Fue becaria estímulo UBACyT en donde llevó a cabo un proyecto sobre videojuegos y memes en educación. También participó en la organización de talleres y concursos del equipo de Educación de la Mirada. Se desempeña actualmente como investigadora en el equipo de Educación de la Mirada, profesora en el nivel secundario en la materia Lengua y Literatura.
Correo electrónico: dafnecarp@gmail.com

Cerullo, Natalia Carolina: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación por la UBA. Ha cursado la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y actualmente se encuentra en el proceso de elaboración de tesis. Forma parte del equipo de investigación Educación de la Mirada. Se desempeña actualmente como asesora pedagógica en el nivel secundario y docente en el Nivel Superior en Formación Docente. Ha trabajado previamente en el nivel inicial y primario, como tutora virtual en espacios de capacitación docente y asistente técnica del área de Políticas Estudiantiles del Instituto Nacional de Formación Docente- Ministerio de Educación Nacional.
Correo electrónico: nataliacerullo@gmail.com

Cordero Racig, Mauricio: Prof. Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez. Maestrando en Políticas Públicas en Educación (UNIPE) y colaborador en actividades de investigación (UBA, UNIPE). Se desempeña como docente de Didáctica General (Fac. de Psicología, UBA) y de Alfabetización Académica (Secretaría Académica, UPE), también en tareas de formación docente y asesoramiento. Fue profesor y asesor en escuela secundaria.
Correo electrónico: mauriciocorderoracig@gmail.com

Güell, Amalia María: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, por la UBA, Especialista en Educación y TIC por FLACSO, Maestra Normal Superior y Prof. de Lengua y Literatura. Ha cursado estudios de posgrado en las áreas de las Pedagogías Críticas y Problemáticas socio - educativas, así como en el área de Tecnología Educativa. Ha trabajado como docente en todos los niveles del sistema y en diferentes cargos docentes y de gestión. Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez. Se desempeña actualmente como docente de

Nivel Superior en Formación Docente, capacitadora de docentes en servicio, coordinadora de un Programa de Extensión Universitaria y como investigadora en el campo de la Didáctica, Problemáticas socio educativas y Tecnología Educativa.
Correo electrónico: didacticadenivelmedio@gmail.com

Iglesias, Andrea: Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y posee un Postdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UBA). Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Historia, y Profesora de Historia por la UBA. Actualmente es Investigadora Asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Asimismo, es formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y profesora en escuela secundaria. Integra y dirige distintos equipos de investigación y divulgación de la Ciencia y la Tecnología con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los/as profesores/as de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales en el marco de las aulas del siglo XXI.
Correo electrónico: andreaiglesiastics@gmail.com

Espósito, Isabel: Licenciada en Educación con especialización en Gestión Educativa Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades con especialización en Historia (UNQ). Especialista en Gestión Educativa y en Psicoanálisis y Prácticas Educativas (FLACSO). Maestranda en Educación (UNQ). Profesora en la Cátedra Didáctica Especial y Residencia en Relaciones del Trabajo (UBA).
Correo electrónico: espoisa@gmail.com

López, Karen: Estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez. Se desempeña actualmente en el ejercicio de la docencia particular para nivel primario y secundario. Ha realizado tareas de transcripción y digitalización de fuentes para proyectos de investigación.
Correo electrónico: karen797casla@gmail.com

Prado, María Celeste: Licenciada en Relaciones del Trabajo y Profesora de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Trayectoria de más de 10 años como docente de nivel terciario y universitario. Sólida experiencia trabajando en gestión de proyectos, desarrollo organizacional, diagnóstico y

formación, procesos de trabajo, gestión del talento y acompañamiento de equipos.
Correo electrónico: cele.prado@gmail.com

Mastache, Anahí: Lic y Prof. En Ciencias de la Educación. Doctora en Educación (UBA). Especialista en didáctica, con enfoque grupal e institucional. Profesora responsable de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho-UBA) y de Didáctica de Nivel Medio (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente (Facultad de Ingeniería - UBA). Ha trabajado en asesoramiento curricular y pedagógico y en capacitación de docentes y formadores tanto en escuelas de nivel medio como en el nivel superior y universitario. Su mayor preocupación es hacer que los espacios educativos se constituyan en experiencias de formación con sentido subjetivo y social.
Correo electrónico: amaguell@gmail.com

Milillo, María Ayelén: Dra. de la Universidad de Buenos Aires, en el área Ciencias de la Salud. Es Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo (CITECDE) de la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro. También es docente de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de Río Negro. Actualmente está cursando la Especialización en Comunicación, Cultura, Gestión y Producción Cultural de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Quilmes. Participa en el equipo Ciencia Anti Fake News con el cual ha brindado diversos talleres en escuelas y universidades sobre la desinformación en salud.
Correo electrónico: mililloayelen@gmail.com

Nemirovsky, Lucio: Estudiante de Ciencias de la Educación, por la UBA, con orientación en Política y Administración Educativa. Ha trabajado como educador no formal, tanto en espacios de recreación educativa como de educación popular en terreno argentino y brasileño. Se ha desempeñado en la investigación como ayudante en la sistematización de datos y encuestador y contribuyó al equipo editorial de la revista estudiantil Puantástica. Integrante del Proyecto UBACyT a cargo de Virginia Saez, en el marco del cual desarrolló su beca de investigación 200 Años UBA. Trabaja como preceptor y tutor en nivel secundario.
Correo electrónico: luchonemi@gmail.com

Pastorini, Mercedes: Licenciada en Biotecnología, becaria doctoral CONICET, docente en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, miembro de los proyectos de extensión Habitar con Salud y Ciencia en (De)

Construcción e integrante del equipo de Ciencia Anti Fake News con el cual ha brindado diversos talleres en escuelas y universidades sobre la desinformación en salud.

Percara, Micaela Sol: Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez . Se orientó en el campo de la Educación, Comunicación y Tecnologías. A su vez, está realizando el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Superior N°1 “Pte. Enrique Saenz Peña”. Fue docente de inglés del Nivel Inicial y Nivel Primario y trabajó como educadora en instituciones de educación no formal. Actualmente se desempeña como Asesora Pedagógica en un Instituto Universitario.
Correo electrónico: micpercara@gmail.com

Perelman, Flora: Doctora en Psicología (UBA). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha dirigido diversos proyectos de investigación subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA sobre temas vinculados con la formación del estudiante en medios digitales y sobre la formación del ciudadano en lectura crítica de los medios. Actualmente, forma parte del proyecto FiloCyT: “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es docente en diversas materias de postgrado en universidades, carreras de especialización docente y cursos en la Argentina, Brasil y Perú. Participó en la producción de los diseños curriculares del Gobierno de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.
Correo electrónico:flora.perelman@gmail.com

Ponce, Romina Belén: Profesora en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales por el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. Gonzalez (ISPJVG). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), realizó un posgrado en Educación en y para los Derechos Humanos (UNSAM), se especializó como Profesora Tutora (ISPJVG) y el posgrado de Especialización docente en Educación y TIC Ministerio de Educación de la Nación (INFOD). Integra el equipo de investigación de “Jóvenes y secundaria” en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Se desempeña en formación docente como profesora de las materias Derecho Civil y Derechos Privado en las carreras de Economía y Administración y las carreras de Ciencias Jurídicas y Políticas del ISPJVG. También se desempeña como docente de secundaria en dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y como coordinadora del área de Ciencias Sociales y tutora de cursos superiores. Actualmente forma parte del equipo de capacitación docente de la Escuela de Maestros de la CABA y de la Escuela Marina Vilte CTERA/INFD.
Correo electrónico: profrponce@gmail.com

Rojas, Romina: Estudiante avanzada de Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural (FFyL-UBA). Participa del equipo de Educación de la Mirada dirigido por la Dra. Virginia Saez. Ha trabajado como docente y articuladora institucional en diversas escuelas del AMBA, tanto en nivel primario como secundario. Actualmente, se desempeña como asistente de coordinación en el marco de un programa de Extensión Universitaria (SEUBE-FFyL, UBA) y como docente de nivel secundario.
Correo electrónico: roh.rojas@gmail.com

Rosenzvit, Milena: Coordina el Programa de Educación de Chequeado, que forma a periodistas en temas de desinformación y fact checking, y a estudiantes y docentes de secundaria en Alfabetización Mediática Informacional. Fue docente en nivel primario, secundario y universitario, coordinó programas de desarrollo profesional docente y comunicación científica junto a ministerios, universidades y ONG en Argentina y el exterior. Es Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Buenos Aires y Master en Educación por la Universidad de Harvard. Actualmente también es Profesora en la Universidad Nacional de Quilmes.
Correo electrónico: mrosenzvit@chequeado.com

Saez, Virginia: Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y posee un Posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura (UNLP). Realiza actividades de investigación, docencia, divulgación y extensión. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Jefa de trabajos prácticos de grado de la Universidad de Buenos Aires y docente de posgrado de la UBA y la Universidad Nacional de Quilmes. Dirige el equipo de investigación y divulgación científico-tecnológica Educación de la Mirada. Su línea de investigación es el estudio de las relaciones entre los medios de comunicación y la escuela: las cuestiones socialmente vivas, la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, la Educación Mediática en el sistema educativo, alfabetización mediática e informacional, las representaciones mediáticas de la escuela y los efectos simbólicos que producen.
Correo electrónico: virginiasaez27@gmail.com

Galván, Silvia: Licenciada y Profesora en Relaciones del Trabajo - Fac. Ciencias Sociales- UBA. Diplomada en Consultoría Organizacional - Fac.Ciencias Sociales – UBA. Se desempeña como profesora en el nivel secundario y en la universidad. Profesora de Equipo de Cátedra Didáctica Especial y Residencia Pedagógica, Profesorado de Relaciones del Trabajo.
Correo electrónico: silvia.asesoresrh@gmail.com

Vergini, Ludmila Sol: Maestranda en Escritura y Alfabetización (UNLP). Licenciada en Letras y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Se desempeña como docente en escuelas secundarias, y como Especialista en Lengua y Literatura en la Gerencia Operativa de Curriculum y en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (Ministerio de Educación del GCBA). Actualmente, forma parte del proyecto FiloCyT: "La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas", radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Participó en la producción de materiales de desarrollo curricular del Ministerio de Educación del GCBA.

Vega, Viviana: Doctora en Psicología, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Doctora en Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Murcia, España. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora de Proyectos UBACyT. Profesora titular en "Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo" y "Metodología de la Investigación y la Evaluación", Carrera Relaciones del Trabajo Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Miembro del Comité Académico de la Maestría de Ciencias Sociales del Trabajo Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Comisión de Evaluación de Ciencia y Técnica UBA. Ex directora de la Carrera de Relaciones del Trabajo.
Correo electrónico: vivivega12@gmail.com

ISBN 978-950-29-1963-8

.UBA40∞ AÑOS DE DEMOCRACIA

.UBA INVESTIGACIÓN
PIUBA
PROGRAMAS INTERDISCIPLINARIOS
DE LA UBA