



Entramado

ISSN: 1900-3803

ISSN: 2539-0279

Universidad Libre de Cali

Saez, Virginia

La Educación Mediática en la Escuela Secundaria desde los diseños curriculares\*

Entramado, vol. 15, núm. 2, 2019, Julio-Diciembre, pp. 148-159

Universidad Libre de Cali

DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5629>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265462713011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org


Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La Educación Mediática en la Escuela Secundaria desde los diseños curriculares \*

**Virginia Saez**

Investigadora Asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Buenos Aires - Argentina. Coordinadora del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires: "Educación mediática en la formación docente. Una propuesta de actualización curricular". Buenos Aires - Argentina  
educaciondelamirada@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3043-4614>

### R E S U M E N

Este trabajo presenta un análisis cualitativo de la presencia de la Educación Mediática en los diseños curriculares de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. El método utilizado fue el análisis socioeducativo del discurso. Entre los resultados se identifica la Educación Mediática como un contenido transversal de la Educación Secundaria y se reconocen cuatro razones para su inclusión: motivar los aprendizajes, adiestrar a los ciudadanos en estas formas comunicacionales, necesidad de entenderlos en tanto requisito para una ciudadanía democrática y aprender a producir contenidos mediáticos. Deja vacante un estudio que focalice en las propuestas que tengan como objeto los procesos de construcción de conocimiento diferenciales que habilitan las distintas tecnologías comunicacionales

### PALABRAS CLAVE

Medios de comunicación, escuela, curriculum, educación secundaria, Argentina

## The Media Education in Secondary School from the curricular designs

### A B S T R A C T

This paper presents a qualitative analysis of the presence of Media Education in the curricular designs of secondary level of the province of Buenos Aires. The method used was the analysis of socio-educational discourse. Among the results, identifies the Media Education as a cross-sectional content of Secondary Education and recognized four reasons for inclusion: To motivate learning, to train citizens in these forms communication, understand them in both requirement for democratic citizenship and learn to produce media contents. Vacates a study that focuses on the proposals which have as their object the processes of construction of knowledge spreads that enable the various communications technologies.

### KEYWORDS

Mass media, high school, curriculum, Argentina

Recibido: 11/04/2019 Aceptado: 12/06/2019

<http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5629> Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) Published by Universidad Libre - Cali, Colombia.

**Cómo citar este artículo:** SAEZ, Virginia. La Educación Mediática en la Escuela Secundaria desde los diseños curriculares. *En:* Entramado, julio - diciembre 2019. vol. 15, no. 2, p. 148-159 <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5629>



## A educação midiática no ensino médio a partir de projetos curriculares

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise qualitativa da presença da educação midiática em projetos curriculares de ensino médio da Província de Buenos Aires. O método utilizado foi análise do discurso sócio-educacional. Entre os resultados, a educação midiática é identificada como um conteúdo transversal do ensino médio e quatro razões são reconhecidas para sua inclusão: motivar a aprendizagem, capacitar os cidadãos nessas formas comunicacionais, compreendê-los como requisito para a cidadania democrática e aprender para produzir conteúdo de mídia. Deixa vago um estudo que enfoca as propostas que têm por objeto os processos de construção de conhecimentos diferenciais que possibilitam as diferentes tecnologias de comunicação

### PALAVRAS-CHAVE

Mídia, escola, currículo, ensino médio, Argentina.

### Introducción

Durante casi dos siglos (XVIII y XX) las aulas escolares han presentado la misma configuración: espacios cerrados, disposición *misal* de estudiantes y maestros, criterio etario de distribución, instrucción simultánea, monopolio profesoral de la transmisión del saber escolar, método de enseñanza único, evaluación individual de los estudiantes (Varela & Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001). Vivimos una época de rupturas y transformación de las instituciones educativas, de las lógicas bajo las cuales se entendía el vínculo entre los sujetos, la información y el conocimiento.

Nos hallamos en una metamorfosis que altera los modos de producción y circulación del saber y los actores implicados. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx) impactan en la construcción de subjetividades y en los modos de interacción social. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, dado que hacen visibles las transformaciones socioculturales que experimentan tanto estudiantes como educadores, marcando profundas brechas generacionales y nuevos modos de creación y circulación del saber. La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente y generó la necesidad de conocer anticipadamente. Durante siglos el conocimiento se había centralizado territorialmente, controlado a partir de dispositivos técnico-políticos y vinculado a determinados actores sociales. Actualmente, los saberes se han descentrado y deslocalizado, circulan por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados, adquiriendo la forma de información fragmentaria, dispersa, desarticulada y desdibujando su carácter científico.

En virtud del contexto descripto, asumimos que, para comprender las prácticas sociales ligadas a al uso de los

medios de comunicación en la escuela, es preciso realizar una indagación socioeducativa, como vía de entrada productiva y original para analizar cómo se construye la mirada sobre la Educación Mediática (EM), y los efectos simbólicos ligados a las formas en que esos lenguajes permean la vida escolar. En este artículo presentamos la primera etapa de la investigación que analiza la presencia de la Educación Mediática (EM) en los diseños curriculares del nivel secundario. En los primeros apartados se presenta la EM como un campo en construcción desde los distintos agentes y las particularidades del caso argentino. Luego se hace una descripción del encuadre metodológico del estudio y por último se muestran los resultados del análisis.

### I. ¿Qué es la educación mediática?

La relación entre la escuela y los medios ha sido compleja a lo largo de la historia (Finocchio, 2009). Con la aparición de la imprenta se masifica ese acceso al conocimiento, al tiempo que se advierte la necesidad de crear instituciones que se encargaran de enseñar lo que la imprenta iba a difundir. De este modo, la escuela nace ligada a la palabra escrita. Investigadoras como Morduchowickz (2011) sostienen como hipótesis que este origen tuvo efectos de sentido en las resistencias a la incorporación del lenguaje audiovisual en las aulas, en tanto la televisión a partir de la atracción y emotividad de la imagen, constituye una amenaza para la cultura escrita.

Frente a los nuevos desafíos desencadenados por los avances tecnológicos y la ampliación de los canales de acceso de al conocimiento y a la información surge la educación mediática (EM) como el modo de enseñar y aprender sobre los medios de comunicación (Domaille & Buckingham, 2001; Buckingham, 2008). En el contexto anglosajón este concepto se identifica con *Media Literacy*.

En el hispano hablante se diferencia la educación mediática de la alfabetización mediática (Rey, Hernandez-Santaolalla, Silva-Vera & Meandro-Fraile, 2017). Aluden a que la EM es el proceso mediante el cual se desarrolla la alfabetización mediática. Esta última, comprende por un lado la capacidad de acceder, analizar y evaluar el contenido de los medios, y por otro la capacidad de crear los propios mensajes mediáticos, convirtiéndose en un prosumidor responsable. Implica tanto el análisis crítico como la producción creativa. La competencia mediática conforma el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética (Ferrés & Piscitelli, 2012; Lee & So, 2014).

Ahora bien, los contenidos de la EM son un objeto en disputa (Ferrés & Masanet, 2016). Por un lado, una serie de investigaciones conciben la EM como una capacitación técnica (competencias mediáticas) que analiza los modos de construcción del sentido en la multiplicidad y fragmentación de ese intercambio, como por ejemplo la espectacularización. Un proceso y práctica de formación subjetiva, que apunta a la desnaturalización de las representaciones producidas por los medios (Huerco, 2008; García Canclini, 2010). Entre otros temas abarca la recepción del mensaje comunicativo, la producción y emisión crítica, colectiva y dialógica, consciente y emocional. Hasta en algunos casos se alude a una formación en valores (Bacher, *et al.* 2015).

Por otro lado, varios estudios comprenden la EM como una formación para el uso responsable de los medios de comunicación: acceder y hacer uso de la información de manera persona, social y profesional (Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Madrigal-Maldonado, Grossi-Sampedron & Arregui, 2017; Pegurer-Caprino & Martínez-Cerdá, 2016). Además puede considerarse una estrategia útil para el empoderamiento y la conformación de la ciudadanía en grupos vulnerables (Camilli-Trujillo & Römer-Pieretti, 2017).

Los espectadores de los medios son también productores de significado. La meta de la EM es empoderar al espectador para procesar los mensajes de los medios de comunicación y para producir los significados que personal y socialmente sean relevantes (Toulouse, 1990). Al transformar el proceso de consumo mediático en un proceso activo y crítico, los jóvenes estudiantes están más prevenidos de una posible tergiversación o manipulación, y comprender el papel de los medios de comunicación en la construcción de la opinión pública (Ontario, 1989). Recientes investigaciones ponen de manifiesto que las experiencias educativas actuales poco propician el empoderamiento social, al crear usuarios hábiles operativamente pero sin conciencia crítica (Grijalva-Verdugo & Moreno-Candil, 2017). Es importante mencionar que el acceso y uso de medios de comunicación no asegura el desarrollo de la EM, existen disparidades como la brecha

digital entre generaciones y género. Los públicos no aprovechan al máximo su potencial, adoptando un perfil pasivo centrado en la interacción, la comunicación, la búsqueda y la descarga. El perfil medio del usuario es más social, recreativo y consumidor de contenidos existentes, que proactivo, gestor y creador de contenidos propios (Dornaletche, Buitrago & Moreno, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2017). En este carril, consideramos que la EM no es solo una capacitación técnica sino que incluye aprender a pensar con ellas.

En el contexto europeo, existen diversas investigaciones sobre la Educación en Medios: en España (Ramírez y González, 2016), en Italia (Felini, 2014), en Portugal (Dias-Fonseca 2016), en Alemania (Grafe & Tiede, 2016). Estas indagaciones proponen estudiar las prácticas educativas como ámbito privilegiado para conocer las significaciones de docentes y estudiantes en relación con los medios de comunicación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A pesar de que la mayoría de iniciativas relacionadas con EM han sido diseñadas y llevadas a la práctica en países del hemisferio norte, en Latinoamérica actualmente existen propuestas que buscan promover el consumo crítico de medios de comunicación (Ramírez y Gonzalez, 2016). Existen investigaciones en Colombia (López, 2008), en Chile (de Fontcuberta, 2009), en México (de Oliveira, 2008; García, 2008), en Brasil (de Oliveira, 2008) e incipientes en Argentina (Huerco, 2008; Bacher, *et al.* 2015). Estas indagaciones, a pesar de estudiar distintos contextos, muestran algunos resultados en común como la relevancia de estudiar las intervenciones docentes y la ausencia en los desarrollos curriculares de indicaciones a los docentes para guiar su tarea.

La transición política de la dictadura a la democracia en Argentina ha sido un revulsivo esencial para el desarrollo de la EM. Morduchowicz (2011) sostiene que la integración de los medios en las aulas está asociada a la educación para la democracia, ya que la comprensión crítica de los estos fomenta la conciencia y el análisis de lo público y la participación social. En continuidad con estos propósitos, Buckingham (2010 y 2011) afirma que son necesarios estudios que vinculen a los medios con los sentidos sociales en los que se desarrollan, dado que se está extendiendo una visión reduccionista de la EM, por la influencia de la tecnología digital y el modo en que las autoridades educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios. Se priorizan los contenidos en torno al saber cómo utilizar la tecnología para el manejo de la información. La alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a los peligros de Internet. Los nuevos medios reviven viejos enfoques en la EM de los años ochenta: la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa del avance tecnológico, en ese momento era la televisión (Masterman, 1985).

En Argentina, la integración curricular de los medios de comunicación como objeto de estudio y análisis crítico toma relevancia con la aprobación de las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 y con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual Ley 26.522 en 2009 (Bacher, *et al.* 2015). Este marco legislativo conforma el marco general de impulso a la educación en medios en las escuelas argentinas. La ley N° 26.206 destaca entre las disposiciones un apartado en refuerzo de la relevancia de los medios de comunicación en la educación. Asimismo, propone generar condiciones pedagógicas para el manejo de los discursos mediáticos, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. En el apartado titulado “Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación”, la ley se compromete a fijar la política y desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley. Por otra parte, en 2009 se promulgó la Ley de Servicios de comunicación audiovisual, la cual propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI). Desde el 2011, el CONACAI ha avanzado en la elaboración de una serie de documentos que buscan brindar herramientas que tiendan a mejorar las producciones audiovisuales destinada a los más jóvenes, entre ellos, se destacan los Criterios de Calidad para la producción audiovisual y un documento sobre el tratamiento de la infancia y la adolescencia en las noticias (Bacher, *et al.* 2015). Esta legislación propone vincular a la educación en medios adentro de la currícula escolar, no sólo como una capacitación técnica, sino también en vías de una formación en valores y, por consiguiente, una complementación de la formación en ciudadanía y la democracia. En este carril, las investigaciones de Bacher y otros (2015) afirman que es urgente que la EM se incorpore en las aulas para que los jóvenes sean capaces de exigir medios más solidarios y democráticos en las cuales se vean reflejadas todas las voces.

### La educación mediática en Argentina

Desde instituciones y organismos internacionales (Comisión Europea, 2007; IIPE-UNESCO, 2006 y UNESCO, 2007 y 2011) sugieren que la EM debe integrarse en la educación obligatoria para la formación de ciudadanos críticos y el fomento de una subjetividad emancipadora activa. El propósito es favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional.

La EM es una preparación de relevancia en tanto fortalece la formación social y cívica de los estudiantes (Gutiérrez, 2003 y 2008, Tyner, 1998). Esbozamos como hipótesis interpreta-

tiva que el fortalecimiento de la EM permitirá transformar la matriz simbólica que nutre hoy nuestro imaginario emancipatorio. La ciudadanía educada en el uso y consumo de determinados productos mediáticos, no transforma su interés de modo abrupto ni en un carácter masivo. Los tiempos para esos cambios son muchos más largos y requieren de políticas educativas a largo alcance.

Las instituciones “no son nunca neutrales sino que representan una cristalización de relaciones de fuerza entre los grupos (...) no son una entelequia abstracta sino una realidad que debe cambiar al ritmo mismo de la transformación social” (Laclau, 2013, p. 13). En este carril, la relación entre la comunicación y la educación es una instancia privilegiada para abordar movimientos más amplios del campo político y cultural.

La EM en Argentina emerge en una trama específica de relaciones con un espacio social y cultural signado por un proceso de la masificación social de las tecnologías de la información y la comunicación. Existen características estructurales, tales como la propiedad mediática o su modelo de financiamiento, que afectan a la información presentada en los medios. En los últimos años, en Argentina y en otros países de la región, se identificaron procesos de concentración de la producción mediática a partir de la transnacionalización de la cultura y la economía, que devinieron en la conformación de multimedios y, como consecuencia, en la multiplicación de voces homogéneas bajo la apariencia de pluralidad (Nupairoj, 2016). En este escenario, el desafío es equilibrar los flujos de circulación de manera horizontal y preservar los contenidos sin imposiciones de mercado. Ello requiere políticas activas de conectividad universal, EM, alfabetización digital, fomento de la apropiación popular de las tecnologías, impulso a contenidos locales y nacionales, así como autoridades de aplicación que asuman la dimensión federal y multisectorial en la gestión de internet como un derecho para todos. Este reto en el campo representacional es necesario situarlo en la tendencia natural que advierte Alfonso (2013) de “sospechar sobre los procesos de apropiación del capital simbólico que se proponen en nuestra región, en sentido opuesto de aquello que se valoriza a ultranza de otras regiones del mundo” (p. 271).

En América Latina el acceso a los bienes culturales es muy desigual y el referente mediático es significativo en el proceso comunicativo en su conjunto (Orozco Gómez, 2000). La indagación de Morduchowicz (2009) evidencia que mientras una minoría tiene acceso a todas las fuentes, medios y tecnologías, la gran mayoría accede sólo a la TV abierta, a la radio y eventualmente a un diario. No tienen DVD, no van al cine, no conocen un teatro y carecen de conexión a Internet en sus hogares. Las brechas en América Latina no son sólo



digitales, sino culturales, e implican también a los medios tradicionales (Dussel & Quevedo, 2010). Estas inciden en la construcción del capital cultural de los jóvenes. La EM resulta, pues, una necesidad imprescindible para las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura.

Ahora bien, en el ámbito regional latinoamericano la EM es un ámbito de estudio aun poco explorado. Son escasos los trabajos que analizan hasta qué grado conocemos y comprendemos todos los elementos que se derivan de los medios de comunicación. Junto a la vertiginosa dinámica de cambios a la que estamos sometidos, las herramientas de comunicación de que disponen los estudiantes son hoy más complejas y cuentan con nuevos soportes que se actualizan a una enorme velocidad. Por ello, para fomentar indagaciones que se focalicen en la comprensión lectora y de realización de los medios es indispensable, en primer lugar, conocer su grado de competencia actual, diagnosticando científicamente el estado real de la cuestión. Con el objetivo de conocer la situación argentina se inició en 2016 esta investigación con el propósito de analizar los rasgos de la EM en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

## 2. Enfoque metodológico

En este artículo se analiza la incorporación de la EM en los documentos y diseños curriculares a nivel nacional de la Provincia de Buenos Aires del nivel secundario. Dadas las características del problema de investigación el abordaje metodológico es cualitativo. La investigación cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, que nos coloca ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003). De ahí la necesidad de asumir un conjunto de decisiones y desplegar estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. Acorde con este enfoque, buscamos comprender el sentido asignado por un conjunto de actores a determinadas prácticas y discursos enmarcados en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 2013). Por tal motivo, en instancias posteriores se triangularán estos resultados con el análisis de entrevistas a docentes y estudiantes y observaciones de clases.

Se elige el nivel secundario porque se priorizan los estudiantes entre los 12 y 18 años. Estos jóvenes son nativos digitales (Prensky, 2001) que se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, un mundo mosaico, de continua estimulación, en simultáneo y de inmediatez (Ferrés, 2000). Los estudiantes pertenecen a la llamada generación multimedia, que no sólo es tal por la variedad de medios de que dispone, sino por utilizarlos en

simultáneo (Morduchowicz, 2008). Viven una experiencia cultural distinta de los adultos, con nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar y de ver. Tal como señala Martín-Barbero (2002), el estudio de los fenómenos vinculados con los jóvenes en la actualidad supone atender a sus modos de ser y estar en el mundo, aceptando la posibilidad de fenómenos transclasistas y transnacionales; esto es, generacionales. En este umbral interesa analizar cómo los medios de comunicación se ensamblan en esos procesos de reconfiguración de lo social, contribuyendo a transformar las dinámicas de las instituciones encargadas de la producción y transmisión de la cultura. Como sostienen Armella y Grinberg (2012) los rasgos de la cibercultura, de la lógica hipertextual y del zapping, en general de los medios de comunicación, parece actuar y afectar las formas de comunicación, así como la organización del espacio escolar. Entonces nos preguntamos ¿De qué manera ingresa la incesante información mediática? ¿Cómo se procesa en la escuela? Es aquí donde se puede situar la originalidad y contribución que esta investigación representa para el campo educativo.

Para abordar el estudio se trabajará con fuentes secundarias, en tanto es un material disponible (Wainerman & Sautú, 2011) y permiten conocer el fenómeno a partir de documentos o datos recopilados y procesados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La muestra quedó conformada por 85 Diseños Curriculares del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, de todas las modalidades y orientaciones ofertadas por la Dirección General de Escuelas. El tratamiento de la información se llevó a cabo por el análisis socioeducativo del discurso. En un primer momento se relevaron las marcas discursivas y luego se seleccionaron algunas huellas como indicios de una regularidad y de una estrategia discursiva. Las unidades de análisis son los discursos presentes en los diseños curriculares sobre la EM. Dada la escasez de estudios en la temática, el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es finalístico: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación al objetivo estipulado.

## 3. La inclusión de los medios en los diseños curriculares

Tras el análisis de los diseños se observa que en los diseños curriculares de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires no se presenta ninguna materia que aborde la EM como contenido central. Desde el Marco General se propone la EM como formación interdisciplinaria. El estudio de los medios de comunicación es propuesto como un contenido transversal que puede abordarse desde distintas materias en los diferentes años. A saber: Arte, Construcción de la Ciudadanía, Filosofía, Filosofía e Historia de la Ciencia

y Tecnología, Geografía, Historia, Literatura, Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad, Política y Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Trabajo y Ciudadanía. Solamente en el orientado de Educación Física no aparece ningún contenido de la EM.

En el ciclo superior, se presentan materias orientadas específicamente a la EM en la modalidad artística en el orientado de artes visuales dos materias específicas: Imagen y nuevos medios e Imagen y procedimientos discursivos. Se enuncia:

La materia Imagen y nuevos medios incluye las nuevas tecnologías que atraviesan a todas las disciplinas artísticas y se resignifican con el concepto de nuevos medios. Estos no son concebidos como meros instrumentos, sino como nuevas posibilidades de construcción de discursos estéticos cuyo abordaje requiere una mirada crítica por parte de los adolescentes y estudiantes. Este espacio introduce las dimensiones de lo audiovisual desde lo conceptual y técnico, partiendo del uso que realiza el estudiante de los medios audiovisuales y retomando todos los aprendizajes construidos en relación con la imagen fija y la imagen temporalizada, tanto desde los componentes como los procedimientos. (DGCyE, 2010b, p.30)

La materia Imagen y procedimientos constructivos hace foco en los procedimientos que definen una configuración visual, entendiendo los aspectos técnicos y el manejo de la materialidad como medios que posibilitan la construcción de sentido, abordando las problemáticas de las disciplinas que se han caracterizado tradicionalmente como espacios de formación diferenciados: grabado y arte impreso, fotografía, pintura, escultura, escenografía, etcétera, atendiendo tanto al conocimiento específico de los procedimientos constructivos de esos espacios como aquellos que resultan comunes entre los mismos. (DGCyE, 2010b, p.30)

Por su parte, la Educación Secundaria Técnica en 3 de las 13 tecnicaturas que ofrece incluye la EM. A saber: la Tecnicatura en Multimédios que es específica en la temática, la Tecnicatura en Electrónica y la Tecnicatura en Administración de las Organizaciones. Estas dos últimas incluyen una materia que aborda la EM.

Se enuncian cuatro razones para incluir los medios de comunicación en las prácticas de enseñanza en el nivel secundario: para motivar los aprendizajes, para adiestrar a los ciudadanos en estas formas comunicacionales, para entenderlos en tanto requisito para una ciudadanía democrática y para aprender a producir contenidos mediáticos.

En el primer caso, los medios son reconocidos como recursos didácticos, como un estímulo que facilita el aprendizaje de contenidos en diversas materias. Predomina un uso instrumental de los medios como colaborador de los procesos de enseñanza y motivadores de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo en el caso de Historia, Construcción de la Ciudadanía, en Política y Ciudadanía, en Filosofía y en Trabajo y Ciudadanía se presentan los medios como fuentes para reconocer indicios de época y estereotipos. Se reconoce su potencialidad para fomentar los análisis y la problematización de temáticas sociales.

Por su parte, en Geografía se incorporan los medios para analizar otros lenguajes de la tradición disciplinar, y como fuente de información, en tanto se condensan los discursos hegemónicos e históricamente conformados sobre problemáticas geográficas. En el diseño curricular se alude:

La complejidad de las diferencias interculturales se suma a las variables de interés económico y político. Se hace referencia entonces a la *demonización y barbarización de Oriente* (Orientalismo) por parte de Occidente, considerando una serie de discursos que han sido históricamente conformados, por ejemplo a través de la literatura y de los medios de comunicación, y que resultan favorables a la construcción de un otro, en este caso Oriente, al que se debe *civilizar* de acuerdo al canon civilizatorio occidental. (DGCyE, 2010a, p.26)

Este tipo de relaciones resultan interesantes para debatir acerca de las políticas migratorias de los países europeos, las nuevas leyes que se han promulgado, y el impacto que las mismas tuvieron en los medios de comunicación y la sociedad civil. (DGCyE, 2010a, p.33)

La inclusión de los medios como motivadores en las propuestas de enseñanza se basa también en una asociación de la cultura juvenil al consumo de productos mediáticos, que pone en cuestión la universalidad de la experiencia escolar que tradicionalmente la escuela afirmó ofrecer (Duschatzky, 1999). En los diseños de la Orientación en Artes se postula:

Los estudiantes conforman un grupo heterogéneo, situados como usuarios y partícipes de distintas formas de aproximación a objetos, bienes y sistemas culturales. Las relaciones sociales suelen encontrarse mediatizadas por aquellos objetos culturales, generando nuevas formas simbólicas, la mayoría como producto de las tensiones, renovadas vinculaciones y reacomodamientos entre los lenguajes artísticos -estos fenómenos suelen encuadrarse sociológicamente como hibridación cultural. Basta con mencionar los profusos estudios de Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini y Pierre Bourdieu en torno

a la hibridación cultural, la presencia hegemónica de ciertas formas de producción y de difusión masiva en el arte, la comprensión de la interculturalidad en la educación para alentar la inclusión como política educativa, etcétera) Esto parece claro cuando se toma como ejemplo la radio, los videos, los celulares, la televisión, las formas de comunicación y conectividad en internet, que propician fenómenos complejos de interacción y sintetizan, muchas veces, las formas cotidianas en que se presenta el arte. En este sentido, se propone una lectura renovada de las concepciones del arte relacionadas con el mundo de los estudiantes, así como una reformulación de las prácticas de enseñanza (intervenciones docentes, formas de trabajo, materiales, etcéter) (DGCyE, 2010b, p.14)

Es importante que el docente considere la cultura de referencia y procedencia del estudiante para abrir posibilidades de estudio hacia otros géneros y tipos musicales, lo que implica no usar exclusivamente música de repertorio académico o de exclusiva elección del profesor. Es conveniente incorporar distintos géneros escuchados por los estudiantes, incluso materiales musicales que se difunden en los medios de comunicación para problematizar aspectos musicales concretos (DGCyE, 2010b, p.18)

En el segundo caso, los medios son reconocidos como tecnología educativa o medio o instrumento con el que se aprende. El uso de los medios en las prácticas de enseñanza adiestra a los estudiantes en estos nuevos lenguajes. Por ejemplo en el Ciclo Superior del Nivel Secundario se estipula la materia Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx), en tanto se considera que los viejos y los nuevos medios representan uno de los elementos más significativos de las actuales configuraciones sociales y, a la vez, son instrumento para potenciar la enseñanza y desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades para que los estudiantes se formen y desempeñen como ciudadanos con acceso al mundo informacional; con capacidad de criticarlo y transformarlo.

La adquisición de capacidades relacionadas con este campo de formación sólo puede concretarse si se generan en los procesos educativos actividades formativas de acción y reflexión sobre situaciones problemáticas relevantes para los estudiantes, que promuevan la construcción del conocimiento, a la vez que representen problemas característicos de la práctica tecnológica.

En el tercer caso, los medios de comunicación son reconocidos como objetos de estudio, de análisis e interpretación. En el Marco General del Nivel y en los marcos generales

de las orientaciones en Ciencias Sociales y en Economía y Administración se menciona que es necesario entender los medios de comunicación. En tanto se reconoce que los medios de comunicación tienen efectos subjetivos en la identidad juvenil y en los modos de creación y circulación del conocimiento. Así se postula al espacio escolar como responsable de ese diálogo con el campo mediático para luego una articulación de saberes sociales.

Se resalta la relevancia de enseñar y aprender sobre la especificidad de los medios, en tanto es necesario entenderlos para un despliegue de una ciudadanía plena. Por ejemplo, en el Ciclo Básico se reconoce la influencia de los medios en la percepción del cuerpo de los jóvenes, por tal motivo se promueve a tomarlos como punto de partida para el desarrollo de los contenidos. Así también, en la materia Imagen y Nuevos Medios de la Orientación de artes se enuncia el estudio de las prácticas discursivas mediáticas:

Imagen y nuevos medios propone reflexionar acerca de las prácticas estéticas y las nuevas formas de representación y producción de sentido, ahondando en los sistemas de construcción de imágenes. Los avances tecnológicos provocaron que los medios de comunicación masivos se transformen en constructores de sentidos, en los que la imagen y el sonido adquieren dimensiones impensadas respecto de años anteriores. (DGCyE, 2011, p.49)

Y en el cuarto caso, se reconoce a los medios como herramientas de comunicación, expresión y resignificación de mensajes. Referidos estos a la producción de contenidos mediáticos por parte de los estudiantes. Los procesos de enseñanza y aprendizajes se basarían en la elaboración de productos mediáticos y su puesta en circulación como herramientas de empoderamiento juvenil. En el Orientado de Artes se menciona:

La manipulación de la imagen supera la simple constitución del espacio plástico y se involucra en los diferentes aspectos de la cotidianeidad de los jóvenes: cuando consultan y navegan sitios en internet; sacan fotos o filman con sus celulares, editan y agregan pequeñas animaciones; envían mensajes de texto; utilizan blogs, fotologs, chat, etc. Por esto, resulta fundamental profundizar los procesos técnicos para que los estudiantes participen tanto en la construcción de imágenes visuales y audiovisuales como en la interpretación y el análisis de las mismas. (DGCyE, 2011, p.49)

Así también, en el diseño de Construcción de la Ciudadanía, en el de Literatura y en el de Salud y Adolescencia se propone a los estudiantes la construcción de contenidos me-



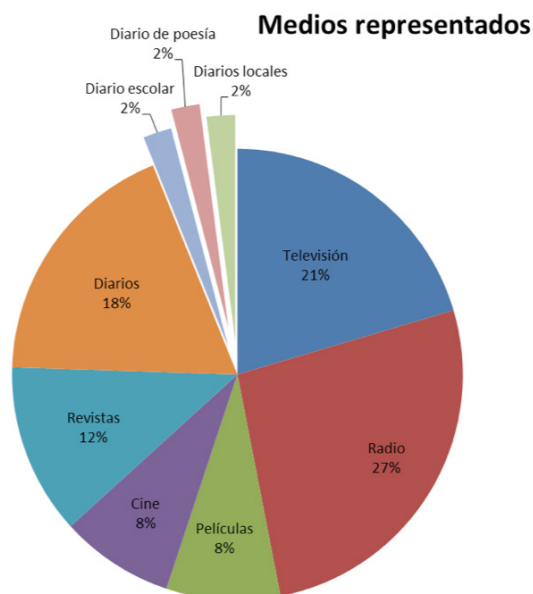
diáticos para difundir los resultados de sus proyectos y comunicar sus aprendizajes a la comunidad educativa y barrial.

#### 4. Los medios de comunicación más representados

Todos los diseños curriculares que guían la enseñanza del ciclo básico del nivel secundario hacen mención a los medios de comunicación, y en uno de ellos se aclara:

En el texto se utiliza el término medios para referirse de modo general a todos los medios de comunicación, incluye lo que se conoce como medios masivos, medios alternativos, de comunicación popular y otras denominaciones. No se considera pertinente una distinción en este Diseño Curricular; para profundizar en la temática se recomienda la consulta de bibliografía específica. Es importante para el lector tener presente que medios son todos, no solo los masivos. En las oportunidades que la referencia sea sobre medios masivos se explicitará. (DGCyE, 2007, p.83)

Sin embargo cuando se hace mención a medios específicos los representados son: radio (27%), televisión (21%), diarios (18%), revistas (12%), películas (8%) y cine (8%). En el caso de la prensa se distingue en la asignatura Literatura, el estudio del diario escolar (2%) y diario de poesía (2%). Y en la asignatura Salud y Adolescencia, se prescribe el trabajo con los diarios locales (2%) (Ver Figura 1).



**Figura 1.** Representación de los Medios de Comunicación en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

En el currículum hay presencia de varios medios de comunicación, pero se pone el acento en la radio, la televisión y los diarios. Solo se enuncian orientaciones aisladas que intentan abordar estos medios sin una profundidad específica de conocimiento desde sus complejidades y aristas posibles.

Esta propuesta formativa toma sentido una sociedad que no está exclusivamente determinada por los medios masivos. El advenimiento de la multimedia equivale a poner fin a la separación, e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión (Alba, 2009). Los medios tradicionales no son la única fuente de información, como lo eran en la cultura de masas. Actualmente, la información circula por muchos otros lugares (Facebook, Twitter, blogs, entre otros) y la forma en que lo hace puede también contribuir a despolitizar lo social y des-socializar lo político (Landi, 1994). Es en el compromiso con la democracia y en la ampliación del espacio público, que la EM encuentra su justificación. En las instituciones educativas, la EM tienen un relevante papel: habilitar espacios para comprender este marasmo de información que recibimos.

Los sentidos subjetivos que circulan en los medios de comunicación se vinculan a las transformaciones en la sensibilidad de la época en que vivimos y a las condiciones específicas de constitución de identidad y de producción de la sociabilidad. Los procesos sociales vinculados con las tecnologías de la comunicación y la información están provocando transformaciones sociales vertiginosas que dinamizan los flujos espaciales y temporales. Las TIC han transformado la cultura, en tanto producción de significado, y esto afecta las dinámicas escolares.

A través de los medios de comunicación, los significados se desparrraman en el tejido cultural, haciendo que cada punto nodal de esa inmensa red de difusión e imposición de significados procese interpretaciones, construya nuevos imaginarios, produzca nuevas identidades, a través de movimientos de formación y deformación de la realidad cotidiana. “Toda expresión cultural, de la peor a la mejor, de la más elitista a la más popular, se reúne en este universo digital, que conecta en un supertexto histórico y gigantesco las manifestaciones pasadas, presentes y futuras” (Alba, 2009, p. 141). Y al hacerlo, construye un nuevo entorno simbólico, una sociedad red donde la tecnología de la información ha sido la herramienta indispensable para la puesta en práctica efectiva de los procesos de reestructuración socioeconómica. Es importante entender que estos procesos ocurren como parte de un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, vinculadas con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal, que desde fines del siglo XX han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden

de sentidos (Harvey, 1998). Algunos autores advierten que parte de estos procesos se sustentan en una serie de mutaciones de orden cultural y tecnológico que tensionan las nociones del tiempo y espacio dominantes desde la modernidad (Castells, 2002; Harvey, 1998; Huyssen, 2002), así como los vínculos y percepción que los sujetos tienen de sí y de los otros (Turkle, 1997; Martín-Barbero, 2002).

## 5. Conclusión

El vertiginoso desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que nos relacionamos con los medios dentro y fuera de las instituciones educativas. Las escuelas hoy se encuentran interpeladas por los modos en que se adquieren los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura (Ferrés, & Piscitelli, 2012). Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires identifican la EM como un contenido transversal. No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del signo de los tiempos, sino una propuesta de alfabetización múltiple para los jóvenes, como personas libres y responsables en la sociedad digital. Se enuncia el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo como recurso en el aula, sino también como fenómeno social fuera de ella. Reconocen la influencia de los medios de comunicación en la vida social y apuestan a superar la mirada apocalíptica sobre ellos. En los fundamentos de la EM se alude a cuatro razones: motivar los aprendizajes, adiestrar a los ciudadanos en estas formas comunales, para entenderlos en tanto requisito para una ciudadanía democrática y para aprender a producir contenidos mediáticos. Se propone la EM no solo como un aprendizaje con la participación de estas tecnologías y una construcción de conocimientos a través de ellas, sino también como un proceso y como práctica de formación subjetiva (Bacer, 2015; Huergo, 2008 y McLaren, 1998), articulada con la producción social de sentidos y significados. Así, se sugiere la problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en los medios y de las representaciones sobre los espectadores.

Algunas propuestas se basan en medios específicos, por ejemplo: la radio, la televisión y los diarios, y ofrecen orientaciones aisladas sin una profundidad específica. Al respecto, Domaille y Buckingham (2001) sugieren que la EM eduque en la totalidad de los medios, sin dejarse llevar por la euforia de algunas tecnologías. Los diseños curriculares identifican que las Tecnologías de la Información y la Comunicación representan uno de los elementos más significativos de las actuales configuraciones sociales y, a la vez, son instrumento para potenciar la enseñanza y desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades para que los estudiantes se formen y desempeñen como ciudadanos con acceso

al mundo mediatizado; con capacidad de criticarlo y transformarlo.

La transición política de la dictadura a la democracia en Argentina ha sido un revulsivo esencial para el desarrollo de la EM. Desde sus indagaciones Morduchowicz (2011) sostiene que la integración de los medios en las aulas está asociada a la educación para la democracia, ya que la comprensión crítica de los estos fomenta la conciencia y el análisis de lo público y la participación social. Son necesarias indagaciones que vinculen a los medios con los sentidos sociales en los que se desarrollan (Buckingham, 2010 y 2011). Surge una forma de pensar y enseñar que se resiste a la idea de considerar los medios como algo ajeno a la ciudadanía en la vida cotidiana (Kendall y Mc Dougall, 2012).

La EM no es solo una capacitación técnica sino que incluye aprender a pensar con ellas. Queda como vacancia una integración curricular de los medios de comunicación que profundice en las especificidades de cada medio, en tanto tecnologías que habilita el procesos de construcción de conocimiento diferenciales y el análisis relacional de características estructurales (tales como la propiedad mediática o su modelo de financiamiento) y la producción de los hábitos psíquicos que posibilitan una comprensión profunda de la constitución de la subjetividad.

Esta investigación procura convertirse en un aporte para el conocimiento de las relaciones entre las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se plantea como un tema relevante a nivel regional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas intervención pedagógica, y a la toma de decisiones relativas al nivel secundario.

## Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

1. ALBA GUTIÉRREZ, Gabriel. Los medios de comunicación en Colombia frente a las demandas de los ciudadanos. En: *Actualidades Pedagógicas*, 2009, vol. 54, no 1, p. 137-145. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ap>
2. ALFONSO, Alfredo. Herramientas para debatir el proyecto de la televisión digital abierta en Argentina. En: *Alfredo Alfonso (comp.) Comunicación y estudios socioculturales. Miradas desde América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2013.
3. ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio; RODRÍGUEZ-MARTÍN, Alejandro; MADRIGAL-MALDONADO, Rafael; GROSSI-SAMPEDRO, Beatriz Ángeles y ARREGUIT, Xavier. *Ecosystems of Media Training and Competence: International Assessment of Its Implementation*

- in Higher Education. [Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior]. In: Comunicar. 2017. vol. XXV no. 61, p. 105-114. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>
4. ARMELLA, Julieta y GRINBERG, Silvia. ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. En: Signo y Pensamiento. 2012. vol. 31 no. 61, p. 108 - 124. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4412>
  5. BACHER, Silvia; BORDIGNON, Fernando; GROSSO, Tamara; MOLEK, Nidia; PEREYRA, Ana y FONTAO, Mariano. Competencias mediáticas. Diagnóstico entre estudiantes de nivel secundario del AMBA en Argentina. En: AVATARES de la comunicación y la cultura. Jul., 2015, vol. 9, no. 1. Disponible en: <file://localhost/<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/view/6681>>.
  6. BOURDIEU, Pierre. La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013.
  7. BUCKINGHAM, David. Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la Era de la Cibercultura. Buenos Aires: Ediciones Manantial. 2008.
  8. BUCKINGHAM, David. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. En: Media Education Journal. 2010. vol. 47 no. 1, p. 3-10. Disponible en: <http://discovery.ucl.ac.uk/10016788/>
  9. BUCKINGHAM, David. Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifiesto for Media Education Symposium. London: Royal Institute of British Architects, 10-06-2011.
  10. CAMILLI-TRUJILLO, Celia & RÖMER-PIERETTI, Max. Meta-synthesis of Literacy for the Empowerment of Vulnerable Groups. [Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables]. En: Comunicar. 2017. vol. 53 no. 1, p. 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
  11. CASTELLS, Manuel. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza. 2002.
  12. COMISIÓN EUROPEA. Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. 2007. Disponible en: <http://bit.ly/17HfCKz>
  13. DE FONTCUBERTA BALAGUER, María del Mar. Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos [Criteria of Media Education Program for Chilean teachers: A proposal for Continuous Training]. En: Comunicar. Mar., 2009. vol. 16 no. 32, p. 201-207. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001>
  14. DE OLIVEIRA, Ismar. El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil [The right to the screen: from media education to educommunication in Brazil]. En: Comunicar. 2008. vol. 31 no. 1, p. 77-82. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-009>
  15. DIAS-FONSECA, Tania & POTTER, John. La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. En: Comunicar. 2016. Vol 49 no. 1, p. 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
  16. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) Diseño Curricular para la Educación Secundaria Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf>
  17. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: geografía Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2010a. Disponible en: [http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/geografia\\_4.pdf](http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/geografia_4.pdf)
  18. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general. Arte. Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2010b. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/arte\\_comun.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/arte_comun.pdf)
  19. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCyE) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año: Orientación Arte. Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2011.
  20. DOMAILLE, Kate & BUCKINGHAM, David. Where Are We Going and How Can We Get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. London 2001. Disponible: [http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research\\_Projects/unesco\\_survey.html](http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/unesco_survey.html)
  21. DORNALETECHE, Jon, BUITRAGO, Alejandro & MORENO, Luisa. Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator. [Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática]. En: Comunicar. 2015. vol. 44 no. 1, p. 177-185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
  22. DUSCHATZKY, Silvia. La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Buenos Aires: Paidós. 1999.
  23. DUSSEL, Inés. Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. 2010. Disponible en: [http://www.virtualeduca.info/-Documentos/veBA09\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/-Documentos/veBA09_confDussel.pdf).
  24. DUSSEL, Inés & QUEVEDO, Luis Alberto. Educación y Nuevas Tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el Mundo digital. Buenos Aires: Santillana. 2010. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
  25. FELINI, Damiano. Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. En: Journal of Media Literacy Education. 2014. vol. 6 no. 1, p. 28-43. Disponible en: [https://www.academia.edu/6599837/Quality\\_Media\\_Literacy\\_Education\\_A\\_Tool\\_for\\_Teachers\\_and\\_Teacher\\_Educators\\_of\\_Italian\\_Elementary\\_Schools](https://www.academia.edu/6599837/Quality_Media_Literacy_Education_A_Tool_for_Teachers_and_Teacher_Educators_of_Italian_Elementary_Schools)
  26. FERRÉS, Joan y MASANET, María José. A vueltas con la educación mediática. En: Joan Ferrés y María José Masanet (eds.) La educación mediática en la universidad española. Barcelona: Gedisa. 2016.
  27. FERRÉS, Joan & PISCITELLI, Alejandro. Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. En: Comunicar. 2012. vol. 38 no. 1, p. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
  28. FERRÉS, Joan. Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós. 2000.
  29. FINOCCHIO, Silvia. La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa. 2009.
  30. GRAFE, Silke & TIEDE, Jennifer. Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. En: Comunicar. 2016. vol. 49 no. 1, p. 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>
  31. GRIJALVA-VERDUGO, Abel Antonio & MORENO-CANDIL, David. Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media

- Competence. [Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática]. En: *Comunicar*. 2017. vol. 53 no.1, p. 29-38. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>
32. GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa. 2003.
  33. GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. En: *Comunicar*. 2008. vol. 31 no.1, p. 451-456. DOI: <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>
  34. HARVEY, David. La condición posmoderna. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1998.
  35. HUERGO, Jorge. La relevancia formativa de las pantallas [Theformativerelevance of screens]. En: *Comunicar*. 2008. vol. 30 no. 1, p. 73-77. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>
  36. HUYSEN, Andreas. Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. México: Fondo de Cultura Económica y Goethe Institut. 2002.
  37. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Escuela y Medios. Informes periodísticos para su publicación N° 30. Buenos Aires: IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. 2006. Disponible en: [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe30\\_escuela\\_y\\_medios\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe30_escuela_y_medios_0.pdf)
  38. JENKINS, Henry & AL. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Educationforthe 21st Century. 2006. Disponible en: [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
  39. KENDALL, Alex & MCDUGALL, Julian. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad [Critical Media Literacy after the Media]. En: *Comunicar*. 2012. vol. 38 no. 1, p. 21-29. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
  40. LACLAU, Ernesto. Argentina: anotaciones preliminares sobre los umbrales de lo político. En: *Debates y Combates*. Julio – agosto 2013. vol. 5 no.3, p. 7-18.
  41. LANDI, Oscar. Cultura y política en la transición a la democracia. Caracas: Sociedad. 1984.
  42. LEE, Alice & SO, Clement. Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. [Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias]. En: *Comunicar*. 2014. vol. 42 no. 1, p. 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
  43. LÓPEZ, Martiza. ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? [Do young audiences learn from media?]. En: *Comunicar*. 2008. vol. 30 no.1, p. 55-59. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-008>
  44. MARTÍN-BARBERO, Juan. Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. México: FELAFACS. 2002.
  45. MASTERMAN, Len. Teaching the Media. London: Comedia Pub. Group. 1985.
  46. MCLAREN, Peter. Pedagogía, identidad y poder. Santa Fe: Homo Sapiens. 1998.
  47. MORDUCHOWICZ, Roxana. La generación multimedia. Buenos Aires: Paidós. 2008.
  48. MORDUCHOWICZ, Roxana. Cuando la educación en medios es política de Estado. En: *Comunicar*. 2009. vol. 32 no. 1, p. 131-138. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-011>
  49. MORDUCHOWICZ, R. La educación para los medios es una educación para la democracia. En: *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*. 2011. vol. 19 no. 2, p. 16-20. <http://dx.doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645714>
  50. NUPAIROJ, Nudée. (2016). The Ecosystem of Media Literacy: A Holistic Approach to Media Education. [El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación]. En: *Comunicar*. 2016. vol. 49 no.1, p. 29-37. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-03>
  51. ONTARIO. Ministry of Education. Media Literacy: Resource Guide, Intermediate and Senior Divisions. 1989.
  52. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina. En: *Comunicación y Sociedad*. 2000. vol. 38 no. 1, p. 11-32. Disponible en: [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/38\\_2000/11-36.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/38_2000/11-36.pdf)
  53. PEGURER-CAPRINO, Mónica & MARTÍNEZ-CERDÁ, Juan Francisco. Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. [Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal]. En: *Comunicar*. 2016. vol. 49 no.1, p. 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
  54. PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela dijo: Yo me ocupo. En: Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Caruso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. 2001.
  55. PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. En: *On the Horizon*, 2001. vol. 5 no. 9, p. 1-6. Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part I.pdf>
  56. RAMÍREZ, Antonia & GONZÁLEZ, Natalia. Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. En: *Comunicar*, 2016. vol. 49 no.1, p. 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
  57. REY, Juan, HERNÁNDEZ-SANTAOLALLA, Víctor, SILVA-VERA, Francisco y MEANDRO-FRAILE, Eva. Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. En: *Convergencia. Revista de ciencias sociales*. 2017. vol. 74 no.1, p. 187-207. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>
  58. ROMERO-MARTÍN, Rosario, CASTEJÓN-OLIVA, Francisco, LÓPEZ-PASTOR, Víctor & FRAILE-ARANDA, Antonio. Formative assessment, communication skills and ICT in Initial Teacher Education. [Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado]. En: *Comunicar*. 2017. vol. 52 no.1, p. 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
  59. SIRVENT María Teresa. El Proceso de Investigación. En: *Investigación y Estadística I*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 2003.
  60. SOUTHWELL, Myriam. La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Buenos Aires: Santillana. 2013. Disponible en: [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/ix\\_foro\\_completo\\_baja.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/ix_foro_completo_baja.pdf)
  61. TOULOUSE, «New Directions in Media Education» (Francia, Toulouse, julio 1990)
  62. TURKLE, Sherry. La vida en la pantalla. La construcción de identidad en la era de internet. Buenos Aires: Paidós. 1997.
  63. TYNER, Kathleen. Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. 1998.
  64. UNESCO. Agenda de París o 12 Recomendaciones para la educación en medios. 2007. Disponible en: <http://goo.gl/vMc0Mc>
  65. UNESCO. Media and Information Literacy. CurriculumforTeachers. 2011. Disponible en: <http://goo.gl/8WRCvz>

66. VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta. 1991.
67. WAINERMAN, Catalina & SAUTÚ, Ruth. *La trastienda de la investigación científica*. Buenos Aires: Manantial. 2011