

Aproximaciones al fenómeno de la posverdad para el trabajo en el aula

Propuesta de educación mediática crítica para docentes de comunicación de nivel secundario

Approaches to the phenomenon of post-truth for work in the classroom

Critical media education proposal for secondary-level communication teachers

Martín Pérez Millán
martin.perez.millan@gmail.com

Investigador y profesor universitario en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad Juan Agustín Maza. Licenciado en Comunicación en Comunicación Social, Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de nivel secundario, superior en instituciones de gestión pública y privada de Mendoza.

Resumen

El presente artículo da cuenta del diseño de un espacio formativo sobre Educación Mediática Crítica, consistente en una Intervención en Línea que guía las posibilidades de deconstrucción de representaciones, narrativas y emociones subyacentes en el funcionamiento de la posverdad en los medios sociales virtuales.

En términos generales, la propuesta busca promover una reflexión teórica y sintética sobre el fenómeno de los medios sociales virtuales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la perspectiva de la Educación Mediática Crítica y recomendar estrategias de transposición didáctica-mediática para la tarea del educador/a.

Palabras clave: escuela secundaria-educación mediática crítica

Abstract

This article reports on the design of a training space on Critical Media Education, consisting of an Online Intervention that guides the possibilities of deconstruction of representations, narratives and underlying emotions in the functioning of post-truth in virtual social media.

In general terms, the proposal seeks to promote a theoretical and synthetic reflection on the phenomenon of virtual social media, post-truth and its associated concepts from the perspective of Critical Media Education and recommend didactic-media transposition strategies for the educator's task / to.

Keywords: secondary school-critical media education.

Introducción

El desarrollo del trabajo se ha organizado en dos grandes apartados que constituyen valiosas aportaciones y aproximaciones al objeto de estudio. El primero ofrece aproximaciones al campo de la comunicación/educación considerando tres posibles perspectivas para el abordaje de los campos que lo constituyen. Así, llegamos a distinguir en la actualidad tres líneas de exploración y trabajo sobre comunicación/educación: un enfoque europeo, que goza mayormente de cierto halo universalista por la implicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); una vertiente latinoamericana -Educomunicación- que se centra en experiencias históricamente determinadas y contextualizadas; y la Educación Mediática Crítica cuyo trasfondo teórico recupera aportaciones influidas por pedagogías críticas y perspectivas marxistas de la comunicación.

En la segunda parte, definimos algunas posibles líneas de trabajo sobre Educación Mediática en relación con la aparición de nuevos conceptos en el campo comunicacional a efectos de sentar por escrito las bases de un espacio formativo o intervención en línea. En concreto, el/la lector/lectora se encontrará con el trazado de las bases pedagógicas, tecnológicas y comunicacionales críticas que dan sustento al diseño de la instancia de formación.

La metodología aplicada se inscribe en el marco de la investigación práctica aplicada, la cual es entendida como aquel tipo de estudios que tiene por finalidad resolver problemas de la vida cotidiana o controlar situaciones prácticas (Padrón, 2006). En nuestro caso, trabajamos con conocimientos ya existentes para abordar un problema detectado. Dentro de los tipos existentes de Investigación aplicada, el trabajo en cuestión siguió las etapas definidas por Padrón (2006) correspondientes a la investigación práctica enfocada en diagnósticos.

Por una alfabetización superadora

En tiempos de complejidad y alta conflictividad viene bien traer a colación el pensamiento del sociólogo Zygmunt Bauman¹: “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobrecargado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (2007, p. 10).

Este análisis es refrendado por Jesús Martín Barbero (2014) quien da cuenta -entre otros autores- de la aparición de un ecosistema comunicativo, algo así como una experiencia cultural nueva materializada por las nuevas tecnologías y los nuevos modos de percibir y sentir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo próximo y lo distante.

El contexto arriba delineado precisa respuestas urgentes y concepciones y metodologías disruptivas para pensar, analizar y accionar sobre la dinámica de los medios de comunicación o, siguiendo las valoraciones de Roger Silverstone (2010), la polis de los medios, término que alude a un espacio de aparición o de visibilización política y social del que no somos ni deberíamos ser usuarios ni espectadores, sino participantes. Además, ese espacio de aparición -y esto es tal vez lo esencial- se establece un orden moral que decide o decreta quiénes son los buenos y los malos, quiénes los ganadores y los perdedores, cómo es o debe ser una mujer, un varón, etc.

Esta cuestión opera injustamente y de forma desigual puesto que aparecer no otorga ecuanimidad y razonabilidad a la representación. En este punto, es factible trazar un paralelismo con lo que ocurría en la polis griega, en la que solo los hombres blancos y libres podían participar (siempre que tuviera cualidades de oratoria). Mujeres y metecos estaban excluidos.

Con base en las definiciones de Silverstone (2010) en La moral de los medios de comunicación, una primera aproximación/respuesta, en términos lógicos y cronológicos, es el establecimiento de regulaciones, expresión que incluye todo acto de intervención gubernamental y sus procedimientos en mercados y

¹ El académico acuñó los conceptos de modernidad líquida, sociedad líquida y amor líquido para definir el actual momento de la historia en el que las realidades sólidas de antaño, como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, se han desvanecido.

competencia infocomunicacionales a fin de salvaguardar a los actores de menor envergadura y a las voces más débiles, menos comerciales y marginales.

No obstante, han resultado raquíticos -y siguen siendo defectuosos- los intentos por controlar el flujo de las comunicaciones, quién tiene acceso a él y otros factores afines (ese mundo sobresaturado de información sobre el que reflexiona Bauman). Los procedimientos normativos no bastan para garantizar la justicia en la polis de los medios, sostiene Silverstone. Y es por eso que es necesaria la educación mediática.

Entonces, la segunda aproximación/respuesta apuntaría a un tipo de alfabetización que supera con creces la lectoescritura propia de la sociedad industrial y considera los textos electrónicos mediatizados por los medios y los lenguajes de la comunicación propios de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Desde esta perspectiva, la alfabetización es concebida como una dinámica de la polis de los medios que obliga a todos y todas quienes participan en ella como productores/as o consumidores/as, o ambas condiciones a la vez, a asumir la responsabilidad de lo que hacen y dicen, por sus juicios y acciones en la mediatización del mundo (Silverstone, 2010).

En síntesis, la polis de los medios se encuentra atravesada por dos componentes o plausibles abordajes tensionados e imbricados. Los procedimientos y la regulación, por un lado, que pueden proporcionar las infraestructuras necesarias para que quien desea hablar pueda y deba hacerlo considerando los principios de justicia mediática. Sin embargo, si ha de sobrevivir, la polis de los medios apela -por otro lado- a la responsabilidad de ciudadanos y ciudadanas en la estructuración de su quehacer mediático, lo que implica reflexión y alfabetización mediática. (Silverstone, 2010).

El enfoque descrito es decisivo para la construcción de ciudadanía y el desarrollo del mundo moderno, y necesario para que todos y todas quienes viven en él sean tratados con respeto y dignidad.

Educación Mediática Crítica

Llegamos a distinguir en la actualidad tres líneas de exploración y trabajo sobre comunicación/educación: un enfoque europeo, que goza mayormente de cierto

halo universalista por la implicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); una vertiente latinoamericana que se centra en experiencias históricamente determinadas y contextualizadas; y la Educación Mediática Crítica cuyo trasfondo teórico recupera aportaciones influidas por pedagogías críticas y perspectivas marxistas de la comunicación. Es desde esta última que se ha trabajado y pensado la propuesta formativa que más abajo se describe.

La Educación Mediática Crítica (en adelante EMC) analiza la cultura mediática² como resultado de la producción social de sentido y la conflictividad constitutiva de este proceso, y enseña a los/as destinatarios/as a ser críticos/as de las representaciones y los discursos mediáticos, señalando la oportunidad de aprender a usar los medios como modos de autoexpresión y de activismo social (Kellner, 2004).

A diferencia del enfoque europeo, que goza mayormente de cierto halo universalista por la implicación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la EMC requiere conocer la política y construcción social del conocimiento, así como los principios de la equidad y la justicia social relacionados con las representaciones mediáticas. Estas favorecen a los grupos dominantes que son positivamente representados y desaventajan a los grupos marginados que son subrepresentados.

En este orden de cosas, la perspectiva crítica busca hacer visible la estructura de poder latente en los mensajes y propiciar la toma de conciencia por parte de los destinatarios y las destinatarias de cómo los medios construyen significados y estereotipos, influyen y educan audiencias, reproducen valores dominantes e ideologías. De alguna manera, la EMC busca desestabilizar el orden moral de los medios al que aludimos cuando referenciamos la obra de Roger Silverstone en las primeras secciones de este documento.

Una educación para los medios crítica, nutrida por los estudios culturales, tiene una perspectiva de justicia social que reconoce la construcción de las subjetividades y visión del mundo de los/as lectores/as y espectadores/as y también la responsabilidad democrática de la educación para ayudar a los/as

² Desde este apartado en adelante se usa indistintamente Educación Mediática Crítica o Alfabetización Mediática Crítica como sinónimos.

estudiantes a cuestionar y actuar en contra del poder y el privilegio (Kellner, 2004).

Vale apuntar que la EMC detenta una tradición de trabajo importante con los medios tradicionales, no así con los medios sociales y la categoría de posverdad, que no tiene desarrollos tan relevantes como los anteriores desde la EMC.

Afirmamos que no es posible comprender cabalmente los medios digitales y sociales si los consideramos desde una arista tecnicista. Ellos brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo; por lo tanto, el abordaje pertinente reside en tomarlos como nuevos modos o formas culturales y no como herramientas neutrales o dispositivos instrumentales a secas. Las nuevas tecnologías de la comunicación tienden a volverse paulatinamente más y más accesibles, lo que deriva en una obligación moral usarlos para la promoción de la educación, la democratización de la información y el progreso social.

En términos generales, las conceptualizaciones que en torno a alfabetización mediática se pueden hallar en la bibliografía consultada tienden a definirla como un conjunto de habilidades y competencias para, principalmente, interpretar los mensajes de los medios de comunicación, comprender la lógica tecnológica de su funcionamiento³ y promover habilidades técnicas para su eficiente manipulación.

Buckingham (2005) ensaya algunas razones que sustentan la primacía del enfoque tecnicista -abordado en el párrafo anterior- en el desarrollo de acciones de alfabetización mediática. Analiza la existencia de ciertos impedimentos que debilitan su potencial como forma de pensamiento crítico, entre ellos la mencionada tecno-euforia paternalista e ingenua, el reclamo por una democratización vaciada de contenido y la reducción de los procedimientos a una serie de competencias y destrezas.

En una dirección amplificadora de la noción, vale agregar a la alfabetización mediática una insoslayable dimensión crítica. Entonces, el concepto supone la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar en forma crítica; implica la adquisición de un “metalenguaje” en tanto medio para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado. En este punto, no se pueden desconocer los contextos social, económico e institucional de

³ Es preciso aclarar que no es la única lógica imperante en las corrientes no críticas de la Educación Mediática. Lo que se cuestiona de la lógica tecnológica es su mera enunciación o descripción, desestimando así su necesaria problematización.

comunicación, ni el efecto de las experiencias y prácticas de las personas (Buckingham, 2005, p. 193).

Con la publicación de *Teaching about Television* (1980) y, posteriormente, *Teaching the Media* (1985) que hizo extensivo el marco sistemático que desarrolló respecto de los medios en general, Len Masterman fue el pionero en el abordaje crítico de los medios. Por ese entonces, el académico puntuó una serie de preguntas que significan una aproximación -reconocidas hoy como un aporte vigente- en el sentido de poner en jaque las prácticas habituales en torno a la funcionalidad de la televisión. Las cuestiones articuladas por Masterman son:

Si estamos viendo la televisión como un sistema de representación, entonces surge inevitablemente la pregunta de quién está creando estas representaciones. ¿Quién está haciendo la representación? ¿Quién nos está diciendo que así es el mundo? ¿Su forma de ver es simplemente natural? (...) ¿Cuál es la naturaleza del mundo que se está representando? ¿Cuáles son sus valores y supuestos dominantes? ¿Cuáles son las técnicas que se utilizan para crear la "autenticidad" de la televisión? ¿Cómo se leen y entienden las representaciones de la televisión por parte de su público? ¿Cómo estamos como público posicionado por el texto? ¿Qué interpretaciones divergentes existen dentro de la clase?⁴

En una sintonía similar se expresan Kellner y Share (2005), quienes señalan la necesidad de implementar una alfabetización mediática que ayude a adquirir las destrezas y los conocimientos para leer, interpretar y producir ciertos tipos de textos y objetos y para obtener las herramientas intelectuales y capacidades para participar plenamente en la cultura y la sociedad. A su vez, Buckingham (2005) define a la educación para los medios como una actividad igualmente crítica y creativa:

Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros

⁴ Sugiero observar esta entrevista realizada a Len Masterman, quien -de forma sintética- da cuenta de las preguntas mencionadas: <https://www.youtube.com/watch?v=pAbeVTnidaU>

consumidores. Por lo tanto, implica el análisis riguroso de los textos mediáticos, en términos de los “lenguajes” visuales y verbales que emplean, y de las representaciones del mundo que proporcionan; el estudio de las empresas e instituciones que producen medios, así como de los métodos que emplean para llegar a sus públicos objetivos, y la producción creativa de medios en una variedad de géneros y formatos. (Buckingham, 2005, p. 187-188)

La omnipresencia de los medios en la sociedad se observa en su capacidad de crecimiento constante para determinar representaciones mediáticas, cuyo impacto se percibe en las imágenes y comprensiones del mundo que las personas internalizan a diario. Por lo tanto, es imperioso entender la educación mediática como aquella educación para los medios que sensibilice y visibilice -al interior de un mundo multicultural- las desigualdades e injusticias basadas en el género, la raza, la clase social, etc. Esto es, pues, fundamental y oportuno de remarcar.

La adhesión léxica “crítica” al final (EMC) no significa que esta línea de trabajo busca solo y exclusivamente la formación de espectadores críticos. Según Kellner (2005), la EMC ofrece no un conjunto de conceptos sino de comprensiones que permiten desarrollar ese pensamiento crítico. La EMC, antes de formar sujetos críticos, tiene que ser ella misma crítica, debe partir de un paradigma crítico, denunciar y hablar de subalternidad, subrepresentación, naturalización, intereses, poder. Desde luego, incluye las dimensiones de raza, género y etnia y se correlaciona con la idea de una democracia radical.

Los medios no son sino prácticas complejas vinculadas con el ejercicio del poder, tanto en el plano simbólico como real. En efecto, el poder está en su propio centro ya que se puede, por ejemplo, causar un perjuicio real limitando la aparición, negando la hospitalidad, cultivando la ideología de la representación sesgada; se puede hacer daño a individuos, culturas y naciones, a nosotros y los otros/as (Silverstone, 2010).

En adición, esta perspectiva crítica desafía cierta noción apolítica atribuida -y normalizada- a la educación mediática por no pocos educadores y profesionales del ámbito. Poder e información estarán siempre vinculados, aunque existan determinados esfuerzos e intereses que busquen -muchas veces con éxito- naturalizar esa relación y sus efectos. En contraste, la EMC implica -según Kellner y Share (2005)- una multi perspectiva crítica que propicie la producción de medios y mensajes alternativos y contrahegemónicos.

Len Masterman y Robert Ferguson (2000) ampliaron el análisis de la EMC con el agregado de dos componentes para su problematización. El primero expresó que el objetivo de la educación en medios debe ser la autonomía crítica, de modo que las personas aprendan a usar y cuestionar los medios a lo largo de sus vidas. "El objetivo principal de una educación para los medios para toda la vida no es simplemente una conciencia y entendimiento críticos sino la autonomía crítica" (Masterman, 1993, p. 14).

Ferguson (2000) completó el aporte de Masterman con el planteo de la solidaridad crítica porque las personas no son completamente autónomas y, además, la información no existe de forma aislada, generalmente está vinculada a las relaciones jerárquicas de poder. Solidaridad crítica suscita la interpretación y la comunicación dentro de contextos humanistas, sociales, históricos, políticos y económicos. De este modo, los y las sujetos pueden comprender las interrelaciones y consecuencias de sus acciones y sus estilos de vida.

Entonces la EMC promueve, respectivamente, la independencia y la interdependencia y se aleja de una dependencia acrítica de los medios (Kellner, 2004). En otras palabras, a partir de la EMC podemos enseñar a los y las sujetos de aprendizaje a ser pensadores y pensadoras críticos y críticas independientes (de los medios de comunicación) e interdependientes (entre sí, entre unos y otras).

Bases generales para una intervención en línea

La EMC precisa de una formación de formadores/as que puedan promover acciones en espacios educativos formales y no formales (Soto y Espiso, 1999) a partir del desarrollo de estrategias presenciales y, en función de la vorágine infocomunicacional y los tiempos que vivimos, estrategias ancladas en la no presencialidad.

En el caso de este proyecto, se apunta a realizar una propuesta educativa de Intervención en línea (en adelante leL) destinada a formadores/as (docentes de comunicación social, egresados/as y futuros/as egresados/as) que, desde la perspectiva de la EMC, aborde y problematice la inclusión de nuevos conceptos y fenómenos desarrollados en el campo comunicacional, entre ellos el de posverdad.

La importancia de esta propuesta en línea reside en ofrecer la posibilidad de deconstruir las representaciones mediáticas, mejorar las competencias analíticas y comunicativas para construir representaciones propias, a partir de la articulación de tres saberes: pedagogía crítica, tecnología y comunicación (Kellner, 2004). Incluso, las acciones de educación mediática resultan -en este momento histórico- imprescindibles en cualquier sociedad democrática que valore el acceso a la diversidad de fuentes de información, la protección del derecho a la comunicación y la promoción del compromiso y la participación social.

El dispositivo mencionado consiste en una leL, un taller enteramente virtual que – primero- reúne y promueve una reflexión teórica sintética sobre el fenómeno de los medios sociales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la perspectiva de la EMC; segundo, recomienda estrategias de transposición didáctica-mediática para la tarea del educador/a; y, tercero, sugiere recursos y actividades para el trabajo con niñas, niños y jóvenes.

Dicho de otro modo, el diseño de este espacio formativo busca definir las bases pedagógicas, tecnológicas y comunicacionales críticas que den sustento al diseño de un dispositivo de educación mediática “desarmador” de representaciones, narrativas y emociones subyacentes en el funcionamiento de la posverdad en los medios sociales.

Propuesta de educación mediática crítica para docentes de comunicación de nivel secundario

La propuesta denominada Aproximaciones al fenómeno de la posverdad para el trabajo en el aula consiste en un curso taller con un profesor tutor cada 20 estudiantes. Está destinado a estudiantes y egresados/as del ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional de Cuyo. De manera indirecta, también a docentes de comunicación social de nivel secundario, extensionistas, educadores/as populares. Se prevé un cupo de entre 20 y 60 estudiantes. La carga horaria es de 60 horas (45 horas virtuales; 15 horas presenciales). Se desarrolla con una dedicación semanal de cuatro a seis horas con un dictado de modalidad virtual y tres encuentros presenciales a lo largo de la cursada

El espacio propone analizar y reflexionar de forma teórica y sintética el fenómeno de los medios sociales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la

perspectiva de la EMC. También busca producir estrategias de transposición didáctica-mediática para la aplicación en la tarea educativa y compendiar recursos y actividades para el trabajo con niñas, niños y jóvenes.

La pedagogía fronteriza o pedagogía de los límites de Henry Giroux (1990) ha oficiado a modo de anclaje inspirador para estructuración y sistematización del presente itinerario de formación. La ruta pensada aspira a desarrollar formas de transgresión simbólica y narrativa a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Se busca abordar de forma progresiva la idea de sociedad que tenemos, la idea de justicia, de igualdad, la forma en la que vemos a los otros/as, la forma en que nos vemos nosotros/as en relación a los otros/as es la discusión que se procura abordar de forma progresiva.

El curso-taller se encuentra organizado en tres grandes momentos estrechamente concatenados a fin de analizar, estudiar y producir colaborativamente modos de respuestas a los tres objetivos de aprendizaje establecidos. A su vez, se trabaja en cinco módulos temáticos segmentados en diferentes encuentros didácticos.

Prosiguiendo con la metáfora planteada por Giroux (1990) en su pedagogía fronteriza, el primero de los momentos, denominado leer dentro y fuera, invita a entrar y salir de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. Para tal fin, dice Giroux (1990), los y las sujetos deben ser capaces de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes.

Se busca trabajar la polis de los medios, espacio de aparición política y social. La mediatización y el establecimiento de un orden moral. La lucha por el control simbólico y de la representación. Incluidos y excluidos, dominantes y subalternos, el extranjero/la extranjera como una amenaza. Las otras y los otros distantes.

El segundo momento se denomina cruzar fronteras y exhorta a negociar de manera crítica los límites culturales y sentidos establecidos y ofrecidos por la sociedad y, en consecuencia, a proceder a transformar el mundo en que vivimos.

Finalmente, la tercera instancia se titula leer contra y el foco, en este caso, está puesto en la creación de nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Propuesta metodológica

El abordaje de las clases se estructura conforme a la visión o teoría pedagógica adoptada durante la planificación y organización del curso – taller. Esta propone, propicia y pregona que todo conocimiento es construido colaborativamente a la luz de los aportes de los y las sujetos cognoscentes. Desde esta perspectiva es que decidimos introducir de forma progresiva algunas modificaciones en el lenguaje que habitualmente utilizamos para nominar cuestiones vinculadas al hecho educativo. Así, no hablaremos de “dictado de clases” o “dar una clase”, sino de “hacer clases” y, mejor aún, “hacer encuentros”. De esta manera, abrimos el juego a una nueva comprensión de lo educativo y posicionamos a los y las sujetos de aprendizaje como verdaderos y verdaderas protagonistas de los procesos pedagógicos.

El curso taller posee una duración total de 4 meses, tiempo que será dividido en tres grandes momentos (para estudiar modos de respuestas a los tres objetivos de aprendizaje planteados), y a su vez en cinco diferentes módulos y un coloquio final como instancia de evaluación. A su vez cada módulo se encuentra organizado en uno o más encuentros cuya extensión puede ser una, dos, tres o cuatro semanas.

La periodicidad, la participación y el intercambio entre todos/as los/las participantes son aspectos clave del modelo que proponemos. Se realiza una apertura virtual (o presencial cuando así lo indicara el itinerario) del encuentro se realizará los días jueves y se extenderá por las semanas dispuestas en el itinerario o mapa de ruta. A lo largo de ese tiempo, los y las estudiantes deberán dedicar entre 4 y 6 horas semanales para la resolución de las actividades, lectura bibliográfica y experimentación de material didáctico.

El curso taller está propuesto para desarrollarse con una plataforma virtual diseñada en su totalidad en *Moodle Cloud*, en el que se desarrollarán 45 horas de actividades que incluyen visionado de videos y conferencias, experimentación con material didáctico hipermedial, exploración y mediación de lecturas, actividades grupales y colaborativas, producción de textos, entre otras propuestas afín al pensamiento pedagógico y didáctico que abrazamos.

En términos generales, los módulos y encuentros virtuales se diseñan y estructuran en torno a lo que el o la estudiante puede hacer con el contenido. Es decir, el eje organizador de cada instancia es la “actividad” a partir de la cual pretendemos ofrecer una experiencia de aprendizaje, más que una mera

transmisión de información. Así la apropiación de los contenidos viene de la mano del “hacer”. Este “hacer” no se comprende como un ejercicio rutinario, sino como tareas que supongan dialogar con los textos y con los y las colegas, discutir, buscar nuevos ejemplos, diseñar prácticas y propuestas, crear objetos.

Tanto la actividad como el entorno digital fomenta interacciones reales, diálogo, cooperación y producción compartida; entre los y las estudiantes y los y las docentes, entre pares y con el contenido. Por lo tanto, las actividades están cuidadosamente diseñadas para facilitar los procesos sociales y cognitivos.

Asimismo, los materiales didácticos están pensados desde un enfoque integral, considerando dimensiones espaciales y temporales, donde la interacción busca facilitar el proceso de aprendizaje.

El curso – taller prevé la celebración de tres encuentros presenciales: uno al inicio, el segundo hacia la mitad del proceso y el tercero al final.

Propuesta de evaluación

En primer lugar, sostenemos que el mayor propósito de la evaluación es la revisión periódica y sistemática de todos los aspectos del curso (materiales didácticos, tareas de aprendizaje, uso de tecnologías, objetivos, etc.) para la proposición de posteriores cambios y actualizaciones que se agregan como resultado de dicho proceso.

En segundo lugar, consideramos que la evaluación no se concibe como la etapa final del curso – taller. La evaluación se va realizando de manera constante y permanente y además existen productos e instancias que se evalúan de manera específica.

Conclusiones

La reflexión teórica expuesta en este trabajo pretende dar cuenta de que la educación mediática detenta una tradición de trabajo más vinculada a los medios tradicionales. Recién en los últimos años se observan artículos, trabajos y desarrollos científicos que se empeñan por abordar los nuevos conceptos emergidos de la vorágine infocomunicacional. Estamos ante fenómenos escasamente delimitados (o en permanente redefinición) en términos teóricos y

metodológicos por su novedad y actualidad, que las prácticas y acciones de comunicación/educación aún no logran acotar para su abordaje y/o problematización; y mucho menos para la delineación de políticas públicas.

Por otra parte, los y las adolescentes han dejado de consumir medios clásicos. En cambio, sus intereses, prácticas y decisiones en torno a lo mediático e infocomunicacional se estructuran en torno a los medios sociales digitales. En otras palabras, quienes asumen la formación de niñas, niños y jóvenes en materia de educación para los medios se encuentran con un sujeto del aprendizaje inmerso en un ambiente tecnológico más relacionado con los medios sociales virtuales que con los tradicionales. Asimismo, los formadores encuentran dificultades en el acceso a materiales y/o instancias de capacitación para el desarrollo de sus tareas.

Los sentidos de los y las jóvenes no llegan exclusivamente a través de noticias falsas en su forma convencional, por lo que la propuesta educativa se abre al abordaje de todo lo que puede ser catalogado como “*fake*” o noticias falsas y que admite distintos formatos: videos, memes, momos, audios. Estamos ante un incipiente proceso de clasificación o antes múltiples géneros de *fake*. Además, es clave –para las estrategias pedagógicas a aplicar– partir de elementos y piezas de cierta actualidad, es decir, que respondan a la coyuntura. La realidad descrita atañe a nuevos lenguajes y experiencias sensoriales de las que los y las adolescentes se valen muy bien, no así los educadores/las educadoras. Esto último reviste carácter de punto de partida o disparador para el trabajo en el aula. Así es importante considerar las inquietudes, recursos y material que los y las mismas estudiantes proponen y hacen presentes en el curso, toda vez que, a continuación, sean problematizados con la ayuda del docente/la docente.

Por último, vale señalar que en Mendoza son escasas las ofertas de cursos, talleres y capacitaciones en general que busquen actualizar, completar y/o acrecentar en calidad y criticidad la formación simultánea y posterior a los estudios de grado de los y las docentes de comunicación social.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FERGUSON, R. (2000). “Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica”, *Tabanque: Revista Pedagógica*, 14, 47-52.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- KELLNER, D. (2004). “Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society” *Educational Theory*, 48 (1), 103.
- KELLNER, D. y Share, J. (2005). “Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy” *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 26, N° 3, 369-386.
- MARTÍN BARBERO, J. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo. Contexto.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. Londres. Macmillan.
- (1985). *Teaching the Media*. Londres. Comedia.
- (1993). “The media education revolution” *Canadian Journal of Educational Communication*, Vol.22, N° 1, 5-14.
- PADRÓN, J. (2006). *Bases del concepto de investigación aplicada*. Disponible en <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>
- SILVERSTONE, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SOTO, J. y ESPISO, E. (1999). “La educación formal, no formal e informal y la función docente” *Innovación Educativa*, 9, 311-323. Santiago de Compostela.