

La (re)construcción del conocimiento en la formación docente mediada por las nuevas tecnologías.

CAPPADONA, Ana Paula / Universidad de Buenos Aires- ani.cappadona@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: medios digitales- educación digital y mediática- formación docente- nuevas tecnologías.

› **Resumen**

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación en curso que aspira a analizar el uso de los medios digitales en la enseñanza de las ciencias sociales dentro de la formación docente que ofrece la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El abordaje metodológico es cualitativo, de modo tal que se aspira a interpretar los sentidos y significados que docentes y estudiantes le atribuyen a los procesos de enseñanza mediados por las nuevas alfabetizaciones que suponen las tecnologías de la comunicación e información en el escenario contemporáneo. Se presentarán lecturas interpretativas producto del trabajo de campo en curso, en pos de captar singularidades y aspectos recurrentes dentro de las propuestas de enseñanza observadas en los institutos de formación docente seleccionados.

› **Presentación**

La intencionalidad de esta ponencia es comunicar y sistematizar los avances de una investigación de posgrado en curso, dirigida a analizar los usos de los medios digitales en la enseñanza de las ciencias sociales que ofrece la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Con el propósito de explicitar las hipótesis interpretativas preliminares que he podido construir a partir de las observaciones de clases en dos instituciones de formación docente, considero pertinente detallar mi posicionamiento teórico y metodológico para señalar la pertinencia de las interpretaciones construidas sobre las clases como complejas tramas didácticas, pedagógicas y socioculturales.

Sostengo que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan contextos culturales, sociales y políticos que a su vez las reconfiguran y les otorgan significatividad. Una serie de investigaciones del campo de las pedagogías críticas proponen la necesidad de nuevas alfabetizaciones (Ferrés, 2002; Dussel, 2015, Southwell, 2019, Tyner, 2014). El ecosistema comunicativo demanda a las escuelas otras funciones e interpela para que enseñe en la multiplicidad de saberes que circulan en los medios digitales (Martín-Barbero, 2019). Involucran nuevos estilos de habla y escritura, prácticas discursivas con modos inéditos de apropiación, lectura y resemantización (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Rota, 2002; Ferrés & Piscitelli, 2012).

Durante el año 2020 vivimos un tiempo de excepción por la pandemia COVID-19 que ha trastocado las instituciones sociales y los estilos de vida, lo que implicó una readecuación de la política educativa en todo el país. La continuidad pedagógica, a través de la repentina virtualización, trajo un conjunto de desafíos en los espacios educativos, ello nos ha convocado a reflexionar en torno a la inclusión genuina (Maggio, 2018) de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. Asimismo, se visibilizó, y en algunos casos agudizó, la brecha digital en el marco de la desigualdad social y educativa ya existente.

Durante las últimas décadas la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza tuvo gran relevancia en las políticas públicas a través de los planes de inclusión digital (Dussel, 2015), con el fin de universalizar la apropiación de las nuevas tecnologías y democratizar el acceso al conocimiento. Esto representa un desafío pedagógico, ya que las desigualdades en el acceso a los medios de comunicación no sólo crean una brecha digital, sino que generan una brecha social (Dussel, 2015).

Considero que la inclusión de los medios digitales en la formación supone escindirse de una mirada tecnicista e instrumental hacia reflexionar sobre las posibilidades que habilitan en torno a la construcción de nuevos aprendizajes y la significación singular del conocimiento disciplinar. La Ley Nacional de Educación N°26.206 establece objetivos ligados al desarrollo de competencias sobre el manejo de los nuevos lenguajes mediados y producidos por las nuevas tecnologías de la comunicación e información (Art.11); del mismo modo que establece el acceso y dominio de estas últimas como parte de los contenidos curriculares indispensables (Art. 88). En sintonía con ello, la Ley Provincial de Educación de Buenos Aires N°13.688 sostiene el objetivo de asegurar el desarrollo de los conocimientos necesarios para el dominio de las plataformas y los lenguajes producidos por las nuevas tecnologías en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo. Reflexionar en torno a la alfabetización en un sentido múltiple implica diseñar prácticas de enseñanza tendientes a que los/as estudiantes logren comprender y producir conocimientos e información que circula por variados medios, cuya representación simbólica es heterogénea.

Es posible advertir el predominio de propuestas de formación instrumental basadas en un modelo ofimático, ligado al dominio de las nuevas tecnologías orientadas fundamentalmente a complementar o enriquecer procesos de enseñanza (Rexach, 2017). El dominio técnico parecería desplazar progresivamente la reflexión de las formas de construcción de conocimiento que favorecen tales tecnologías. La formación mediada por escenarios de interacción digital implica una inmersión cultural de docentes y estudiantes, junto con la adquisición de habilidades, competencias blandas (Rexach, 2017) que trasciendan los aspectos instrumentales hacia reflexionar sobre los procesos de apropiación y resignificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por el uso de medios digitales. Ello implicaría interrogarnos en torno a: cómo utilizar las TIC con un sentido pedagógico (Dussel, 2013); cómo favorecer espacios metacognitivos que posibiliten la apropiación y reflexión paulatina sobre su inclusión genuina (Maggio, 2018) dentro de los procesos de enseñanza; o bien, de qué modos se construyen redes de intercambio colaborativo que contribuyan a fortalecer la formación inicial y permanente de los/as docentes en torno a la apropiación didáctica de las tecnologías.

El contexto de hiperconectividad, la inmediatez y la convergencia digital, mediado por los nuevos entornos comunicacionales, expande el espacio del aula, desdibujando su especificidad e irrumpiendo en espacios de la vida privada de los actores educativos. Esto implica un cambio en las prácticas de enseñanza en la escuela y en la necesidad de conocer los usos de los medios digitales. Nos hallamos en una era digital que implica nuevas habilidades cognitivas (Jenkins, 2008), de modo tal que encontramos una escuela donde convergen una multiplicidad de formas de representación, allí lo lingüístico y comunicacional se hallan transformación permanente.

El proyecto de investigación busca estudiar qué usos se están haciendo de los medios digitales en la enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente, profundizando sobre dos operaciones básicas que se han identificado en investigaciones anteriores del equipo de investigación al cual pertenezco (Saez, 2019): la búsqueda de información y el uso de medios audiovisuales como recurso didáctico. Nos orientamos a indagar las tendencias culturales que implican nuevos modos de vincularse y construir conocimiento en el marco de propuestas pedagógico-didácticas, dentro de una “*sociedad red*” (Castels, 1999) donde las tecnologías digitales se expanden exponencialmente (Maggio, 2018). Inscribiendo tales prácticas culturales dentro de una cultura participativa (Jenkins, 2008) donde los roles de productor y lectoautor (Moreno, 2008) se imbrican favoreciendo la simetría en la relaciones intersubjetivas. La cultura participativa en el aula abriría la posibilidad de crear una experiencia formativa haciendo dialogar la vida escolar y extraescolar de los/as estudiantes ubicándolos/as más del lado de las prácticas sociales y los lenguajes multimediales que de las técnicas (Anijovich y Cappelletti, 2020).

En sintonía con lo explicitado, comparto que la comunicación en los distintos contextos digitales constituye una variable que influye significativamente en el estar disponible (Mazza, 2020) como docentes. Allí no solo nos constituimos como “*enunciadores/as*” sino que construimos a nuestros/as estudiantes como sujetos susceptibles de dar respuestas posibles a nuestras demandas, de implicar su propia subjetividad en el proceso de aprendizaje que emprendan, a través de las nuevas tecnologías y los espacios de encuentro intersubjetivo que a partir de las mismas podemos construir.

El abordaje se distancia de quienes quieren encontrar una “correcta integración de las TIC” en la enseñanza de las ciencias sociales, entendiendo por ella a la que las considera un medio y no un fin, y también de quienes consideran que esa integración sólo supone beneficios. Aún acordando en la necesidad de recuperar la especificidad disciplinaria de las ciencias sociales, se advierte que estos enfoques no consideran el peso que las plataformas y medios tienen para organizar repertorios y estrategias de enseñanza, y cómo los usos pedagógicos dialogan con prácticas extendidas en la cultura y la sociedad; pareciera que hay un campo cerrado, el de las ciencias sociales, que puede definir la incorporación de recursos o plataformas de manera aislada y orientarlos hacia sus fines. Esta inmersión en la cultura digital demanda indagaciones que profundicen sobre los usos de los medios digitales. Las plataformas como Google, YouTube entre otras introducen a los/as estudiantes en dominios semióticos con reglas propias en donde tienen que aprender a significar de acuerdo a ellas (Saez, 2019).

La presente investigación procura convertirse en un aporte significativo para el conocimiento de las potencialidades de los medios digitales en los procesos de formación de las ciencias sociales. Se plantea como un tema relevante a nivel nacional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas de intervención pedagógica. De modo tal que, aspiraría a formular sugerencias para la formación docente inicial y continua, con el propósito de afrontar los actuales desafíos pedagógicos contemplando las nuevas formas de comunicación con repertorios de acción mejor fundamentados.

Aspectos Metodológicos

El abordaje metodológico de la indagación es cualitativo, aspiramos a comprender el uso de los medios digitales en la formación docente, focalizando en la enseñanza de las ciencias sociales en dos institutos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi”* y el *Instituto Superior del Profesorado “Dr. J.V. González”*. En el primero hemos observado clases de “*Enseñanza de las Ciencias Sociales II*” relativas al Profesorado de Educación Primaria, mientras que en el segundo hemos observado clases de “*Historia Argentina y Americana P*” del Profesorado de Historia orientado al nivel medio y superior.

El proceso de investigación aspira a constituirse en una contribución significativa en términos comprensivos, formulando hipótesis interpretativas (Sirvent, 2005) que promuevan la construcción de un conocimiento pedagógico y didáctico sobre la inclusión genuina (Maggio, 2018) de los medios digitales en los procesos de enseñanza. La perspectiva educativa se focaliza en las pedagogías críticas, para el análisis de las diversas articulaciones entre los medios digitales y los procesos de enseñanza desde múltiples dimensiones. En lo que remite a los instrumentos de recolección de datos, los registros observación son abiertos con la intención de captar sentidos y singularidades además de aspectos recurrentes. Asimismo, las entrevistas son semi-estructuradas a modo de esquema sobre los tópicos a conversar (Valles, 2002) con estudiantes y docentes, de modo tal que se ha aspirado a relevar sus experiencias y los sentidos atribuidos a los entornos digitales como mediación con el conocimiento disciplinar.

› ***Resignificación de saberes: las imágenes en los procesos de enseñanza***

En el desarrollo de las observaciones realizadas en la asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales II” es posible advertir que el uso de las imágenes en la propuesta de enseñanza ocupa un lugar significativo ya que, la demanda cognitiva por parte del docente se centra en convocar a los/as estudiantes a analizar imágenes con el objetivo de advertir rasgos de la época colonial, sus nexos con el momento presente y la arquitectura actual de la Ciudad de Buenos Aires. Las imágenes no ocupan un lugar subsidiario en la construcción del conocimiento sobre lo social en tal momento histórico sino que ocupan un lugar central para resignificar escenarios sociales cotidianos para los/as futuros/as docentes, e interpelar posicionamientos ético-políticos de los sujetos en ellas involucrados. Las orientaciones docentes se dirigen en torno a la pregunta de cómo acercar la realidad social a los/as niños/as del nivel primario, allí la referencia a las imágenes aparece en reiteradas oportunidades en el transcurso de las clases observadas, y se traman en demandas cognitivas como: contrastar la arquitectura de un tiempo pasado con el presente de un mismo escenario físico (Plaza de Mayo, estaciones de trenes y subtes, puertos, calles centrales del casco de la ciudad, etc.); analizar vestimentas de época y advertir a partir de ellas el posicionamiento social de los sujetos implicados; e identificar la presencia de distintas comunidades que pueblan la Ciudad de Buenos Aires desde inmigrantes europeos, afrodescendientes, etc. Así como también, se ha propuesto indagar sobre la prensa de distintos momentos históricos, portadas de diarios y revistas de época que apelan a recursos visuales y textuales para explicitar posicionamientos sociales y sostener intencionalidades comunicativas. Advertimos que las imágenes se abordarían como un instrumento que

permite andamiar la comprensión de la realidad social desde múltiples dimensiones (arquitectónicas, demográficas, etc.)

La coyuntura contemporánea nos invita a pensar la forma en la que los conocimientos académicos son presentados mediados por las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Reflexionar sobre la virtualidad, los recursos implementados y las formas de enseñanza híbridas que se han implementado con mayor énfasis durante el año en curso, nos conduce a compartir que enseñar a leer y escribir en el escenario actual implica concebir que la imagen ya no ocupa un lugar subsidiario a la escritura, tal como podríamos observar en los tradicionales manuales escolares, lo que supone interpelarnos sobre el tipo de conocimiento que habilita a construir. Ello en pos de focalizar críticamente sobre aquellas propuestas que tienden a monopolizar los sentidos y significados que se construyen en torno a los recursos visuales que mediatizan los procesos de enseñanza. Del mismo modo comparto que la imagen es una práctica social de representación, que no se agota en una interpretación y lectura única, amerita un trabajo individual o colectivo donde sea posible advertir los sentidos que le imprimimos, por lo que el entendimiento de una imagen no va por fuera de lo discursivo (Dussel, 2007) donde se imbrica lo emocional. Por ello resulta interesante situar la propuesta de enseñanza “(...) *en el contexto de culturas visuales, que definen lo que es visible y lo que es invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto*” (Dussel, 2007: 8).

El análisis de las propuestas de enseñanza no sólo haría referencia al tratamiento del contenido académico susceptible de ser transmitido a una determinada población de futuros/as docentes sino que implicaría advertir situaciones en donde se ponga en juego flexiblemente la construcción de saberes, o bien se promuevan instancias de reflexión metacognitiva y autoevaluación de los aprendizajes construidos (Pogré, 2020). En ocasiones el conocimiento, en el transcurso de las clases, era abordado desde interrogantes provocadores (Anijovich y Cappelletti, 2020), que invitarían a los/as estudiantes a implicarse subjetivamente con el conocimiento, como un acto colaborativo-colectivo, como una praxis que resiste al aislamiento en la construcción de los procesos de aprendizaje. Tales prácticas en el escenario actual, suponen que la formación de los/as futuros/as docentes en competencias con respecto a las tecnologías digitales implica no solo localizar e identificar información sino ser capaces de construir un juicio crítico y pedagógico entre los recursos y saberes disponibles (Pogré, 2020) para la promoción de nuevas formas de presentación de contenido en pos de la búsqueda del sentido, y la significación del mismo para el ejercicio de la práctica profesional en diversos espacios. Resulta un desafío que los/as estudiantes puedan conocer y reconocerse en el uso de las tecnologías digitales interpelando los usos actuales que le atribuyen en el proceso de aprendizaje e identificando otros potenciales (Castiñera,

Fernandez y Weber, 2017). Advierto allí un desafío que nos invita a rediseñar la formación inicial docente recuperando el tiempo presente en las prácticas de enseñanza en relación con las formas culturales contemporáneas de conocer, allí donde las imágenes y los discursos mediáticos ocupan cierta centralidad en los consumos de los/as estudiantes.

Interrogarnos sobre el tipo de conocimiento que las imágenes posibilitan, implica además contemplar que no es un saber puramente visual sino que supone, como he mencionado, discursos diversos que las resignifican según determinadas intencionalidades. Tales discursos tienen la potencialidad de ampliar o bien empobrecer nuestra mirada (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), de modo que los discursos que forjamos en torno a los recursos visuales y audiovisuales exigen una mirada atenta que no parcialice sentidos susceptibles de construir, habilitando una diversidad de significaciones en función de los/as intérpretes. En ocasiones fue posible advertir que las propuestas pedagógicas utilizan las imágenes a modo ilustrativo de un proceso, fenómeno, acontecimiento social, etc., lo que consecuentemente conduce a la búsqueda de un sentido conceptual previamente establecido, siendo las imágenes un mero reflejo de las palabras (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021), y me aventuraría a decir con un sentido unívoco. En otros momentos, la propuesta de enseñanza convocaría al trabajo con imágenes aspirando al involucramiento estudiantil hacia demandar una implicación subjetiva responsable (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021) con determinados contenidos curriculares históricos (la conquista, revoluciones, etc.) o bien problemáticas sociales (inmigración, discriminación, vulnerabilidad social, etc.); allí resultó significativa la interrogación sobre las intencionalidades de los/as productores/as, qué lecturas intentarían promover y con qué discursos podrían tejer diálogo las imágenes propuestas. Estimo que la formación docente inicial se halla ante el desafío contemporáneo de reflexionar en torno a una pedagogía de la imagen que comprenda los sentidos diversos que se construyen en torno a los recursos visuales y audiovisuales sobre los cuales pueden construirse las propuestas de enseñanza, por lo que resulta necesario identificar el tipo de demanda cognitiva a la que aspira cada propuesta en singular. Es decir, las imágenes pueden proponerse como ilustrativas de un fenómeno a las cuales se le atribuyen una significación preestablecida y previsible por quien enseña; o bien pueden introducirse para impulsar el análisis desde la conflictividad o la incomodidad que inaugura en cada sujeto, colocar en tensión supuestos estereotipados, intencionalidades de los/as creadores/as, tensionar los discursos ideológicos que las sostienen, etc.

Desde una perspectiva crítica se tiende a combatir una mirada ingenua que presupone los/as estudiante/as en un rol pasivo cuya capacidad analítica en torno a sus consumos culturales requiere ser andamiada. Las

propuestas pedagógicas que se forjan desde esta óptica reducen en ocasiones la capacidad argumentativa de los/as jóvenes en torno a los saberes desde donde construyen sus lecturas, y en ciertas circunstancias ignorarían el rol activo que muchos/as tienen en la producción de imágenes y contenido audiovisual que circula en el mundo contemporáneo a través de las redes sociales. Es decir, sostengo que las propuestas en la formación docente inicial nos convocan a pensar a sus destinatarios/as como productores/as, consumidores/as, como sujetos socialmente inscriptos en una cultura en permanente resignificación, que capturan la realidad social, en ocasiones, conflictiva y controversial en diversas imágenes que difícilmente la propuesta curricular recupera para contribuir a la comprensión del momento presente. Por lo que, las producciones que circulan en las distintas redes sociales podrían adquirir cualidad de provocadoras (Anijovich y Cappelletti, 2020) de inéditas reflexiones ya que: “(...) *nuestra aparición individual en el ámbito social está mediada por un conjunto de imágenes como las que compartimos en las redes donde la dimensión política y la privada, lo lúdico y lo profesional no son fáciles de distinguir*” (Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, 2021: 33).

Estimo que resultaría apremiante forjar tales espacios de reflexión que conduzcan dentro de la formación docente a repensar el rol de educador/a en la sociedad contemporánea y convoquen a los/as estudiantes a problematizar los contenidos curriculares en torno al conocimiento de lo social en distintas temporalidades.

> ***El lugar de los discursos mediáticos, sus vínculos con el contenido disciplinar junto con la comprensión del escenario sociocultural actual.***

En esta instancia compartiré hipótesis interpretativas, preliminares, sobre la inclusión de los discursos mediáticos en los procesos de enseñanza, los cuales comparto que inauguran la circulación de temáticas públicas como la inmigración, el racismo, etc. (Saez, 2021). En las clases observadas ha sido posible advertir como en relación a los contenidos curriculares surgen debates en torno a temas controversiales, (Brossais, 2017), *Cuestiones Socialmente Vivas* (Saez, 2021) que en el escenario sociocultural ocupan un espacio significativo en la opinión pública. La explicitación del conocimiento sobre lo social lejos de presentarse como saberes consensuados, es posible advertir su presentación en las clases desde sus tensiones y conflictos, como por ejemplo acontecimientos históricos que son resignificados en el escenario actual, tales como: la conquista, las migraciones latinoamericanas, o bien el carácter multicultural y heterogéneo de nuestro país. El abordaje de los discursos mediáticos dentro de la propuesta de enseñanza permite resignificar acontecimientos socio-históricos promoviendo habilidades de diálogo, argumentación entre los/as estudiantes lo que habilitaría el desarrollo de un pensamiento

reflexivo sobre los discursos sociales que sostienen posicionamientos ético-políticos e ideológicos diversos. Infiero que las prácticas pedagógicas constituyen entornos apropiados para reflexionar de forma situada, en términos geoculturales, sobre las Cuestiones Socialmente Vivas (Saez, 2021) que circulan en diversos medios digitales, advirtiendo la complejidad que adquieren en el escenario público donde media la desinformación, las opiniones diversas y la resignificación de problemáticas sociales desde posicionamientos sociales distintos.

En tal sentido, Saez (2021) sostiene que los discursos mediáticos constituyen una ventana para reflexionar sobre los contenidos que tienen gran visibilidad en la opinión pública, siendo el análisis de los mismos una instancia privilegiada para la formación de ciudadanos/as reflexivos/as, capaces de interpelar el conocimiento social como un saber consensuado. Los temas de circulación social situados como objeto de reflexión dentro de las propuestas de enseñanza tenderían a promover habilidades de diálogo entre los/as estudiantes, en pos de llenar vacíos informativos producto de la desinformación y a construir un pensamiento situado en un determinado escenario sociocultural. Las ciencias sociales y las humanidades se encuentran ante el desafío de ofrecer propuestas de enseñanza que contribuyan a ampliar el abanico de posibilidades de elección y consumos culturales que realizan los/a estudiantes, de modo tal que contribuyan al mismo tiempo a desnaturalizar saberes sociales que se presentan como naturales o cotidianos.

A partir del análisis de discursos mediáticos, sobre los rasgos socioculturales específicamente latinoamericanos, se advierte la convocatoria docente hacia el conjunto estudiantil a abandonar un posicionamiento pasivo con respecto a tales discursos, habilitando un encuentro dialógico (Freire, 2012) que amplíe la comprensión sobre cosmovisiones en tensión dentro la opinión pública, con el propósito de pensarse a sí mismos/as como colectivo y subjetivamente dentro del entramado sociocultural actual. La construcción progresiva y permanente de un pensamiento autónomo reflexivo supone pensar a la clase como un acto de investigación donde movilizar la capacidad analítica, hacia interpelar representaciones y concepciones naturalizadas, otorgándoles un sentido y situándolas en un escenario singular de reflexión. Asimismo, infiero que la alfabetización digital y mediática tendería, entonces, a contribuir a la formación de consumidores/as reflexivo/as de la información que circula en medios digitales, por lo que el diseño de las propuestas de enseñanza se encontrarían ante el desafío de leer estratégicamente el contenido que circula por distintas fuentes y redes de intercambio intersubjetivo y colaborativo.

En sintonía con lo explicitado estimo apremiante necesidad de generar propuestas de enseñanza en la formación docente inicial que convoquen a los/as estudiantes a reflexionar sobre: los consumos que realizan de diversas ofertas culturales y los discursos mediáticos; con el propósito de promover la

construcción de herramientas cognitivas basadas en el diálogo y la argumentación, que conduzcan al análisis de discursos y prácticas sociales que se naturalizan (Saez, 2021). En las propuestas de enseñanza observadas es posible advertir que resulta un desafío significativo la posibilidad de entrar en diálogo con distintas vertientes ideológicas y políticas, hacia movilizar la capacidad analítica del estudiantado como consumidores/as reflexivos/as comparando fuentes de información mediática y situándola en diversos campos de conocimiento.

> **A modo de cierre**

Las nuevas tecnologías nos invitan a reflexionar sobre los distintos soportes expresivos a partir de los cuales docentes y estudiantes se posicionan como consumidores/as y productores/as de conocimiento, considerando las nuevas formas de representación y mediación del mundo que los escenarios digitales permiten. Es decir, las tecnologías posibilitan nuevos modos de representación donde la propuesta de enseñanza halla el desafío de convocar al involucramiento cognitivo y emocional de los/as estudiantes, lo que favorecería la construcción de aprendizajes e impulsaría la resignificación de saberes. Estimo que la reflexión sobre el diseño de las propuestas de enseñanza y la inclusión genuina (Maggio, 2018) de las nuevas tecnologías que trasciendan la dimensión instrumental, se orientaría a la búsqueda de intervenciones que conduzcan a la movilización y desarrollo de la capacidad analítica, argumentativa del conjunto estudiantil desde una óptica situacional y geocultural.

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020) El sentido de la escuela secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Barolo, Carames, Mo Amavet y Rosemberg, (2021). Leer imágenes "Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela". Ministerio de Educación de la Nación argentina.

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

Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, México, Siglo XXI.

Castiñeira, L. Fernández, M. y Weber, V. (2017). Formación Docente en Entornos virtuales. El vivo de una experiencia inmersiva. Buenos Aires, Universidad Nacional de Hurlingham.

Dussel, I. (2015) La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Estudios comparados sobre políticas e instituciones. Buenos Aires: Editorial Teseo, 134 pp.

Dussel, Inés. (2007). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Ponencia presentada en el seminario virtual "Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior".

Instituto Nacional de Formación Docente. Bs As. Argentina. Disponible en <https://es.slideshare.net/PabloBison/los-desafos-de-las-nuevas-alfabetizaciones-las-transformaciones-en-la-escuela-y-en-la-formacion-docente>.

Ferrés Prats, J. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. Temas de Comunicación, (41). <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/4726>

Ferrés, J. & Piscitelli, A.(2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, XIX (38),75-82.[fecha de Consulta 21 de Febrero de 2020.

Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

Jenkins,H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós. Barcelona.

Kerbrat Orecchioni, C. (1980). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Hachette.

Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.

Mazza, Diana (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. CITEP, Universidad de Buenos Aires.

Moreno,I. (2008). Escritura hipermedia y lectoautores. En V.Tortosa (ed.). Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rexach, V. (2017). (re) Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. Educación y TIC, de las políticas a las aulas. Buenos Aires. Eudeba.

Rota, J. (2002). El papel de la comunicación en el desarrollo de la democracia. Investigación & Desarrollo, 10(2),128- 145.[fecha de Consulta 21 de Febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/2681220>.

Pogré, P. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina en Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Buenos Aires. UNIPE.

Saez, V. (2021) Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas. En V. Saez y A. Iglesias (coord.) Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Saez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. Actualidades Pedagógicas, (74), 1-17. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>

Sirvent M. T. (2005). Lógica y metodología de la investigación: los pares lógicos y su traducción en procedimientos de la cocina de la investigación social. Gráficos comparativos. En Sirvent M.T. El Proceso de Investigación (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Southwell, M. (2019) Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales. Revista Ensamblés, 8 (0). 65-85.

Tyner, K. (2014). Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. New York: Routledge.p. 304 <https://doi.org/10.4324/9781410601971>

Valles, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Normativas

Ley Nacional de Educación N°26.206.

Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688.