

LO IMPORTANTE ES CONTAR UNA HISTORIA: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN ESCENARIOS ESCOLARES

PINEDA, Andrea Evelin
Universidad Católica de Córdoba

Resumen

El artículo aborda el tema de la alfabetización audiovisual en escenarios escolares, a través del análisis de prácticas generadas por organizaciones socio-culturales, que asumen un rol educativo dentro de la escuela. Esto es posible a partir de la convergencia de políticas públicas que permitieron “abrir la escuela” y de un entramado de articulaciones interinstitucionales, donde se construye un proyecto marco. El trabajo se enfoca en la emergencia de prácticas de alfabetización audiovisual que entran en tensión y (re) articulación con la lógica escolar y la lógica tecno-mediática. Se explora el rol educativo de las organizaciones socio-culturales, las características de las prácticas de alfabetización audiovisual y la dimensión comunicacional de los lenguajes. La experiencia formativa construida permite ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje y construcción de saberes generados en dichas propuestas educativas.

Palabras clave

Prácticas - alfabetización - lenguaje audiovisual - escuela - organizaciones sociales

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una tesis doctoral en curso denominada “Prácticas de alfabetización audiovisual emergentes generadas por organizaciones socio-culturales en los escenarios escolares”, de la carrera de Doctorado de Estudios Sociales de América Latina, del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC), que comenzó con el otorgamiento de una beca de investigación de posgrado co-financiada por CONICET y UCC. Los objetivos principales de la investigación marco se basan en: 1) identificar prácticas de alfabetización audiovisual emergentes en escenarios escolares, 2) analizar las relaciones, transformaciones y emergencias de estas prácticas con las escolares, de tipo tradicionales, 3) explorar el rol educativo de la organización socio-cultural y 4) el lugar de la comunicación en la configuración de dichas prácticas. La investigación doctoral se ubica en la provincia de Córdoba, y abarca el período comprendido entre los años 2015 y 2017.

Las organizaciones investigadas son: ENFOCA de la ciudad de Córdoba, especializada en formación en lenguaje fotográfico, y *Ayllú* de Villa María, especializada en lenguaje audiovisual. Las prácticas alfabetizadoras se llevaron a cabo en escuelas públicas rurales de nivel primario, ubicadas entre las localidades de Villa María y Tío Pujio y en el nivel medio, en IPEM de la ciudad de Córdoba y en CENMA de Villa Nueva. En la investigación, se analizan las prácticas en el marco de dos iniciativas desarrolladas por las organizaciones:

>“**Mirá lo que veo**” (*Ayllú*): proyecto que articula escuelas primarias rurales de la localidad de Tío Pujio y la Inspección de escuelas primarias Villa María. Se encuentra radicado en el Instituto de Extensión Universitaria de la UNVM. Su antecedente principal se remonta a “Un minuto por mis derechos” proyecto convocado por UNICEF y ejecutado a través de *Kine, Cultural y Educativa*, organización no gubernamental que trabaja la relación de los niños, niñas y jóvenes con los medios de comunicación, también radicado en la UNVM. “Mirá lo que veo” lleva en sus raíces la inquietud por los derechos de jóvenes e infancias y es un programa estable con un financiamiento de la UNVM que le permite sostenerse.

>**Proyecto Mirar** (ENFOCA): El proyecto Mirar nace como apuesta de trabajo colectivo y articulado en los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) donde integrantes de ENFOCA se desempeñan como talleristas (en algunos casos individuales, en otros de a pares). La organización de ENFOCA trabaja desde una propuesta educativa colectiva general, con diferentes temas y dinámicas de trabajo, que luego es adaptada por cada integrante en su rol de tallerista en el marco del CAJ de cada colegio. Se articula con la jornada “Foto Joven”, como evento de visibilización de trabajos y experiencias promovidas en los CAJ. Se define como un espacio que impulsa y sostiene la organización para vincular y mostrar las producciones fotográficas realizadas en talleres, donde la educación visual busca incentivar la creatividad de niños, niñas y jóvenes como autoras/es emergentes a través del juego, el arte y la ciencia.

Las iniciativas mencionadas, pensadas para escuelas públicas de nivel primario y secundario, en contexto rural y urbano respectivamente, dieron lugar a la generación de prácticas de alfabetización audiovisual implementadas a través de propuestas socio-educativas en escenarios escolares.

Asumimos dos supuestos de sentido como guías del proceso e investigación:

1) La escuela dejó de constituirse en el monopolio del saber legítimo, ya que convive con otros múltiples polos educativos (Huerdo, 2011; Martín Barbero, 1997, 2003). Como plantea Martín Barbero: “Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (descentramiento), y por la difuminación de

las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (diseminación)” (2003:17).

2) La alfabetización como proceso vinculado a la escritura y lectura, se extendió y problematizó otras formas de representación y lenguajes (Kress 2005, Dussel y Southwell 2007, Southwell, 2018). En este sentido, Southwell plantea que es conveniente asumir la escritura “como un *‘modo de representación’*, como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos a través de modos de representación que no son únicos ni totales” (Kress, 2005, citado por Southwell, 2018: 10). La autora propone hablar de alfabetizaciones, remarcando la condición de plural, “para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela [...] Hablar de aprendizaje permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solo, ni deben serlo, los del lenguaje oral o escrito” (2018: 11)

A partir de estos supuestos de sentido, pensamos en el estudio de las prácticas audiovisuales emergentes generadas por organizaciones socio-culturales en los escenarios escolares. El objetivo de este trabajo es presentar algunos análisis y conclusiones parciales de la investigación en curso. A continuación, abordamos el enfoque teórico y la estrategia metodológica y, en el desarrollo del trabajo, ofrecemos 3 entradas para la comprensión y análisis del tema de investigación.

El encuadre teórico

Nuestro encuadre teórico se construye en base a una perspectiva socio-cultural que no se define tanto por los objetos que estudio sino “por el enfoque y las intersecciones que se privilegian para el análisis”. Lo central en este aspecto estriba en ‘la articulación’, en la construcción de relaciones ‘significativas’ entre procesos y prácticas” (Reguillo, 2005: 196). Para lo cual, nos posicionamos desde los Estudios Culturales a partir de los aportes de L. Grossberg, en torno al contextualismo radical y análisis coyuntural (Grossberg, 2012), que nos permiten:

> abordar el contexto como parte del objeto de estudio. El contexto espacial pero también relacional. Este entramado puede analizarse en diferentes escalas, pero siempre referidas a lo concreto, es decir, a lo existente en un lugar y momento dados (Restrepo, 2012:134). Emprendemos el camino del análisis contextual desde las esperanzas populares, desilusiones y luchas de la vida cotidiana, desde donde está la gente (Grossberg, 2012, p. 12)

>el análisis coyuntural como una práctica teórico-analítico-política, que permite mapear o tallar, para dar forma, a un conjunto de relaciones, prácticas y contextos a

estudiar. Se caracteriza por ser vivida como un período de crisis social o desestabilización, ya que hay acumulaciones o condensaciones de circunstancias, contradicciones y luchas que operan de forma compleja e irrumpen en las estructuras de lo que es percibido como estabilidad o identidad, y la alteran o cambian. En la investigación la coyuntura se construye a partir del cambio de gobierno en Argentina, en las elecciones presidenciales del mes de diciembre de 2015 hasta el año 2017.

Nuestro objeto de estudio se configura en los bordes porosos entre las disciplinas, por eso trabajamos desde la noción Comunicación / Educación, como un campo estratégico y problemático (Huergo, Fernández, Morabes, Carli, Da Porta), atravesado fuertemente por su carácter político y cultural, que se define en oposición a un campo epistemológico aislado, cuyas preguntas interpelantes no provienen del campo académico sino de interrogantes político/culturales que se configuran y experimentan en las sociedades latinoamericanas (Huergo, 2011). Lo asumimos como un territorio con referencias en forma de relaciones tensas, preguntas incómodas y transdisciplinares. Por último, nos valemos de la perspectiva de Educación en medios, desarrollada por D. Buckingham (2008), quien propone pensar la relación entre los medios (y tecnologías) con el campo educativo desde una perspectiva centrada en la producción cultural de los sujetos, en tensión con nociones referidas al consumo o incluso, el análisis crítico. Y los aportes de Burbules y Callister (2008) desde la mirada posttecnocrática y relacional de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación. Este pensamiento se opone a una mirada instrumental, centrada en concepciones de la tecnología como “panacea” revolucionaria de la educación, o como “herramienta” centrada en un pensamiento binario de “lo bueno” y “lo malo”, medio y fin o costo y beneficio. La mirada posttecnocrática se caracteriza por asumir que “todas las tecnologías nuevas modifican la comprensión de la gente acerca de lo que puede, quiere y cree que necesita hacer” (2008:33). Y la mirada relacional, en consonancia con pensar el contexto como parte del objeto de estudio, pone el acento en admitir que las elecciones en torno a las TIC en educación están vinculadas con “un cúmulo de otras prácticas y procesos sociales cambiantes” (Burbules y Callister, 2008, p. 22)

En un trabajo anterior, abordamos los procesos de tensión, disrupción y (re)articulación entre la lógica escolar y tecno-mediática (Pineda, 2018). En dicho estudio, caracterizamos la lógica escolar en la figura del libro, los vínculos asimétricos y la estructuración de tiempos y espacios, y la lógica tecno-mediática definida por sus rasgos instrumentales, el rol protagónico de la imagen y el descentramiento del libro como eje tecno-pedagógico (Martín Barbero, 1997 citado por Pineda, 2018: 111), el modelo de cliente y la interpelación de los lenguajes a las subjetividades, a través de la complejización de la experiencia centrada en emociones, sentimientos y sensaciones. Una lógica (des)ubicada: des-centrada, des-territorializada, desinhibida. En este trabajo, hacemos foco en los

lenguajes como posibilidad ampliada de los procesos de alfabetización, que no necesariamente se oponen a las prácticas escolares dominantes o cristalizadas, o incluso prácticas culturales “por fuera de la escuela”, pero que vienen a incomodarlas, cuestionarlas, expandirlas. En este sentido, entendemos que se transforman en experiencias formativas que

nombran los aprendizajes y saberes que van adquiriendo en el proceso y las transformaciones personales y colectivas que este tipo de experiencias habilita [...] este aspecto es muy relevante porque pone en juego una modalidad educativa de tipo horizontal, participativa y colaborativa, que recupera numerosos rasgos de la educación popular emancipadora, aunque se dé dentro de la institución escolar (Da Porta, *et.al.* 2022, p.38)

Además de la dimensión educativo-formativa, las prácticas también pueden analizarse desde la dimensión comunicacional-expresiva. Ambas dimensiones relacionadas “permiten a sus protagonistas desarrollar procesos de subjetivación relevantes en tanto: (a) para crear, comparten y se apropian de nuevos saberes; (b) para compartir y comunicar sus creaciones, ocupan nuevas posiciones enunciativas que les habilitan nuevos vínculos intersubjetivos y relacionales” (Da Porta, *et.al.* 2022:, p 34)

Finalmente, entendemos el proceso de alfabetización en plural (ya sea como alfabetizaciones múltiples o emergentes), para señalar un “conjunto de saberes que se vuelven cada vez más necesarios en nuestras sociedades” (Dussel y Southwell, 2007, p.25). Las autoras, siguiendo el planteo de Kress, señalan que “ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana” (2007, p.28). Es decir que, no pensamos en términos de que una forma de representación es más importante o superadora que otra, sino que es en la combinación de las mismas, donde se encuentra la riqueza expresiva o comunicativa para intentar dar cuenta de la compleja experiencia humana. Los lenguajes como formas de representación, habilitan el abordaje de las tecnologías digitales como dispositivos a través de los cuales se constituyen las formas de alfabetización (Dussel y Southwell, 2007), y que Martín Barbero caracterizó como “mediaciones culturales” (2009). A partir de allí es que proponemos la relación entre lenguajes y tecnologías digitales en el escenario escolar.

Al referirse al concepto de alfabetizaciones múltiples, sobre todo relacionada al audiovisual y digital, Bergomás (2008) señala: “La posibilidad de trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes es una interesante alternativa para lograr y establecer relaciones que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en el ámbito escolar” (p.5). Y en ese proceso alfabetizador, aparece la relación con la construcción del conocimiento: “tenemos que garantizar el acceso a la lectura de otros códigos, a la producción de mensajes, a la posibilidad de construir conocimiento y de

apropiarnos de él con otras alternativas” (Bergomás, 2008, p.5). En este marco, la dimensión comunicacional de los lenguajes, así como la dimensión comunicacional de las prácticas de alfabetización audiovisual son un eje central en el análisis de la investigación.

La estrategia metodológica

La metodología elegida es cualitativa, de tipo descriptivo-exploratoria, centrada en los aportes de la teoría fundamentada, la codificación abierta y el muestreo teórico. La teoría fundamentada es una forma de analizar de forma cualitativa los datos e involucra: una muestra teórica y estrategia metodológica, comparación constante y utilización del paradigma de codificación, todo lo cual permite “asegurar un desarrollo y una densidad conceptual” (Strauss y Corbin, 1987, 1ª ed.). La investigación se realiza a través del estudio de casos en base a los siguientes criterios: método de comparación constante y saturación teórica.

Los relatos de los y las integrantes de las organizaciones socio-culturales fueron claves para la descripción del fenómeno. Las técnicas de estudio e instrumentos de construcción de datos, se seleccionaron en base al acceso y comprensión de los relatos y de relaciones que se fueron entretejiendo. También se incluyeron relatos de los escenarios escolares involucrados, en las voces de los equipos de gestión. En el trabajo de campo, se realizó: análisis secundario de fuente de datos, entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante, técnica de panel de especialistas y creación de materiales hipertextuales educativos. Toda la información fue sistematizada y analizada a través de la herramienta ATLAS.TI, que permitió reunir una gran diversidad de información en diversos formatos, así como la codificación ordenada y generación de redes de relaciones entre conceptos y categorías.

Finalmente, consideramos que la invención de la estrategia metodológica significó un gran desafío en el proceso de investigación, que incluyó la creación de otros dispositivos metodológicos para el análisis. La combinación de técnicas e instrumentos de recolección y construcción de datos, permitió dar cuenta de: 1) la mirada contextual y relacional de acuerdo al encuadre teórico 2) la complejidad del objeto de estudio y 3) la diversidad de materiales y formatos incorporados al análisis (escrito, audiovisual, hipertextual).

Puerta de entrada 1:

El rol educativo de las organizaciones socio-culturales

A partir de los supuestos de sentido que describimos en la introducción, estudiamos a las organizaciones socio-culturales que ingresan a la escuela desde 1) la

trama de vinculaciones que se teje a nivel interinstitucional, articuladas en un proyecto macro común y 2) un rol educador concreto, asumido sobre todo en la figura del “tallerista” en distintos espacios curriculares y guiado por una propuesta socioeducativa. Las prácticas alfabetizadoras se encuentran enmarcadas en una propuesta educativa incluida dentro de un proyecto – marco a través del cual se ingresa a las escuelas, fruto de un proceso de negociación y acuerdo con los equipos de gestión o directivos. Generalmente es anual, de acuerdo a los tiempos institucionales y se renuevan. Se relaciona con el nivel institucional de la escuela.

El proyecto es siempre pensado desde un trabajo colectivo en una trama de relaciones e involucramiento con otros actores, instituciones, organismos. Se enmarca en una política pública nacional que le permite desarrollarse y crecer como en el caso de ENFOCA, a través de los Centro de Actividades Juveniles (CAJ) o en el caso de Ayllú, a través de instituciones de educación superior públicas (UNVM) que promueven iniciativas de Extensión Universitaria.

Las organizaciones asumen un rol educativo que se apoya fuertemente en la perspectiva de educación popular para pensar la forma de concebir el propio rol educador, la forma de concebir a los y las estudiantes, la constitución y el *status* del saber. También trabajan desde un enfoque de derechos, abordando sobre todo la dimensión cultural y comunicacional de las prácticas educativas. El proceso alfabetizador cuestiona las prácticas hegemónicas: formas de mirar y aprender, formas de comprender y producir cristalizadas que se ponen en tensión y cuyo eje protagónico es la transformación social.

Puerta de entrada 2:

Las prácticas de alfabetización audiovisual

Las propuestas socio-educativas de alfabetización audiovisual se centran en dos procesos claramente identificados: 1) análisis y comprensión crítica de las formas hegemónicas de mirar y escribir la cultura. 2) procesos de producción centrados en la visibilización de un discurso propio, contextualizado y público, que tienen como objetivo final transformar una forma de ver o hacer hasta el momento naturalizada, buscando un lugar más propio y auténtico para nombrar el mundo y participar de él.

En las prácticas de alfabetización que estudiamos, se identifican las siguientes características, condiciones o supuestos de sentido:

- ∅ La interpelación inicial como puerta clave para abrir el juego
- ∅ La dimensión necesariamente colectiva

- ∅ El reconocimiento de saberes previos
- ∅ La dimensión comunicacional
- ∅ El lugar de “lo técnico”
- ∅ La estructura (des)estructurante
- ∅ El vínculo entre lo lúdico y lo experimental
- ∅ La relación entre procesos y resultados
- ∅ Los procesos de visibilización (muestras, exposiciones), como espacios necesario y fundamental

Las prácticas estudiadas operan en la dimensión concreta y relacional entre la organización, escuela y estudiantes. Se tensionan con otras prácticas y escenarios escolares instituidos, pero no chocan, sino que dialogan, lo interrogan. Las prácticas tienen como base conceptual y política la perspectiva de educación popular y enfoque de derechos, que se actualiza en estos escenarios escolares donde lo instituido y emergente están en constante tensión. El carácter emergente viene dado, por un lado, por el agente promotor de estas prácticas que son organizaciones socio-culturales “externas” a la escuela que traen consigo otras maneras de concebir la práctica y, por otro (y en consonancia con lo anterior), por la introducción de perspectivas o enfoques que no han sido históricamente hegemónicos dentro del sistema educativo. Nos referimos sobre todo a la perspectiva de educación popular.

La asociación entre imagen y experiencia ya se ha abordado por múltiples autores/as, en este espacio destacamos algunas de ellas, a los fines analíticos. Sontag (2003), aborda el acto de fotografiar destacando la noción de construcción de la imagen: “fotografiar es encuadrar, y encuadrar es excluir” (p.57) y además pone en relación la fotografía con lo que moviliza en el cuerpo y se pregunta: ¿qué hacer con las emociones que despierta una fotografía, con ese saber que ha comunicado? (pág.117). Por su parte, Dussel (2010) caracteriza a la imagen como una

práctica social que se apoya en esa representación, pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros) (pág. 6)

Las organizaciones socio-culturales trabajan sobre la base de la imagen (fija o movimiento) como experiencia, en primer lugar, que habilita el encuentro, el análisis y la reflexión, pero también la intervención. Como experiencia individual pero también colectiva. A veces opera como excusa, ya que, en un taller sobre fotografía, se puede

hablar de los temas que les interesa a los y las jóvenes o infancias. Es más bien pensar el lenguaje fotográfico y el dispositivo técnico como una mediación cultural (Martín, Barbero, 2009), porque habilita la posibilidad de hablar, de contar lo que (les) pasa. A veces el aprendizaje técnico del dispositivo se convierte en una finalidad, porque hay quienes se entusiasman y quieren aprender para tener una salida laboral, profesionalizarse, sobre todo en los y las jóvenes.

Como punto clave en la construcción de la experiencia, las organizaciones destacan el acompañamiento al proceso de “mirar de otra manera” y el taller como esa forma que permite ensayar, (re)armar, moldear otras prácticas en torno a contar la imagen: qué decir y cómo, para quiénes y por qué. Se pone el énfasis en la dimensión comunicacional de los lenguajes, más allá de la dimensión técnica (irreemplazable, pero no protagónica). Sin embargo, también los saberes técnicos construidos en esos espacios (sobre encuadre, iluminación, campo y fuera de campo, regla de los tercios) son destacados por las organizaciones como saberes que se integran a otros conocimientos previos instrumentales, prácticos y culturales que enriquecen la experiencia formativa.

Puerta de entrada 3:

La dimensión comunicacional de los lenguajes

En el abordaje de las alfabetizaciones en plural, al pensar otros lenguajes como modos de representación que nos permiten ampliar las formas de hacer y leer la cultura, se vuelve fundamental abordar la dimensión comunicacional de los lenguajes (en este caso fotográfico y audiovisual). Como señalamos en el encuadre teórico, las producciones o prácticas culturales se encuentran atravesadas por dos dimensiones: la educativa-formativa y expresiva-comunicacional (Da Porta *et. al.* 2022) y en este apartado, haremos hincapié en la expresivo-comunicacional, que “les permiten a lxs jóvenes no solo transformar su subjetividad, reconstruirla cuando han vivido situaciones de exclusión social, sino también reconfigurar el vínculo con lxs otrxs, con la comunidad y con el territorio” (pág. 36). Es interesante cómo en las propuestas educativas donde se ponen en juego las prácticas de alfabetización audiovisual, se trabaja el vínculo consigo mismo/a, con los/las demás compañeros/as o su entorno próximo de pares, y sus propios contextos geográficos, pero también intangibles, sus intereses, sus problemas y deseos. Generalmente los talleres son pensados con una finalidad, aunque flexibles en su diseño y en la emergencia del trabajo en vivo y colectivo, aparecen otros temas y necesidades que hacen resignificar las temáticas y prioridades, es más, en el propio dispositivo taller es esperable que así suceda porque lo habilita anticipadamente.

Lo importante es contar una historia, pero propia, con una voz colectiva que hable de tus realidades concretas y situadas, de los problemas y de las alegrías de tu comunidad. Y no sólo es contar una historia, sino producir un saber nuevo, desde una perspectiva amplia o diferente, relacionada al manejo técnico de un dispositivo, a una forma de contar diferente, a una estética, a un derecho como lo es la cultura y la educación. En la construcción de la historia, pero también en la producción técnica de imágenes (fijas o en movimientos) que representan ese relato, en ese juego entre contenidos y formas (ser conscientes de lo que se dice y cómo), se produce un nuevo conocimiento, se aprende en relación con otros/as, en relación a un contexto y una comunidad.

Para continuar la reflexión

¿Qué dicen estas prácticas sobre las formas de hacer, de aprender, de vincularse en los escenarios escolares? nos permiten (re)visarnos y ampliar la mirada, “ver de otra manera”, hacer foco en algunos procesos y condiciones que permiten construir relaciones y saberes emergentes de una forma distinta. Lo importante es contar una historia, porque lo interesante es construir el proceso, desde lo colectivo y colaborativo, desde intereses y temas interpelantes, y los saberes que cada persona trae consigo a los escenarios escolares. Y cómo hacerlo es la pregunta base de esta investigación, que nos llevó a explorar esas otras prácticas alfabetizadoras que acontecían en espacios culturales y socioeducativos, pero que encontraron la forma de ingresar y (re)construirse en los escenarios escolares, entrando en diálogo y construyendo otros saberes y experiencias formativas.

Finalmente, destacamos el atravesamiento de la perspectiva de educación popular y el enfoque de derechos en las propuestas educativas generadas por las organizaciones socio-culturales: 1) desde la perspectiva de educación popular, con la figura del tallerista como guía para acompañar el proceso de mirar de otra manera, de los y las educandos/as como protagonistas, del saber que se construye en el encuentro y todo el tiempo; como señalan desde Ayllú respecto a los talleres: “y también enseñar o compartir el valor de la imagen, como una herramienta que tiene mucho poder, que crea contenido, crea discurso... también nosotros podemos ser creadores de discursos y corremos del lugar de espectador pasivo” y 2) desde la perspectiva de derechos, sobre todo derecho a la cultura y comunicación desde la educación, tal como señala ENFOCA: “lo que nos impulsa en esta tarea es generar actividades y propuestas con jóvenes para favorecer a una ampliación de su universo cultural y que logren así una mayor accesibilidad a las diversas manifestaciones artísticas y tecnológicas”

Hasta aquí, algunas reflexiones de una investigación que nos planteó varios desafíos, teóricos y metodológicos, y que asumimos con voluntad y compromiso porque este tipo de objetos de estudios de los cuales nos enamoramos, son esos fueguitos que no dejan de alumbrar.

Bibliografía

- Bergomás, G. (2008) Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente. En *Razón y Palabra*, núm. 63, julio-agosto, 2008. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520798004.pdf> (recuperado el 12 de noviembre de 2023)
- Bunckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- Barbero Marín, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, marzo, pp. 19-31. Universidad de Salamanca. España
- (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 32, pp. 17- 34. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf> (recuperado el 11/09/23)
- (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En *Revista Nómadas*, núm. 5. Colombia. Universidad Central Bogotá.
- Da Porta, E., Moreiras, D. y Plaza Schaefer, V. (2022). Jóvenes y producción cultural: “esa locura de atreverse”. En Da PORTA, E. y ACEVEDO, P. (comps.) *Juventudes, prácticas y conocimientos situados: notas en pandemia*. UNC-FCS. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169870/1/Juventudes-practicas.pdf> (recuperado el 12/09/23)
- Dussel, I. et. al. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Instituto nacional de formación docente. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf> (recuperado el 11/09/23)
- Dussel, I. Southwell, M. (2007), “Lenguajes en plural”. En *El Monitor de la Educación*, 5ª época, Nº 13 julio-agosto. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf (recueprado el 12 de noviembre de 2023)
- Grossberg. L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro*. Siglo Veintiuno ed. Buenos Aires.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En Da Porta (comp.) *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Ed: Gráfica del Sur. Córdoba.
- Martín Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, marzo, pp. 19-31. Universidad de Salamanca. España.

- Pineda, A.E. (2018) Lógica escolar y lógica tecno-mediática: Tensiones, posibilidades y desafíos. En el *Anuario Digital de Investigación Educativa*, núm. 1. Facultad de Educación. UCC. Disponible en: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3210> (recuperado el 10/09/23).
- Reguillo, R. (2005). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. En *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, n° 2, pp. 189-199.
- Southwell, M. (2018). Clásicas y nuevas alfabetizaciones: Notas para abrir un debate. En *Educación y aprendizaje: perspectivas y escenarios actuales en la educación digital*. La Habana: Editorial Universitaria. pp. 7-15. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.847/pm.847.pdf> (recuperado el 90/09/23)
- Sontang, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. ALFAGUARA. Bs. As.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia, Colombia