



Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA NARRATIVA TRANSMEDIAL

EN CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

DOCENTE INICIAL

Doctoranda: Mónica Sobrino

Directora: Dra. Hebe Roig

Co Directora: Dra. Marta Anadon

AGOSTO 2016

AGRADECIMIENTOS

Cuando se escriben los agradecimientos sabemos que la tarea está realizada y que en esa realización muchos formaron parte.

En primer lugar agradezco a mis Directoras Hebe Roig y Malú Anadón, por su presencia, sus lecturas, correcciones, señalamientos, preguntas para seguir pensando y reorientando la tarea. Al mirar para atrás me doy cuenta de la cantidad de años compartidos en la posibilidad de la construcción de la tesis que presentamos. Por eso, por estar cada vez que las necesite y por mucho más **gracias!**

También quiero agradecer a mis compañer@s de camino, Diana Avaca, Eliana Sandoval, Verónica Puig, Verónica Fuentes, Ema Camadro, Patricia Fernández, Claudia Di Marco, Patricia Olea, Roxana Bravo, Viviana García, José Sobrino, Nestor Martinez, Maximiliano Gomez, Natalia Casas, Carla Barrionuevo quienes han estado cada vez que también necesite de cada uno de ell@s. En las horas compartidas, encontré en cada un@ algo que aprender, que revisar, que escuchar, que reír, que descubrir...

A Omar mi marido, compañero y cómplice en todo lo que supimos construir, familia, trabajo, tiempo libre, amigos, buenos y malos momentos. Pero lo que nos consolidó fueron nuestros hijos Lourdes y Guido, la razón de nuestras vidas, lo que nos hace cada día querer ser mejor personas y proyectarnos en eso. Muchas de las cosas que estudio o investigo es y fue pensando desde ell@s, sus preguntas, sus intereses, sus experiencias escolares, su cotidiano con sus pares y familia siendo un norte para pensar - nos en las próximas generaciones.

A mis padres, Pepe y Maru dos gallegos que llegaron de Galicia a principio de los años 50 (del Siglo XX) a la ciudad de Buenos Aires, escapando de las miserias humanas y materiales de la guerra civil española. Llegaron a un país, que los recibió y acobijó, para proyectar, trabajar, creer que es posible un mundo mejor y echar raíces. Por todo lo que ell@s soñaron, trabajaron y creyeron es que yo hoy les dedico este trabajo. Por aquel sueño de mi hijo el´ dotor...

Por último quiero hacer dos agradecimientos, en primer lugar a tod@s las personas de *Canal Encuentro* que tan amablemente aceptaron colaborar desde distintos lugares para la realización de esta tesis y en particular al Dr. Gabriel Di Meglio. En segundo lugar quiero agradecer muy especialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación, donde me formé desde el grado hasta hoy. Inicie el Profesorado en Ciencias de la Educación en el año 1983, recibíndome en 1988. Posteriormente en el año 1995 inicié la Especialización en Didáctica en convenio con la UBA y finalmente el Doctorado en Educación.

Muchas Gracias a todos los docentes que aportaron a mi carrera, hoy varios de ell@scompañer@s de trabajo, amigos de la vida: mi afecto especial a Carmen Mate, Diana Martín, Guillermo Villanueva, Rita De Pascuale, Liliana Pastor, Mónica Calvet, Marta Herrera, Marta Navarro, Adriana Hernández, Glenda Miralles y muchos otr@s que están en mi vida porque hemos compartido tramos del camino...

A tod@s muchas gracias. Los abrazo!

RESUMEN

Hacer investigación a partir de las problemáticas de la formación docente inicial, es entrar en un vasto campo de conocimientos vinculado con tradiciones de distintos órdenes: epistémicas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, políticas, presupuestarias entre otras. La formación de docentes en el devenir histórico social de la Argentina, muestra diferentes trayectorias, modalidades y políticas de formación respecto a la docencia.

Acorde a este posicionamiento es relevante considerarla, no solo desde un aquí y ahora, sino también en su devenir histórico social, donde pueden reconocerse tanto trayectorias y modalidades como políticas de formación respecto a la docencia, siendo posible identificar hoy una novedad, la interacción con narrativas transmediales (NT). Esto es una narración contada de distintas maneras a partir de diferentes medios y desde construcciones audiovisuales y/o escritas colaborativas. Los sujetos participantes de ese relato transmedial expanden el contenido en nuevas/otras escenas o situaciones. Estas narrativas son propuestas en Argentina por los medios de comunicación del Ministerio de Educación Nacional, ahora dispuestos como herramientas para la enseñanza formal.

Un estudio exploratorio de esas narrativas transmediales ha sido realizado, en el marco de una perspectiva cualitativa de investigación a partir de un programa de *Canal Encuentro*, que aborda temas de la formación docente inicial. La tarea realizada permitió identificar contenidos del campo de la formación general, en/desde propuestas transmediales. Los resultados permiten afirmar que la reorganización de

los contenidos de la formación docente inicial a través de las NT, propondrían una gramática distinta a los trayectos formativos.

Estos nuevos formatos de comunicar contenidos disciplinares no sólo denotan nuevas herramientas culturales, sino que además ponen en escena las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, visibilizando que no están aisladas del contexto socio cultural global.

Además, estudiar y analizar los medios de comunicación de la educación en el marco de la convergencia tecnológica, situada en el ámbito de la educación formal, es comprender un contexto que indica que el siglo XXI se caracteriza por brindar diversas propuestas de tecnología educativa.

ABSTRACT

Doing research from the problems of initial teacher training is a vast field of knowledge that is linked to different types of traditions: epistemic, pedagogic, educational, psychological, political, and budgetary traditions, among others. Teacher training in social and historical development in Argentina has shown different paths, modalities and policies of training regarding teaching.

These days modalities in training paths are going down a new path, the interaction with transmedia narratives (TN), which is a narrative told in different ways from different media y from collaborative constructions. The participants of that transmedia storytelling expand the content in new / other situation scenes. These narratives have been proposed by the mass media of the National Ministry of Education, and they are now tools available for formal education.

An exploratory study of these transmedia narratives has been carried out in the context of a qualitative research perspective in a television programme on *Channel Encuentro*, which addresses issues of initial teacher training. This study allowed to identify contents in the field of general training, in / from transmedia proposals. The results obtained have allowed to state that the reorganization of the contents in initial teacher training by means of transmedia narratives introduces a different grammar in traditional training paths. These new formats of communicating contents provide information to the various topics of initial training itself and they also show the social-cultural context of educational practices as social practices which are not isolated.

At the same time, studying and analyzing the media of education in the context of technological convergence in formal education mean understanding a context that shows that the XXI century is characterized by various proposals of educational technology.

INDICE GENERAL

CAPITULO 1

Presentación de la problemática	2
1.1. Escenario actual respecto a los medios de comunicación del MEN y su relación con la formación docente.....	9
1.1.1. El Ciclo <i>Escuela de Maestros</i> ¿una propuesta para la formación docente inicial?	14
1.1.2. La formación docente en cuestión	20
1.2. Estado del arte.....	21
1.2.1 Investigaciones sobre televisión, escuela e infancias	24
1.2.2 Investigaciones sobre tecnologías comunicacionales en prácticas educativas.....	27
1.3 Pregunta y objetivos de investigación.....	29

CAPITULO 2

Marco Teórico	31
2.1. Cultura, tecnologías y aprendizaje.....	31
2.2. Tecnologías en la educación	35
2.3. Medios y narrativas en la formación docente en Argentina.....	38
2.3.1. La narrativa en la enseñanza	44
2.3.2. La narrativa mediática.....	46
2.3.2.1. La televisión comercial abierta, una narrativa novedosa.....	46
2.3.2.2. Dónde y cómo surge la televisión educativa (TVE)	47
2.3.2.3. La televisión educativa en Argentina.....	49
2.3.3. La narración transmediática.....	54
2.3.3.1. La narrativa de la <i>World Wide Web</i>	56
2.3.3.2. La televisión educativa ingresa a la convergencia tecnológica...	59

2.4.	La primera señal de televisión educativa argentina en la convergencia tecnológica de <i>Canal Encuentro</i>	60
2.5.	La narrativa transmediática en contenidos de formación docente ..	61

CAPÍTULO 3

	Perspectiva metodológica para estudiar el objeto. Un estudio exploratorio y cualitativo	67
3.1.	Fundamentos de la perspectiva cualitativa elegida.....	68
3.2.	Relevamiento de la información	70
3.2.1.	Entrevistas individuales a informantes clave.....	71
3.2.2.	Observaciones de la página web de <i>Canal Encuentro</i> y del ciclo de programas televisivos <i>Escuela de Maestros</i>	72
3.3.	Trabajo de campo.....	73
3.3.1.	Primera fase de investigación	74
3.3.1.1.	Entrevistas para el reconocimiento y especificación del problema a investigar	75
3.3.1.2.	Exploración de la organización de la página web	75
3.3.2.	Segunda fase de investigación	83
3.3.2.1.	Análisis de contenidos del material audiovisual.....	83
3.3.2.2.	Entrevistas a integrantes de la producción.....	87

CAPITULO 4

	Análisis e interpretación del ciclo <i>Escuela de Maestros</i>. Presentación de resultados	89
4.1.	Análisis e interpretación de la pantalla televisiva del ciclo Escuela de Maestro.....	94
4.1.1.	Lectura situacional, contexto de producción.....	94
4.1.2.	Lectura de contenidos y su tratamiento	104
4.1.2.1.	Lectura fílmica de la narrativa de la pantalla televisiva.....	105
4.1.2.2.	Lectura fílmica formal de la pantalla televisiva.....	106

4.1.2.3. Lectura fílmica temática de la pantalla televisiva.....	109
4.1.3. Lectura valorativa del ciclo televisivo	127
4.2. Análisis e interpretación de la pantalla web del ciclo <i>Escuela de Maestro</i>	132
4.2.1. Lectura situacional de la pantalla web	133
4.2.2. Lectura de las estrategias narrativas transmediales	137
4.2.3. Lectura valorativa	144
4.3. Lectura integrada de la narrativa transmedia	147

CAPITULO 5

5.1. Nuevos aportes teóricos desde lo investigado	156
5.2. Primera categoría teórico descriptiva.....	156
5.3. Segunda categoría teórico descriptiva.	158
5.4. Tercera categoría teórico descriptiva	162

CONCLUSIONES

Retomar la problemática	166
Saberes disciplinares reconvertidos en formatos digitales interactivos situados en escenarios tecno comunicacionales.....	170
Distintas alternativas de búsquedas para los contenidos presentados en cada formato	172
La relación entre sujetos de la formación docente inicial y estas tecnologías de la palabra	174
Lo esencial surge con frecuencia al final de las conversaciones	176

BIBLIOGRAFIA	183
---------------------------	-----

ANEXOS I, II y CD (material complementario)

CAPITULO 1

Presentación de la problemática

Escenario actual respecto a los medios de comunicación del MEN y su relación con la formación docente,

El Ciclo Escuela de Maestros ¿una propuesta para la formación docente inicial?,

La formación docente en cuestión,

Estado del arte,

Investigaciones sobre televisión, escuela e infancias,

Investigaciones sobre tecnologías, comunicacionales en prácticas educativas,

Pregunta y objetivos de investigación,

CAPITULO 1

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Hacer investigación a partir de las problemáticas de la formación docente inicial, es recorrer un vasto campo de conocimientos que se vincula con tradiciones de distintos órdenes: epistémicas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, políticas, legislativas, presupuestarias entre otras. La formación de maestros en el devenir histórico social de la Argentina, exhibe trayectorias, modalidades y diversas definiciones políticas que marcaron lineamientos de trabajo en la docencia.

En el año 2007, el Ministerio de Educación Nacional argentino (MENa), ha publicado un documento titulado: *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria* donde señala los fundamentos políticos e institucionales del trabajo docente. Dicho documento se aprueba por Resolución N°24/07 del Consejo Federal de Educación quien establece los lineamientos nacionales y construye la agenda de trabajo de la formación docente en Argentina, en el marco de la actual Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) Título IV – Capítulo II y todos sus articulados. Asimismo se establece que:

La producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente es una tarea constitutiva del sistema formador y propone tres ejes curriculares de organización de la formación docente inicial: campo de la formación general, campo de la formación específica y campo de práctica profesional. (Resolución N°24/07: 15)

Según expresa el documento citado (Resolución N°24/07: 15), “la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de supuestos, teorías, nociones y creencias de los campos de conocimiento para el profesorado”. En este sentido los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* expresan que la tarea docente está inscripta en espacios públicos y responde a propósitos sociales, lo que exige favorecer la comprensión e interpretación de la diversidad, las diferencias sociales, las realidades específicas, la heterogeneidad de la tarea, reflexionando críticamente desde la formación primera que recibe el futuro docente. Específicamente nuestro interés está en el campo de la formación general por “representar el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes”. (Resolución N°24/07: 15)

Se establecen las diferentes disciplinas que conformarán el campo de la formación general: Didáctica General, Pedagogía, Psicología Educativa, Filosofía, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lengua extranjera, Formación Ética y Ciudadana, Historia y Política de la Educación Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación. Delimitar este campo y definir los contenidos de cada disciplina constituye un debate epistemológico y político, con el objetivo de incluir diversas concepciones, perspectivas, enfoques, análisis y criterios de selección que impactan directamente en la formación inicial. En este sentido, la Resolución N°24/07, brinda algunos criterios a considerar para la selección de contenidos, insistiendo en la necesidad de reconocer e incluir la diversidad de puntos de vista como principio de selección.

Asimismo, el propio Ministerio de Educación Nacional de la Argentina (MENa) explicita en el documento citado que fijará políticas y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y

de la comunicación no sólo por ser una disciplina, sino porque “representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de finales del siglo XX” (Resolución N°24/07: 24).

En este contexto y en relación a los medios masivos de comunicación social se crea la señal de televisión educativa *Encuentro* que se instituye a través de la Ley N° 26.206 (Título VII – artículos del 100, 101, 102, 103) a modo de política de comunicación dirigida a la educación obligatoria. También se impulsa la producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedia involucrando en esta línea de trabajo al portal *educ.ar*, Sociedad del Estado (a través del Decreto N° 533/05), primer portal educativo que vehicula los contenidos avalados por el Ministerio de Educación Nacional (383/2000).

Estas políticas, dirigidas a la educación obligatoria, imponen un cambio a la formación docente inicial, que hoy está inmersa y mediada por herramientas instrumentos y/o artefactos (Bouzas, 2004) tecno comunicacionales, obligando a reconocer la necesidad de estudiarlas como inherentes a los procesos formativos. Esta realidad se basa en el hecho de que esos instrumentos edificarían en cada sujeto modos de pensar y actuar que transformarían el quehacer docente (prácticas pedagógico – didácticas escolares).

Paralelamente, el fenómeno comunicativo es, sin duda alguna, uno de los aspectos que caracteriza con mayor precisión y singularidad a la sociedad actual, por tener un protagonismo en el cotidiano que obliga a estudiar y analizar los medios de comunicación en el marco de la convergencia tecnológica, desde algunas de sus muchas aristas. En ese sentido, es oportuno citar a Wolton (2000) quien sostiene que plantear el uso de

tecnologías de la comunicación en los profesorados, es reconocer los saberes necesarios de un contexto de época.

Esta particularidad de época también invita a investigar las variaciones narrativas de los medios de comunicación que en Argentina, el Ministerio de Educación Nacional (MENa) ha creado; entendiendo que allí circulan contenidos disciplinares, expresados en las modalidades de intercambio e interacción de sujetos con las herramientas que proponen los entornos tecnológicos en general. Asimismo, algunos de los contenidos curriculares impuestos por esta agenda de época, obligan a pensar la formación docente en tiempos de internet (de Pablos Pons, 2009), ya que los contenidos plantean nuevos/otros saberes, demandando un profesorado que entienda el trabajar con las tecnologías comunicacionales, devenidas, a modo de mediadores necesarios, en tecnologías para la enseñanza (Bouzas, 2004).

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer las modalidades de producción y circulación de información que distintos soportes, sean impresos o digitales, proponen a los sujetos de la formación docente; a fin de comprender que las prácticas educativas en tanto prácticas sociales no están aisladas.

Las relaciones de los sujetos con los distintos artefactos tecnológicos comunicacionales, inicialmente han configurado modalidades de apropiación socio cultural sólo desde propuestas de entretenimiento: videoclips, videojuegos, cine de animación, por nombrar algunas de todas aquellas modalidades que se basan principalmente en la imagen en movimiento para contar historias. Estas modalidades narrativas hoy son parte de los relatos utilizados para explicar contenidos educacionales.

Actualmente, distintos autores estudian los vínculos que las sociedades establecen con las tecnologías de la información y la comunicación

(Burbules y Callister, 2001; Gardner, 2013, 2001; Landow, 2009; Orozco, Franco, 2014) para definir las como constitutivas de las sociedades actuales.

En otra línea de análisis, la actual convergencia de medios es también llamada “herramientas de la sociedad del conocimiento para la educación formal” (Marrero, 2007), por exhibir modalidades en la producción y circulación de la información y de contenidos en formatos interactivos que convocan a los usuarios a visitar y transitar sitios web para efectuar distintas búsquedas escolares o académicas.

En la intersección de estas perspectivas es donde se anudan distintas problemáticas de la formación docente actual. En primer lugar, los saberes disciplinares reconvertidos en los escenarios tecnológicos vigentes; en segundo lugar, las posibilidades del uso de la red de redes en la búsqueda de información y contenidos diversos; y en tercer lugar (no porque sea el último), la relación entre sujetos de la formación docente inicial y los contextos de formación profesional. Además es necesario destacar que la formación docente inicial hoy transita una novedad, la interacción con narrativas transmediales (NT) que proponen las herramientas de la comunicación desde el MEN argentino (MENa).

Estas NT formarían parte de las propuestas para la actual formación docente inicial de los propios medios de comunicación del MENa, a modo de matrices explicativas (Rincón, 2006) de los contenidos de la formación a trabajar. Con lo cual la reorganización de los contenidos de la formación profesional a través de las NT, instalaría una gramática distinta a los trayectos formativos. Estos nuevos formatos de comunicar contenidos, no sólo brindan información sobre distintos temas de la propia formación inicial, sino que además exhiben el contexto socio cultural de la actual sociedad de la información y del conocimiento (Castells, 1999) a modo de prácticas educativas situadas. Este panorama pone en evidencia la necesidad

de investigar las peculiaridades que esas narrativas transmediales (Scolari, 2009) aportan, comunican, expresan, a los contenidos de la formación docente inicial.

Si bien el concepto original de narrativas transmediales está ligado a prácticas socio culturales de entretenimiento, lo cierto es que hoy hay modos de búsqueda en línea (*on line*) que asume la transmedia y que la presencia de estos formatos se expande en todas las áreas de la comunicación. Siguiendo a Vilches (2013) se entiende la transmedia como

La gran fusión de la televisión con la red, el encuentro entre la ficción televisiva, la ficción transmedia y las redes sociales constituyendo el terreno de reunión de una transversalidad tecnológica y cultural”. Este “nuevo modelo de la producción transversal o transmedial audiovisual es el más importante desde la invención de la televisión. (18)

Esas NT constituyen mundos narrativos que atraviesan varios medios/plataformas. ¿Por qué hablamos también de “plataformas”? Porque debido a la red de redes (internet 2.0) la construcción de estos mundos también incluye a los sujetos que la habitan. El concepto de NT fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el año 2003 con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de las cuales serían de carácter interactivo. Se reconoce que el sujeto, lector de narrativas transmediales, se constituye en un sujeto lector de pantallas interactivas.

Asimismo es necesario explicar que existen varios conceptos similares (no sinónimos): algunos prefieren hablar de “*cross-media*” que consiste en extender una historia a otros soportes los cuales no tienen sentido si no se

experimenta el conjunto. Por ejemplo, el hecho de cruzar plataformas sin extender el universo narrativo es un fenómeno *cross-media* (Ibrus; Harvey; Atkinson; Berger; Woodfall 2012). Otros proponen la noción de “multimodalidad” que significa narrar la misma historia en diferentes soportes. Por ejemplo, *El Señor de los Anillos*, la misma historia contada con los recursos propios de la obra literaria, de la cinematográfica (Fernández Cárdenas, 2011) y en forma de cómic dirigida al público infantil. En este sentido algunos sostienen que nos encontramos frente a “narrativas multimedia” (Herrera Ferrer, 2010). En esa misma línea de pensamiento, es necesario reconocer el concepto de “reticularidad”¹ (Scolari, 2008; 87) que cobra fuerza y sentido porque como se ha demostrado, es posible pensar y actuar desde la posibilidad de la ubicuidad que ofrece la convergencia tecnológica (Acevedo, 2011). A diferencia de la traducción intersemiótica (Jakobson, 2009) donde una misma historia se traduce a otro lenguaje, por ejemplo lo que se ve en la pantalla de cine no es lo mismo que se lee en el libro o se hojea en el cómic.

Pensar y reconocer las peculiaridades de la compleja relación cultural entre la enseñanza formal y la transmedia como posibilidades de construcciones narrativas (en plural), estaría exhibiendo parte de la complejidad de los escenarios de la formación profesional en general. Estas nuevas problemáticas imponen una actualización en distintas temáticas vinculadas a los entornos socio culturales educativos; evidenciando que ya no nos encontramos situados en el paradigma de la lectura tradicional sostenido desde la revolución de Gutenberg: lectura de libros, izquierda-derecha

¹ Scolari, C (2008) Un grupo de científicos pertenecientes al ARPA (*Advanced Research Projects Agency*) comenzó a trabajar a principios de la década de 1960 en la creación de una red de ordenadores basada en la transferencia de datos por paquetes. El resultado sería Arpanet, la primera red que interconectaría algunas universidades y centros de investigaciones de EE. UU. Fue presentada en 1972 en las sesiones de la *International Conference on Computer Communication (ICCC) Hipermediaciones*. Pág. 87-93

arriba-abajo, (Verón, 2003) sino que estamos ante nuevas generaciones que tienen modos de lectura correspondientes a la “lectura visual rizomática” (Deleuze y Guattari; 2000: 18), es decir, lectores que leen textos audiovisuales, interactivos e hipertextos.

1.1. Escenario actual respecto a los medios de comunicación del MEN y su relación con la formación docente

Investigar la formación docente inicial en el contexto transmediático, significa reconocer las demandas que todo futuro docente debe abordar respecto a los diversos saberes a aprender: conocimientos de las disciplinas a enseñar, de las propuestas didácticas a realizar, de los marcos teóricos respecto a la didáctica, la pedagogía, la psicología, la sociología, la política, por nombrar sólo algunos campos del conocimiento que constituyen los contenidos mínimos de la formación general de la carrera. Advirtiendo que además hoy hay otras demandas de la formación que refieren a las propuestas de trabajo con tecnologías para la enseñanza.

Como ya se ha dicho, en Argentina actualmente hay profesionales trabajando en este ámbito, vinculando los contenidos de los distintos campos de conocimiento curricular en propuestas de entornos tecnológicos. Un ejemplo es el sitio *Educ.ar Sociedad del Estado*, reconocido en la Ley N° 26.206 que ha sido definido como:

El organismo responsable del desarrollo de contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología... a tal efecto, podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o lo instruya el Ministerio. (Título VII – artículo 101)

También como ya se ha dicho la Ley N° 26.206 (Título VII – artículos del 100, 101, 102, 103) establece la señal de televisión educativa *Encuentro*², definiendo alcance y funciones en su artículo 102: “realizar actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio”. Dicha programación estará dirigida a:

- a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.
- b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.
- c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.
- d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

En esta línea se podría afirmar que las décadas precedentes ya anunciaban transformaciones a través de las tecnologías de la comunicación y cambios radicales en las formas de vida de los sujetos, hoy atravesadas por la

² www.encuentro.gov.ar

posibilidad de la convergencia tecnológica como escenario de principios de Siglo XXI.

Estas mutaciones tecnológicas, culturales, mediáticas se han convertido en uno de los signos más visibles e imperativos desde el punto de vista de las actividades que los sujetos construyen (Tezanos, 2000). Ellas impactan claramente las instituciones como la familia y la escuela y exhiben desde la convergencia tecnológica un contexto de narración transmediática (Jenkins, 2008) que utiliza múltiples recursos y posibilidades de realización, modificando las modalidades del contar.

Sin embargo, pensar en estos medios para la enseñanza es un debate controversial, ya que ha oscilado entre defensores y acusadores de estas herramientas para el aula, siendo posible reconocer argumentaciones tecnócratas (Thoreau, 1980), humanistas (Emerson, 1983) y/o eficientistas (Twain, 1990) en la discusión planteada, indicando que lo cierto es que estos artefactos culturales constituyen las prácticas sociales cotidianas y ello involucra también la escuela y en particular a los contenidos del profesorado de formación docente que interesan a este estudio.

Para dar cuenta del actual estado de esta situación es pertinente analizar las tensiones entre los modos de narrar los contenidos (de los medios de comunicación social del MENa) y las formas distributivas que adoptan en redes. En esa indagación fue posible reconocer que la televisión educativa fue una de las primeras en instalar una nueva narrativa (audiovisual) para la educación formal, en el marco de los medios de comunicación masivos.

Es por ello que en esta tesis tendrá un tratamiento particular, al considerarla como la piedra fundante en las formas de contar contenidos escolares en formatos audiovisuales. Lo dicho, derivó en una primera tarea de

exploración del contexto, visitando *Canal Encuentro*³, ubicado en el predio de la ex ESMA⁴.

En esa primera salida de reconocimiento del campo a investigar, se realizaron entrevistas iniciales semi estructuradas con informantes claves del *Canal Encuentro* (trabajo analítico detallado en el Anexo I). Los entrevistados fueron la coordinadora responsable de las tres señales de televisión educativa en Argentina y el primer asesor en contenidos de historia argentina que tuvo la señal. Esta inmersión en el terreno, permitió construir posteriormente la pregunta que orienta la presente investigación.

A partir del análisis de las respuestas de los entrevistados podemos afirmar que el *Canal Encuentro* es más que una propuesta de televisión educativa. Los datos obtenidos de esas voces señalan que la propuesta de *Encuentro* es uno de los medios de comunicación del Ministerio de Educación Nacional.

Esta constatación orientó una nueva búsqueda en el portal web del *Canal Encuentro*. Los datos visuales que han sido analizados permiten afirmar que el sitio web presenta una simultaneidad de medios, que los entrevistados ya habían descrito en las entrevistas iniciales. Estos datos obligan a pensar que la propuesta de televisión educativa es mucho más que la pantalla televisiva porque hay simultaneidad de medios por los que circula la TVE *Encuentro*.

Estas pantallas que se reconocen como constitutivas del *Canal Encuentro*, obligó a decidir y escoger un único programa televisivo para el presente

³ El *Canal Encuentro* llega a más de 6 millones de hogares en nuestro país y su programación se extiende durante las 24 hs. El portal web, posibilita el acceso a los contenidos por parte de los países de Latinoamérica y el mundo. www.encuentro.gov.ar (sitio visitado junio de 2011).

⁴ Escuela de Mecánica de la Armada del Ejército Argentino.

estudio, lo que implicó mirar muchas horas de programación para decidir qué analizar. Esta tarea permitió tomar la decisión de trabajar con el único producto televisivo que *Canal Encuentro* produjo, respecto a la formación docente en Argentina, el Ciclo *Escuela de Maestros*. Este Ciclo ha sido realizado en el año 2011 por la productora Boga Bogagna, desde el asesoramiento de la contenidista Dra. Andrea Alliaud y dirigido por el Director de cine Juan Bautista Stagnaro.

Como ya se dijo las pantallas de *Encuentro* son: la televisión educativa, el portal web⁵ y las *netbook* del programa *Conectar igualdad*⁶. Esto exigió entrevistar al coordinador del programa *Conectar Igualdad* en la provincia en Río Negro, con el objetivo de conocer el estado de la situación respecto a estas pantallas (TVE, portal y net) en la zona de localización de esta investigación.

El entrevistado describe, que la llegada de las *netbooks* a la escuela media (a partir del año 2010, se entregaron *netbooks* a alumnos de 4° y 5° año en escuelas comunes y de 5° y 6° año en escuelas técnicas) posibilitó a sectores sociales excluidos de estas prácticas, acceder y hacer uso de tecnologías de época, situación negada hasta ese momento por la condición socio económica desfavorable a lo que esos sectores pertenecen. Explica también, que aquellos que estaban fuera de estas prácticas socio tecnológicas, están ingresando a un universo material y simbólico desconocido para ellos; destacando que hoy algunos de esos estudiantes (que eran alumnos de la escuela secundaria, año 2010, cuando se entregaron las primeras *netbooks*) están hoy en la formación docente inicial.

⁵ El portal web www.encuentro.gov.ar a través de las redes sociales: *Facebook* y *Twitter* se vinculan de manera directa con los usuarios de estos medios.

⁶ Programa *Conectar Igualdad* – Decreto N° 459/10. Es el modelo 1 a 1 de la entrega de *netbooks* en escuelas secundarias del sistema educativo argentino.

Según las palabras del coordinador:

En ese sentido, la cantidad y variedad de opciones para informarse, comunicarse, entretenerse y conectarse, que penetra progresivamente en amplios sectores de la población, encuentra a adolescentes y jóvenes no solamente como protagonistas sino también como pioneros y mentores, en los modos en que éstos se apropian de estos soportes. (*Referente Conectar Igualdad Río Negro, comunicación personal, Alto Valle Este, diciembre 2011*)

Estos primeros datos empíricos, pusieron en escena las propuestas de la narrativa transmedia de *Canal Encuentro*, dado que comprender los diálogos entre los distintos medios de comunicación del MENa de manera transversal, fue una construcción teórica que llevo tiempo y esfuerzo. Comprender que la simultaneidad de medios que conforma la narrativa transmedial es parte de la propuesta comunicacional, inicialmente obturaba el reconocimiento de la propia narrativa transmedial.

El punto de partida para esta investigación, fue la pantalla televisiva de *Encuentro*, pero estas primeras inmersiones en el campo (Ver Anexo I), permitieron advertir que la modalidad narrativa de esa pantalla incluía otros medios, que respondían a políticas públicas, desafiando la organización tradicional de comunicar de/en la educación formal.

1.1.1. El Ciclo *Escuela de Maestros* ¿una propuesta para la formación docente inicial?

Lo descripto hasta aquí, explica que el uso de medios audiovisuales electrónicos y digitales en contenidos de la educación obligatoria, son inherentes a la formación docente inicial, dado que se ha convertido en un asunto de política educativa para la formación, la reflexión y también para la controversia y el debate.



Canal Encuentro produjo un ciclo llamado *Escuela de Maestros*, que propone como contenido central algunos de los tópicos de toda formación docente, como por ejemplo: los inicios en la tarea de enseñanza o el trabajo interno personal que los futuros docentes deben realizar respecto a la construcción de la autoridad pedagógica, como así también los vínculos con los saberes escolares. También los guionistas titulan en el capítulo 7 “*Obras maestras*” en referencia al cotidiano docente del transcurrir escolar de cada día, en situaciones reales de escuelas reales.

Así, el ciclo *Escuela de Maestros* a partir de los distintos contenidos que propone cada capítulo, describe y/o explora la tarea de los docentes en diferentes escuelas de distintas ubicaciones geográficas del país. Los temas planteados están vinculados al campo de la formación general, organizados desde dos visiones: la primera, en relación a la propia construcción del ser docente presentada en los temas: enseñanza, autoridad, el saber y confianza. Mientras que la segunda perspectiva de formación, aborda los temas que implican al Otro/a en la tarea docente: transmisión cultural, obras maestras, los inicios, un día en la vida de un maestro.

Como ya se ha dicho, las tecnologías de época (Scolari, 2008) están edificando otros modos de producir, aprehender y circular contenidos escolares que obligan a los que están en la formación docente a estudiarlas. Sobre estas prácticas cotidianas, se estudia hace varias décadas (Salomon, G.1992, 2001; Gross, B. 2004; Piscitelli, 2009) los visibles cambios cognitivos que se muestran en las nuevas generaciones, respecto a las modalidades simbólicas del pensar y resolver situaciones escolares a través del uso de medios de comunicación y tecnologías de época y sus impactos en la escena áulica.

En este sentido, es posible explicar que los soportes digitales de enseñanza que han ingresado a la educación obligatoria en el marco de la clase escolar, en el contexto de la sociedad red (Castells, 2005), invitan a indagar cómo han sido reeditados los contenidos de la formación docente inicial en Argentina. Algunas explicaciones (Piscitelli, 2009) sostienen que la digitalización de la cultura, conjuntamente con los cambios cognitivos que implican los modos de socialización en torno a las tecnologías portátiles, está obligando a proponer nuevos formatos didácticos para el trabajo formativo. Docentes y estudiantes en distintos ámbitos (sean personales o laborales) co-producen, crean nuevos productos y se involucran activamente en un proceso de asociación intelectual en la interacción/mediación con estas herramientas tecnológicas. Al respecto cabe recordar que Salomon (2001: 81) afirma, que "los artefactos culturales son materiales y simbólicos, regulando la interacción con el ambiente y con uno mismo".

En análisis más recientes, respecto a los entornos tecnológicos para la educación, Stallman, (2004) acuña un término descriptor de la situación: "la colonización" de las tecnologías para la enseñanza, a través de las

oportunidades que proponen las tecnologías portátiles⁷, instalando una nueva materialidad esto es la posibilidad de una educación ampliada/educación extendida⁸ hacia muchos otros lugares y sujetos, derribando muros y superando condicionantes témporo-espaciales.

Es así, como se hace verbo la narrativa transmedial, como dice Chartier (2009: 69) “hoy los cambios de soportes no cuestionan para nada las ciencias: crean solamente nuevos modos de investigación y de transmisión que modifican nuestras formas de aprender y comprender”.

Estas explicaciones teóricas necesitan ser pensadas en los escenarios de algunos de los contenidos de la formación docente inicial, en tanto contexto de formación profesional vigente; reconociendo que los escenarios entre medios de comunicación social/sujetos sociales tienen una historia que explicaría el devenir de la complejidad mediática. En este sentido, la prensa gráfica, la radio y más tarde la televisión (Arribá, 2005), fueron instalando mediaciones desde distintos soportes. La prensa gráfica obligaba a saber leer, la radio posibilitó la escucha en cualquier ubicación espacial y la televisión fue el gran invitado desde su llegada en su formato audiovisual, como integrante necesario de la comunicación cotidiana familiar (Sobrinó, 2007). Ello va a edificar apropiaciones simbólicas cada vez más complejas pero más amigables en lo que a prácticas de comunicación refiere. Décadas más tarde, la invención de las computadoras de sitio, y a partir de allí el uso de la informática e internet, es la marca de los más recientes sistemas de comunicación.

⁷ Si bien los celulares, los *pendrives* están presentes hace ya mucho tiempo en el escenario escolar, no estaba legitimado su uso para situaciones de enseñanza.

⁸ Existe polisemia respecto a las posibilidades educativas extendidas y no presenciales que desarrollan las instituciones. Al respecto, circulan diferentes denominaciones para caracterizar, organizar y gestionar propuestas mediadas por tecnologías en las cuales hay separación física entre docentes y estudiantes.

Con lo cual, reconocer la concepción, como la implementación y apropiación (material y simbólica) de esos medios por parte de los sujetos sociales en escenarios de formación, es reconocer los rasgos ideológicos que asume toda decisión tecnológica, transparentando que esas prácticas tecno culturales no son neutras. Esta afirmación se sostiene desde los aportes que Winner (1986: 75) ha desarrollado respecto a las “cualidades políticas de los artefactos técnicos, que se materializan en el entretreído de las condiciones de la política moderna”.

Esas prácticas mediáticas, han ido instalando un importante debate en torno a la función social de los medios de comunicación (Carbone, 2004) en tensión con la función social de la escuela. Esta cuestión, que es histórica y actual al mismo tiempo, pone en discusión las formas que adopta la circulación de la información en los medios de comunicación del propio Ministerio de Educación Nacional argentino y el tratamiento que de esos contenidos disciplinares hacen los espacios de formación.

Los actuales entornos de la comunicación han edificado un escenario que obliga a repensar las propuestas formativas sostenidas, entre otras razones, porque los sujetos sociales destinatarios de esas propuestas, portan significaciones simbólicas construidas en la interacción mediática cotidiana. Distintos autores del campo de las ciencias de la educación (Litwin, 1992, 1995; Roig, 1993, 1994, 1995, 2005; Salomon, 1992, 2001; Carbone, 2004); de las ciencias de la comunicación (Castells, 1999; Martín Barbero, 1996; Rey, 1999; Orozco, Franco, 2014; Reig, Vilches, 2013; Scolari, 2008, 2009); de la psicología socio cultural (Werchst, 1988, 1991, 1998; Dubrovsky, 2000; Cubero, Martinez Garrido, 2005) y de los estudios culturales (Gracia Canclini, 1995, 2004; Steinberg; Kincheloe, J. 2000; Quevedo, 1999) estudian hace varios años estas interacciones/mediaciones desde distintas perspectivas teórico metodológicas.

Para situar en clave histórica estas investigaciones es necesario ubicarlas en las últimas décadas del siglo XX, ya que han sido testigo de mutaciones tecnológicas a modo de marcas y/o huellas de época, siendo parte de construcciones tecno - culturales que han transformado sistemas más sofisticados, provocando cambios en los sujetos y en las sociedades de manera copernicana. Pocas veces antes las transformaciones tecnológicas habían tenido tanta presencia y significación en los distintos ámbitos de la sociedad sean ellos doméstico, cultural, educativo, político y/o económico. Detener el análisis en los sujetos sociales como parte necesaria de esta “convivencia tecnológica” es lo que explicaría en parte, cómo ellos han ido modificando las herramientas culturales en otros/nuevos artefactos, instalando nuevas modalidades y funciones en esos instrumento que fabricados interpelan a ese hombre/mujer social que lo ha construido/imaginado (Wertsch, 1988).

En ese sentido, la psicología socio histórica o histórico cultural (Dubrovsky, 2000; Feld, Eslava Cobo, 2009) ha desarrollado gran cantidad de explicaciones e interpretaciones en torno a la relación sujetos/entornos socio culturales históricos. También estos estudios han permitido analiza las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente “socializada” en contextos cargados de herramientas culturales (Bouzas, 2004: 30, 31) que se transforman en herramientas simbólicas (Salomon, 1992:141). Esta línea teórica afirma que las “tecnologías definen o re definen el papel del hombre en relación con la naturaleza” ejemplificándolo al explicar como, por ejemplo el reloj en la Europa medieval o el motor a vapor más tarde, redefinieron el lugar del hombre en el mundo (Bolter, 1984: 13 citado en Salomon, 1992: 184)

Una tecnología desarrolla relaciones de tipo metafórico con la ciencia, la cultura, la educación, la filosofía, la política, la economía; en síntesis “la metáfora sugiere una nueva manera de interpretar aquellos elementos del

mundo al cual pertenecen” (Salomon, 1992: 146). A partir de lo dicho anteriormente cabe pensar que es posible entonces reconocer una nueva problemática a explorar, la de la audiovisibilidad del pensamiento (Delval, 2000: 102-112), que no será indagada en esta tesis porque su objeto de estudio está centrado en el análisis de la propuesta de la NT en la formación docente inicial. Esto se justifica porque las actuales modalidades narrativas están proponiendo alternativas en la apropiación material y simbólica de la información y del contenido disciplinar de la formación profesional.

1.1.2. La formación docente en cuestión

En otra línea de investigaciones y preocupaciones teóricas se encuentran las indagaciones en torno a la formación docente. Dicha formación profesional se ocupa y preocupa de los contenidos que los futuros profesores necesitarán para trabajar en la educación obligatoria. Particularmente en Argentina la formación docente transita actualmente una revisión de la agenda formativa, instalando temas de época, junto a los saberes disciplinares, que la interpelan y cuestionan.

Esta afirmación hace necesario ubicar temporo espacialmente el contexto de las sociedades actuales (tomando los últimos veinticinco años) para describir algunos de los distintos análisis en que han sido categorizadas como sociedades posindustriales, poscapitalistas, posmodernas (Drucker, 1993; Toffler, 1990; Thurow, 1992; Reich, 1993; Hargreaves, 1996) o que a partir de otras perspectivas de análisis han sido llamadas: aldea global (McLuhan, 1993), sociedad red (Castells, 1996; Beck, 2001; Himanen, 2001; Castells et al., 2007) sociedades del conocimiento (Casadevall, I.; Requena, J; 2005) devenidas en convergencia cultural (Jenkins, 2008) o hipermedias (Scolari, 2008).

Estos escenarios (vale decir, los modos de describir las sociedades en las cuales se contextualiza la formación docente inicial) complejos plantean una problemática de época que es la pertinencia de investigar las propuestas mediáticas que tendrían algunos contenidos de la formación docente inicial en Argentina hoy.

1.2. Estado del arte

La práctica de inventariar los antecedentes que configuran tradiciones teóricas e investigaciones disponibles en la intersección de dos campos de estudio, el de la formación docente inicial y el de las tecnologías educativas situadas en el marco de la educación formal, revela la diversidad epistemológica que exhiben las distintas líneas teóricas que cohabitan.

El recorrido por el estado del arte pone a la vista peculiaridades en torno a las investigaciones sobre la formación docente inicial y la utilización de las herramientas de la comunicación para la enseñanza. Sobre lo dicho en el párrafo anterior, es necesario explicar que una de las primeras inserciones de tecnologías educativas direccionadas a la educación con intencionalidades formales, ha sido el programa de alfabetización de adultos en Brasil en 1961 (Pepino Barale, 1999), dirigida a los campesinos a través de la radio, en el marco del movimiento de cultura popular que Paulo Freire llevo adelante en Recife. Pero el estado del arte de esta tesis se limitará, en particular, a las producciones de programas de la Televisión Educativa (TVE), sin desconocer otras propuestas realizadas con tecnologías y no inventariadas en este trabajo.

Lo dicho permite reconocer como primera sistematización de los efectos de la televisión educativa en las infancias, el caso paradigmático de *Sesame Street* (Plaza Sésamo), programa iniciado en Estados Unidos en 1969 y dirigido especialmente a niños de 3 a 5 años de sectores sociales de bajos

ingresos familiares (Del Río, P.; Alvarez, A.; Del Río, M. 2004:320). Salomon (1982), en una investigación realizada a propósito del fenómeno *Sesame Street*,⁹ advierte que los aprendizajes con la televisión educativa dependen en gran medida de las situaciones de recepción de los niños. Señaló que niños y niñas que veían programas educativos con sus docentes o con adultos que establecían un diálogo sobre lo visto, mostraban mayores índices de aprovechamiento.

Veinte años más tarde, a mediados de la década de 1990, la televisión educativa asume nuevas articulaciones con las tecnologías de la información y la comunicación debido al inicio de las propuestas de interconexión entre TVE e Internet en los países de mayor desarrollo tecnológico en el área de las comunicaciones. Es el caso en Latinoamérica, de México y Brasil que expandieron sus propuestas de televisión educativa. En la misma década, en la Argentina se desarrollaron algunos proyectos desde iniciativas privadas, como por ejemplo: *Educar, Formar (Canal 9)*; en el año 2000 el canal estatal (*Canal 7 Argentina*) abre un espacio al que denomina televisión educativa. Este proyecto no avanza en la creación de una página web o sitio electrónico que le permitiera ampliar la propuesta, sin embargo hace del correo electrónico el medio fundamental para el intercambio con el público.

Otra experiencia educativa con el uso de la televisión en Argentina que cabe señalar es el programa de educación a distancia *UBA XXI, de la Universidad de Buenos Aires en el año 2000*. Los contenidos de los programas de las materias como “Introducción al pensamiento científico” e “Introducción al conocimiento de la sociedad y el estado” fueron transmitidos por canal de aire a través de *Canal 7 Argentina*. En esta propuesta el material impreso de

⁹ Dra. Martínez Rodrigo, E.: La comunicación digital: nuevas formas de lectura y escritura. Revista *Quaderns Digitals*: N° 63:<http://www.quadernsdigitals.net/> Universidad de Granada. España. Consultado Marzo 2013.

acompañamiento (guías de estudio y bibliografía obligatoria) era el principal vínculo de comunicación con los estudiantes.

En mayo de 2005 se crea por ley el primer canal de televisión educativa, como ya se ha dicho, del Ministerio de Educación de la República Argentina: *Canal Encuentro*¹⁰. Está dirigido a todo el público y constituye una importante herramienta para la comunidad educativa. Es un canal federal que incluye contenidos de todas las regiones de la Argentina y otras producciones adquiridas de las más prestigiosas productoras de América Latina y del mundo. Se trata de un servicio público de comunicación y no posee publicidad.

La señal alcanza a más de seis millones de hogares de todo el país, durante 24 horas, a través de una red de mil cuatrocientos cable operadores y mediante franjas horarias en distintos canales locales de televisión abierta y en *Canal 7*, la Televisión Pública de aire de Argentina, de alcance nacional a través de la Televisión Digital Terrestre (TDA).

La pantalla de *Encuentro* se completa con el portal de Internet <http://www.encuentro.gov.ar>, que vincula la televisión con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para potenciar ambos medios y generar un espacio de convergencia. En este sentido, los objetivos¹¹ del *Canal Encuentro* son¹²:

¹¹ Datos publicados en el portal web de Encuentro. Visitado en el año 2013.

¹² Según datos publicados en el propio portal web del año 2013

- Contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento para todos los habitantes de la Argentina y los países de la región, independientemente de su lugar de residencia o condición social;
- Brindar a las escuelas contenidos televisivos y multimediales que aporten a la calidad de la educación de la Argentina.
- Ofrecer herramientas innovadoras para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de los desafíos actuales de la educación para la construcción colectiva de una sociedad más justa.

Este canal, como medio de comunicación de la TV pública, expresa desde el portal la necesidad de trabajar en la construcción de ciudadanía dando cuenta de los intereses comunes y expresando la diversidad existente. Por último, considera a la audiencia como ciudadanas y ciudadanos, sujetos de derecho y, en este sentido, es una herramienta pedagógica que asume una función social en la enseñanza tanto para el sistema educativo como para la sociedad en su conjunto.

1.2.1. Investigaciones sobre televisión, escuela e infancias

Roig (1995), en *Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela* describe algunos proyectos de televisión escolar en nuestro país en sus inicios, con el fin de diferenciar la modalidad de la televisión escolar de la televisión educativa. Posteriormente, Merlo Flores (2003) realiza una investigación comparativa internacional entre seis países titulada *Qué televisión quieren los niños*. En dicho estudio un dibujo animado cuyo personaje era la televisión los invitaba diciendo: "Si tienes entre 7 y 13 años escríbeme una carta, envíame un dibujo o un e-mail diciéndome Televisión, cómo te quiero". El mismo spot televisivo, traducido a varios idiomas y

pasado por canales abiertos y de cable, fue el elemento motivador para que los niños y niñas televidentes, le escriban a la televisión que se dirigía a ellos. Los datos cuantitativos del proyecto mostraron que en Latinoamérica se recibieron 10.000 cartas y e-mail en el plazo de dos meses.

En el mismo período Nakache y Mundo (2003) trabajaron en una investigación que exploró los vínculos entre las tecnologías de la comunicación y algunas de las expectativas de innovación en la escuela. Señaló que en los años 60 la nueva tecnología fue la televisión educativa así como en los años 2000 lo es internet. El proyecto se tituló *Las transformaciones tecnológicas: de la tv a internet*, Programa UBACYT 1998-2001 con sede en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA.

La tesis doctoral de Morduchowicz (2006) *Pensar la televisión*, investigó el vínculo infancias y televisión abierta. Tomó cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires calificadas de “grave riesgo pedagógico”, identificadas como tales a partir de las variables de repitencia, sobre-edad, ingreso tardío a la escolaridad (ausencia al nivel inicial), la ocupación de los padres y el número de integrantes de la familia en relación con la vivienda que habitan. Los resultados muestran que la relación que establecen los niños de sectores populares con la televisión supera al de la media nacional de un chico de la misma edad en una hora y diez minutos. Ello configura formas materiales y simbólicas de experiencias personales que dentro del aula se hacen presentes.

En otros países también encontramos investigaciones que destacan las relaciones entre medios y educación. En España, el *Proyecto Pigmalión* fue una iniciativa promovida por la Fundación Infancia y Aprendizaje para atender a la urgente necesidad de contar con estudios empíricos sobre la televisión como contexto educativo. Los realizadores del proyecto fueron

Del Río, Álvarez, y Del Río (2004). Sostenido por el Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte, este proyecto culmina con la sistematización de las investigaciones más importantes que hasta mediados de la primera década de los años 2000 se habían realizado sobre el impacto de la televisión en la cultura, la cognición, la construcción de identidades y el desarrollo moral de la infancia.

En Colombia, la Universidad de Cartagena y la Comisión Nacional de Televisión en el año 2006, llevaron adelante un proyecto que describió a los distintos usuarios actuales y potenciales de la televisión educativa. Este proyecto, llamado *Hacia un Modelo de Televisión Educativa Pública Regional: El nuevo Enfoque y Convergencia Tecnológica* puso en evidencia el papel educativo y pedagógico de la pantalla chica, seleccionando temáticas que destacan modalidades de vinculación con el medio televisivo.

Las investigaciones referidas muestran al medio televisivo como objeto de estudio tanto para el campo de la comunicación como para el de la educación formal. Las preocupaciones por la mediación de la programación televisiva en sus vínculos con los televidentes en la franja etaria infantil y adolescente, plantean un interés histórico sobre el “efecto residual” (Del Río, Álvarez, y Del Río, 2004) de esta relación. Estos datos darían muestra de la necesidad e importancia de la televisión para los espacios de formación docente. Son temáticas que siguen siendo actuales, ellas interpelan las políticas públicas ya que los televidentes infanto juveniles son un público importante a reconocer en la problemática educativa.

1.2.2. Investigaciones sobre tecnologías comunicacionales en prácticas educativas

Las diversas influencias de las tecnologías en el desarrollo de la mente han sido estudiadas por muchos autores. Entre ellos, en USA, Salomon (1992) estudió los efectos de las tecnologías sobre la mente (individual/social) de los sujetos, indicando que estas prácticas situadas en marcos sociales, psicológicos, culturales, económicos y políticos localizados en tiempo y espacio, muestran modos de interacción con aquellas.

En Argentina, Litwin en el periodo que va de 1987 al año 2010, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, indagó, junto a su equipo, las prácticas de la enseñanza y su relación con las nuevas tecnologías, en el marco del debate didáctico contemporáneo. Sus trabajos redefinen la tecnología educativa superando la perspectiva técnico instrumental, como se fundó en los años 60 en Argentina, y sitúan las nuevas tecnologías y la problemática de la comunicación en el campo disciplinar de la didáctica. Una investigación de tesis doctoral que se desarrolla en ese marco es la de Roig (2002) sobre la lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas en el aula universitaria concebida como contexto particular de recepción. En esta tesis se analiza el uso de lo audiovisual en contextos de enseñanza universitaria, enfocado en las mediaciones que configuran esas situaciones didácticas.

En la línea de investigaciones preocupadas por la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, cabe mencionar la tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona, por Lima Ferreira (2004) titulada *A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas*

*públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*¹³. Este trabajo estudia la incorporación de tecnologías en escuelas públicas y privadas del Estado de Bahía en Brasil, en términos de innovación y cambios.

Otro antecedente respecto a las vinculaciones sujetos de la educación - tecnologías de época, es el estudio realizado en la provincia de Río Negro (región Alto Valle Este en los años 2007/2009) por docentes investigadores del nivel terciario no universitario (Sobrino, Zinkgraf, Martínez, Pistonesi, Fernández), titulado *Tic's y medios de comunicación masivos en la construcción de nuevas subjetividades*. Se trata de una investigación descriptiva, realizada en el segundo ciclo del nivel primario, que presenta algunas peculiaridades de las interrelaciones entre infancias y tecnologías de época. Los resultados exhibieron que las interrelaciones que los niños/as realizaban en sus ámbitos familiares cotidianos, eran constitutivos a sus contextos de crianza, de la mano de sus adultos.

Asimismo la tesis de posgrado titulada *Tecnologías de la comunicación: la televisión en las prácticas de enseñanza y en la construcción de sujetos* (Sobrino, 2007) estudia, en dos escuelas secundarias de modalidad Comunicación Social, en una de las ciudades del Alto Valle Este, cómo la televisión en tanto artefacto cultural, configura, en situaciones didácticas indagadas, procesos de mediación en los sujetos que se hacen presentes en modalidades de interpretación de contenidos de trabajo escolar.

Los estudios señalados muestran las tecnologías de época como protagonistas de situaciones educacionales cotidianas en que la multiplicidad de medios y de lenguajes audiovisuales mantiene vigente la reflexión sobre la afirmación “el medio es el mensaje”. Este contexto da

¹³ <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5039/cafl1de1.pdf?sequence=1>
(Consulta 03/06/2011)

lugar a la preocupación que motivó el diseño de la presente tesis doctoral, orientada a investigar en los espacios de formación docente inicial estos temas.

El trabajo realizado en torno a las búsquedas de datos teóricos y empíricos posibilitó la formulación de la pregunta de investigación y los objetivos a trabajar.

1.3. **Pregunta de investigación:**

¿Cómo se expresan las narrativas transmediales (NT) en contenidos de la formación docente inicial, en el ciclo Escuela de Maestros de Canal Encuentro?

Para responder a la pregunta los **objetivos de investigación** son:

1. Identificar y analizar la propuesta comunicacional de *Canal Encuentro*.
2. Reconocer los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo: *Escuela de Maestros*.
3. Identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente.
4. Interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial.

CAPITULO 2

Marco Teórico

Cultura, tecnologías y aprendizaje,

Tecnologías en la educación,

Medios y narrativas en la formación docente en Argentina,

La narrativa en la enseñanza,

La narrativa mediática,

La televisión comercial abierta, una narrativa novedosa,

Dónde y cómo surge la televisión educativa (TVE),

La televisión educativa en Argentina,

La narración transmediática,

La narrativa de la World Wide Web,

La televisión educativa ingresa a la convergencia tecnológica,

La primera señal de televisión educativa argentina en la convergencia tecnológica de Canal Encuentro,

La narrativa transmediática en contenidos de formación Docente.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

Este capítulo presentará el marco teórico que permitirá identificar, definir, operacionalizar e interpretar el contenido de la pregunta de investigación que orienta este trabajo de investigación

En primer lugar, desarrollaremos nociones fundamentales desde la perspectiva socio cultural buscando dar un marco de comprensión a la relación entre las tecnologías y los sujetos. A partir de esta concepción, abordaremos la problemática de las tecnologías para la educación formal, sus campos de estudio y tradiciones.

Luego, profundizaremos sobre la noción de narrativa y analizaremos su lugar en la enseñanza, su expresión en los medios del propio Ministerio de Educación Nacional y el surgimiento de la narrativa transmedial. En este desarrollo nos detendremos en la televisión educativa de la señal *Encuentro* y en las mutaciones que introduce la convergencia tecnológica desde el campo. Finalmente, se incorporará una reflexión crítica sobre los materiales curriculares a fin de ubicar la narrativa transmedial en la formación inicial.

2.1. Cultura, tecnologías y aprendizaje

El estudio de los artefactos culturales en la actividad humana ha sido abordado desde distintas teorías al interior del campo de las ciencias sociales. En esta investigación, se tomarán básicamente los postulados de la teoría socio- histórico cultural (Werchst, 1988, 1991, 1998, Dubrovsky, 2000; Cubero, Martínez Garrido, 2005), por entender que las explicaciones

brindadas en torno a la relación artefactos culturales/herramienta psicológica humana permiten revelar cómo los sujetos acceden a la cultura a través de ellos (Bouzas, 2004).

Entendemos que “los artefactos culturales son instrumentos y/o herramientas materiales, que se han construido sobre la propia historia de la acción humana dirigida a metas, pudiendo ser modificadas sobre nuevas necesidades culturales” (Cole, citado en Álvarez Munárriz, 2005:98). Esas modificaciones, en muchos casos, dependen de la finalidad para la cual fueron creados y cómo al ser puestos en uso, los sujetos les otorgan una nueva significación. Se entiende que los artefactos culturales y las herramientas psicológicas se fundan mutuamente, unos se constituyen por la existencia de las otras, aunque sean independientes en sí mismas. Los artefactos culturales y las herramientas psicológicas, como se explica en las traducciones de la obra de Vigotsky (Wertsch, 1988), son mediaciones que intervienen en el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos.

Las nociones de artefacto cultural y herramienta psicológica ofrecen una perspectiva para estudiar la relación entre los sujetos de la formación docente inicial y los medios de comunicación del MENa, así como también para abordar la comunicación intra e interpersonal de/entre los sujetos en formación y sus vinculaciones con las narrativas que proponen esos medios.

Es propio del enfoque socio cultural entender a la actividad psicológica como el ejercicio del pensamiento en contextos concretos y en actuaciones sociales, donde los lenguajes, sean estos verbales, visuales o escritos ofician de dispositivos en el pensamiento y en la comunicación con el otro. Entendiendo por dispositivo una doble acepción, una de tipo material y otra de tipo simbólica.

Por la primera se entiende: a “una pieza o conjunto de piezas o elementos preparados para realizar una función determinada y que generalmente forman parte de un sistema/conjunto más complejo¹⁴”. Mientras que la segunda se entiende que,

El dispositivo es una red, que permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación (docente), permitiendo comprender que estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman. (Souto, citado en Barbier, 1999: 73)

Con lo cual pensar

Los entornos en los que viven los seres humanos están llenos de artefactos inventados que se emplean constantemente para estructurar la actividad, para ahorrar trabajo mental o para evitar el error, y se los adapta de manera creativa casi sin que se lo advierta [...] estas estructuras mediadoras organizan y limitan la actividad abarcando no solamente a los objetos diseñados tales como herramientas, instrumentos de control y representaciones simbólicas como gráficos, diagramas, textos, planos y figuras, sino también a las personas en sus relaciones sociales. (Salomon, 2001:110)

Este mismo autor, explica que la creación y utilización de signos como recursos para resolver un problema psicológico determinado, por ejemplo, recordar, comparar algo, relatar, elegir opciones, es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos. Dado que el signo actúa como un

¹⁴<http://ashleycpasitacionsoftware1.blogspot.com.ar/> (consultado 08/02/2016)

instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo.

Pero aun, cuando la analogía queda establecida, la misma no supone una identificación a ultranza de los conceptos, según Bouzas (2004) “el uso de signos y herramientas constituye actividades de mediación entre sujeto y mundo. Una diferencia esencial entre signo y herramienta puede observarse en los distintos modos en que orientan la actividad humana”. (Bouzas, 2004: 32) La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en la posibilidad de transformación del medio natural o de los objetos.

En cambio, el signo está orientado internamente, vale decir que se trata de un medio de actividad mental interna que aspira a la modificación del propio sujeto (Wertsch, 1988). Lo dicho explica que el desarrollo psicológico del sujeto se constituye a través de su participación en las actividades culturales en las que se desarrolla, convirtiéndose así, la historia socio-cultural en motor del desarrollo humano (Cubero, Ramirez Garrido, 2005:30).

En el marco de la presente tesis, la herramienta cultural a investigar es la televisión educativa en Argentina, particularmente el *Canal Encuentro*, en su propuesta de televisión + portal web, sobre el ciclo *Escuela de Maestros*. Las diferentes herramientas culturales tienen modos de narrar propios que convocan a los sujetos de la formación docente a interactuar con ellas desde la modalidad narrativa que proponen. En este caso, esta modalidad narrativa es transmedial ya que surge en la convergencia tecnológica y cultural de los actuales medios digitales. La convergencia plantea nuevas posibilidades a los medios de comunicación del MENa y surge la narrativa transmedial (NT) como un contenido contado de distintas maneras a partir de diferentes

soportes (televisión, portal web, gráfica) y por lo tanto mediante intervenciones cruzadas.

Los sujetos pueden expandir el contenido con nuevos personajes, subtramas y escenas, construyendo un sistema estético, narrativo, tecnológico y personalizado que busca poner en contacto, además de las particularidades de una misma obra, varias obras diferentes. Esa posibilidad que proponen las NT, es concebida como modalidades narrativas en contenidos de la formación docente inicial tal como lo enuncia la pregunta de investigación.

2.2. Tecnologías en la educación

Iniciar la búsqueda de antecedentes para realizar el estado del arte en temas vinculados a las tecnologías en la educación, obligó a indagar en distintos campos. Fue por ello, que se buscó en el campo de la tecnología educativa y en el campo de la comunicación social, ambas indagaciones se realizaron desde una perspectiva revisionista sobre el uso de las herramientas comunicacionales para/en la educación (Carbone, 2004).

Paralelamente confeccionar un mapa de la formación docente situada en un contexto de época, como necesita esta tesis, exige comprender las interrelaciones que se han establecido entre los medios de comunicación del propio sistema educativo, las demandas de las políticas de formación docente inicial y la necesidad de actualización disciplinar que impone la formación de grado.

Rastrear los contextos de surgimiento y el impacto de las herramientas culturales en distintos campos de conocimiento, junto a las derivaciones que surgen en consecuencia, es parte del inventario que se describe a continuación.

Desde el campo de la educación, la disciplina que ha estudiado y estudia las tecnologías en las prácticas de enseñanza ha sido la Didáctica General, a partir de las investigaciones y aportes que se han realizado en sus casi 100 años de estudio sobre el tema tecnología educativa.

Los orígenes del campo de la tecnología educativa (TE) se localizan en diferentes fechas fundacionales según los análisis diversos que se han desarrollado respecto al surgimiento del mismo (Quesada Castillo, 1990; Litwin, 1993; Sarramona López, 1994; Poloniato, 1994; Maggio, 1995). Lo cierto es que la fundación, por señalar un inicio se puede ubicar en la obra de Comenio *OrbisPictus, El mundo en imágenes*, publicada en 1642, este dato histórico, sólo se menciona con el objetivo de reafirmar la historicidad del tratamiento que el campo de la Didáctica General ha estudiado sobre los temas de la TE.

Respecto a la constitución del campo de la tecnología educativa, se lo ha definido (a principios de siglo XX) como “...el estudio de los medios como generadores de aprendizaje.....” (De Pablos Pons, 1994; citado en Maggio, 1995). Esta concepción, lo ubica en un lugar instrumental, dándole un origen de corte tecnocrático. En una breve cronología en perspectiva histórica, se podrían reconocer algunas peculiaridades que dieron “formato/modalidad” fundacional al campo; por ejemplo Bartolomé y Sancho (1994) lo sitúan en los años 1920/1930 del siglo pasado, asociado al nacimiento y expansión de la radio.

En otro análisis, De Pablos (1994) fecha su aparición durante la segunda Guerra mundial (1939/1945), vinculada a las necesidades formativas militares. En esa línea se asocian las inversiones que EEUU hizo en programas de adiestramiento e implementación de diseños instructivos, desde la perspectiva teórica que ofrecía la teoría psicológica conductista de estímulo y respuesta para el logro de cambios de conducta. Esta perspectiva

le imprime una marca al campo que es la de creer que los aparatos y los medios de instrucción son los que resuelven problemáticas vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje humano (Ortega Carrillo, Chacon Medina, 2007).

Sin embargo, a partir de la década de 1960 los aportes de la Psicología Cognitiva desde los trabajos de Bruner (1960) le plantean al campo de la TE una revisión desde esos marcos teóricos, que replantean la relación que los soportes materiales le brindan a las prácticas de enseñanza.

Transitaban los años 1970 cuando la población de países más desarrollados o en vías de desarrollo, logran acceder a la adquisición de medios de comunicación de masas (radio, televisión) de forma mayoritaria. Ello instala distintos debates en torno a las “influencias” que esos medios tenían en lo cotidiano de los hogares con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Wolf, 1987). A partir de aquí el análisis de audiencias en el campo de la comunicación reconoce a la televisión como el nuevo integrante familiar, por el protagonismo que asumió en los hogares (Morduchowicz, 2001; 2004; 2006; 2010). En esta línea de análisis, para la UNESCO, el campo de la tecnología educativa nace ligada al uso de medios audiovisuales y toma la década de los años 70 como el momento fundacional del campo.

En los años 1980 la posibilidad de la video grabadora (en fusión con la televisión) en los hogares abre una interacción con esa nueva tecnología que la escuela va a estar “obligada” a pensar para la clase escolar. Esta tecnología junto a las primeras consolas de video juegos imponen una modalidad en las vinculaciones que las infancias inician con esa tecnología doméstica, incorporada al ámbito familiar por los adultos. Vale decir, la tecnología hogareña del entretenimiento pasa a tener un lugar importante en las nuevas generaciones (Gros, 2004).

Posteriormente en los años 1990, la informática ingresa a los hogares, a través de la computadora de sitio, trayendo una incipiente mutación vinculada a la posibilidad de comunicarse a distancia, ya no solamente a través del teléfono fijo. A finales de esa década, el acceso a internet, en algunas locaciones geográficas, habilitó conversaciones en tiempo diferido (e-mails) y conversaciones en tiempo real (chat), mostrando en estas nuevas prácticas comunicacionales la incipiente innovación. A partir de nuestra perspectiva se podría ubicar ahí el origen de la narración en red.

Es en este punto donde se hace necesario una aclaración. Esta tesis se alinea conceptualmente con las explicaciones dadas por Scolari (2008), autor del campo de la comunicación, quien entiende que las tecnologías comunicacionales son de época; dado que cada momento histórico ha definido una nueva tecnología. Esta clasificación de novedosa es porque sorprendía a las generaciones adultas, pero en verdad era una tecnología que era consecuencia de las modificaciones y/o mutaciones de una tecnología anterior que se adaptaba a las prácticas socio culturales colectivas de época, por ejemplo la televisión, devenido de su antecesor: el cine.

Pero para las generaciones jóvenes, las tecnologías que ingresan al ámbito familiar son herramientas de época porque conviven en lo cotidiano, modulando prácticas que involucran a todos los integrantes familiares, incluyendo tanto a los niños, a los jóvenes como a los adultos. Lo dicho posibilita visibilizar que las tecnologías de época, sostenidas desde el propio Ministerio de Educación Nacional, aportan una modalidad al tratamiento de los contenidos de la formación docente inicial que es necesario indagar.

2.3. Medios y narrativas en la formación docente en Argentina

Resumiendo lo dicho anteriormente podemos afirmar que abordar las propuestas mediáticas de formación docente en Argentina, significa

identificar un campo novedoso y, a la vez, reconocer que desde hace varias décadas esas propuestas también habitan el sistema educativo.

Hoy las políticas educativas comunicacionales promueven que los distintos medios se dirijan a sectores educativos específicos. Son ejemplos elocuentes de esas políticas comunicacionales el desarrollo de programas para los niveles inicial y primario¹⁵, como así también para modalidades de nivel medio¹⁶. Asimismo, se pueden citar proyectos dirigidos a distintos sectores poblacionales¹⁷ y propuestas educativas alternativas de educación no formal¹⁸.

Paralelamente, es oportuno decir que la formación docente inicial se ocupa y preocupa de abordar los contenidos que los futuros profesores necesitarán para trabajar sus propias prácticas de enseñanza. En este sentido es interesante señalar que el fenómeno comunicativo es sin duda alguna, uno de los aspectos que caracteriza con mayor precisión y singularidad a la sociedad actual, por tener un protagonismo en el cotidiano de los sujetos.

Ello, obliga a quienes trabajamos en la formación docente, a estudiar y analizar los medios de comunicación en el marco de la convergencia

¹⁵ Para el nivel inicial y primario, el proyecto aulas digitales. http://portales.educacion.gov.ar/primariadigital/files/2014/04/manual_primaria_digital_aulas_digitales_moviles.pdf (consultado Agosto 2015).

¹⁶ Se lanzaron distintas políticas educativas comunicacionales dirigidas al nivel secundario, por un lado la creación del Programa Conectar Igualdad (Decreto 459/10). Y por otro, la creación de los Centros de enseñanza media de zonas rurales de entornos virtuales. <http://www.educoscerro.com/2010/02/cem-rural-el-secundario-virtual.html>(consultado Agosto 2015).

¹⁷ Educación en contextos de privación de la libertad, intercultural bilingüe, educación de jóvenes y adultos en edad no escolar, educación domiciliaria y hospitalaria, educación a distancia por nombrar sólo algunos de los distintos proyectos.

¹⁸ Ley 26.206 - artículo 82: "...la inclusión de niños/as no escolarizados en espacios escolares no formales.."

tecnológica desde algunas de sus muchas aristas. En este sentido, comprender que la cantidad y variedad de opciones que los sujetos de la formación docente inicial hoy disponen (para informarse, comunicarse y conectarse) los encuentra, no sólo como protagonistas de estas prácticas tecno culturales, sino que además son pioneros y partícipes de estas mutaciones culturales. Con lo cual comprender que la inclusión de herramientas comunicacionales en el sistema educativo obligatorio, interpela y desafía las funciones y la organización tradicional de la escuela actual (Terigi, 2007); institución en la que esos futuros docentes edificarán su cotidiano laboral.

Esta descripción sitúa algunas de las peculiaridades que en Argentina marcaron una revisión de la agenda de la formación docente, instalando temas de época que la interpelan y cuestionan, obligándola a proponer contenidos para los trayectos de la formación docente inicial.

Lo señalado en el párrafo anterior indica la necesidad y urgencia de estudiar la relación ontológica de estas mediaciones, dada las políticas educativas comunicacionales que se han ido definiendo. En este sentido se han recuperado los aportes que distintos autores (Landow, 1997, 2006, 2009; Burbules y Callister, 2001; Castells, 2005; Gadner, 2013; Orozco & Franco, 2014) hacen en torno a estas prácticas socio culturales. Estos elementos nos llevan a reconocer en las propuestas para la formación docente inicial la presencia de tecnologías de época y a comprender que éstas edifican otros modos de producir, aprehender y circular contenidos, lo que obliga a los que están en esos trayectos formativos a estudiarlas.

A lo dicho se suma, que la inclusión de tecnologías para la enseñanza en el sistema educativo como por ejemplo, la llegada de las *netbooks* a la escuela

media a partir del año 2010, ha instalado en sectores sociales¹⁹ que estaban fuera de las prácticas socio tecnológicas, la posibilidad de ingresar a este universo material y simbólico, reconociendo que hoy parte de esos estudiantes están formándose para ser docentes.

Además, la inclusión de estas herramientas desestabilizan (parafraseando a Terigi, 2007) formas conservadoras de enseñanza dentro del aula. La perspectiva de asumir la idea de educación ampliada o también llamada educación extendida (Prieto Castillo y Van de Pol, 2006) hacia muchos otros lugares y sujetos, necesita ser pensada en escenarios de la formación docente inicial en tanto contexto de formación profesional vigente.

Los soportes digitales de/para la enseñanza que han ingresado a la educación obligatoria son constitutivos del contexto de la sociedad red (Castells, 2005) en que se encuentran los sujetos de la formación docente inicial. Sobre estas prácticas situadas distintos autores del campo de la educación, como Salomon (1992, 2001), Gross (2004) o de la comunicación como Piscitelli (2009), estudian hace ya unos años los visibles cambios que estos soportes digitales han instalado.

Algunas de las certezas que se ponen en debate, dentro del contexto descrito, son las modalidades de comunicación que se están proponiendo a través de los medios del Ministerio de Educación Nacional (MENa) para el tratamiento de los contenidos curriculares. Ello invita a indagar las actuales narrativas (Bruner, 2003) que se están edificando desde los medios de comunicación que el MEN plantea a través de sus políticas focalizadas.

¹⁹Datos de la entrevista inicial a la coordinadora de contenidos de Encuentro. Ver Anexo I.

Los cambios tecnológicos, sociales, culturales e institucionales, como ya se ha desarrollado, han construido la idea que la enseñanza y el aprendizaje se presentan como oportunidades permanentes (Burbules, Callister, 2006). Es así, como la transmisión/transportación de los contenidos disciplinares en la posibilidad que brinda la conectividad ubicua, también llamada permanente (Cope y Kalantzis, 2009), posibilita realizar desde un lugar a otro, distintas actividades relacionadas con el estudio, el trabajo y las tareas colaborativas de manera sincrónica o asincrónica. Señalando que la ubicuidad de tiempo y lugar no necesariamente están ligados a la conectividad a internet en tiempo real dado que por ejemplo, hay actualmente dispositivos que permiten la portabilidad de propuestas formativas; que habilitan transportar información y videos de un lugar a otro (como pueden ser el *pen drive* y/o los celulares inteligentes) no necesariamente bajo techo (Orozco, Franco, 2014). Esa transportación/transmisión no es solo una acción tecnológica sino que también tiene ver con la “transmisión cultural” (Debray, 2007: 10) “comunicar, en nuestro juego de conceptos, es el acto de transportar una información en el espacio, y transmitir, transportar una información en el tiempo. Sin duda, hay que comunicar para transmitir: condición necesaria pero no suficiente.”

Lo citado, obliga a pensar marcos teóricos que expliquen y reconozcan, la transportación/transmisión del contenido de la formación docente inicial, en tanto prácticas formativas de época, que presentan características y/o peculiaridades propias. Si nos detenemos a pensar en lo dicho, habría un concepto del campo de la enseñanza que habría que reformular, el concepto de transposición (Chevallard, 1991) de contenidos. Por qué reconocer que la transmisión se constituye en transposición, porque “dado que permite iniciar una comprensión con un poder iluminador suficiente para comprender la profusión y la diversidad de las problemáticas que presenta” (Carbone, 2004: 67).

Es aquí donde las narrativas transmediales (Scolari, 2013) se constituyen en una acción narrativa que comunica para informar y enseñar desde los medios del MENa. Así algunos de los contenidos curriculares impuestos por una agenda de época, obligan a pensar la formación docente en tiempos de internet (De Pablos Pons, 2009), ya que se están planteando nuevos/otros saberes. Esta situación demanda un profesorado que entienda el trabajar con las tecnologías comunicacionales, devenidas en tecnologías para la enseñanza²⁰ a modo de saberes necesarios (Bouzas, 2004).

De esta manera, los sujetos que actualmente se están formando en carreras docentes conviven con las herramientas de la comunicación para la enseñanza promovidas por el propio Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Conectar Igualdad (Decreto de creación N° 459/2010) en tanto política pública de inclusión digital educativa. En este punto se anudan dos problemáticas de la formación: por un lado, los saberes disciplinares específicos y por otro, los escenarios tecnológicos de época que incluyen posibilidades de conexión en línea y fuera de línea.

Lo descripto sintetiza el contexto de la convergencia de medios tal como la describió Jenkins (2008) exhibiendo modalidades en la producción de la información con los modos colectivos de procesar esos contenidos. De esta manera la circulación por una multiplicidad de soportes que brinda la convergencia tecnológica en la televisión educativa (TVE) *Encuentro* le plantea al armado de contenidos televisivos más diversidad mediática, lo que obliga a indagar y reflexionar sobre estos formatos vigentes.

Lo dicho habilita a rastrear las distintas narrativas que han sostenido y sostienen propuestas educativas.

²⁰<http://educacionytice.blogspot.com.ar/2014/02/ibertic-dolors-reig-tic-tac-tep-lista.html>(consultado 01/09/2014)

2.3.1. La narrativa en la enseñanza

Narrar es un acto comunicativo que requiere de un narrador y de un sujeto que recibe esa narración. Se narra para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos son una creación sobre nosotros mismos, somos fabricantes de historias, el yo es una creación de nuestros relatos (Bruner, 2003).

Investigar las narrativas es comprender que el conocimiento del que se dispone ha sido un relato producido en un contexto, donde los contenidos se construyen desde el sentido dado por el/los autores de dicha producción. Como afirma Mac Intyre (1981: 117) “la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”. La narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana (Bruner, 1988). La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, y nunca es inocente. Somos fabricantes de historias (Bruner, 2003).

Las narrativas en la enseñanza constituyen una línea de investigación en el campo de la formación docente desde hace varias décadas. De la mano de autores como Egan (1988), Huberman (2000), Goodson (1995), Jackson (1999), Ree (1987) se revaloriza el papel de los relatos en las prácticas docentes a modo de organizadores de la enseñanza y del contenido curricular. La narrativa de los escritos académicos, según Mc Ewan (2005), es la demostración entre el ideal del conocimiento científico, el objeto de estudio y la divulgación de esos contenidos. La relación sujetos de la formación docente inicial/contextos de formación profesional propone indagar algunas de las peculiaridades, de las distintas narrativas que se

plantean desde los medios de comunicación educativos, consideradas como narrativas para la enseñanza.

Como ya se ha dicho, las narrativas en la enseñanza es una línea teórica que ha estudiado prácticas pedagógicas, vinculadas a los modos de decir de los diferentes campos del conocimiento o a los modos de producir contenido escolar. Paralelamente, distintos campos, como por ejemplo la psicología cognitiva, la historia, la crítica literaria, la filosofía, la antropología, la lingüística o la semiótica (Gudmundsdottir, 2005) han investigado lo narrativo en tanto modo de decir, organizar y comunicar experiencias y estructuras de conocimiento.

Al respecto Shulman (1987, citado en Bolívar Botia, 1993: 32) introduce el concepto “de saber pedagógico sobre los contenidos”, designando las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su materia. El docente transforma su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, construye un relato con ellos, siendo este proceso un elemento importante en la base de conocimiento de los maestros. Esta explicación sobre las modalidades narrativas del saber pedagógico sostiene que no es posible un saber de los contenidos sin una dimensión pedagógica, porque la comprensión de una idea y su comunicación son en sí mismas un acto pedagógico.

El saber sobre los contenidos poseería cualidades narrativas y pedagógicas que posibilitarían comprender mejor su potencial heurístico (Shulman, 1987, citado en Bolívar Botia, 1993). En este sentido, esta tesis indaga sobre las narrativas transmediales del *Canal Encuentro*, y en particular del ciclo *Escuela de Maestros*, en tanto modo narrativo que comunica para enseñar. Es por ello que a continuación se describirá brevemente, y desde una reseña histórica, los modos narrativos que ha ido adoptando la televisión abierta,

fundando, de esta manera, una nueva modalidad narrativa audiovisual que llega a formas trasmediáticas.

2.3.2. La narrativa mediática

2.3.2.1. La televisión comercial abierta, una narrativa novedosa

Los artefactos culturales, como ya se ha dicho, dan lugar a formas de pensar y de comunicarse. En este sentido la educación enfrenta como desafío visibilizar en propuestas formativas aquellas tecnologías que ya han ejercido su influencia en la sociedad y en la cultura. Es por lo dicho que se comenzará a narrar la historia de la televisión comercial abierta en Argentina, con el objetivo de contextualizar el posterior surgimiento de la televisión educativa.

La televisión en tanto tecnología comunicacional, ha sido tema de análisis en investigaciones y debates desde diferentes enfoques y perspectivas teórico metodológicas. Lo cierto es que se reconoce un antes y un después en el cotidiano de los sujetos, a partir de la adquisición de la televisión como nuevo integrante de los hogares. Al respecto Bruner, (1997) (citado por Augustowsky, 2004) afirma que

No es posible hablar de un entorno sociocultural que tenga identidad independiente; los ambientes están siempre vinculados a los modos en que los seres humanos se valen de los significados y los medios tecnológicos y comunicacionales con que cada uno construye su subjetividad. (33, 34)

Esa construcción sociocultural de los sujetos, se la puede explicar desde distintas experiencias y significaciones. Aquí se describirá cómo el artefacto cultural televisión, construyó nuevas subjetividades.

La televisión comercial abierta surge a nivel mundial en el contexto de la industrialización, cuando la maquinización permitió liberar tiempo y espacio de trabajo a los sujetos para poder dedicarlo al ocio, imprimiéndole de esa manera una cierta productividad al tiempo libre. Fue por ello que los medios, particularmente la televisión, se encargaron de vehicular esa productividad -la del tiempo libre-, “instruyendo en el consumo a través de la publicidad, dándole de ese modo, un nuevo sentido a los hogares, esos nuevos y reducidos espacios privados de las ciudades” (Pérez Tornero, 1994: 10).

De algún modo, este dispositivo “inventado” para el entretenimiento, el acompañamiento y la información, instala complejidad e incertidumbre al mismo tiempo. Genera nuevos desempeños en lo cotidiano de los sujetos, como por ejemplo entrenar la habilidad de escuchar y mirar “televisión” en simultáneo con otras actividades hogareñas. Estas (nuevas) prácticas sociales televisivas, hicieron necesario estudiar y comprender desde el campo de la comunicación cómo esas mediaciones (Sobrino, 2007) centradas en la interacción sujetos/televisión, estaban construyendo nuevos significados.

2.3.2.2. Dónde y cómo surge la televisión educativa (TVE)

Los inicios de la televisión educativa se sitúan a mediados de siglo XX en Estados Unidos de América, en el marco de una serie de políticas públicas de intervención hacia la infancia. A finales de la década de 1950, y en un contexto de posguerra caracterizado por una gran explosión demográfica, se entiende la urgencia de reconocer la necesidad de plantear políticas públicas dirigidas a acompañar los contextos de crianza de la niñez. En ese momento el sistema educativo no estaba dando las respuestas necesarias a la complejidad de la época, con lo cual se plantea una televisión educativa que colaborará a paliar esas dificultades (Del Río; Álvarez; Del Río, 2004).

Mientras tanto, un hecho histórico, genera un gran debate al interior de las políticas de la época en Estados Unidos, corría el año 1957 y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) lanzaba al espacio en situación de órbita, el primer satélite artificial: el *Sputnik*. A pesar que según todos los cálculos, la URSS estaba por detrás de los Estados Unidos en la carrera de la industrialización y la tecnología, lograba mostrar al mundo ese ingenio tecnológico de avanzada. Lo que instaló el *Sputnik*, entre diferentes debates de corte ideológico – político en los EEUU, fue preguntarse y revisar la enseñanza de disciplinas científicas como la física, la matemática e ingenierías, que el sistema educativo norteamericano había sostenido históricamente.

Como parte de ese objetivo de revisión en materia de educación formal, se propone reformular las políticas públicas educacionales vinculadas a las infancias, siendo esta uno de los mayores centros de atención (Del Río, P.; Álvarez, A.; y Del Río, M.: 2004). En 1964, el gobierno federal de los Estados Unidos encarga a un panel de expertos, entre los que se encontraba Urie Bronfenbrenner, psicólogo ruso (inmigrado de niño a los EEUU), el diseño de un programa para ayudar a las familias más desfavorecidas a atender las necesidades educativas de los niños en edad preescolar.

El informe emitido se convirtió en el libro blanco del *Proyecto Head Start*, un programa de televisión abierta durante ocho semanas en el período vacacional de verano por la *Office of Economic Opportunity*. Entre las indicaciones del informe del libro blanco, se señalaba que en muchos hogares (reconocidos como clases sociales desfavorecidas) ambos padres, por razones laborales, debían dejar a sus hijos en manos de la televisión hogareña. Con lo cual se reconoce en la televisión una importante fuente de difusión de los contenidos educativos planteados en el programa *Head Start*, naciendo así: *Sésamo Street* (Plaza Sésamo). En 1965 se comienza a emitir dicho programa teniendo tal aceptación y repercusión que en el año 1969

fue transferido a la oficina de Desarrollo infantil del departamento de salud educación y bienestar alcanzando una cobertura nacional²¹ (Del Río y otros, 2004).

2.3.2.3. La televisión educativa en Argentina

En lo que refiere al surgimiento de la televisión educativa (TVE) en Argentina, su contexto fundacional está vinculado a la transmisión televisiva²² abierta comercial que se inicia en 1951 con la fundación del *Canal 7* como canal estatal con aportes del sector privado. Después de nueve años de ser el único canal, en la primera década de los años 1960 se produjo la creación de diversos canales y la consecuente expansión de la televisión, apareciendo con ello propuestas de televisión educativa.

Se puede afirmar que la televisión educativa y la televisión comercial abierta se fundan casi al mismo tiempo. Tanto las primeras experiencias televisivas como las primeras investigaciones en este campo, se inician fundamentalmente en la segunda mitad de la década de 1950. Es también en ese momento, que surgen los primeros canales y programas que se plantean como tarea, apoyar los propósitos educativos nacionales. Pero es hacia la década de 1960 que programas como “*Primera Telescuela Técnica*”, “*Universidad del aire*”, “*Enciclopedia en TV*” y las “*Telescuelas Primaria y Secundaria*” (Roig, 1995: 96, 97) demostraron que el nuevo integrante de la casa, el televisor, podía ser, no sólo una fuente de entretenimiento y de

²¹ Del Río y otros (2004) Actualmente este departamento sigue desarrollando programas sectorizados de intervención educativa en hogares y centros de atención infantil en riesgo. Pág. 319

²² Para ampliar sobre lo dicho, Sobrino, M. (2013) La televisión educativa en Argentina, hoy: televisión + internet. En Revista Actas Pedagógicas N°5 – Año 8. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

captación económica (a través de las publicidades) sino también un medio de transmisión de contenidos curriculares, en formato televisivo.

En nuestro medio, inicialmente la televisión educativa nació como “televisión escolar” (Roig, 2005) “con un telemaestro ante la cámara dando clase con ciertas ayudas visuales para sus explicaciones y demostraciones, reconociéndose como parte de la propuesta la de complementar y cooperar con el sistema educativo obligatorio”. (Roig, 2005: 79)

Esa televisión escolar estableció prioridades: proporcionar complementos audiovisuales para tareas didácticas y formativas a realizarse dentro del sistema formal de educación; crear flujos de información para profesores y alumnos en relación con el sistema educativo; y, prevenir sobre innovaciones y transformaciones que se puedan producir en el mundo de la educación y contribuir a la actualización de la currícula.

El largo camino recorrido en la materia no ha sido uniforme. Los distintos enfoques y experiencias desarrolladas han puesto en juego modelos y metodologías de trabajo muy diversos. Tanto la televisión educativa como la televisión escolar (Roig, 1993), han tenido como norte la educación formal y fundamentalmente como sus destinatarios a los docentes y alumnos.

Desde entonces la idea de una Televisión Educativa se sumergió en una profunda historia de reflexiones, debates y experiencias, instalando incluso la discusión en dos direcciones. Por un lado, entendiendo a la televisión educativa como el sistema educativo formal adentro de la pantalla chica y por otro lado, incorporando a la televisión dentro del espacio áulico, tanto a modo de objeto de estudio (en las carreras de formación profesional) como de tecnología didáctica.

Entre las décadas de 1960 y 1970, los gobiernos militares intervinieron sobre los canales de televisión diluyendo la proyección de una televisión educativa. Posteriormente, con el retorno a la democracia en 1983, las experiencias fueron efímeras, con una invitación “al bostezo” parafraseando a Arribá (2005). Incluso, durante ese tiempo no estuvo del todo definido el marco metodológico – educativo que utilizaría la televisión educativa en Argentina, ni a cuáles de los diferentes sectores sociales se dirigía, ni los formatos o géneros que la desarrollarían.

En los años 1990 y con la Ley Federal de Educación N° 24.195, el Ministerio de Educación de la Nación creó programas como “*La Escuela y los Medios*” y los ministerios provinciales programas como “*El cine va a la escuela*” o “*La escuela va al cine*”, a modo de vincular distintos medios, para el caso el cine y la televisión. La idea de base era “entrar” a la escuela, lo que según Quevedo (1991), ya estaba hace muchos años instalada en distintas prácticas simbólicas. Pero lo cierto es que la investigación académica en Argentina en lo que a televisión educativa refiere es escasa, las experiencias transitadas han sido aisladas y por fuera de políticas públicas que incluyeran a la televisión educativa como parte necesaria de la televisión abierta.

En Mayo del año 2005 se crea la señal estatal de televisión *Encuentro*, a través del Decreto N.° 533/05 y en diciembre de 2006 fue reconocida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Canal Encuentro* es el primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la República Argentina que funciona en el marco de *Educ.ar* Sociedad del Estado, conformado en una propuesta que incluye televisión masiva más un portal web que se accede a través de internet.

Canal Encuentro comienza su transmisión el 5 de marzo de 2007, dirigiéndose a todo público y, a la vez, siendo una importante herramienta

para la comunidad educativa. Es un canal que se define federal incluyendo contenidos de todas las regiones del país y otras producciones (de televisión educativa) adquiridas de las más prestigiosas productoras de América Latina y del mundo. Se trata de un servicio público de comunicación y no posee publicidad. La señal alcanza a más de seis millones de hogares²³ de todo el país, durante las 24 horas, a través de una red de mil cuatrocientos cable operadores y mediante franjas horarias en distintos canales locales de televisión abierta y del *Canal 7*, la Televisión Pública de aire de Argentina de alcance nacional.

La pantalla de *Encuentro* se completa con el portal de Internet <http://www.encuentro.gov.ar>, que vincula la televisión con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación llamada por el mismo canal “convergencia tecnológica”. La televisión se integra con Internet y se habilitan otras plataformas como la telefonía móvil, que introduce cambios comunicacionales que posibilitan formas novedosas en la construcción de las propuestas educativas mediadas tecnológicamente.

Desde el inicio del proyecto se trabaja con la afirmación de que el Estado puede desarrollar una nueva televisión educativa y cultural, siendo algunos de esos objetivos²⁴:

1. Contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento para todos los habitantes de la Argentina, y los países de la región, independientemente de su lugar de residencia o condición social.

²³ Datos publicados en www.encuentro.gov.ar (visitado 03/11/2013)

²⁴ www.encuentro.gov.ar (visitado 03/11/2013)

2. Brindar a las escuelas contenidos televisivos y multimediales que aporten a la calidad de la educación de la Argentina.
3. Ofrecer herramientas innovadoras para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de los desafíos actuales de la educación para la construcción colectiva de una sociedad más justa.

El *Canal Encuentro* se define como un medio de comunicación de la TV pública, trabaja para la construcción de ciudadanía, da cuenta de los intereses comunes, muestra imágenes de lo que somos y expresa la diversidad existente en la sociedad. Considera a la audiencia como ciudadanas y ciudadanos sujetos de derecho. Por último se explica, desde su página web, que *Encuentro* es una herramienta pedagógica que aporta a la función social de la enseñanza, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en su conjunto. Su programación se orienta a la construcción de una audiencia reflexiva y crítica.

Los diferentes enfoques dados a la televisión educativa no han sido ajenos a las políticas educativas de cada época, sino que, por el contrario, en numerosas ocasiones han sido proyectos explícitamente orientados al apoyo del currículum oficial. En palabras de Del Río, Álvarez y Del Río (2004), se tiende a referir al currículum oficial, pero mantiene con él distancias y proximidades, coincidencias y tensiones que son vividas en los espacios de producción televisiva, al definir los temas y los formatos para la realización.

En la actualidad los formatos de producción de la televisión educativa han incorporado producciones casi cinematográficas debido a que el sujeto televidente ha sido modificado por la exposición a una televisión comercial, que, en una descripción rápida, se podría caracterizar como dinámica, cambiante, sensacionalista. Esta televisión ideada como práctica cotidiana

doméstica, ha configurado sujetos televidentes con ciertas demandas hacia la programación televisiva.

La televisión educativa adopta los lenguajes del medio masivo (González Requena, 1988), poniendo en escena una comunicación donde la multiplicidad de lenguajes (visuales y auditivos) potencia esa comunicación para enseñar. Actualmente la narrativa mediática se dá en el marco de la convergencia tecnológica, conviviendo allí dos tipos de relato: uno vinculado a la televisión abierta como medio de difusión masiva, fusionado con las narrativas del sitio web a través del hipertexto, que permite articular otros modos de comunicar de la red de redes.

2.3.3. La narración transmediática

La narración transmedial surge en el contexto, como ya se ha dicho, de la convergencia tecnológica (finales del Siglo XX, principios del Siglo XXI) representando ello un cambio de paradigma. El paso de los contenidos específicos de un medio, a la circulación de contenidos por múltiples canales mediáticos y desde múltiples modos y/o soportes para acceder a ellos, sedimentó una relación de complejidad devenida en convergencia cultural. La convergencia llamada “cultural” por Jenkins (2006:68) es el rasgo más significativo del paso del “consumo mediático individualizado y personalizado al consumo como una práctica de red”.

El concepto *transmedia storytelling* fue introducido por Jenkins (2003) en un artículo publicado en *Technology Review* con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de las cuales serían de carácter interactivo.

A diferencia de otros fenómenos comunicacionales, la narrativa transmedia se basa en la creación de mundos simbólicos que desarrollan historias a través de distintos medios o plataformas. Cada una de estas plataformas muestra una parte diferente de la historia y cada una de ellas realiza una aportación distinta al gran mundo narrativo. Jenkins (2008: 88) emplea la noción de “cultura participativa” para denominar una cultura que combina la expresión humana con diversos medios y recursos a fin de crear producciones y compartirlas.

Este involucramiento de los sujetos usuarios de medios de comunicación, transformados por la aparición de Internet, genera una comunicación horizontal y autónoma que permite que los sujetos se comuniquen entre sí y que puedan generar creaciones. Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007: 19) se refieren a este fenómeno como “inteligencia colectiva” por la posibilidad de la creación en comunidades compartidas que reúnen múltiples inteligencias, transformándose en una arquitectura de la participación.

Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo para los autores citados, es parte de la interactividad que habilita la web 2.0. Compartir intereses y modalidades de intercambio permite a varios sujetos trabajar simultáneamente sobre un mismo producto, construido colaborativamente.

Ahora bien, estas prácticas comunicacionales que se fueron construyendo en espacios de recreación y entretenimiento, hoy son políticas públicas del propio MENa. Comprender que la televisión educativa, con el devenir tecnológico, mutó sus propuestas educacionales dada las posibilidades de la convergencia tecnológica entre televisión e internet, es comprender a la narrativa transmedial en tanto una modalidad propia de los diálogos mediáticos actuales.

2.3.3.1. La narrativa de la *World Wide Web*

La *World Wide Web*²⁵ cuya traducción podría ser “red global mundial” o “red de amplitud mundial”, es la denominación que se ha dado al sistema de documentos de hipertextos que se encuentran enlazados entre sí y a los que se accede por medio de Internet. Ello es posible a través de un software conocido como navegador, que le permite a los sujetos usuarios visualizar diversos sitios web (los cuales contienen textos, imágenes, videos y otros contenidos multimedia) y navegar a través de ellos, mediante hipervínculos.

La *www* a menudo es usada erróneamente como sinónimo de la Internet misma, pero la Web es un servicio que opera sobre la Internet, como también lo hace, por ejemplo el correo electrónico. La historia de Internet data de un tiempo significativamente anterior a la historia de la *World Wide Web*. Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única, de alcance mundial (Scolari, 2008). Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como *Arpanet*, entre las universidades de California y de Utah, en Estados Unidos (Scolari, 2008).

Actualmente estamos rodeados por un mundo multimedia convergente que se define como la interconexión de tecnologías de la computación e información, contenido multimedia y redes de comunicaciones. Esta convergencia ha llegado como resultado de la evolución y popularización de

²⁵ <http://www.hipertexto.info/documentos/html.htm> (consultado 05/09/2014)

internet, pero también de las actividades, productos y servicios que han emergido desde ese espacio digital (Vilches, 2014).

Existen, en efecto, muchos otros servicios y protocolos en Internet, aparte de la Web, por ejemplo, el envío de correo electrónico (SMTP), la transmisión de archivos (FTP y P2P), las conversaciones en línea (IRC), la mensajería instantánea, la transmisión de contenidos y comunicación multimedia —telefonía (VoIP), televisión (IPTV)—, los boletines electrónicos (NNTP), el acceso remoto a otros dispositivos (SSH y Telnet) o los juegos en línea (Scolari, 2015).

Lo cierto es que todas estas posibilidades, que plantea la convergencia tecnológica, pueden ser entendidas como la ocasión para los sujetos usuarios de servicios de telecomunicaciones, de enviar y recibir en un mismo/único dispositivo, diversos servicios vinculados a la conexión. Estas posibilidades son también llamadas “hipermediaciones” (Scolari, 2008) por posibilitar dos maneras tecnológicas de interacción. La primera hace referencia a la capacidad de diferentes plataformas de red para transportar servicios o señales similares. La segunda, se centra en la posibilidad de “recibir diversos servicios a través de un mismo dispositivo como el teléfono, la televisión o el ordenador personal” (Dromi, 2008: 189).

Para Vilches, (2014) la convergencia tecnológica hace referencia a tecnologías previamente separadas, como la voz (telefonía), los datos (y aplicaciones de productividad) y el vídeo, que ahora comparten recursos e interactúan entre sí sinérgicamente, creando nuevas posibilidades.

Estas descripciones técnicas, tienen por sentido explicar las nuevas oportunidades comunicacionales vinculadas a las posibilidades de trabajar con otros, a partir de textualidades electrónicas (Borràs Castanyer, 2005) que promueven nuevos/otros saberes.

Estas textualidades electrónicas, “tienen su origen en la singular alianza surgida entre los sujetos, las palabras y las máquinas desde posibilidades textuales novedosas” (Borràs Castanyer, 2005:32). Ellas encuentran su espacio propio en la red de redes, autorizando cambios en los modos de buscar información, descargar textos para leerlos en distintos dispositivos móviles y hacer lecturas desde/en nuevos soportes.

Ese texto electrónico, también llamado hipertexto o web semántica (Cobo Romaní, Pardo Kuklinsky, 2007; Landow, 2009) organiza en un sistema intertextual una interacción entre sujetos/contenidos bajo una modalidad de transparencia textual. El rasgo principal del hipertexto es la posibilidad de enlaces con otros textos a partir del párrafo que se está leyendo. Esta posibilidad de enlaces también puede dispersar al lector electrónico y colaborar o no con sus necesidades y búsquedas académicas. Con lo cual, estas textualidades electrónicas exhiben y sitúan un nuevo desempeño para leer y escribir contenidos (digitales) disciplinares.

Por lo tanto, investigar los formatos en los cuales circulan los contenidos disciplinares de la formación docente inicial (a modo de narrativas) constituyen una parte importante de la nueva agenda formativa. Y en este sentido se podría indicar que las NT estarían proponiendo transposiciones mediáticas y didácticas orientadas a prácticas curriculares (Carbone, 2004).

Dentro de ese marco, formar a futuros docentes en prácticas de lectura y escritura electrónica con fines específicos, constituye una de las demandas de formación que plantean estas textualidades portadoras de narrativas disciplinares. Así, la propuesta de los medios de comunicación del MENa, como política pública dirigida al sistema educativo, da lugar a estos otros modos de presentar, producir, comunicar contenidos disciplinares y buscar información. En este contexto, la fusión televisión + internet abre nuevas

formas comunicacionales que nos llevan a investigar la narrativa transmedia en la formación docente inicial.

2.3.3.2. La televisión educativa ingresa a la convergencia tecnológica

La fusión entre televisión/web en la intersección sujetos y enseñanza formal refiere a una zona compleja para pensar los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones culturales y tecnológicas.

El desarrollo cultural de los sujetos sociales en general y de las nuevas generaciones en particular, obliga a reflexionar en torno a los desarrollos ontogenético²⁶ y filogenético²⁷ de los sujetos que interactúan con la TVE en su convergencia tecnológica de televisión masiva e Internet. Aquí el recorte se hace desde la televisión educativa *Encuentro* y sobre el ciclo *Escuela de Maestros*, por entender que los sujetos en formación son portadores de esas prácticas mediáticas socio culturales, lo que obliga a trabajar los espacios formativos con dichas herramientas.

Reconocemos la presencia de medios interactivos en los espacios de formación. Esos medios comunican saberes académicos y disciplinares en formatos digitales y abordan los núcleos duros de la formación profesional, posicionándose como un texto más para trabajar y consultar.

En las entrevistas iniciales realizadas para conocer el terreno y reformular la pregunta y los objetivos de esta investigación, una de las entrevistadas

²⁶ Refiere al proceso evolutivo de un individuo (sujeto) dentro de la especie humana (socio culturalmente situada)

²⁷ Refiere al proceso evolutivo de la especie en el marco de la vida socio cultural.

señaló que la TVE y el portal están pensados como referentes²⁸ del colectivo educacional, dado que aquellos serían portadores de saberes establecidos formal y socialmente en la currícula. En este sentido (Aparici y Silva, 2010, citado en Gutiérrez Martín, Tyner, 2012: 10) analizan cómo “los nuevos medios ponen en práctica modelos comunicativos que permiten un nuevo ecosistema comunicativo, donde cada uno aporta sus producciones contribuyendo a crear el conocimiento colectivo”.

2.4. La primera señal de televisión educativa argentina en la convergencia tecnológica de *Canal Encuentro*

En la experiencia argentina de televisión educativa²⁹, podemos afirmar que la TE ha estado siempre acompañada de otros soportes materiales para ampliar y/o profundizar lo planteado en la programación televisiva. Así, numerosos proyectos de televisión educativa recurren a textos impresos complementarios “como cartillas para trabajar en el aula y material auxiliar para trabajar los docentes, sin llegar a ser educación a distancia” (Roig, 2005: 90). A partir de mediados de la década de 1990, se inician las primeras articulaciones con Internet a través del uso del correo electrónico.

Actualmente la diversidad de dispositivos tecnológicos que implican la informática y las telecomunicaciones en general, no se parece en nada a las primeras experiencias de televisión educativa, dada la fusión que hoy hace con aquellas (Casas Pérez, 2003). En este sentido, las páginas web de canales educativos son espacios que articulan contenidos de programación televisiva con actividades complementarias, por ejemplo, grillas de

²⁸ Entrevista inicial N° 1 (2011:1) Anexo I.

²⁹ Actualmente Argentina, propone tres señales de televisión educativa, con sus respectivos portales web: *Canal Encuentro*, *Canal Pakapaka* el primer canal para público infantil. Ambos dependientes del Ministerio de Educación Nacional, y *Tecnopolis TV* (TecTV) dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación productiva.

programación, publicación de síntesis de contenido, explicaciones para la utilización del material disponible, días y horarios de repetición de programas, links sugeridos, por nombrar sólo algunas de las propuestas que se brindan desde las plataformas comunicacionales.

Es posible reconocer al menos, dos contextos de recepción distintos. Por un lado, diferenciar entre ver televisión (educativa) en tanto televidente interesado en el tema y por otro lado, hacer uso del portal web, desde la propuesta interactiva que dispone. En el primer caso, es parte de la práctica mediática doméstica en el marco de la gratificación según explicaría (Katz-Gurevitch-Haas, 1973); mientras que en el segundo caso, hay intencionalidades que obligan (a quienes deciden hacer uso de una propuesta televisiva) a analizar y estudiar el planteo del programa, dado que propone modos de pensar los contenidos de manera diferente, en el marco de la narrativa transmedial.

Entendemos que se está frente a una nueva construcción teórica, epistemológica, mediática y didáctica, que marcaría la importancia de estudiar esta “mutación formativa” para comprenderla e indagar sus peculiaridades. Así también, es central comprender las actuales necesidades de formación y orientación profesional en relación a temas de actualidad, promoviendo la cooperación y el diálogo entre los distintos colectivos y grupos sociales vinculados a la tarea docente.

2.5. La narrativa transmediática en contenidos de formación docente

Es necesario, en este punto, revisar la noción de “material curricular”. La noción de material curricular designa a aquellos textos (en un sentido amplio del término) que se producen para la enseñanza de contenidos disciplinares. Si la narrativa transmedial permite construir y reconstruir un

discurso o relato a través de diversos medios, es viable analizar sus producciones para la enseñanza en términos de “material curricular”.

Haremos algunas menciones vinculadas a las distintas interpretaciones teóricas respecto a las aportaciones que los materiales curriculares le proponen a los espacios de formación docente inicial.

Una primera definición, compartida en líneas generales por diferentes marcos interpretativos (Blanco, 1994; Martínez Bonafé, 1998; Araujo, 2006), entiende que los materiales curriculares son instrumentos y medios que plantean un tipo de tratamiento al contenido escolar, mediante formas y códigos de representación que facilitan el desarrollo del trabajo de enseñanza en el aula (Moreno Herrero, 2004).

A los materiales curricular también se los denomina “materiales para la enseñanza” (Parcerisa Aran, 1998: 52) y se los describe como soportes de distinto tipo que asumen modos de habitar los conocimientos/saberes de las disciplinas.

Se suelen distinguir materiales “impresos” (libros de texto, revistas, enciclopedias u otros materiales gráficos) de materiales “audiovisuales”, entre los que se ubican no sólo los vídeos, sino también propuestas multimediales en general. Consideramos que la relación entre materiales curriculares y propuestas de enseñanza está situada en una intervención activa en la que se busca que los sujetos que median sus aprendizajes con esos materiales desarrollen conocimientos más comprensivos.

Area Moreira (1999) sostiene que el material curricular

Es el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en

los centros escolares y aulas. [...] no son soportes neutros pues realizan una selección, construcción o representación de la realidad entre las muchas posibles. (79)

Algunos de los rasgos que caracterizan los materiales curriculares han sido detallados como:

1. Soportes que condicionan las prácticas de la enseñanza en el aula, pues establecen el marco de la toma de decisiones de quien las desarrolla. El modo de empleo de estos materiales resultará de la interpretación, organización e de la ideología del docente que lo lleva adelante (Blanco, N. 1994: 270).
2. Permiten realizar aprendizajes mediados figurativa y simbólicamente, posibilitando que los estudiantes puedan manifestar y expresar sus propias ideas en los procesos de aprendizaje (Area Moreira, M. 1999: 190).
3. En lo referido a la selección de contenidos escolares y en lo que a la elaboración de propuestas didácticas refiere, los materiales curriculares no son soportes neutros, ya que realizan una selección, construcción o representación de la realidad entre las muchas posibles (Martinez Bonafé, J.1998: 256).
4. Los materiales curriculares juegan un papel intermedio entre la cultura como elaboración previa y exterior a la institución escolar, independiente, incluso, de las prescripciones curriculares. Traducen la cultura, interpretan las regulaciones sobre el curriculum, pero son, a su vez, interpretados por los usuarios en función de los contextos de utilización (Gimeno Sacristán, J. 1996: 353).

5. Son instrumentos y medios que proveen al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza y evaluación (Zabala, citado en N. Blanco, 1994: 263).

Con estas caracterizaciones nos alejamos de una visión técnico instrumental o visión tecnocrática de los recursos, reconociendo los desafíos que ellos buscan provocar al pensamiento así como también las posibles, múltiples lecturas e interpretaciones de sus usuarios y contextos de trabajo.

La revisión de la concepción de externidad y neutralidad del recurso permite analizar la importancia y el impacto que tienen los materiales de enseñanza en el desarrollo de la clase. En algunos casos, la reflexión sobre la actividad escolar que proponen y cómo los contenidos abordados comienzan a dar forma a las prácticas de la clase, muestran su incidencia sobre modalidades de pensamiento. En esta línea teórica de revisión del tema, Martínez Bonafé (1998) observa que los materiales curriculares son una teoría sobre la escuela ya que sus propuestas plantean actividades de comprensión que suponen formas de pensar, relacionar y comunicar conocimientos entre docentes y estudiantes.

A partir de lo dicho, tiene sentido pensar las narrativas transmediales del *Canal Encuentro*, y específicamente en el ciclo *Escuela de Maestros*, como un material curricular para el desarrollo de contenidos en la formación docente inicial.

Interpretar que los materiales curriculares son narraciones que posibilitan representar temas, situaciones, anécdotas, conflictos sociales en modalidades escolares, desde múltiples lenguajes, es insistir en que la narrativa transmedial (del *Canal Encuentro*, en el ciclo *Escuela de Maestros*) puede ser pensada como material curricular.

Lo expresado, habilita a nuevas formulaciones teóricas que necesitan ser estudiadas en tanto formas actuales de comunicar contenidos en la formación docente inicial. Estudiar la narrativa transmedial como “material curricular” puede incluso reformular su concepción didáctica por entender que estamos frente a una nueva complejidad semiótica que ingresa a los escenarios pedagógicos.

Por último y habiendo enunciado las proposiciones teóricas que encuadran esta investigación, es pertinente presentar en el capítulo siguiente las modalidades metodológicas de recolección y análisis de las NT de *Canal Encuentro*, en el ciclo *Escuela de Maestros* en la formación docente. Asimismo se describirán también, los procedimientos utilizados en instancias previas a la precisión de la pregunta y objetivos de la presente tesis doctoral en tareas de campo realizadas de manera preliminar.

CAPITULO 3

Perspectiva metodológica para estudiar el objeto.

Un estudio exploratorio y cualitativo

*Fundamentos de la perspectiva cualitativa
elegida,*

Relevamiento de la información,

*Entrevistas individuales a informantes
clave,*

*Observaciones de la página web de Canal
Encuentro y del ciclo de programas
televisivos Escuela de Maestros,*

Trabajo de campo,

Primera fase de investigación,

*Entrevistas para el reconocimiento y
especificación del problema a investigar,*

*Exploración de la organización de la
página web,*

Segunda fase de investigación,

*Análisis de contenidos del material
audiovisual,*

Entrevistas a integrantes de la producción

CAPITULO 3

PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA ESTUDIAR EL OBJETO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO Y CUALITATIVO

Despues de haber circunscripto los elementos conceptuales, el presente capítulo aborda las estrategias metodológicas que se han privilegiado, presenta los instrumentos de recolección de datos que se han utilizado y describe el trabajo de campo desarrollado para alcanzar los objetivos: 1) Identificar y analizar la propuesta comunicacional de *Canal Encuentro*; 2) Reconocer los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo: *Escuela de Maestros*; 3) Identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente; y 4) Interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial.

Finalmente, desarrollamos el proceso analítico que permitió dar respuesta a la pregunta que ha orientado esta investigación: ¿Cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente inicial en el ciclo *Escuela de Maestros* de *Canal Encuentro*?

La elección de trabajar sobre el Ciclo *Escuela de Maestros* de *Canal Encuentro* se justifica porque como lo enunciamos anteriormente, se trata del único programa elaborado por el MENa (al momento de realización de esta tesis) que concierne a temáticas de la formación docente inicial.

3.1. Fundamentos de la perspectiva cualitativa elegida

La investigación realizada es un estudio exploratorio de tipo cualitativo. La exploración permite obtener datos y elementos con el fin de proporcionar información en un tema poco estudiado.

Ese tipo de investigación exige entrar en contacto con el terreno desde el comienzo del estudio, esto quiere decir que la observación se hace al mismo tiempo que la construcción del objeto de estudio.

Los estudios exploratorios se realizan también cuando un tema o problema de investigación necesita actualizaciones o cuando es necesario indagar temas y/o áreas de conocimiento desde nuevas perspectivas como es el caso que nos ocupa.

Estas indagaciones se caracterizan por ser más flexibles en la metodología de búsqueda y recolección de datos en comparación con otras decisiones investigativas, implican mayor “riesgo” y requieren de gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador, según lo explicado por Hernández Sampieri y otros (2010).

En síntesis, los estudios exploratorios se utilizan para abordar fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre un contexto particular tal como consideramos que es el caso del estudio de las narrativas transmediales como contenidos de la formación docente inicial.

La perspectiva escogida es la llamada investigación cualitativa que según, Denzin y Lincoln (1994) es multimetódica e interpretativa, es decir que indaga situaciones, hechos o personas tomando en cuenta los sentidos e interpretaciones que ellos construyen.

Según esos autores ese tipo de investigación se caracteriza por: 1) la investigación es concebida en una óptica comprensiva, 2) ella aborda su objeto de estudio de manera abierta, 3) utiliza una recolección de datos por medio de metodologías cualitativas esto quiere decir metodologías que no implican cuantificación como por ejemplo, la entrevista, la observación libre, el análisis de documentos, 4) utiliza un análisis cualitativo de los datos, esto quiere decir par la elaboración de lecturas interpretativa y finalmente, 5) ella conduce a una interpretación de la realidad y no a una demostración.

Según Anadón (2008), la investigación cualitativa es más que una simple técnica. Ella se refiere a posiciones epistemológicas y teóricas que valorizan la toma en cuenta de la experiencia y de los puntos de vista de los actores en la elaboración de interpretaciones. Desde esta óptica, la investigación cualitativa se fundamenta en la corriente de pensamiento comprensivo (interpretativo, subjetivo).

La corriente comprensiva se basa en el postulado según el cual los individuos no son simples agentes portadores de estructuras, sino productores activos de lo social. Ellos poseen un saber que hay que buscarlo al interior de su cotidiano, a partir de los sentidos que ellos dan a los fenómenos sociales y de la comprensión que ellos tienen de la realidad.

En general, los enfoques de investigación cualitativa resaltan la idea de que los datos tienen significado y se han de interpretar en el análisis, no sólo para comprender la variedad de asuntos que se revelan, sino también para reconocer las particularidades que aportan a la problemática a indagar (Anadón, 2008).

Los datos están cargados de gran diversidad de significados ya sean escritos, audios o videos, o aquellos que se relevan en los entornos de

comportamiento humano, así como los símbolos y artefactos culturales que son parte de ellos. Su complejidad exige recortar y enfocar las técnicas y los instrumentos que se utilizarán en las salidas al campo (Gibbs, 2012), es decir, decidir las formas de coleccionar los datos o sea de qué modo recogerlos.

A su vez, la utilización de diversos instrumentos de recolección y la presencia simultánea de datos de diferentes fuentes, garantiza rigor metodológico a través de la estrategia de triangulación de métodos y datos. La definición de los procedimientos de recolección de información requiere ser clara y explicativa a fin de permitir el posterior análisis y trabajo de interpretación.

Construir estrategias metodológicas para la recolección de datos de las narrativas transmediales como contenidos de la formación docente inicial, es reconocer en primer término, como ya lo hemos afirmado, que los medios de comunicación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina contienen en sus propuestas comunicacionales esta modalidad narrativa.

El interés por investigar la narrativa como vía de conocimiento en prácticas de enseñanza es un campo fértil desde hace ya varias décadas (Citado en Mc Ewan, Egan, K. 2005; Gudmundsdottir, 1991; Jackson, 1987). En las investigaciones citadas se ha demostrado la posibilidad de identificar conceptos, establecer prioridades de indagación en el estudio que se realiza y plantear nuevos problemas a modo de aportes teórico metodológicos, entre otras varias contribuciones.

3.2. Relevamiento de la información

El relevamiento de los datos se realizó en dos fases claves; la primera de reconocimiento del terreno, lo que llevó a la formulación definitiva de la pregunta de investigación, la segunda de recolección de datos empíricos.

Esta investigación trabajó con datos recogidos a través de entrevistas y observación de materiales visuales y audiovisuales. Ambas técnicas permitieron aproximarse desde diferentes abordajes a la propuesta transmedial, objeto de estudio, así como triangular informaciones e interpretaciones.

3.2.1. Entrevistas individuales a informantes clave

Se realizaron entrevistas individuales a informantes clave de los medios de comunicación del Ministerio de Educación de la Nación. Para realizarlas tomé contacto previo, explicando las razones de la entrevista (en el marco de una tesis doctoral) para acordar una reunión y me trasladé a Buenos Aires desde Río Negro para el encuentro personal con los entrevistados.

En total, se realizaron cinco entrevistas. Las primeras nos permitieron situarnos en el contexto de la temática, así como ajustar la pregunta a las características del terreno y enunciar los objetivos de la investigación. Las últimas dos entrevistas fueron particularmente fértiles para el análisis de la propuesta transmedial objeto de estudio.

Las entrevistas realizadas fueron:

1. Responsable general de las tres señales de TV educativa en Argentina (Buenos Aires, Noviembre 2011).
2. Contenidista de programas de historia en *Canal Encuentro* (Buenos Aires, Noviembre 2011).
3. Referente provincial del programa *Conectar Igualdad* (Río Negro, Diciembre 2011).

4. Coordinadora de contenidos del ciclo *Escuela de Maestros* (Buenos Aires, Setiembre 2013).
5. *Community Management* (CM) de *Encuentro* (Buenos Aires, Abril 2015).

La entrevista como técnica de recolección de datos, es relevante para la investigación porque permite obtener información provista por los propios sujetos y con ello, se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad (Yuni, Urbano, 2009). Para realizar las entrevistas se elaboró un protocolo con las preguntas que orientaron la interacción con los entrevistados (se adjunta en el Anexo II).

3.2.2. Observaciones de la página web de *Canal Encuentro* y del ciclo de programas televisivos *Escuela de Maestros*

Explorar el ciclo *Escuela de Maestros* como uno de los productos de *Canal Encuentro* para relevar, identificar e interpretar la narrativa transmedial en contenidos de la formación docente inicial, demanda reconocer la transmedialidad en su modo comunicacional. Una novedad de estas narrativas es la diversidad de datos visuales que se aportan a la investigación cualitativa (Banks, 2010). En el caso de la presente investigación, los datos visuales analizados son imágenes del *Canal Encuentro* incrustadas en el portal web

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100219



Así para analizar como el Portal Web del *Canal Encuentro*, publicó el ciclo *Escuela de Maestros*, se recorrieron y navegaron todas las páginas que constituyen la estructura del mismo, y se realizaron capturas de pantallas para visualizar y analizar los ocho capítulos que componen el ciclo televisivo bajo estudio.

La observación supone una conducta deliberada del observador cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a sus preguntas u objetivos (Yuni, Urbano, 2009). Se podría pensar en la observación como un instrumento de recolección de informaciones, pero la observación, además de ello, es un proceso riguroso de investigación que permite describir situaciones y/o contrastar los datos obtenidos con otra información. La observación por tanto, se caracteriza como una percepción intencionada e ilustrada: intencionada porque se hace con un objetivo determinado, e ilustrada porque va guiada por un cuerpo de conocimiento que orienta dicha observación (Yuni, Urbano, 2009).

3.3. Trabajo de campo

La construcción metodológica propuesta puede ser explicada desde algunos

investigadores (Angrosino, 2007; Kvale, 2007) que expresan que la gran cantidad de datos que se crea en la investigación cualitativa tales como grabaciones de audio, transcripciones de entrevistas, notas de campo, documentación recogida, datos visuales, por nombrar sólo algunos de los registros, obligan a generar instrumentos de análisis específicos y propios de ese proceso investigativo.

En algunos casos y por razones necesarias para una organización metodológica, los datos de audio se convirtieron en texto escrito (por ejemplo el audio de las entrevistas individuales), dado que la cantidad de material disponible, llamada también “historia natural” de la investigación por Hammersley y Atkinson (1994) es tan vasta, que la escritura colaboró a la reorganización de los registros de información obtenidos en el campo a fin de favorecer la sistematización y posterior análisis.

3.3.1. Primera fase de investigación

En esta fase se realizaron tres principales tareas: una primera salida al campo, su objetivo fue realizar un reconocimiento del contexto y establecer la problemática; una segunda tarea, desarrollada paralelamente a esta primera, fue la navegación del portal web con el objetivo de relevar datos empíricos visuales y así aproximarse a conocer, comprender y analizar la narrativa transmedial en el portal web de *Canal Encuentro* y en su ciclo *Escuela de Maestros*; y, finalmente, una tercera tarea, que consistió en la identificación y sistematización de datos distintivos encontrados en las dos tareas anteriores.

Esta primera fase de investigación permitió reformular la pregunta que orienta esta investigación teniendo en cuenta los aportes de los primeros datos del trabajo en terreno.

3.3.1.1. Entrevistas para el reconocimiento y especificación del problema a investigar

En la primera salida al campo se realizaron visitas a *Canal Encuentro* (ubicado en el predio de la Ex Esma³⁰) y se registraron las primeras notas de terreno. Además se realizaron entrevistas individuales con referentes de la señal educativa a fin de obtener datos para conocer los criterios de trabajo que daban sustento a la propuesta de los medios de comunicación del Ministerio de Educación Nacional Argentino.

Esa información enraizada en el terreno (Strauss y Corbin, 1994), fue sometida a un primer trabajo de análisis. En efecto, el análisis cualitativo de las entrevistas preliminares, se realizó a través de cinco niveles de abordaje analítico. Ese procedimiento, inspirado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1994), posibilitó codificar los datos y delimitar conceptos que posteriormente fueron categorizados. La tarea de codificación permitió reconocer atributos y propiedades, formular preguntas preliminares y finalmente dar sustento a la elaboración de una sola pregunta orientadora del presente trabajo y al enunciado de los objetivos del estudio teniendo en cuenta la realidad empírica.

3.3.1.2. Exploración de la organización de la página web

El sitio del *Canal Encuentro* contiene información sobre la programación, los recursos educativos interactivos, noticias y novedades. Para realizar esta tarea se utilizó como instrumento la observación del sitio www.encuentro.gov.ar a fin de identificar, analizar y reconocer el portal.

³⁰ *Canal Encuentro*. Dirección: Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Av. Comodoro Martín Rivadavia 1151 (1429) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para ello, se plantearon como criterios de búsqueda tres preguntas guías:

¿Cómo está organizada la página web?

¿Qué enlaces recomienda?

¿Qué contenidos ofrece para la formación docente?

La propuesta transmedial del portal Web del *Canal Encuentro* sugiere al usuario lecturas hipertextuales que vinculan diferentes plataformas donde se comparten a su vez distintos contenidos digitales hipermediales.

Esta descripción, obliga a explicar ¿qué es una plataforma? Las plataformas virtuales son administradoras de contenidos, ellas integran diversos recursos de hipermedia en función de establecer un intercambio de información y opinión con/entre los usuarios, tanto de manera síncrona como asíncrona. Lo habitual de la propuesta de cada plataforma que brinda *Encuentro* (*educ.ar*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, *Paka Paka*, *Deportv*), es que permiten la interacción que proponen a los sujetos usuarios y además encontrarse a través de diversas vías de comunicación, como por ejemplo, redes sociales, opciones de enlaces, entre otras posibilidades.

Cada una de las plataformas tiene específicamente una forma de presentar su contenido, sujeta a su propia lógica, que responde a diferentes finalidades, proponiendo a los usuarios diferentes tipos de interacción. Por ejemplo, en las redes sociales: *Facebook*, *Twitter* y *YouTube* se difunde información rápida respecto a contenidos que *Encuentro* invita a sus seguidores a conocer. Cada una de las redes citadas tiene su forma particular de presentar el contenido y de generar la comunicación. Fundamentalmente, la utilización de las redes sociales está vinculada a promocionar programas televisivos del Canal.

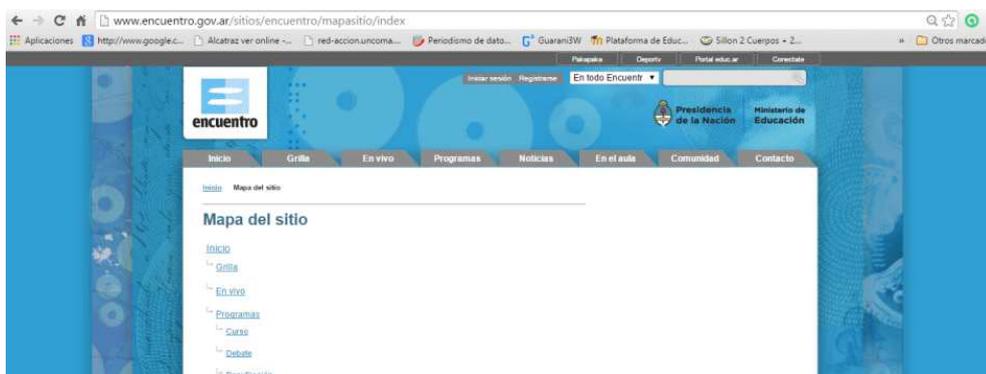
Existen diversos modelos y fórmulas para la realización de estructuras hipertextuales informativas. No siempre son modelos puros, sino que suelen aparecer en la web como combinaciones e hibridaciones de distintos sistemas.



El *Canal Encuentro* presenta una estructura multilineal o arbórea. Existen jerarquías, lo que está arriba es más importante que lo que está abajo. Las líneas de lectura se abren, pero el productor o productora indica qué es lo más importante y qué es lo menos

importante. Los caminos pueden ser de ida y vuelta.

Esta propuesta se sostiene en el caso de *Encuentro*, desde dos tipos de enlaces: estructurales y semánticos que se pueden observar en el mapa del sitio (*captura de pantalla 1*). Los enlaces tienen un origen desde donde partir y un destino, hacia donde dirigirse.



Captura de pantalla 1 (Junio 2013)

Enlaces estructurales: son fijos, permiten orientarse y navegar el sitio, suelen copiar las secciones y suplementos y conforman la estructura del

sitio. La captura de pantalla 2, es un ejemplo. En el caso citado, los enlaces son internos, vale decir conducen dentro del mismo sitio a otra solapa.



Captura de pantalla 2 (Junio 2013)

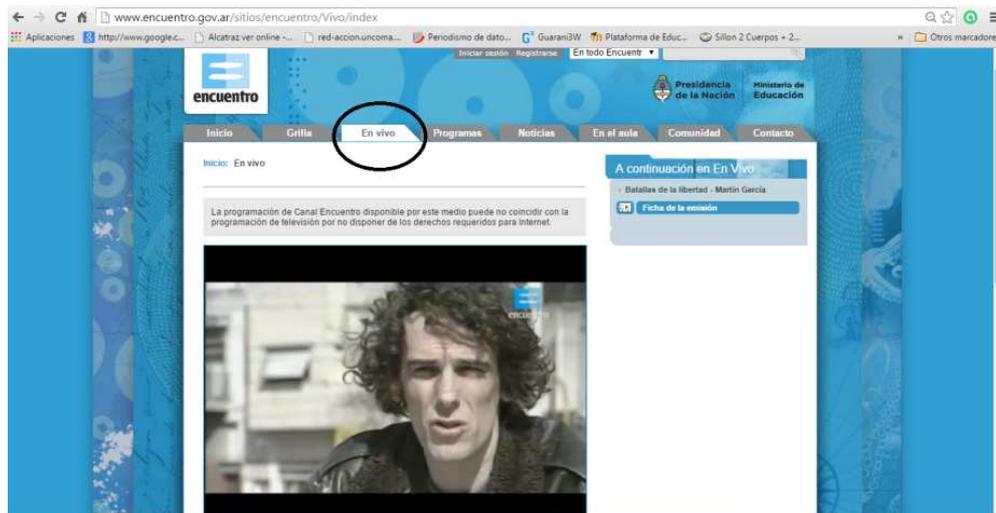
Ejemplo de los enlaces estructurales que encontramos en la página de *Encuentro*, son: *Inicio*, *Grilla*, *En vivo*, *Programas*, *Noticias*, *En el aula*, *Comunidad* y *Contacto*. En la solapa *En el aula* (captura de pantalla 3) podemos identificar guías de actividades teórico – práctico, en formato PDF que se encuentran organizadas por nivel y por área. Las actividades versan sobre filosofía, historia, literatura, ciencias naturales y educación sexual, destacando como frase: “*El aula y la tecnología conectadas para la educación del presente*”.



Captura de pantalla 3 (Junio 2013)

Desde la perspectiva educativa la solapa *Comunidad* ofrece actividades interactivas donde los estudiantes tienen un rol protagónico en la construcción del conocimiento como sujeto usuario de la página Web. Por ejemplo, en el enlace estructural llamado *Belgrano Tu Película*, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir una escena, rehacerla (dramatizarla, modificarla u otras ediciones) y formar parte de una nueva versión de la película. Además, en este enlace los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a tutoriales sobre cómo filmar, cómo editar, cómo animar u otras propuestas.

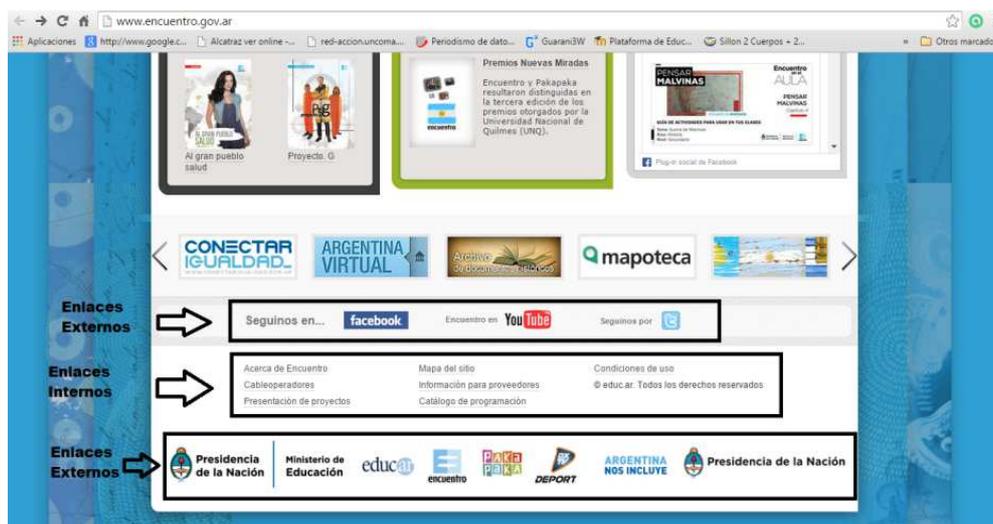
Enlaces semánticos: varían con cada noticia, relacionan contenidos específicos, asocian temas. Por ejemplo, en la captura de pantalla 4, si bien podemos observar la leyenda que dice: “*La programación de Canal Encuentro disponible por este medio puede no coincidir con la programación de televisión por no disponer de derechos requeridos para Internet*”, lo que se pretende destacar es que no es un contenido estático.



Captura pantalla 4 (Junio 2013)

Una vez descrita la organización de la página web, nos preguntamos cuáles son los enlaces que recomienda.

Al finalizar cada una de las páginas o solapas que componen el sitio de *Canal Encuentro* podemos encontrar enlaces internos y externos. En el primer caso, este enlace informa sobre opciones que se proponen para ser parte de la TVE o para suscribirte a proyectos o hacer consultas por cuestiones e intereses específicos. En el segundo caso, los enlaces externos direccionan a diferentes plataformas y contenidos, exhibiendo la transmedialidad de la propia página de *Encuentro*. (*Captura de pantalla 5*)



Captura pantalla (Junio 2013)

Por último, a fin de completar la tarea de observación iniciada en el sitio web, se trató de responder a la pregunta ¿Qué contenidos³¹ ofrece el portal web para la formación docente?

Dentro del contexto de la descripción de la estructura hipertextual del sitio, fue posible comprender que *Encuentro* en la Web, complementa la emisión televisiva y vincula la transmisión con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para potenciar ambos medios y generar un espacio de convergencia.

Es en ese intersticio donde aparece el ciclo *Escuela de Maestros*, que esta tesis, ha privilegiado para estudiar e indagar cómo se expresa la propuesta narrativa transmediática en contenidos de la formación docente inicial.

El 22 de Noviembre de 2013, la Directora del *Canal Encuentro* anuncia que

³¹ Lo que se escribe respecto a Contenidos que ofrece, son datos publicados en el portal web, visitado el 20 de Agosto del año 2013.

se lanzará un mega buscador de contenidos audiovisuales, presentado como espacio de convergencia para ayudar a los docentes a armar sus clases. Se trata de una herramienta de búsqueda muy precisa, para que a partir de una palabra o término conceptual se puedan ver todos los contenidos que tiene *Canal Encuentro* vinculados a esa palabra. La directora manifestó que este instrumento responde:

Al sueño de que los docentes se apropien del material de *Canal Encuentro*, para que forme parte de la enseñanza en la Argentina [...]...La idea es que el año que viene, los docentes hagan comentarios sobre esos videos y después puedan armar su propia *playlist*. De esa manera, a partir de los videos o segmentos seleccionados por cada docente de las producciones de *Canal Encuentro*, ellos podrán tener su propia versión editada y trabajarla en el aula [...] *El desafío que estamos asumiendo es que los contenidos audiovisuales no tienen una sola pantalla, resaltando que una de las políticas actuales del Canal, es consolidar estrategias de convergencia.* Directora de *Canal Encuentro* (2013, cita de la página web, lo subrayado es nuestro)

En ese contexto, la Directora del Canal también informó que estaban desarrollando una aplicación para los celulares de todos los contenidos que se generan para *Encuentro*. Según informa en la entrevista, los contenidos son producidos teniendo en cuenta los núcleos de aprendizaje (NAP) definidos por el Ministerio de Educación como bases curriculares para la escuela primaria. La aplicación (APP) se llamaría *Conectate* y al momento de la entrevista ya contaba con 1900 horas editadas.

Tal como ya señalamos, el análisis realizado sobre las entrevistas

formalizadas y el análisis del portal web permitió construir la pregunta de investigación enunciándola de la siguiente manera:

¿Cómo se expresan las NT en contenidos de la formación docente inicial en el ciclo *Escuela de Maestros* de *Canal Encuentro*?

Esta pregunta formula se declina en tres objetivos de trabajo:

1. Identificar los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo *Escuela de Maestros*.
2. Identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente.
3. Interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial.

3.3.2. Segunda fase de investigación

Reformulados la pregunta y los objetivos de la investigación a partir del trabajo de análisis sobre los datos empíricos de las entrevistas preliminares y las primeras exploraciones de los datos visuales del portal educativo de *Canal Encuentro*, se hace necesario volver a trabajar en el terreno, a fin de alcanzar los objetivos y responder a la pregunta. En esta fase se relevan nuevos datos y evidencias empíricas.

3.3.2.1. Análisis de contenidos del material audiovisual

Para alcanzar el primer objetivo (identificar los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo *Escuela de Maestros*) se

observó y analizó el ciclo televisivo. La propuesta de análisis tuvo como instrumento de trabajo una guía de pautas³² para el análisis crítico de series televisivas y filmes que se estructura en tres³³ lecturas analíticas: lectura situacional, lectura fílmica y lectura valorativa. Cada lectura requiere una tarea específica. La lectura situacional busca caracterizar el contexto en el que se presenta el contenido que narrará la historia. Para el caso que nos ocupa, se describe cómo se cuenta el trabajo cotidiano de los maestros en Argentina. Respecto a la lectura fílmica, se observa y analiza el argumento de cada capítulo, para interpretar posteriormente, el tratamiento que se le da a la historia contada. Y por último, la lectura valorativa, es elaborar un juicio de valor en términos de espectador, sobre esa producción.

Aquí cabe una aclaración, las producciones digitales, en tanto datos visuales fueron convertidos en datos escritos, con el fin de facilitar la tarea de análisis del material. En efecto, para estudiar la propuesta televisiva fue necesario encontrar una estrategia metodológica que permitiera analizar el ciclo. En este sentido se decidió tomar lo planteado por autores del campo de la comunicación (Ferrés, 1994, 1996; Pérez Tornero, 1994), que se ocupan de estudiar los contenidos de las series televisivas.

El método de análisis a utilizar, se inspira en una propuesta del especialista italiano Nazzareno Taddei y en adaptaciones que de ellas hicieron Alcover y Úrbez (1976), (Ferrés, 1994). La mencionada propuesta se detalla a continuación en el cuadro N° 1. Sobre las adaptaciones realizadas a la grilla propuesta por los autores, se decidió observar aquello que cada capítulo abordó en materia de aportes al contenido de formación presentado, como propio del formato televisivo.

³² Ferrés, J. (1994) *Televisión y educación*. Capítulo 12. Paidós. España.

³³ En el capítulo 4 de la presente tesis, se describe el análisis realizado.

Cuadro N° 1 Propuesta de análisis para el ciclo televisivo: Escuela de Maestros

Lectura Situacional	Lectura Fílmica	Lectura Valorativa
<p>La lectura situacional es la contextualización a través de informaciones sobre la historia o el tema a contar.</p>	<p>Esta lectura trabaja sobre el tratamiento de la imagen y el sonido. Proponiendo el desglose en la mirada del ciclo en: Lectura narrativa (*). Análisis formal (**). Lectura temática (***)</p>	<p>Se emite un juicio crítico sobre la serie o film. Se enjuicia desde todos los puntos de vista, analizados en los tópicos anteriores.</p> <p>Valora la obra y a sí mismo como espectador.</p>
	<p>Lectura Narrativa: se considera el relato, argumento, estructura narrativa: personajes, entorno. Formular la narrativa, consiste en organizar los bloques o secuencias de cómo se relata.</p>	
	<p>Lectura Análisis Formal: tratamiento que se ha dado de la historia.</p>	
	<p>Lectura Temática: se descubre el tema de la serie. Entendiendo que el tema es el sentido último de la obra (guionistas, director, realizadores). También se analizan los efectos de la obra sobre el espectador.</p>	

Fuente: elaboración propia en base a la propuesta de Taddei y adaptaciones Alcover y Urbez (1976)

(*) Respecto a la lectura narrativa, también es importante el entorno donde se sitúa el relato ¿Qué le aporta éste entorno a los personajes y viceversa?. ¿Qué valores transmite el entorno en cuanto a creación de sensaciones, creación de clima o atmósfera?

(**) Lo que interesa es saber si la televisión satisface la sed humana del relato (Pennac, 1993; citado en Ferres, 1994). Así, el análisis formal consiste en detectar los recursos visuales y sonoros que se han utilizado, las interacciones entre los diversos elementos y el montaje como creador de significación, de expresión y de ritmo.

(***) La lectura temática consiste en descubrir los ejes estructurales en torno de los cuales se organizaron los núcleos narrativos. Descubrir situaciones o conceptos que se repiten en los distintos capítulos o bloques.

Por último, cabe aclarar que según la propuesta de Alcover y Úrbez (1976; citados por Ferres, 1994), cada tipo de lectura constituye categorías analíticas (cuadro N° 1) para trabajar el ciclo televisivo.

Asimismo, el instrumento utilizado ha sido adaptado para la tarea analítica e interpretativa del material televisivo, a fin de poder trabajar sobre el segundo objetivo de la tesis: identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente.

Es necesario explicitar que las convenciones académicas respecto a la presentación de la investigación visual no está tan definida como las convenciones de escritura para los trabajos de investigación académica (Banks, 2010). Al respecto se explica, como condición inherente de la investigación visual, que ésta trabaja *con* los sujetos y *no sobre* los sujetos, explicitando que las imágenes comunican sin “intentar forzar que se ajusten a una agenda intelectual predeterminada” (Banks, 2010: 130).

3.3.2.2. Entrevistas a integrantes de la producción

Lo descripto respecto al análisis del ciclo televisivo, brindó también elementos para la construcción del protocolo (se adjunta en el Anexo II de la tesis) de nuevas entrevistas individuales semi estructuradas a la contenidista del ciclo *Escuela de Maestros*, como así también a la *Community Management* (CM) de *Encuentro*. La (CM) o *Social Media Manager* de *Canal Encuentro*, es la persona encargada de diseñar la propuesta de contenidos transmediales, de intercambio con los usuarios del portal, para interactuar a través de las redes sociales. La figura de CM de una institución es la responsable de “dejar ver” las conversaciones sociales en línea, en el caso que nos ocupa, sobre un producto televisivo. Cada vez son más relevantes las comunicaciones en línea que hacen uso de los nuevos canales de diálogo a través de las distintas herramientas socio culturales disponibles.

La realización de esta última entrevista está vinculada a la búsqueda de los criterios comunicacionales que *Encuentro* propone para la difusión e interacción entre televisión educativa, página web y redes sociales, permitiendo una aproximación a los modos de pensar y a los modos cómo se plantean los intercambios con los sujetos usuarios del portal en busca de generar comunidades virtuales *on line* u *off line*.

Esta última salida al terreno permitió conocer las modalidades que el departamento de convergencia de *Encuentro* define para los contenidos que realiza. Parafraseando a Scolari (2013) podemos afirmar que cada medio o cada plataforma hace un aporte a la construcción del mundo narrativo y esos aportes difieren entre sí.

Algunos autores (Hernández Sampieri, et. Al, 2010: 210) llaman a las decisiones que fueron orientando las tareas de investigación descriptas: “reflexiones durante la inmersión profunda”. Este proceso reflexivo se

mantiene conforme se recolectan distintos datos, como las observaciones que se van realizando para responder al planteamiento, las entrevistas son cada vez más dirigidas y las anotaciones más completas. Las entrevistas iniciales (y la riqueza de la analítica realizada sobre esos datos empíricos), junto a la observación del portal web, al análisis propuesto para el ciclo televisivo y a las últimas entrevistas realizadas permiten tensar los datos obtenidos a favor de la contribución que esta tesis busca aportar al campo de la formación docente inicial.

El cruzamiento del análisis de la primera y de la segunda fase de investigación posibilitó la búsqueda de informaciones para alcanzar el tercer objetivo del presente estudio: interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados del análisis realizado sobre los contenidos de la formación docente y su expresión transmedial en nuestro estudio.

CAPITULO 4

Análisis e interpretación del ciclo *Escuela de Maestros*. Presentación de resultados

*Análisis e interpretación de la pantalla
televisiva del ciclo Escuela de Maestro,
Lectura situacional, contexto de
producción,*

Lectura de contenidos y su tratamiento,

*Lectura fílmica de la narrativa de la
pantalla televisiva,*

*Lectura fílmica formal de la pantalla
televisiva,*

*Lectura fílmica temática de la pantalla
televisiva,*

Lectura valorativa del ciclo televisivo,

*Análisis e interpretación de la pantalla
web del ciclo Escuela de Maestro,*

Lectura situacional de la pantalla web,

*Lectura de las estrategias narrativas
transmediales,*

Lectura valorativa,

*Lectura integrada de la narrativa
transmedia,*

CAPITULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CICLO *ESCUELA DE MAESTROS*. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El siguiente capítulo presenta los resultados del estudio sobre el ciclo *Escuela de Maestros* de Canal Encuentro. En primer lugar se analiza la propuesta televisiva para luego, en un segundo momento, realizar un análisis sobre lo publicado en la web de *Encuentro*, a fin de desarrollar una lectura interpretativa de lo observado.

Asimismo, la información recogida mediante las entrevistas³⁴ realizadas a la contenidista del ciclo y a la *Community Management* de *Encuentro* (ver Anexo II), permiten profundizar los análisis como así también, triangular información e interpretaciones.

Es necesario recordar la pregunta de la investigación y los objetivos, con la intención de organizar el trabajo de análisis.

¿Cómo se expresan las NT en contenidos de la formación docente inicial en el ciclo *Escuela de Maestros* de Canal Encuentro?

Siendo los tres objetivos de trabajo:

1. Identificar los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo *Escuela de Maestros*.

³⁴ Se adjunta en el Anexo II el proceso analítico realizado sobre los datos provenientes de las entrevistas finales.

2. Identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente.
3. Interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial.

Para identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente inicial ha sido necesario analizar las pantallas de la televisión educativa (tanto lo presentado en el soporte televisión como lo publicado en el sitio web) de *Encuentro*.

Lo que a continuación se analiza desde las evidencias empíricas, obtenidas en las observaciones (TV + portal) y en las entrevistas, permitirá iniciar interpretaciones que luego serán ampliadas en el capítulo final.

Como ya fue explicitado en el capítulo metodológico, el análisis se basa en una adaptación del método propuesto por Taddei (citado en Ferrés, 1994). Partimos de las categorías propuestas por el autor referenciado, para resignificarlas en el marco del análisis de la información relevada. En el cuadro N°2 se detalla, lo analizado en el ciclo desde los tres tipos de lecturas analíticas propuestas:

Tipo de lectura (Categorías de análisis)	Pantalla televisiva	Pantalla Web
Lectura situacional en tanto contexto de producción	Contexto de producción en el cual se define y se realiza la producción audiovisual.	Contexto de producción en el cual se presenta la producción televisiva en la web.
Lectura de contenidos y su tratamiento	Lectura fílmica: contempla tres dimensiones de análisis (narrativa, formal y temática). La primera dimensión considera los	Lectura web: contempla tres dimensiones de análisis (narrativa, formal y temática) la primera permite indagar en los guiones escritos

	argumentos y personajes organizados en el relato. La segunda hace referencia al tratamiento audiovisual que se le da a la historia. Y la tercera concierne al tema tratado y lo que la obra muestra/presenta.	de cada capítulo. La segunda, permite reconocer a partir de la primera, la secuencia audiovisual que acompañó esa realización. Y la tercera posibilita integrar la narrativa transmedial (Tv+web) del ciclo.
Lectura valorativa	Permite construir una síntesis interpretativa de los contenidos abordados para la formación docente inicial.	Posibilita trabajar con los contenidos de cada capítulo en tanto materiales para la formación docente inicial.

(Cuadro N° 2) La propuesta comunicacional de *Canal Encuentro* se conforma en la fusión de la televisión y el portal web en tanto pantallas del Ministerio de Educación Nacional. Su análisis permitió reconocer las narrativas que expresan cada medio, la TV difunde como medio masivo, el sitio web permite la interacción a través de diferentes plataformas, posibilitando la narrativa transmedial.

Con lo cual se reconoce que la TVE esta edificada desde (al menos) dos artefactos culturales: la televisión y el portal web, siendo éste último el que permite comprender la ampliación de las propuestas que se brindan a través del uso de tecnologías digitales en red (Prieto Castillo, Van de Pol, 2006).

Ahora bien, para identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente inicial, fue necesario distinguir la narración televisiva de la narración del portal web. En el caso de la narración que construye cada capítulo televisivo, la polifonía audiovisual que presenta es nodal en esta modalidad comunicacional para la

comprensión del contenido abordado. Como señaló Bajtín (1987, citado en Werscht, 1988)

Todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una intertextualidad o comunidad de textos, que le aportan una polifonía o pluralidad de voces a los sujetos, a sus pensamientos, intenciones y comportamientos. (97)

Respecto a la pantalla del portal, podemos afirmar que es ella la que habilita la comunicación de contenidos de manera ampliada/extendida (Prieto Castillo y Van de Pol, 2006), a modo de posibles itinerarios de la comunicación mediada por instrumentos culturales educativos.

Estos instrumentos amplían la concepción de asumirlos no sólo como medios electrónicos sino de comprenderlos como inherentes a los sujetos que habitan(mos) el sistema educativo en Argentina.

Asimismo, las narraciones que brinda el portal de *Encuentro*, están diseñadas desde un amplio abanico de posibilidades tales “elección, intervención y potenciación del lector desde/a partir de la inclusión de textos extralingüísticos como son las imágenes, el movimiento y el sonido que caracteriza la complejidad de esa trama narrativa” (Landow, 2009: 74).

En efecto, una narrativa transmedial es la posibilidad desde mil ventanas que una historia sea leída. Esta puede leerse desde el autor del texto o en la posibilidad que el hipertexto brinda (a la decisión del lector), a partir de los enlaces que propone, también ese autor.

Esta experiencia narrativa, de leer y o construir múltiples textos a partir de un único texto es esencialmente novedosa (Scolari, 2015). Estos elementos

nos permiten afirmar que las narrativas transmediales se expresan en/desde una transposición/ transmisión configurando un nuevo dispositivo de formación.

Este nuevo dispositivo narrativo transmedial, el que a través de las peculiaridades propias que presenta establece modalidades de comunicar para interactuar, cumple con aquella expectativa de incluir diferentes voces en cada clase de formación (Litwin, 1996) la del profesor formador, la de los textos trabajados, la de los sujetos en formación y ahora, además, las propuestas de NT.

4.1. Análisis e interpretación de la pantalla televisiva del ciclo *Escuela de Maestro*

En una síntesis del cuadro presentado, diremos que a partir de las categorías analíticas: lectura situacional, lectura de contenidos y lectura valorativa, se interpretarán los datos empíricos obtenidos, desde cada una de las pantallas de la TVE.

4.1.1. Lectura situacional, contexto de producción

Desde la lectura situacional del ciclo, indagamos y analizamos el contexto en el cual se produce un material para la televisión educativa dirigido a la formación docente inicial, categoría que permitió trabajar el primer objetivo.

El ciclo *Escuela de Maestros* fue realizado para la pantalla televisiva en el año 2011 por la Productora Boga Bogaña. Dirigió la realización Juan Bautista Stagnaro, reconocido director de cine, y la supervisión general de los contenidos disciplinares del ciclo, estuvo a cargo de la Dra. Andrea Alliaud, coordinadora de Programas de Formación Docente del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, de la OEI (regional Buenos

Aires), reconocida especialista en temas de la formación docente.

El ciclo *Escuela de Maestros* es un producto televisivo que se elabora a partir de un recorte temático que *Encuentro* realiza. El canal hace una convocatoria a casas productoras para esta realización, y es quien define las problemáticas, dilemas y/o realidades a presentar. Cada productora/producción decide qué perspectiva de realización adoptará para contar ese contenido considerando la línea editorial del Canal:

En este sentido la coordinadora de contenidos expresa:

El sistema de producción de contenidos del canal es siempre sobre la licitación o la contratación de casas productoras pero en todos los casos la línea de contenidos es nuestra. (coordinadora de contenidos de TVE Encuentro, comunicación personal, noviembre 2011 - anexo I)

Es un trabajo también para nosotros poder hablar de un tema mejor en un formato televisivo, que siempre en este punto es muy aglutinador y es muy directo para hablarle a diferentes chicos...[...] el Ministerio tiene dentro de su línea de prioridad que la escuela incluya el acceso a estas tecnologías en la escuela. (coordinadora de contenidos de TVE Encuentro, 2011 – anexo I)

Un contenidista de *Encuentro* agrega:

A mí me toca trabajar con la productora quien ganó la licitación, de algún modo mi tarea es dar cuenta de la línea editorial de Encuentro... (contenidista de Encuentro, comunicación personal, noviembre 2011 – anexo I)

Es necesario recordar que la televisión educativa se asume como

simultaneidad de pantallas que se dirige, en el marco de políticas educativas comunicacionales, a la educación formal.

Las palabras de la coordinadora son en ese sentido elocuentes:

Mi trabajo en sí mismo es diseñar una programación que incluya a todas las disciplinas que involucran al sistema educativo, si bien pensamos siempre en programas para todo público, las disciplinas que abarcan toda la programación tienen que ver con el sistema educativo [...] siempre pensando en abastecer a la curricula y a los futuros docentes o en algunos casos, docentes en ejercicio. (coordinadora de contenidos de TVE, 2011- anexo I)

Más tarde afirma:

Poder incorporar las distintas disciplinas de una curricula y transformarlas en algunos casos en programas para todo público, como todos los programas. Pero además de eso, es dar una particularidad al público privilegiado, que para nosotros es todo el sistema educativo. (coordinadora de contenidos de TVE, 2011- anexo I)

Es importante señalar que los lineamientos a partir de los cuales los contenidos de *Canal Encuentro* son definidos, se trazan desde el Ministerio de Educacional Nacional, la coordinadora (de contenidos) lo expresa claramente:

El Ministerio de Educación ha trabajado, muy particularmente creando programas especiales dentro del propio Ministerio, porque no es que el Ministerio tiene un trabajo de contenido y nosotros otro, nosotros somos el canal del Ministerio de Educación. Esto legitimado a partir del año 2006 por ley”[...] “Sobre esas líneas base vamos trabajando particularmente los contenidos y nosotros lo que hacemos es la contratación específica de especialistas en ciertos contenidos y con eso vamos trabajando el programa televisivo. (coordinador de contenidos de TVE, 2011- anexo I)

Por eso el *Canal Encuentro* es considerado, desde las políticas comunicacionales que lo sostienen, una herramienta pedagógica que aporta saberes al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.

No hacemos una evaluación de un programa puntual, porque nosotros lo que hacemos es evaluación de la pantalla, es decir qué aportar en tratamiento de contenidos para mejorar el sistema educativo. Como por ejemplo con los programas que tenemos hicimos una colección para el Plan Fines, con el que ayudamos con nuestros contenidos a que sea una herramienta más, como puede ser un cuadernillo por ejemplo. Bueno esta colección de Canal Encuentro forma parte también del soporte de herramientas pedagógicas que hoy propone el MEN[...]bueno a eso nos dedicamos nosotros particularmente. (coordinadora de contenidos de TVE, 2011- anexo I)

El trabajo desde el primer objetivo (“identificar los contenidos de la formación docente que sostiene la producción del ciclo *Escuela de*

Maestros) obligó a reconocer en primer lugar los contenidos que cada capítulo desarrolla. En ese sentido fue necesario identificar en la figura de los contenidistas, los especialistas disciplinares en los temas abordados en cada capítulo.

La producción cuenta con una contenidista general que es especialista en temas de la formación docente inicial en Argentina, como ya se ha dicho. Es ella quien supervisa los contenidos de cada capítulo y es la responsable última del tratamiento y presentación de los contenidos específicos del campo de la formación general. La figura del contenidista es necesaria porque articula las voces desde las explicaciones teórico conceptuales que se trabaja sobre el contenido de cada capítulo.

Ese aporte de saberes específicos que realizan (epistemológicamente) los contenidistas, a los sujetos de/en la formación inicial, le proponen una dialogicidad diferente para la construcción de ese conocimiento disciplinar, desde las nuevas modalidades de circulación e interacción de contenidos. Decimos dialogicidad diferente para la construcción de conocimientos disciplinares, porque todos los referentes teóricos de los capítulos son autores que tienen publicaciones y trayectorias académicas en la formación docente en nuestro país.

Lo que exhibe la producción televisiva es precisamente una modalidad de circulación narrativa mediática, más vinculada a las prácticas culturales cotidianas de los sujetos en formación docente.

El contenidista es un profesional de la educación que asume la responsabilidad del tratamiento que del contenido hace el producto televisivo. En el caso de los contenidistas entrevistados todos ello/as acreditaban título académico de Doctor/a con una amplia formación disciplinar en el campo de las ciencias humanas y sociales.

Es así como los define la coordinadora de contenidos:

Los contenidistas son especialistas en ciertas temáticas que nosotros contratamos para el seguimiento integral de toda una producción. Tanto desde la lectura...primero de la previa que es la producción de la investigación que se va a transformar en guiones, después el seguimiento de esos guiones, que efectivamente se haya traducido bien esa lectura en un lenguaje más televisivo...'
(coordinadora de contenidos de TVE, 2011-anexo I)

En otra línea de análisis uno de los contenidistas entrevistados explica respecto a su tarea:

A mí me contratan por proyectos. Cuando quieren hacer algún programa en particular [...] ahora hay [...] varios colegas que hacen los contenidos (contenidista de Encuentro, 2011- anexo I).

[...] yo soy inventado por Encuentro, yo tengo una carrera previa académica de investigador en CONICET, pero nunca se me había ocurrido salir ante una cámara de televisión digamos [...] (contenidista de Encuentro, 2011- anexo I).

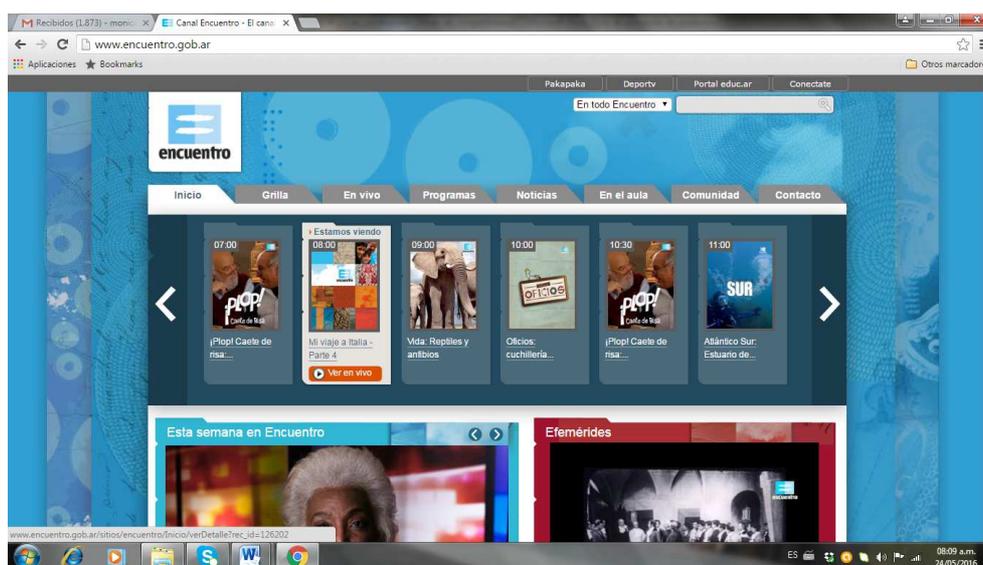
La coordinadora de contenidos argumenta la importancia que para *Encuentro* tiene el lugar del contenidista propuesto:

El contenidista (que lo define Encuentro) por decirlo de algún modo, está por encima del guionista (que lo pone la productora televisiva) y después en cada uno de los pasos de la producción hasta el corte final bajado a un tape, todo ese proceso lo sigue claramente un contenidista designado por nosotros. (coordinadora de contenidos de TVE, 2011- anexo I)

Lo transcripto da cuenta que para *Encuentro* los contenidos disciplinares que se proyectan en su pantalla televisiva, claramente definidos desde una línea editorial, serían en términos académicos el posicionamiento teórico epistemológico del docente responsable de cátedra en la definición de un programa de trabajo.

Este paralelismo se sostiene desde el marco teórico desarrollado en el capítulo dos de la presente tesis, que explica el “saber pedagógico sobre los contenidos” (Shulman, 1987). Allí se expone y desarrolla lo publicado por el autor, quien entiende que el docente transforma su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, construye un relato con ellos, siendo este proceso un elemento importante en la base de conocimiento de los maestros.

Con lo cual entendemos pertinente que *Encuentro* (captura de pantalla de inicio del portal web), situado en el lugar que narra para otros, transforme ese contenido disciplinar en una nueva/otra narrativa para comunicar conocimientos específicos de un campo teórico y práctico.



(Captura de pantalla de inicio del portal web)

Los contenidos desarrollados en cada uno de los capítulos del ciclo están estructurados desde “el campo de la formación general por representar el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes” (Resolución N°24/07: 15).

Paralelamente, como ya lo hemos dicho, se ha establecido un marco jurídico para la formación docente actual en la [Ley de Educación Nacional 26.206](#) que enmarca específicamente los lineamientos a tener en cuenta. Este encuadre jurídico legal no sólo establece modos de entender a los medios de comunicación del propio Ministerio de Educación Nacional, sino que los reconoce “como fortalecedores nacionales en las estrategias definidas para la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación en el territorio nacional”³⁵

En este contexto, estudiar los medios de comunicación de la educación formal es **identificar** como los contenidos del campo de la formación general son transpuestos/transmitidos en modalidades comunicacionales de época, estableciendo un diálogo con los sujetos de la formación docente inicial en términos de cotidianeidad mediática.

En efecto, trabajar sobre la única serie de *Canal Encuentro*, (al momento de realizar el trabajo de campo en esta tesis) que aborda contenidos de la formación docente inicial, permitió explicar, en primer lugar, las narrativas presentes en el producto televisivo y en segundo lugar, cómo ese producto televisivo es narrado en/desde el portal web a través de buscadores y enlaces. Siendo en este punto donde se inicia el trabajo desde el segundo

³⁵<http://isfdsanogasta.lrj.infed.edu.ar/sitio/upload/> (consultado Noviembre 2015)

objetivo propuesto (Identificar cómo se expresan las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente).

Como lo hemos presentado anteriormente, el *Canal Encuentro* en el Ciclo *Escuela de Maestros* propone contenidos clásicos/históricos de la formación docente inicial tales como enseñanza, autoridad, confianza, saber, transmisión cultural, los inicios, obras maestras, un día en la vida del maestro. Utilizando una metáfora se podría decir que son los contenidos de la biblioteca impresa de la formación inicial para docentes.

Actualmente el ciclo tiene accesibilidad por estar publicado en el portal web de *Encuentro* (*captura de pantalla 1*) dado que se produjo en el año 2011 y no se ha repetido nuevamente su transmisión en la pantalla televisiva.



Captura de pantalla 1

La disponibilidad del ciclo en el portal web, permite descargarlo o hacer búsquedas desde el guión escrito que en pantalla partida y en paralelo a las imágenes, abre la posibilidad de buscar desde la palabra o la imagen (del capítulo) búsquedas de contenidos que el capítulo haya abordado de manera específica.

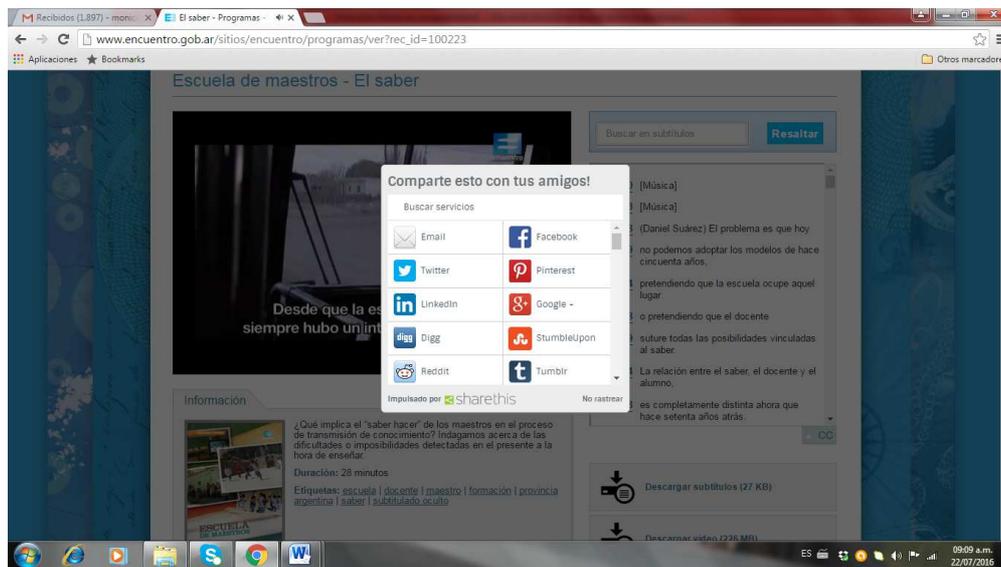
Esta posibilidad de buscar en el sitio web de *Encuentro*, desde los propios intereses de quien navega el portal, permite trabajar con todo el ciclo de manera visual (como se mostró en televisión) o desde los guiones temáticos. Lo que cada autor explicó se desliza, en el margen derecho de la pantalla partida, el guión escrito del capítulo. Éste se va iluminando en color celeste a medida que lo audiovisual se muestra (*Captura de pantalla 2*) También es posible en el guión buscar por palabra, se escribe el concepto a rastrear e inmediatamente se iluminan en amarillo en todo el guión escrito, las veces que fue referido el término.

Esta interactividad, posibilita una dinámica en la búsqueda de contenidos, enriquecida en la convergencia de medios de la señal educativa *Encuentro*.



Captura de pantalla 2

Asimismo, la posibilidad de compartir los contenidos de cada capítulo, desde las diferentes redes sociales, como: *Facebook* o *Twitter*, de *Encuentro* (*captura de pantalla 3*), posibilita la difusión de estas propuestas formativas, a partir de la interacción con otros interesados en estos temas.



Captura de pantalla 3

4.1.2. Lectura de contenidos y su tratamiento

Como ya se describió en el cuadro N° 2 del presente capítulo, la lectura fílmica otorga tres dimensiones específicas de análisis, que permitieron realizar interpretaciones a partir de las tres subcategorías (analíticas) que se definen como:

- narrativa que considera los **argumentos** que se propone en cada capítulo.
- formal que se focaliza el tratamiento **audiovisual** de los argumentos.
- temática que se ocupa de analizar lo que la **obra muestra**.

A continuación, cada una de esas lecturas tendrá una primera síntesis general respecto a la realización del ciclo, para posteriormente tomar cada capítulo e interpretarlo desde la lectura narrativa propiamente dicha, ya que entendemos que es desde allí desde donde se trabaja en los contenidos de la formación docente inicial.

Respecto a la lectura formal, es posible definirla como un producto televisivo en términos de serie “la televisión satisface, con una buena dosis de ficción, la sed humana del relato [...] el análisis del relato sólo tiene sentido si se lo analiza desde el punto de vista semántico y artístico como una unidad indisoluble” (Ferres, 1994: 179).

En cuanto a la lectura temática, ésta refiere a la formulación del tema a partir de los autores y guionistas además del contenidista, para el ciclo que nos ocupa. Hay situaciones constantes a fin de posibilitar universalización y simbolismos pero no forman parte del tema central, es a los fines del relato audiovisual.

Finalmente, la lectura valorativa es la que permite interpretar, a partir de las dos anteriores, ese material televisivo a modo de materiales audiovisuales para la enseñanza en temas de la formación inicial docente.

4.1.2.1. Lectura fílmica de la narrativa de la pantalla televisiva

En cuanto a los argumentos y los personajes en la construcción de la narrativa se articulan distintos tipos de recursos. Por un lado, el contenido teórico vinculado a la formación docente inicial que el capítulo aborda, por otro, las imágenes que acompañan/muestran/refuerzan el relato y finalmente, relatos en la voz de los protagonistas.³⁶

Los contenidistas (especialistas en un campo disciplinar/autores de libros) son quienes sostienen las explicaciones conceptuales dadas en cada capítulo, sustentadas a partir de sus producciones académicas e investigativas en el campo. Paralelamente, las narrativas audiovisuales (fundamentalmente docentes dando clase) son intencionalmente seleccionadas y entrelazadas

³⁶ Ver cualquiera de los capítulos en el - CD Anexo.

para generar emociones y/o comunicar ideas sobre el mundo del trabajo docente, desde el “personaje” protagonista maestro/a de ese capítulo/contenido en particular.

Los argumentos presentados respecto al contenido de cada capítulo, están vinculados a los especialistas argentinos invitados. Son autores de textos para la formación docente, que tienen trayectorias y reconocimiento como autoridad epistemológica sobre ese tema. Esos especialistas (en el capítulo) dan cuenta de una vasta producción en publicaciones impresas y electrónicas que circulan por los espacios formales de cátedras, como así también referentes invitados en distintos encuentros académicos.

En los relatos de todos los capítulos se observan situaciones de enseñanza en aulas reales, entrevistas en primera persona y el uso de la voz en *off* para narrar hechos o sucesos de relatos biográficos. Las imágenes remiten a lo narrado por las voces en *off* y el sonido acompaña la candencia de las imágenes presentadas. Cada capítulo cobra identidad por las imágenes que permiten localizar los lugares geográficos en los que se filmó esa “realidad docente”.

4.1.2.2. Lectura fílmica formal de la pantalla televisiva

En este sentido, es necesario explicar que la narrativa de la televisión se construye desde los recursos propios del medio. La narración de lo televisivo apela a la gratificación sensorial y mental (Lorenzo González, 1988: 86, citado en Ferres, 1994).

El ritmo de cada capítulo es dinámico y al ser realizado por un director de cine, el movimiento de cámaras que se hace sobre cada uno de los temas y situaciones que se propone abordar le da vivacidad. Los planos y las tomas

de cámara ubican al televidente dentro del aula, haciéndolo partícipe de la narración que esa situación escolar muestra.

El montaje es una mixtura de la voz del especialista en el tema que aborda el capítulo y las situaciones reales de esas prácticas docentes presentadas (*Captura de pantalla 4*).



Captura de pantalla 4 - CENM N°2 etnia Wichí, El Potrillo pcia. de Formosa.

Es posible reconocer un co-relato entre los diversos elementos de montaje escénico, por ejemplo la forma cómo se exhiben los entornos que acompañan el contenido del capítulo, creando significación, expresión y ritmo en las historias que se muestran, acompañando estos elementos a la interpretación del posicionamiento teórico, ético y político sobre ese “hacer docente”.

El ciclo se ambienta en distintas escuelas de la Argentina, con localizaciones geográficas bien diferenciadas: escuelas de centros urbanos, escuelas rurales, escuelas ubicadas en estepas, escuelas cordilleranas, escuelas de

barrios periurbanos. Los recursos visuales a los que apela cada capítulo, paisajes, imágenes de las clases, interiores de patios, salas, situaciones personales, forman parte de la historia que se cuenta.³⁷

Los núcleos temáticos, sobre los cuales se organizan los vínculos narrativos del ciclo, están vinculados a la tarea del docente en cada una de las situaciones que a diario se presentan en el aula o en la escuela. La estructura narrativa del ciclo gira en torno a cómo el docente interviene en situaciones educativas desde los distintos emergentes cotidianos, que son mostrados en diversas escenas escolares (*Captura de pantalla 5*)³⁸.

Esta multiplicidad de situaciones como por ejemplo, el desarrollo de una clase, los recreos, el inicio o cierre de la jornada escolar u otras situaciones vinculadas a lo intergeneracional de los sujetos que habitan esa escuela, propone exponer la complejidad diaria de la tarea docente.



Captura de pantalla °5

³⁷ Ver minuto 24:26 del capítulo 4 “*El saber,*” - CD Anexo – la indicación del tiempo, es sólo por indicar específicamente una búsqueda.

³⁸ Ver minutos 9,57 a 10.34 del capítulo 1- CD Anexo

4.1.2.3. Lectura fílmica **temática** de la pantalla televisiva

El ciclo *Escuela de Maestros* consta de ocho capítulos de veinticinco minutos cada uno, sobre distintos contenidos³⁹ de la formación docente inicial: capítulo 1 “Enseñanza”, capítulo 2 “Autoridad”, capítulo 3 “Confianza”, capítulo 4 “Saber”, capítulo 5 “Transmisión Cultural”, capítulo 6 “Los Inicios”, capítulo 7 “Obras Maestras”, capítulo 8 “Un día del maestro”. Señalando que los cinco primeros capítulos son de base epistemológica/teórica sobre temas de la formación docente inicial; mientras que los últimos tres capítulos están ligados a las primeras experiencias del trabajo docente (Alliaud, Antelo, 2009; Litwin, 2008).

En tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una “empresa de bajo impacto” (Terthart, 1987; Liston y Zeichner, 1993; citados en Davini, 2015: 22) explicando que todo lo que se haga en ese período de formación, una vez terminado, es olvidado o abandonado por los graduados durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral.

Sin querer debatir estas formulaciones, es posible pensar que tal vez sea pertinente revisar los dispositivos trabajados en los distintos espacios formativos. Y es allí donde parece oportuno ubicar, narrativas transmediales para los contenidos de la formación.

Un aspecto importante en la formación docente es la construcción de lo que (Davini, 1995: 121) ha llamado una “pedagogía de la formación”, que en otras palabras significa modos de pensar criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes. Esta pedagogía recibe aportes

³⁹ La publicación de los capítulos en el portal, están disponibles bajo las licencias de uso *Creative Commons* para su utilización y divulgación.

de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial. Se puede afirmar que esta posición fundamenta la construcción de los capítulos de todo el ciclo.

A continuación, se presenta la lectura temática de cada capítulo⁴⁰ del ciclo. Es necesario explicar que los análisis e interpretaciones realizadas, fueron a partir de tres momentos diferentes de observación del ciclo *Escuela de Maestros*.

En un primer momento se miraron todos los capítulos en su totalidad, para reconocer el contenido desarrollado en cada uno y la idea de realización general.

En un segundo momento, se observó de manera individual cada capítulo, para analizar el planteo teórico que hace el especialista invitado y como se entrama con los otros protagonistas docentes. Las distintas situaciones cotidianas en escuelas argentinas que se narran desde lo audiovisual, entendemos tiene por finalidad acompañar el planteo del autor (teórico invitado).

Por último, el tercer momento de observación estuvo ligado a comprender la importancia del contenido en la enseñanza. A partir de recuperar aquella idea de Stodolsky (1991) quien reconoce que las tareas y actividades que se realizan en el aula son contenidos que muestran formas de desarrollar la docencia. Cada capítulo propone un contenido para la formación docente inicial y decide cómo explicarlo.

⁴⁰ Se adjunta a la tesis un CD que contiene la grabación de todos los capítulos del ciclo.

El protagonismo de la figura del contenidista (responsable en el capítulo del contenido que se relata), en la trama comunicacional de los capítulos, es clave para comprender por qué la TVE reconoce y contrata a especialistas/autores de los distintos campos de conocimiento disciplinar. Cada autor, especialista de cada uno de los capítulos del ciclo, está allí porque su autoridad epistemológica sobre el contenido que se desarrolla es reconocida.

Si se avanza en la concepción que los contenidistas son una autoridad epistemológica, es posible comprender la idea de autoridad de autor, entendiendo que se autoriza un saber, un hacer, que asume la fragilidad de esa construcción teórica dado que necesitará de revisión permanente.

El capítulo 1 “Enseñanza” presenta algunas de las dificultades, en el marco de las instituciones educativas argentinas, de la enseñanza en la práctica docente del aula. También pone en tensión las modalidades que los procesos de enseñar y aprender establecen en la clase escolar, a partir del vínculo intergeneracional.

El especialista de este primer capítulo desarrolla una explicación teórica respecto al concepto de Enseñanza en la formalidad del trabajo escolar (*Captura de pantalla 6*). Las explicaciones dadas por el especialista, también se pueden leer en sus publicaciones impresas⁴¹.

41 Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique. Bs. As.



Captura de pantalla 6

La contenidista general del ciclo, expresa respecto a la enseñanza:

... la formación rescata la especificidad del oficio, que es la enseñanza. Creo que hoy por hoy la práctica docente se caracteriza por tener altos niveles de complejidad, no solamente en la acción de enseñar a determinados sectores sociales o a grupos de determinada edad. (contenidista general del ciclo Escuela de Maestros, comunicación personal, septiembre 2013 – anexo II)

Este primer capítulo que trabaja sobre “La Enseñanza” inicia el Ciclo, proponiendo pensar una formación que prepare para poder ejercer la profesión docente en escuelas, situaciones y condiciones reales diversas. Esto exige una serie de conocimientos formalizados, que aportan entre otros, saberes sobre los sujetos, la escuela y la sociedad.

El docente tiene que saber lo que va a enseñar. Esto es muy importante. Otro aporte significativo son las disciplinas políticas, sociológicas y culturales para formarlo como transmisor cultural. Aunque no es lo mismo dar antropología cultural en la carrera de Antropología, que en una de Formación Docente. Estamos formando docentes que lo que tienen que asegurar en estos escenarios complejos actuales, más que nunca, son los procesos de enseñanza y transmisión (contenidista general del ciclo Escuela de Maestros, 2013-anexo II).

El capítulo 2 “Autoridad” propone pensar, reflexionar, compartir debates, desde distintos momentos históricos en Argentina, respecto a la autoridad del maestro en tanto referente social y de conocimiento para muchos sectores sociales. Las actuales relaciones que se construyen y se vivencian en el día a día escolar, planteadas en el capítulo por el especialista, explica a partir de una perspectiva histórica un modo de comprender la autoridad docente actual.

El contenidista invitado⁴² en el capítulo, desarrolla una explicación en torno a la construcción de la figura de autoridad, desde la persona del maestro real que hoy necesita reconocer distintas concepciones de autoridad y trabajar en lo personal sobre ello (*Captura de pantalla 7*).

42 El especialista en contenidos del capítulo tiene numerosas publicaciones sobre el tema autoridad docente, autoridad pedagógica.



Captura de pantalla 7

Este capítulo instala sin darse cuenta, una pregunta que abriría una nueva línea de indagación respecto al tema autoridad, que es pensar la noción de autoridad (epistemológica) tensionada en los contextos de transversalidad mediática, que hoy proponen los medios de comunicación de la educación formal. La circulación de saberes que se transmiten desde la televisión educativa, podría ser ¿un nuevo lugar por donde transita la autoridad pedagógica? Dado que autores nacionales de la formación docente han adoptado este soporte audiovisual a modo de transmisión de sus investigaciones y producciones académicas.

Publicar, a través de la hipernarrativa de la TVE, las reflexiones que los autores especialistas producen sobre contenidos académicos son interpretados como dispositivos para/de la formación docente inicial ya que no cabe duda que son sus voces las que hablan, explican, muestran. Es posible pensarlos entonces, como otro modo de publicar sus trabajos utilizando soportes audiovisuales de época (además de la imprenta) que los

hace más cercanos desde sus propias voces (autores/autoridades de saberes) a las nuevas generaciones de sujetos en formación inicial para docente.

Rastreando escritos académicos del autor especialista del capítulo (Tenti Fanfani, 1997), encontramos definidos tres tipos de autoridad: tradicional, legal y carismática. La primera se basa en la pertenencia a una familia, dinastía o casta. La segunda se fundamenta en el respeto a un conjunto impersonal de ordenaciones instituidas; es una autoridad inherente al cargo y requiere una especialización técnica. La última se sustenta en la posesión de atributos personales que generan adhesión y conocimiento.

Desde estas caracterizaciones, es posible pensar entonces la autoridad docente en términos de habitabilidad transitoria de/en los saberes disciplinares de su propia formación. Es muy visual la idea que la autoridad revisa sus saberes disciplinares, por eso lo expresamos desde la habitabilidad transitoria, por la necesidad de pensar al contenidistas/autores como migrantes de un campo disciplinar.

Dado que el conocimiento se tensa desde todas las herramientas culturales de época, que reformulan inevitablemente nuestros modos de pensar y de comunicar. Dubet, (2006) habla del declive de lo institucional en la sociedad actual. Es interesante pensar, que antes lo que autorizaba al docente era su posición institucional. En efecto, cuando la institución era fuerte, el sólo hecho de ocupar un lugar en ella, implicaba ser reconocido. En tiempos de declive de lo institucional, lo que antes estaba asegurado, dice este autor, hoy hay que construirlo. Y esto sirve para el tema de la autoridad que no sólo pasa en la escuela con los docentes, sino también en la familia, en la relación entre generaciones; la autoridad del docente, que antes estaba asegurada, se ve hoy cuestionada en la misma institución que antes lo respaldaba.

El capítulo 3 “Confianza” aborda la importancia de la confianza en la experiencia educativa cotidiana en tanto posibilidad real de confiar en la labor docente y en su vinculación con el alumno. En el intento de dar cuenta de la complejidad de la función docente, se enumeran una serie de rasgos que la caracterizan: multiplicidad de tareas; variedad de contextos en que estas tareas se desarrollan; complejidad del acto de enseñar, la inmediatez para la resolución de emergentes escolares, mostrando así la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea.

La confianza no se logra por obligación; se gana, se sostiene sobre todo, en situaciones complejas, en situaciones de conflicto que parecen ponerla en tela de juicio e interpelarla. La confianza se refiere a un modo de relación. Sin embargo, las partes que componen esa relación no tienen el mismo grado de responsabilidad en ese vínculo. Concretamente, aquí, cuando se habla de confianza se refiere fundamentalmente al modo en que un adulto se posiciona como tal frente a un niño. La confianza también se apoya en algunas convicciones básicas que permiten dar sustento a la tarea del educador, todos pueden aprender si se les ofrecen las condiciones pedagógicas adecuadas para ello.

En líneas generales se identifican lo descripto como inherente a la formación y desde allí, la importancia de la confianza en la experiencia educativa. La especialista responsable del contenido del capítulo, explica la necesidad de recuperar las buenas prácticas de enseñanza, explicándola desde el paradigma de la Buena Enseñanza (Fenstermacher, 1989) (*Captura de pantalla 8*).

La autora explica que una de las potencias que encierra el término educar es aquella de “estar juntos para hacer cosas en común”. A la idea de “somos en relación” o, quizá mejor dicho, de “vamos siendo en relación”, podría añadirse también la idea de aquello que “hacemos en relación” o de lo que

“vamos haciendo en relación”, esa es la decisión y posición que se asume y se pone en juego en la propia situación de enseñanza.



Captura de pantalla 8

Finalmente, la autora invitada, propone (desde el capítulo) escapar del recetario de lo que la escuela debería considerar para la convivencia en tanto temáticas a aprender y/o dejarlas apresadas en reglamentos de supervivencia/convivencia. Para pensar que se trata de relaciones, no de temáticas.

En ese sentido ya no sería un debate acerca de mejores o peores definiciones sobre qué es el convivir, sino de poder conversar a propósito de la experiencia de los vínculos. Al referirse a los vínculos, no está solamente haciendo alusión a las relaciones entre docentes y alumnos, está también poniendo el acento en los contenidos de la enseñanza.

Cuando hablamos de vínculos nos referimos a la vida escolar en su conjunto, sin dejar de lado lo específico de la escuela, es decir, la de ser un

ámbito cuyo propósito tuvo que ver, y así continúa siendo, con la tarea de enseñar: un espacio que ofrece una experiencia que de no pasar por el, no tendríamos. De eso se trata, creemos, pensar en los vínculos.

Estamos formando docentes que lo que tienen que asegurar en estos escenarios complejos actuales, más que nunca, son los procesos de enseñanza y transmisión. (contenidista general del ciclo Escuela de Maestros, 2013-anexo II).

El capítulo 4 “Saber” presenta las dificultades y/o imposibilidades que los maestro/a enfrentan en cada situación de enseñanza. Este capítulo es atravesado por la pregunta ¿Qué implica el “saber hacer” de los maestros en el proceso de transmisión de conocimiento? El contenidista del capítulo sostiene la necesidad de fortalecer la formación de saberes a través de los distintos campos disciplinares, dado que ello constituye el anclaje ineludible para el saber hacer posterior en la práctica (*Captura de pantalla 9*).



Captura de pantalla 9

En la misma línea de pensamiento la contenidista general expresa:

El docente tiene que saber lo que va a enseñar. Esto es muy importante. Otro aporte significativo son las disciplinas políticas, sociológicas y culturales para formarlo como transmisor cultural...
(contenidista general del ciclo *Escuela de Maestros*, 2013-anexo II).

Para analizar el contenido del capítulo, se tomaron publicaciones del autor (Suarez, 2007) que abordan esta problemática, dado que este tema en la formación docente inicial es muy debatido desde distintas perspectivas teóricas.

Algunos estudios (Bixio, 2012; Davini y Alliaud, 1995) realizados en el país, sobre la formación inicial, enfatizan la falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y los problemas de la práctica que los docentes afrontan en las escuelas. Otros trabajos (Alliaud y Duschatzky, 1998; Sanjurjo, 2012), centrados en la reconstrucción del currículo en acción de la formación de maestros, identificaron núcleos significativos en la cultura de la formación que manifiestan cierta continuidad con la cultura escolar. Asimismo, la escuela, en tanto lugar de trabajo, suele ser reconocida por la mayoría de los maestros como el ámbito que más influencia tiene sobre su formación para el desempeño profesional concreto.

La preocupación por encontrar bases teóricas y metodológicas para diseñar estrategias formativas de docentes, que tengan en cuenta la dimensión práctica de la enseñanza, llevó a afirmar que los procesos de formación deberían identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones y las

prácticas a través de las cuales se forma el habitus profesional (Perrenoud, 1994).

También se plantea que no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen de la práctica (Schön, 1992).). En esa línea de reflexión se considera que en las narraciones de las prácticas está la “voz” del narrador, pero que es necesario conceptualizar la naturaleza de esas prácticas, para lo cual resulta imprescindible escuchar la “voz” de la teoría y ponerla a conversar con ella.

Con esa finalidad, el capítulo se plantea indagar sobre los modos en que los docentes construyen, recrean estrategias y formas de saber pedagógico a partir de las experiencias prácticas que viven en diversas situaciones y contextos escolares. También trata de describir cómo el conocimiento público académico ofrece elementos que se incorporan, por distintas vías, a la construcción práctica del saber pedagógico.

El capítulo 5 “Transmisión Cultural” se inicia con la definición del sintagma “transmisión cultural” a partir de experiencias, contadas en primera persona por distintos docentes, en relación al contenido disciplinar que el maestro enseña.

En la tarea docente hay un momento en el que existe la pregunta acerca de qué les enseñamos, qué les dejamos en la tarea cotidiana después de la clase de un día (explicación de la contenista del capítulo. Buscado a través de la opción búsqueda en guión)



Captura de pantalla 10

Desde las voces de los maestros, este capítulo se plantea pensar qué y cómo la escuela propone lo cultural, en un sentido amplio y transversal. La especialista (*Captura de pantalla 10*) describe la importancia de la tarea de la transmisión cultural, en términos de “...te transmito para que luego, puedas escribir tu propia historia...” [...] “La *auctoritas* es el poder de un autor..., es por esto que la autoridad no vale tanto por sí misma como por lo que hace nacer y crecer.” (Greco, 2012: 44,45).

La transmisión cultural se realiza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde la relación ontológica que los convoca, en el marco de lo que la escuela les propone. La transmisión se edifica en el tiempo y en el espacio del encuentro de la clase.

Básicamente, el capítulo se detiene en mostrar, desde lo audiovisual y desde los guiones, las características de la transmisión de experiencias, de conocimientos o vivencias escolares como inherentes a la condición de la cultura de la escuela, personificada en la figura de los docentes.

La multiplicidad de procesos culturales que propone el cotidiano escolar como la producción, construcción y difusión de contenidos culturales en sentido amplio, constituye el nudo en el que converge la vida al interior del cotidiano escolar.

Esa tarea se hace a diario y forma parte de la experiencia de ser docente hoy, generar protagonismo desde las instituciones generadoras de cultura, como es la escuela. Siguiendo a Dubet (2006), y re pensando el declive institucional, es posible no derrumbar, sino renovar y fortalecer una institución como la escuela, que sigue siendo la que recibe a las nuevas generaciones para introducirles y presentarles el mundo.

La transmisión cultural es lo que puede hacer diferencia en la escuela: ahí se construye igualdad (explicación de la contenista del capítulo. Buscado a través de la opción búsqueda en guión)

Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre situaciones diarias que no son lineales, únicas es afirmar que la escuela está implicada con el por-venir de las infancias que recibe y, sobre todo, con la posibilidad de que puedan empezar algo nuevo, algo que les será propio. La igualdad está, en principio, en la puerta que se abre, en lo que todavía no es; está en lo que vendrá, en lo que el Otro hará, será, dirá, con aquello que la escuela le pueda brindar.

El capítulo 6 “Los Inicios” está dedicado a los inicios de la práctica docente, a la nueva realidad con la que se enfrenta el graduado. La teoría y el estudio formal comienzan a vincularse con el saber hacer que se produce en la experiencia de enseñar con cada grupo de alumnos en particular. (*Captura de pantalla 11*)



Captura de pantalla 11

De esta manera el capítulo hace referencia al proceso de construcción de la identidad laboral docente tomando en cuenta la trayectoria desde las marcas de infancia, forjadas en el transcurso de la escolaridad, hasta el pasaje por las carreras que brindan formación especializada. En este sentido, los decires de los docentes que participaron del capítulo no son tratados como ilustraciones o ejemplificaciones de lo que el especialista argumenta, sino que constituyen la trama misma a partir de la cual se produce el conocimiento de la práctica de enseñanza.

“Los iniciados” (expresión utilizada por el autor especialista del capítulo) van aprendiendo, solos, probando, aceptando tener que ser aceptados. Utilizan manuales, carpetas elaborados por colegas o producen sus propias propuestas pedagógicas. Se capacitan, se esfuerzan, habituándose a enseñar, identificándose, a veces, con alguna corriente didáctica (enciclopedista, tradicional o constructivista) y haciendo rutina lo que funciona.

Lo que muestra el capítulo son maestros posicionados narrativamente en

primera persona desde su aula, con alumnos y centrados, sobre todo, en aspectos personales, en el cuidado y en el afecto, identificando su grupo clase y diferenciándolos de otros, desde el relato de su propia experiencia.

Del tema del capítulo el autor (Mortola, 2010) escribió un texto dirigido a los sujetos formadores y/o sujetos de la formación docente inicial. Más precisamente a quiénes trabajan en la residencia docente, esa primera experiencia laboral guiada que genera angustia, inquietudes, aciertos y desaciertos. Pero en todos los casos significa construcción de identidades laborales entendiéndose como el sentido del sí mismos.

El capítulo 7, “Obras Maestras” presenta a la contenidista general del ciclo. Ella sostiene que enseñar es un oficio, un saber hacer, una tarea artesanal que entiende a la enseñanza como una obra de arte. La complejidad que hoy toma la enseñanza obliga al docente a pensarse y construir cotidianamente su trabajo en tanto obra única de un artista, en la que los saberes de formación son fundantes para crear esta obra única e irrepetible en cada clase (*Captura de pantalla 12*).



Captura de pantalla 12

La propuesta del capítulo es pensar la enseñanza como un complejo oficio en el que se trabaja día a día, recuperando las experiencias vividas como un insumo invaluable que posibilita seguir produciendo modificaciones en los otros, es decir, enseñando.

La visión del Otro no es una cuestión menor respecto de la acción de la enseñanza. La existencia del Otro, cada vez que yo actúo, en el sentido propio del término, plantea una cuestión: “se reconoce como tal en su alteridad radical, o acaso hago de él un objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción” (Meirieu, 2006. Citado en Alliaud, Antello, 2009:61). Educar, desde esta perspectiva, supone habilitar la posibilidad de reconocimiento del Otro, de su alteridad, y por lo tanto de su libertad.

La autora reflexiona acerca de la naturaleza de la enseñanza como un oficio, enfocando la cuestión del saber hacer con el fin de transformar a otros. Considerar la enseñanza como un oficio, es intentar poner en valor no sólo la acción transformadora de los docentes, sino también su particular forma de hacer y saber, recuperando al mismo tiempo la importancia de la obra o producto, aquello que se logró modificar por medio de la acción.

El docente construye su trabajo, y en ese proceso, se construye a sí mismo, como así también los alumnos tienen que hacerlo. Se trata entonces de experiencias homólogas y complementarias que afectan a todos. (Alliaud, Antello, 2009:88) ¿Cómo apropiarse de estas claves, desde el inicio de la formación? Trabajando la práctica docente como eje articulador de los diversos contenidos curriculares. Enseñar el oficio es practicarlo, contrastando las prácticas y sus resultados como parte de la formación.

A partir de las imágenes que presenta la narración audiovisual, este capítulo se propone desarrollar las prácticas en situación, propiciando espacios de reflexión (discusión, análisis y problematización) dentro de las escuelas.

Sugiere también un mayor acompañamiento de docentes formadores desde el inicio, destinando espacios y tiempos a diálogos entre pares, a fin de compartir propuestas y realidades pensadas y reconocidas.

Por último, recomienda socializar las experiencias con el fin de permitir eludir obstáculos recurrentes, promoviendo el trabajo en grupos de colegas con el objetivo de superar así el plano de la acción individual del oficio de enseñar.

El capítulo 8 “Un día del maestro”, realiza seguimientos a maestro/as de diferentes regiones del país, que atraviesan, sin saberlo y en paralelo, un mismo día imaginario. Es un capítulo de biografía laboral docente que exhibe contextos muy diferentes en lo geográfico, étnico, cultural, social y educativo.

Los cambios que se visibilizan en las instituciones, en la manera en que se enseña y en que se aprende, en los vínculos inter generacionales y en las demandas que surgen de la relación escuela-comunidad, complejizan la tarea que los docentes llevan adelante día a día. Para explicitar esos cambios, los maestros son aquí los especialistas que narran su propio cotidiano, desde sus propias biografías laborales, pero donde lo personal muestra la dimensión política de la práctica de cada uno (*Captura de pantalla 13*).



Captura de pantalla 13

4.1.3. Lectura valorativa del ciclo televisivo

A partir de lo visualizado en los capítulos, comenzamos por presentar nuestra síntesis de la perspectiva y temáticas tratadas. Los contenidos de la formación docente inicial constituyen el sentido último del tratamiento de cada capítulo, en tanto obra televisiva. Tanto los protagonistas (docentes de las localizaciones y especialistas de contenido), como los guionistas, director y realizadores producen el ciclo a partir de un eje temático que desde nuestra perspectiva tiene como nudo central las prácticas docentes situadas.

La enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje; considera el aprendizaje escolar como un proceso en el que los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad de prácticas sociales. Entonces, para la enseñanza situada aprender y hacer son acciones inseparables, por lo que los alumnos han de aprender haciendo dentro de un contexto pertinente. Según Daniels (citado por Díaz Barriga,

2003) los modelos de enseñanza situada recuperan diversos postulados de la corriente socio-histórica y de la teoría de la actividad, el autor llama a esta modalidad modelo del aprendizaje artesanal.

Según Díaz Barriga (2003) el enfoque de la Enseñanza Situada se basa en modelos de instrucción derivados de los estudios en cognición y aprendizaje situado. En desde ese posicionamiento que entiende a la docencia como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura escolar y del conocimiento disciplinar.

Es la escuela la institución privilegiada para dicha transmisión, entendiendo que es la única institución social que trabaja para que todos construyan conocimiento. Estos elementos permiten de comprender que en el caso de los sectores más desfavorecidos lo no les enseña la escuela, no lo podrán aprender en ningún otro espacio familiar, social o cultural.

La formación en las prácticas (docentes) requiere de un trabajo que entienda de procesos complejos y que reconozca como necesario abordarlo en/desde los espacios formativos. En este sentido distintas teorías explicativas, como el enfoque tradicional y, más tarde, los aportes que desde los estudios del pensamiento del profesor luego devenido en conocimiento del profesor (Sanjurjo, 2009) expresan que las prácticas son concepciones que se edifican en/desde la formación inicial, construidas en los procesos subjetivos que cada sujeto en formación pone en juego internamente.

Quien decide estudiar para enseñar sabe que está implicado como sujeto que comunica saberes disciplinares de un campo de estudio determinado. Además reconociendo que ese que enseña es sujeto de deseos y expectativas que le son propias y se hacen acto en cada situación didáctica áulica, Freire (2004) explica que enseñar es educar la curiosidad, invitar al Otro a

incursionar en un nuevo conocimiento. Ello manifiesta la responsabilidad educacional, ética, social, cultural y política que los docentes a diario sostienen en sus propuestas didácticas.

Estudiar las prácticas docentes, en su configuración histórica y social, significa desear comprender un campo disciplinar epistemológico problemático y complejo, dado que esas prácticas están significadas en contextos socio – históricos en las que se inscriben (Litwin, E. 1996: 94). Asimismo, se entiende que la enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto de conocimiento (Camilloni, 1996: 24), en los procesos de formación docente inicial.

Con lo cual, situarse en los inicios del siglo XXI, para repensar la formación docente inicial es reconocer un lugar de muchas voces, algunas propias, otras ajenas, en ocasiones solitarias, o en conjunción con otras. Si se revisa etimológicamente el término enseñar, se diría que proviene del latín medieval *insignare*⁴³ (señalar, distinguir mediante una señal o marca) y que al reconocer que el enseñar deja “marcas”, “huellas”, hace necesario pensar que la educación obligatoria configura, procesos de escolarización en cada sujeto que lo señalarán en toda su biografía.

Es posible describir entonces, esos procesos (de escolarización) como: complejos, contradictorios, históricos, culturales, sociales y que configuran significaciones peculiares. Por lo cual es necesario estudiar qué señales, marcas, huellas exteriorizan las prácticas de enseñanza hoy, cómo propias de la época; reconociendo que necesariamente también plantea muchos otros escenarios.

⁴³ Gómez De Silva, G. (2006) *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. FCE. México.

Podemos visualizar estas temáticas en el ciclo, sin embargo el tratamiento y la decodificación del contenido de cada capítulo es mucho más compleja y es tarea de la formación trabajar en el mensaje que reconstruyen los sujetos de la formación a partir de estas narrativas. La realidad presentada se interpreta desde las configuraciones personales, sociales y culturales de cada sujeto en formación, otorgándoles un significado personal que es necesario trabajarlo desde el marco de la formación docente inicial. Esta necesidad se sostiene en la importancia de otorgar nuevos sentidos (a la mirada televisiva) a la riqueza que aporta el contenidista (la academia) y a la recepción del sujeto en formación.

Es ahí donde el proceso de formación toma protagonismo. Trabajar estas narrativas televisivas, es trabajar con las narrativas teóricas que el campo de la formación general le propone a los espacios formativos, desde relatos audiovisuales de los mismo autores de textos formativos de los distintos campos disciplinares. Con lo cual se hace interesante analizar e interpretar ese material de enseñanza (cada capítulo) como un texto de la formación docente inicial.

En un análisis transversal de los temas que atraviesan al ciclo, también es posible reconocer concepciones respecto al imaginario colectivo sobre qué es ser docente, como así mismo definiciones respecto a la escuela, la ciudadanía y los saberes legitimados, a modo de contenidos curriculares propios de la formación docente inicial.

La entrega personal hacia la tarea, los “sacrificios diarios” del compromiso de enseñar, las condiciones de precariedad y pobreza en situaciones cotidianas de las escuelas presentadas en imágenes, constituyen una narrativa simbólica y conceptual sobre la docencia en Argentina. Estos elementos muestran la necesidad de trabajar en la de-construcción (Derrida, 1985) del imaginario colectivo de la tarea docente en términos de

“sacerdocio laico” (Puigross, 1995), cuestionando esas representaciones y proponiendo revisiones respecto a ciertas concepciones del trabajo docente que aun hoy se siguen sosteniendo. Es interesante señalar también que la contenidista general del ciclo, tiene publicaciones que trabajan sobre la concepción de la profesión de enseñar, desde una perspectiva histórica a partir de los orígenes del magisterio en Argentina (Alliaud, 2007).

Este material de enseñanza es una expresión de lo sostenido por Pérez Tornero (1994: 26), quien afirma que “la educación tiene que estar abierta al mundo de la televisión” por ser una producción cultural de cada época con las perspectivas que sobre el tema se sostienen desde ese relato, permitiendo ser revisado para ser reformulado y enriquecido.

Sin embargo, ningún capítulo aborda las tecnologías comunicacionales como parte de las propuestas de enseñanza actual, siendo que la Ley de Educación Nacional lo establece como contenido. Las tecnologías (educativas) de época son constitutivas de la formación docente inicial, dado que se plantean como contenidos de la formación, tal como se ha desarrollado en el primer capítulo. El ciclo analizado sólo muestra únicas tecnologías de la labor docente actual en la utilización del pizarrón, las tizas, los cuadernos, lápices, textos, imágenes escolares en formatos de poster o láminas, como. Lo dicho, es paradójico, ya que la propuesta que se analiza es absolutamente mediática, en términos de herramientas de la comunicación para/en el trabajo docente.

En lo que refiere específicamente a la formación docente, la contenidista dice:

[...]el tema de la formación docente inicial o continua, amerita pensarse en la actualidad (en medio de la complejidad) desde las

*“alfabetizaciones en un sentido amplio” tan presentes hoy a mí me parece sumamente pertinente ¿Por qué? Porque a mí me pasó haciendo el ciclo [...] Viste en la segunda mitad del siglo XX cuando aparece la emergencia de la televisión, “su influencia”...hay una especie de camino hecho entre la mirada que la escuela tenía sobre la televisión... (contenidista general del ciclo *Escuela de Maestros*, 2013-anexo II).*

El mismo MENa ha diseñado una política comunicacional dirigida al sistema educativo en su conjunto, segmentado contenidos sobre las tecnologías según las diferentes franjas etarias que lo habitan.

Asimismo se han fundado tres señales de TVE, también dirigidas a distintas poblaciones educativas y entregado herramientas comunicacionales (Chacón Medina, 2007), como inherentes a las prácticas escolares del Siglo.

4.2. Análisis e interpretación de la pantalla web del ciclo *Escuela de Maestro*

Para iniciar el trabajo de interpretación a fin de alcanzar el tercer objetivo (Interpretar los aportes de las narrativas transmediales a la formación docente inicial), se presentan los análisis trabajados con/desde la propuesta del portal web junto a las interpretaciones desarrolladas al respecto y se recuperan las voces de las entrevistadas.

Para realizar este análisis recurrimos a una resignificación de las categorías utilizadas sobre el material televisivo del ciclo: retomando las categorías de análisis utilizadas anteriormente esto es una lectura situacional, una lectura de contenidos y su tratamiento (narrativa, formal y temática) y finalmente, una lectura valorativa.

En primer lugar, la lectura situacional nos permite poner en escena la propuesta transmedial de *Canal Encuentro*. En segundo lugar, el análisis del portal web nos permitió reconocer en el trabajo, a partir de la categoría lectura de contenidos y su tratamiento, las modalidades específicas de las narrativas transmediales en el ciclo. Finalmente, una lectura valorativa que permitió de interpretar la narrativa transmedial en *Escuela de Maestros*.

4.2.1. Lectura situacional de la pantalla web

La convergencia tecnológica es lo que posibilita la narrativa transmedia, entendiéndolo que no es meramente un concepto tecnológico sino también cultural. En efecto, la gran convergencia en la comunicación, como señalan Jenkins (2008) y Castell (2009), no es sólo tecnológica y organizativa, sino cultural en el sentido que como lo afirma Vilches (2013:31), “la producen mentes de los sujetos comunicadores que integran varios modos y canales de comunicación en sus costumbres y en su interacción”.

Ello hace necesario reconocer que la formación docente está inserta en contextos de época que no pueden quedar excluidos de la propuesta formativa. En este sentido, se puede afirmar que la televisión educativa de *Canal Encuentro* está situada en una nueva etapa, una etapa de construcción de propuestas de convergencia narrativa y cultural en la producción transmedia. Esta afirmación se sostiene en los datos empíricos que aportaron las entrevistas realizadas a la contenidista general del ciclo televisivo y a la *comunty management* (CM) de la señal educativa.

Así, una de ellas afirma:

...yo empecé a trabajar a mediados de 2011 para Canal Encuentro, Facebook estaba desde antes. Junto con la cuenta de Twitter es lo que tiene más presencia en la web....[...] También tenemos una

cuenta de Instagram, el canal de Youtube que es fundamental porque compartimos todos los materiales que tenemos, los compartimos a través de Youtube, también hay una cuenta en Google+ que quizás no es tan visible o no hacemos una estrategia puntual para esa red, pero bueno la idea es hacer mucho más en eso estamos trabajand...
(CM de Encuentro, comunicación personal, abril 2015)

Además de ofrecer información y enlaces con las redes sociales del *Canal (Facebook, Twitter, Instragram)* y otros espacios de la web (*Google+, Canal YouTube*) la intención del departamento de convergencia tecnológica de la señal educativa es publicar los contenidos de programación de la TVE *Encuentro* en su portal.

En lo que refiere a esta convergencia, la contenidista explica:

...lo que se hizo con el ciclo (Escuela de Maestros) fue subirlo completo al portal...[...] es desde los distintos espacios formativos que hay que aprovechar las nuevas tecnologías (contenidista del ciclo Escuela de Maestros, 2013 – anexo II)

Desde la tarea de la CM se explica....

...cuando hablamos de convergencia en realidad de lo que hablamos es hacer como que haya relación entre la pantalla televisiva de Canal Encuentro, y lo que podes ver en la web de Canal Encuentro o cualquier producto digital que podamos crear, que tengan una interacción. Por lo tanto si vos llevas al aula un programa de Canal Encuentro no mires concretamente el programa sino que obtengas un montón de herramientas y elementos para trabajar en el aula con ese programa... (CM de Encuentro, 2015 – anexo II)

Lo citado transparenta algunas de las decisiones en términos de circulación de contenidos, desde la línea editorial del *Canal Encuentro*, en temas de la formación docente inicial. Estas decisiones sostienen las producciones de televisión educativa del Ministerio de Educación Nacional, que luego serán difundidas por los distintos medios que genera la propia señal televisiva.

En este sentido, la propuesta comunicacional de *Encuentro* constituye un referente de consultas para la formación docente inicial por ser portadora de saberes disciplinares, dando lugar a discusiones académicas, epistemológicas, políticas, éticas, didácticas entre otras, referidas a problemáticas de la comunicación para la enseñanza, concebidas como un modo específico de comunicar en tiempos mediáticos complejos.

La contenidista del ciclo opina respecto a las tecnologías de la comunicación en relación a los sujetos de la formación docente inicial:

*Aquí tenemos que apostar fuerte a las nuevas generaciones, las que están haciendo el pasaje, porque creo que va a llegar un momento en que la tecnología va a estar incorporada a la vida de las personas y la entrada a la formación va a ser mucho más natural, incluso el uso de lo que ya existe, porque estoy segura de que existe mucho más de lo que se aprovecha para enseñar. Aquí tampoco resulta la imposición, porque aquél que no las tiene incorporadas en su vida cotidiana es muy difícil que las vaya a utilizar en un espacio de formación. Quien ni siquiera sabe, ya sea porque no le interesa o siente que no tuvo nunca la necesidad de aprender, le va a costar incorporarlas y va a poner una resistencia que no tiene sentido vencer... (contenidista del ciclo *Escuela de Maestros*, 2013 – anexo II)*

Lo expresado en la entrevista citada también aparece en la entrevista realizada a la CM de *Encuentro*, quien explica cómo analiza el departamento de convergencia tecnológica al usuario de una de las redes sociales del canal:

Al principio como que nuestro público, por ejemplo en facebook era más de 30 - 50 años, pero ahora aumento muchísimo de 18 a 30, por lo tanto ahora hay un perfil más joven que nos sigue... en las redes. En Facebook es donde se puede medir, en Twitter no tengo manera de saber, en Instagram tampoco porque no hay herramientas que se ofrezcan para poder hacer ese seguimiento, por eso no lo puedo saber, sería mentirte, inventar yo, por intuición te podría decir...Pero en Facebook las estadísticas si van enseñando eso y justo hace poco lo chequé y cambio (CM de Encuentro, 2015 – anexo II).

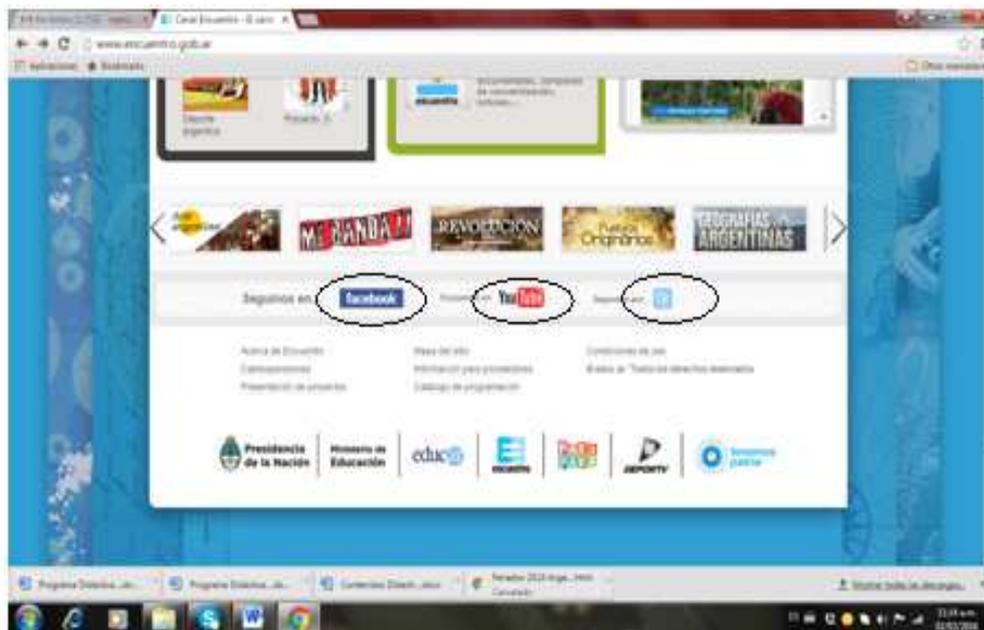
En este punto es oportuno recuperar el aforismo utilizado por McLuhan (1987. Citado en Ferres, 1994) que afirma “el medio es el mensaje”. El autor canadiense referenciado explica que el medio también es el contenido que comunica en términos de penetración cultural. Desde lo dicho, es posible a instancia de Urbano y Yuni, (2009: 85) reconocer al proceso de formación inicial como “el conjunto de creencias, valores y saberes legitimados por el orden cultural disciplinar. Sin desconocer que es éste quien establece o propone dispositivos específicos para los distintos procesos formativos”.

En este sentido, es importante traer el análisis que la contenidista (del ciclo) nos ofrece respecto a la publicación del ciclo en el portal web:

*Todo lo que sean distintos lenguajes, son bienvenidos. Es absolutamente importante que la formación los incorpore, pero también creo que no sirve la imposición a aquel que se niega. Incluso, muchas veces las nuevas tecnologías te pueden ayudar y mucho y así el docente podría abocarse a situaciones que implique creatividad, capacidad de iniciativa, de resolución de conflictos... (contenidista del ciclo *Escuela de Maestros*, 2013 – anexo II)*

4.2.2. Lectura de contenidos y su tratamiento en las narrativas transmediales de Encuentro

El portal de *Encuentro* ofrece acceso a la visualización o descarga de los capítulos televisivos con una síntesis que presenta la temática de cada capítulo del ciclo. También propone buscadores que habilitan identificar rápidamente el programa que se busca en el sitio, desde dos opciones de búsqueda: por guion (vale decir palabras claves) o por imágenes. Además brinda opciones para enlaces a otras páginas recomendadas, acceso a las redes sociales *Facebook* y *Twitter* de *Encuentro*, y al canal de *YouTube* (*Captura de pantalla 14*).



Captura de pantalla 14

Las posibilidades narrativas que le propone la web 2.0 al usuario, son muy distintas a la narrativa de la producción televisiva, no obstante ambas propuestas comunicacionales se complementan en el portal web de *Encuentro*. Múltiples pantallas trabajan juntas y en lugar de reemplazarse las unas con las otras o de superponerse, se complementan y se potencian entre sí, trascendiendo su expresión técnica y su pantalla ocasional.

La CM explica como circulan distintas comunicaciones en las pantallas de *Encuentro*:

Las redes sociales digamos de alguna manera... promueven la programación que está en la televisión, pero también promueven todo esto que no necesariamente sale en la tele, porque vos en la tele no tenes un programa que te diga cómo trabajar un tema, tenes un programa sobre un tema pero no es didáctico, entonces

hay contenidos que son puntualmente hechos para las redes y para la web que se complementan con lo de la pantalla televisiva, ahí está la convergencia. Si ves Canal Encuentro ves una cosa, si ves las redes vas a ver de una manera otras cosas, son cosas que se complementan (CM de Encuentro, 2015 – anexo II).

A modo de síntesis se podría decir, que la pantalla televisiva presenta un programa con contenidos definidos y producidos (desde la línea editorial de la señal educativa) particularmente para la TVE. El portal web publica esa programación y habilita descargas y búsquedas de esa programación, a partir de la propuesta interactiva que permite el sitio. Finalmente, las redes sociales del canal difunden y amplían esas dos pantallas.

Como se ha planteado en capítulos anteriores, las NT son posibles según Banks, (2010: 140) porque:

Los actuales sistemas informáticos y televisivos que permiten combinar imágenes, sonido y texto de maneras que no era posible con los medios de comunicación analógicos tradicionales. Una vez digitalizadas, las imágenes se pueden almacenar, copiar y transmitir sin pérdida de calidad, a través de diferentes dispositivos de salida, sean pantallas de televisión o de video... [...] el sonido, el texto y las imágenes en movimiento se pueden tratar de la misma manera, respecto a la calidad de la producción, como así también, se pueden hacer múltiples copias, nuevas ediciones que no respeten la propuesta original y combinan múltiples maneras de presentar ese contenido digitalizado

En este sentido, el portal de *Canal Encuentro* presenta el ciclo con la siguiente sinopsis:

Los cambios en las instituciones, en la manera en que se enseña y en que se aprende, en los vínculos entre generaciones y en las demandas que surgen de la relación escuela-comunidad complejizan la tarea que los docentes llevan adelante día a día. A partir de distintos ejes temáticos, Escuela de maestros explora el trabajo de los docentes en diferentes escuelas del país⁴⁴.
(Captura de pantalla 15)



Captura de pantalla 15

Asimismo presenta una sinopsis por capítulo, que es acompañada por etiquetas. Las etiquetas son palabras claves que identifican temas que se abordan, de la misma manera que un texto escrito propone palabras claves representativas de lo que tratará ese artículo. Además dichas etiquetas no sólo son identitarias, sino que también son de gran utilidad para que los

⁴⁴http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100219

contenidos buscados sean `encontrables` a través de cualquiera de los buscadores, imágenes o texto, ya explicados. A continuación se detallan las presentaciones:

El capítulo 1 “Enseñanza” Las dificultades de la enseñanza en la práctica docente a partir de los cambios institucionales, en los modos de enseñar y aprender, en los vínculos generacionales y en la relación escuela-comunidad. Los efectos de estas dificultades en docentes y en alumnos. Duración: 28 minutos - Etiquetas: educación | escuela | docente | maestro | enseñanza | formación | provincia argentina | subtítulo oculto

El capítulo 2 “Autoridad” ¿La autoridad docente se encuentra en crisis o cuestionada? Una reflexión sobre relaciones que se hacen, se construyen y se renuevan permanentemente. Duración: 28 minutos - Etiquetas: educación | escuela | autoridad | docente | maestro | formación | provincia argentina | subtítulo oculto

El capítulo 3 “Confianza” Exploramos la importancia de la confianza en la experiencia educativa convencidos de que confiar en las posibilidades del alumno y en las del docente fortalece el proceso educativo. Duración: 28 minutos - Etiquetas: escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

El capítulo 4 “El saber” ¿Qué implica el “saber hacer” de los maestros en el proceso de transmisión de conocimiento? Indagamos acerca de las dificultades o imposibilidades detectadas en el presente a la hora de enseñar. Duración: 28 minutos - Etiquetas escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

El capítulo 5 “Transmisión Cultural” Nos detenemos en las características

de la transmisión de experiencias, de conocimientos o de la cultura inherente a la condición de los educadores. Duración: 28 minutos - Etiquetas escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

El capítulo 6 “Los Inicios” Durante los inicios de la práctica docente, la teoría y el estudio formal comienzan a vincularse con el saber que se produce en la experiencia de enseñar. Un capítulo dedicado a esta relación. Duración: 28 minutos - Etiquetas escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

El capítulo 7 “Obras Maestras” La complejidad que hoy asume la enseñanza invita al docente a construir cotidianamente su trabajo. ¿En qué consiste esta tarea artesanal que concibe la enseñanza como obra? Duración: 28 minutos - Etiquetas escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

El capítulo 8 “Un día en la vida del maestro” Un seguimiento de docentes de diferentes regiones del país que atraviesan, sin saberlo y en paralelo, un mismo día imaginario. Duración: 28 minutos - Etiquetas escuela | docente | maestro | formación | provincia argentina | confianza | subtítulo oculto

La propuesta de búsqueda de los contenidos que *Encuentro* produce, es explicada por la *CM* quien revela cómo pensaron y organizaron los buscadores.

Armamos un buscador que se llama Busco y Encuentro que permite buscar los subtítulos, el subtítulo oculto, que te permite

buscar información por palabra o por tema de cualquier programa que este subtitulado, eso es muy piola para el docente por que puede buscar puntualmente en los guiones, o sea, en todos los audios de personas que van saliendo, cualquier palabra dicha...(CM de Encuentro, 2015 – anexo II)

Encuentro en la Web le aporta a la emisión televisiva del ciclo otros diálogos vinculando a las tecnologías de la comunicación como espacio de convergencia que visibiliza la narrativa transmedial. La página web de *Encuentro* propone NT que se presentan en términos de materiales para la enseñanza. Siguiendo a Scolari, (2015), se puede constatar que esas narrativas son realizaciones de un contenido temático específico, que también ha sido identificado como un ecosistema que se pone a hablar y a producir desde la conjunción de tecnologías, contenidos y sujetos.

Al respecto la *CM* de *Encuentro* da un ejemplo:

Podría ser una guía para el docente para trabajar en el aula, una web interactiva sobre alguna temática en particular que este más desarrollada, que complemente el programa, cualquier material digital o herramienta digital anclada en un programa o en una propuesta de Canal Encuentro, pero sacada también del programa para expandirse para otros públicos. (CM de Encuentro, 2015 – anexo II)

4.2.3. Lectura valorativa

Respecto a la narrativa del portal web, es en ese espacio de medios donde la posibilidad de la convergencia tecnológica da curso a la Narrativa Transmedial. Es allí donde vemos cómo las “aplicaciones web 2.0 ofrecen nuevas oportunidades para la generación y distribución del conocimiento” (Cobo Romaní; Pardo Kuklinski, 2007: 143).

Las posibilidades de comunicación interactiva abiertas en el portal son constitutivas a la web 2.0 y permiten visualizar la propuesta de narrativa transmedial construida desde quienes la producen. Otras serán las narrativas transmediales que los usuarios reconstruyan en sus recorridos. El sujeto que lee, interviene o recrea ese espacio transmedial, introduce una mediación personal que construye una nueva narrativa.

Partiendo de la afirmación de que “la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente, y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto” (Lodge, David en McEwan y Egan, 1998:10), consideramos que es necesario y urgente reconocer las narrativas transmediales que los medios de comunicación del propio MENa proponen a los sujetos en formación.

Si aceptamos este primer reconocimiento, es necesario realizar un segundo reconocimiento vinculado a que las NT se expresan a través de las textualidades electrónicas. Ello permite comprender que estas posibilidades semánticas se plantean a partir de la web 2.0. En una enunciación rápida de ésta, diremos que fue una definición acuñada por O'Reilly (2004, citado en Orihuela, 2015) para referirse a una segunda generación de la Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios.

Los autores Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, (2007: 143) también la llaman a la web 2.0, web semántica dado que admite producir, compartir y publicar la “colectivización del saber y la gestión del conocimiento.”

En el mismo sentido, Orihuela (2015) nos explica que:

El famoso boom de la llamada Web 2.0 está ligado al desarrollo de una serie de herramientas de software social que han facilitado que la gente corriente se comunique, coopere y publique de forma totalmente transparente. La Web social no es más que "la Web de la gente", que es lo que siempre debió haber sido la Web. Un espacio para la generación compartida de conocimientos, para el trabajo cooperativo a distancia y para la publicación a escala universal de todo tipo de contenidos (textos, imágenes, sonidos y vídeos). Estamos redescubriendo una verdad elemental de nuestra especie: la gente quiere comunicarse y cooperar con otra gente. Hoy finalmente disponemos de herramientas muy accesibles para hacerlo a escala planetaria. (98)

El texto escrito fusionado en el relato con imágenes en movimiento y sonido, configuran la hiper-narración, “el texto electrónico o también llamado hipertexto” (Landow, 2009: 87), tiene modalidades de lectura y escritura propias, “en la discontinuidad que propone el extenso montaje del hipertexto donde se inscribe un saber” (Derrida, 1997 Citado en Landow, 2009: 88). Esa textualidad como montaje, parafraseando a Derrida, exhibe nuevos procesos de lectura y escritura (electrónicas) inmersos en un escenario para la educación formal tal como dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

La posibilidad que un texto hable o instruya sobre otro, puede funcionar de varias maneras, esa intertextualidad es constitutiva de la hipermedia. Los términos enlace, red, trama, términos de la hipertextualidad, estarían

instando en los contenidos de la formación docente inicial, nuevos/otros temas curriculares dada la posibilidad que brinda el texto electrónico, que apela a un lector autor (Barthes, 2005, citado en Landow, 2009). Complementando a lo ya aportado, a partir del alcance del primer objetivo, se puede afirmar que las NT son contenidos y dispositivos de formación y que éstos se expresan de manera hipertextual.

Estas descripciones permiten sostener que lo que están proponiendo los actuales sistemas de hipertexto, es que el lector electrónico, pueda leer/interactuar (el texto electrónico), de manera simultánea dos tipos de lecturas. Por un lado, la lectura dispuesta desde un primer texto, que propone enlaces con otras explicaciones y/o producciones que enriquecen y complejizan ese texto inicial desde donde partió (ese sujeto lector de la formación docente inicial). Mientras que por otro lado (leer cada enlace que propone un primer texto, a partir de los enlaces de palabras que brinda) sería un lector construido desde la lógica del *zapping*, si se me permite llamarla así, vale decir una lectura interactiva ya que quien lee decide lo que lee y cómo lo hace, siempre en el marco de las posibilidades que estos medios educativos de comunicación posibilitan.

Estas interacciones, que habilitan intervenciones del lector, en indagar términos que se proponen desde los enlaces o búsquedas en otros sitios web, indican que es necesario trabajar con hipertextos en la formación docente inicial, dada la complejidad que asumen estas modalidades lectoras que proponen/construyen nuevos/lectores. Sin caer en la dicotomía textos impresos/textos electrónicos dado que ambos son inherentes a la formación docente inicial actual, será posible entonces pensarlos como una nueva modalidad de ¿alfabetización académica? (Carlino, 2003)

4.3. Lectura de la narrativa transmedia

Las entrevistas dan cuenta básicamente de dos cuestiones centrales. La primera, muestra a la narrativa transmedial como propuesta que nace en el marco de políticas comunicacionales educativas impulsadas por el propio Ministerio de Educación Nacional. La segunda cuestión, hace referencia a que toda la propuesta se construye a fin de ofrecer herramientas para la enseñanza en el aula promoviendo la posibilidad de sostener prácticas formativas desde/con todas las herramientas que a diario interactuamos.

El estudio realizado muestra, tal como señala Vilches (2013) que:

La televisión tiene mejor salud que la diagnosticada ...[...] ...mientras los espectadores han seguido aumentando en todos los países, la ola tecnológica no ha sofocado a la televisión sino que esta ha sabido aprovechar el impulso de la corriente para adaptarse rápidamente a los nuevos espectadores, plataformas y pantallas. (51)

A pesar que el ciclo *Escuela de Maestros* paradójicamente no aborda (como ya se dijo) las tecnologías de época como contenido de la formación docente inicial, los medios de comunicación por los cuales circula la propuesta son constitutivos al relato de medios. También cabe aclarar que esta paradoja, tal vez quedaría saldada en una segunda temporada, que la contenidista general del ciclo nos comentó (fuera de entrevista) que se pensó, pero no se ha formalizó todavía la realización.

Para las prácticas escolares, lo “tecnológico” es potencialmente disruptivo, distrae y debe ser mantenido a distancia (de seguridad); como si las aulas no estuvieran llenas de tecnologías, el pizarrón y la tiza (*Captura de pantalla*

16)⁴⁵ como muestra la captura de pantalla, son tecnologías que marcaron una época, la del Siglo XIX. Pero como se han naturalizado al interior de la escuela, se han invisibilizado” (Scolari, 2014).



Captura de pantalla 16

Luego de varios años finalmente la televisión es aceptada cuando se convierte en televisión educativa, un formato que apenas explotaba los recursos del lenguaje audiovisual pero que intentaba contenidos pensados escolarmente. Sin embargo, se la criticaba como muy aburrida desde autores del campo de la comunicación (Pérez Tornero, 2004).

Esta entrada tardía y pasteurizada de la televisión en las aulas es una señal importante sobre la escuela que acepta las tecnologías solo después de neutralizarlas y convertirlas en entornos dóciles, para hacer siempre lo

⁴⁵ Ver capítulo “*Los inicios del maestro*” minuto 11 de 25:24- CD Anexo.

mismo: transmitir conocimientos de manera lineal (Scolari, 2014) ¿Sería posible pensar que la propuesta de narrativa transmedia de *Encuentro*, recorrerá una historia similar a la explicada por dicho autor? La respuesta entendemos es diferente, dado que esta modalidad de tratamiento en contenidos de la formación docente, es propuesta desde los medios de comunicación del MENa. A diferencia de lo referido las decisiones de trabajar con la TVE era sólo de los docentes que la incluían en sus aulas.

Respecto a las decisiones comunicacionales del ciclo televisivo de *Encuentro*, es interesante señalar que es una comunicación oficial del MENa como política educativa comunicacional interactiva, hacia la sociedad en general. Siendo posible recuperar lo afirmado por Ferrés (1994: 30) quien entiende que “la lectura y la televisión no deberían considerarse prácticas opuestas sino complementarias, dado que son actividades culturales y recreativas compatibles”. Esta afirmación toma certeza y se recrea dadas las posibilidades de la web semántica en términos de escritura y producción de contenidos para la formación docente inicial.

Con lo explicado, se intenta dar cuenta que estaría construyéndose una modalidad de tratamiento y de trabajo con los textos y contenidos disciplinares que demanda un sujeto que actúe con los medios y sobre esos medios. Para que ello suceda, es necesario reconocer a/en los medios educativos, como parte de los escenarios de la formación docente inicial, a fin de trabajar con/desde (la producción audiovisual, escrita e interactiva) los textos electrónicos, en tanto contenidos y dispositivos para la enseñanza.

Lo trabajado permite pensar a la NT de *Encuentro*, en tanto material curricular como aquellos textos (en un sentido amplio del término) que se producen para la enseñanza de contenidos disciplinares. Si recuperamos lo definido por Gimeno Sacristán (2001: 51) respecto a los materiales curriculares como “mediadores de la cultura, que comunican contenidos y

transmiten formas de vincularse con ella”, la formación del profesorado debería potenciar la reflexión sobre el uso de los materiales curriculares que proponen las narrativas transmediales, develando los propósitos formativos que sustenta. Siguiendo en la línea de pensamiento del autor citado, reconocer las peculiaridades de la complejidad de los contenidos disciplinares de las NT, es identificar y mostrar parte de la complejidad de los actuales escenarios de la formación docente inicial.

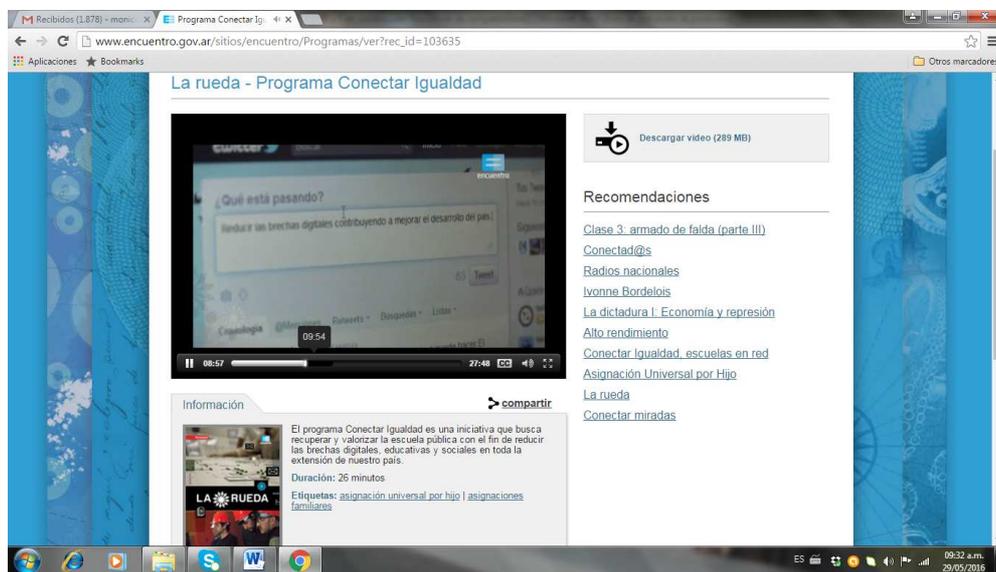
Desde ahí, los sujetos de esa formación (docente inicial), conviven hoy con las herramientas de la comunicación para la enseñanza, que el propio Ministerio de Educación Nacional ha propuesto, siendo allí donde se anudan novedosas problemáticas de la formación. Sobre este último señalamiento podemos reconocer al menos dos nuevas problemáticas. Por un lado, los saberes disciplinares reconvertidos en los escenarios transmediales vigentes, mientras que por otro lado, las posibilidades de transposición/transmisión de contenidos obligan a pensarlos como materiales curriculares narrativos transmediales.

Éstos materiales curriculares se constituirían en dispositivos de los procesos formativos, entendiendo que un dispositivo de formación está constituido por las “relaciones articuladas entre el saber y el poder, que configuran una trama social, entendida como una red de fuerzas, que se influyen mutuamente, se entrelazan, se dispersan, se ocultan, se muestran, se esconden.” (Gaidulewicz, 1999: 74, citado en Souto, 1999.).

Desde esa concepción de dispositivo, la narrativa transmedial permite relaciones articuladas entre el saber y la reconstrucción de un relato a través de diversos medios, siendo factible analizar las producciones que se han indagado en esta tesis, en términos de materiales curriculares. Al mismo tiempo, recuperar todo lo desarrollado en el mismo capítulo respecto a narrativas en la enseñanza, es reconocer y caracterizar que las narrativas

revalorizan el papel de los relatos en la educación, “encontrando nuevas perspectivas acerca de las prácticas de enseñanza para la formación docente inicial” (McEwan, Egan, 2005)

En síntesis, es viable, comprender que las NT son materiales curriculares narrativos de contenidos de la formación docente inicial, en tanto dispositivos comunicacionales del MedEfal que transponen/transmiten contenidos (*Captura de pantalla 17*).



Captura de pantalla 17

Nos detendremos en el término dispositivo curricular transmedial, en el marco de todo lo analizado e interpretado hasta aquí. Para ello se recupera a (Souto, citado en Barbier 1999:73) y se amplía lo desarrollado respecto al término dispositivo.

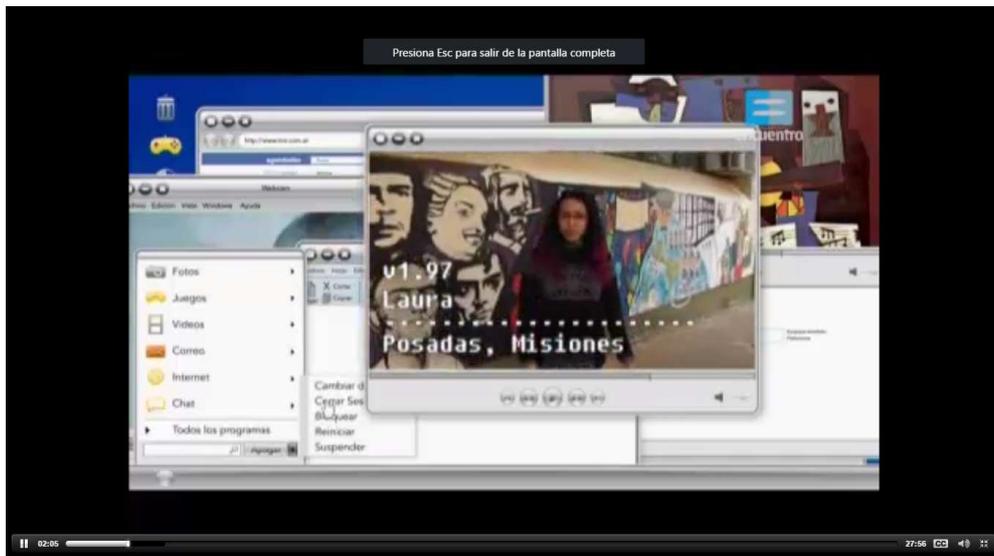
a. Conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales,

filantrópicas; tanto lo dicho como lo no dicho son elementos del dispositivo, y el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre sus elementos (*Captura de pantalla 18*)



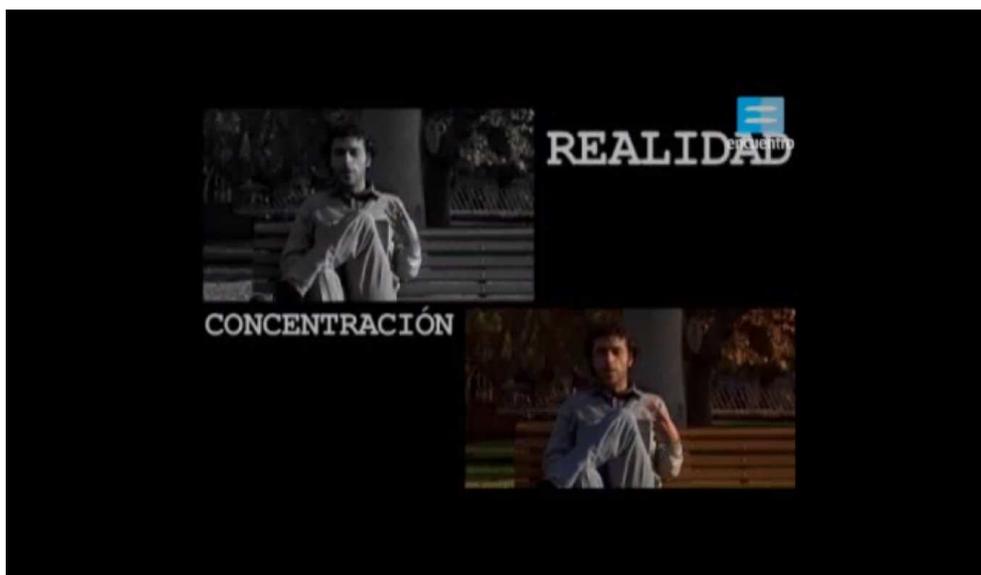
Captura de pantalla 18

b. Naturaleza del vínculo que puede existir entre los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo, algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones que pueden ser muy diferentes entre sí. (*Captura de pantalla 19*)



Captura de pantalla 19

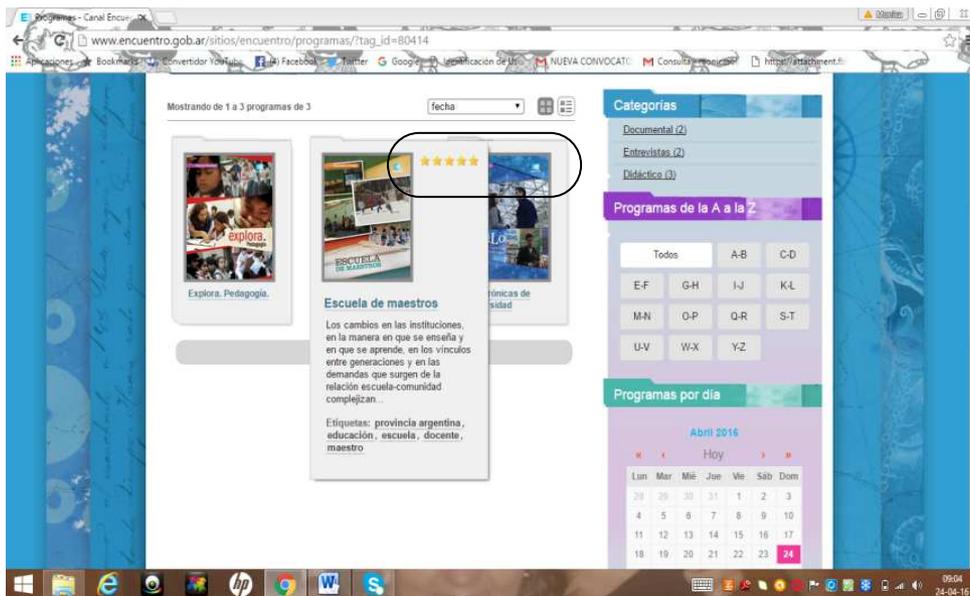
c. Especie de formación que en un momento histórico dado ha tenido como función principal responder a una urgencia. Tiene una función estratégica dominante, el imperativo estratégico juega como matriz de un dispositivo en formación (*Captura de pantalla 20*)



Captura de pantalla 20

Lo dicho también muestra que el texto electrónico, hoy, es un conocimiento disciplinar, ya que hay indicaciones respecto a los usos de los contenidos publicados en ellos que aportarían al campo de la formación general. Por lo tanto, enseñar con/desde contenidos digitales es aprender a citar dichas producciones en textos académicos y aprender a respetar los derechos de autor a través de las licencias *Creative Commons*. Esos contenidos conceptuales constituyen hoy saberes de la formación profesional que utilizan artículos, dibujos, audios o videos en el marco de las prácticas colaborativas de autorías en contenidos digitales.

En el caso de la narración transmedial educativa, se estaría configurando nuevas modalidades de intercambio entre los usuarios del sitio y las propuestas que se brindan, en tanto políticas de uso de los medios del MENa. Además, los contenidos de la programación televisiva, que circulan en el portal web (*captura de pantalla 21*), muestra que el ciclo está catalogado con cinco estrellas, ese es un lenguaje de los medios de comunicación social, indicando cómo se evalúa/recomienda una producción cinematográfica.



Captura de pantalla 21

CAPITULO 5

Nuevos aportes teóricos desde lo investigado

Primera categoría teórico descriptiva,

Segunda categoría teórico descriptiva,

Tercera categoría teórico descriptiva

CAPITULO 5

NUEVOS APORTES TEÓRICOS DESDE LO INVESTIGADO

Este último capítulo presenta a partir de las interpretaciones realizadas, categorías teórico descriptivas, a modo de nuevas construcciones en tanto aportes, que habilitarían nuevas/otras indagaciones sobre el tema.

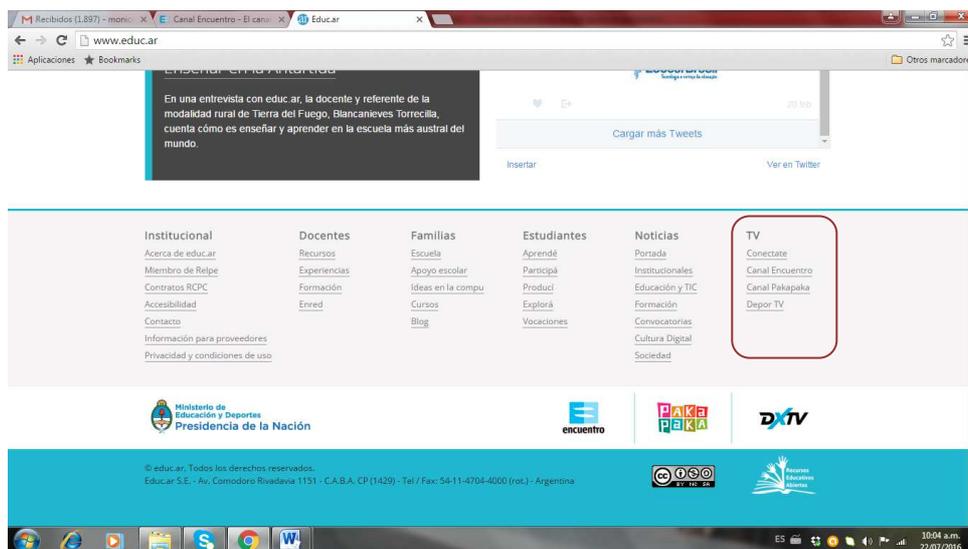
La televisión educativa en Argentina está construyendo una historia que no tiene antecedentes en lo que a política educativa comunicacional refiere. Como ya se ha explicado en capítulos anteriores, canal *Encuentro* es una decisión de políticas educativas focalizadas del propio [Ministerio de Educación Nacional](#), dirigidas a públicos o destinatarios específicos.

Las horas de inmersión en el terreno permitieron dar cuenta, desde el material empírico recogido, la complejidad de la problemática abordada, exhibiendo además la contemporaneidad del tema y la necesidad de investigarlo a fin de edificar nuevas propuestas de formación docente inicial dirigidas a las actuales generaciones que están en formación.

Primera categoría teórico descriptiva

La primera de las categorías teórico descriptiva hace referencia a los medios de comunicación de la educación, diferenciándolos, de los medios comerciales de comunicación social.

Estos medios de comunicación de la educación (captura de pantalla N° 1), los hemos llamado Medios de comunicación de la Educación Formal: MedEfal.



Captura de pantalla 1

Esta categoría permitiría distinguir que hay un nuevo objeto de estudio a identificar y reconocer que propone contenidos específicos para la formación docente en general. Ello posiciona como necesario y urgente enseñar, a los sujetos de la formación docente inicial, los saberes de este nuevo objeto de estudio que se está construyendo desde los medios de comunicación de la educación formal (MedEfal).

Esta afirmación se justifica dado que estos medios cada vez están más ligados a los modos de comunicar y dialogar en espacios de la educación formal con otros sujetos, desde o a través del uso de los medios de comunicación del Ministerio de Educación de la Nación.

Los jóvenes que hoy se están formando como docentes, conviven con la existencia de medios de comunicación social comercial (gráfica, televisión, internet y todo lo que ésta habilita), porque esos medios constituyen parte de sus entornos comunicacionales cotidianos y/o escolares.

Sin embargo, ello no significa que esos entornos estén apropiados simbólicamente y materialmente, en términos de alerta y posicionamiento crítico sobre los debates que establecen (esos medios comerciales) como agenda *setting*⁴⁶.

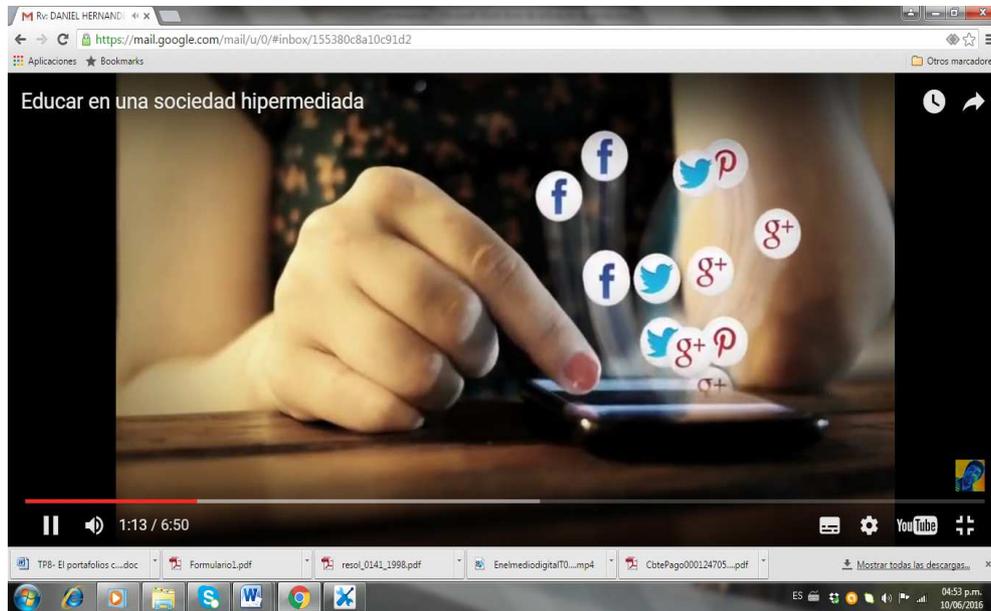
En este punto es necesario insistir en el posicionamiento teórico adoptado en la tesis, respecto a reconocer los medios de comunicación del MENa. Esta salvedad, se hace porque los medios de comunicación educativos están interpretándose en términos de saberes para la formación y no a modo de artefactos o servicios tecnológicos. Dándoles identidad propia para no definirlos como tecnologías de la información y la comunicación, ni como medios de difusión. Este posicionamiento teórico fue desarrollado en Sobrino (2007).

Segunda categoría teórico descriptiva

Esta categoría hace referencia al reconocimiento de las NT en tanto dispositivos curriculares transmediales. En este punto es necesario retomar parte de lo desarrollado en el capítulo teórico, para señalar que los contenidos de las narrativas transmediales contribuyen a la construcción del conocimiento profesional, como así también a la comprensión y al mejoramiento de la práctica profesional docente. Las narrativas edifican modos de pensar y organizar el conocimiento, “la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje se desempeña como un dispositivo de comunicación intergeneracional...” (McEwan y Egan, 1998; citado en Sanjurjo, 2009: 109). Por lo tanto se podría afirmar que, la narrativa transmedial como dispositivo de comunicación contextualiza una perspectiva de época, que obliga a pensar la formación docente en los inicios del Siglo XXI. En este sentido, es plausible avanzar en la idea de que la narrativa transmedial

⁴⁶ <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8401/1/20091107003314.pdf>

(Captura de pantalla 2) se configuraría en un dispositivo material y simbólico de/para la formación docente inicial.



Captura de pantalla 2

La clasificación de “material curricular” basada en el tipo de soporte tecnológico utilizado en su producción encuentra nuevos matices en los escenarios transmediales.

Las tecnologías de época utilizadas en la educación imponen una revisión al modo de pensar una nueva clasificación, en este sentido se las podría denominar como: clásicas, electrónicas y digitales.

La primera remite al papel impreso, y los dispositivos escolares como pizarrón y tiza (o pizarra y fibrón) que si bien son clásicas, por su tradición histórica y fundante de la institucionalidad escolar, también son vigentes en el uso cotidiano de los ámbitos educativos actuales. Respecto a las tecnologías de época electrónicas, son aquellas que necesitan de un sistema eléctrico que las alimente para su funcionamiento, por ejemplo el acceso a

internet. Mientras que las digitales, en esta clasificación remiten a la utilización de los dígitos (dedos) para su funcionamiento, por ejemplo utilizar calculadoras.

Como ya lo mencionamos, las diferentes herramientas culturales tienen modos de narrar propios que convocan a los sujetos de la formación docente a interactuar con ellas desde la modalidad narrativa que proponen. Además es necesario entender que las narrativas que se muestran se producen en contextos que le otorgan sentido en un tiempo, un espacio y un momento vital del sujeto protagonista.

En este sentido se podría afirmar entonces que el sujeto de la formación docente inicial se vincula a los contenidos del campo de la formación general narrados en la peculiaridad de los dispositivos de MedEfal. Recordando que al narrar se compromete lo cognitivo, lo afectivo y la acción (Bruner 2003); identificar la expresión de las NT a modo de nuevo dispositivo de la formación docente inicial, es comprender la modalidad de las prácticas socio culturales del Siglo XXI en los trayectos formativos curriculares.

Si las NT se expresan en el tratamiento (de los contenidos) que realizó el ciclo *Escuela de Maestros* en términos de dispositivos sobre contenidos de la formación docente inicial, es posible pensar que éstas serían construcciones de conocimiento que aportan a lo epistemológico del campo de la formación general

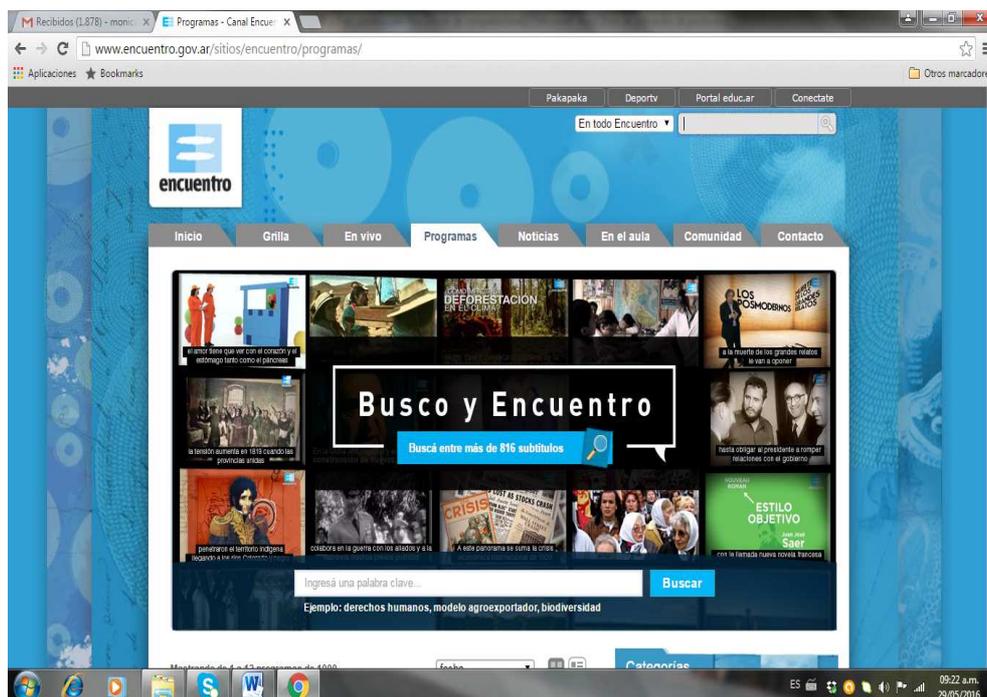
El estudio de un “dispositivo curricular transmedial” requiere apoyarse en el reconocimiento y análisis de “pantallas”. En este punto la categoría descriptiva en desarrollo, impone como necesario definir el concepto teórico de pantallas. En una primera búsqueda etimológica del término se explica

que se presupone que es una palabra de origen catalán⁴⁷, siendo una combinación (hibridación) de los términos “*pampol*” y “*ventalla*”. El primer término remite a pez piloto (es famoso porque acompaña a los barcos), mientras que *ventalla* es parónimo de ventana. Si analizamos este juego de palabras, es posible pensar que las ventanas de la NT acompañan búsquedas, enlaces, encuentros con otros que navegan buscando información u otros sujetos que transitan las mismas inquietudes/búsquedas de contenidos disciplinares. Detenernos a mirar la pantalla de televisión o detenernos a leer la pantalla del portal web, son ventanas posibles en tanto ventana para abrir o cerrar respecto a los saberes de mi interés.

Pero si seguimos buceando en el término pantalla también es posible reconocerle distintas acepciones, proyectar algo sobre ella, cubrir a modo de ocultar otros datos u otra información. Como así también exhibir una imagen a modo de sombra de lo que verdaderamente es.

Lo cierto es, que las NT en tanto dispositivos curriculares se materializan a través de pantallas. En el caso analizado, lo indagado buscó en la pantalla televisiva y la del portal web porque la preocupación que nos guió fue conocer los aportes a los contenidos de la formación docente inicial.

⁴⁷ <http://etimologias.dechile.net/pantalla> (consultado 08/03/2015)



Captura de pantalla 3

Tercera categorías teórico descriptiva

La tercera categoría teórico descriptiva que surge del estudio de la narrativa transmedial para la enseñanza es la figura del contenista (en la expansión del contenido) en tanto autor que narra de manera audiovisual sus propias construcciones académicas escritas.

El contenido realizado para el formato de televisión educativa surge de un trabajo en colaboración entre los expertos o especialistas del tema (en una perspectiva académica) y los realizadores del producto televisivo (guionistas, director, camarógrafos, editores, musicalizadores).

Cuando el formato televisivo educativo incluye entrevistas, estas otras voces también son relevadas entre expertos o idóneos. Así vemos en el ciclo analizado, donde los especialistas que cada capítulo muestra son autores de textos (impresos) que los sujetos de la formación leen, debaten, estudian en

sus trayectorias formadoras (Nicastro, Greco; 2016). Los contenidistas son autores reconocidos por la comunidad académica como referentes en sus campos de especialización, lo que permite indicarlos como el teórico que inscribe un modo de abordar esa problemática.

En este contexto, la figura del contenidista, como autor y supervisor de las construcciones académicas, es central. Detenernos a pensar en los contenidos, la selección y jerarquización temática, los lineamientos teóricos dados para pensar un tema, una situación, un caso desde una asignatura o campo disciplinar, es lo que habilita comprender al contenidista como el teórico que inscribe un modo de abordar esa problemática.

La tarea de vigilancia epistemológica que realiza el contenidista es inherente a la producción de materiales curriculares que se proponen:

“la vigilancia epistemológica a modo de ver la coherencia teórica que guarda el investigador con su propia línea de pensamiento desde el cual debe identificar [...] su marco teórico para buscar mecanismos metodológicos que le permitan superar los obstáculos presentados en la problemática indagada” (Bachelard, 1975, citado en Bourdieu, Chamboredon y Passeron; 2008:75)

El ejercicio de la vigilancia epistemológica debe ser constante sobre la contemporaneidad del tema y los modos de pensarlo en cada contexto posible. Es decir que la coherencia del “vigilar contenidos” no implica aferrarse a una obediencia incondicional respecto a un único modo de comprender la problemática investigada.

La noción de “vigilancia epistemológica se la vincula a la idea de restituir la fuerza heurística de los conceptos que se trabajan a modo de disponibilidad semántica de esos conceptos, lo que constituye una de las condiciones del

conocimiento” (Bachelard, 1975, citado en Bourdieu, Chamboredon y Passeron; 2008:75).

Cuando ese contenido expande su narrativa al ser publicado en el portal web y compartido con la comunidad virtual, se multiplican las perspectivas sobre el contenido. Se introducen nuevas voces y nuevos recursos que ofrecen otros abordajes diferentes al hilo audiovisual del material televisivo.

En el marco de los dispositivos curriculares transmediales, el contenidista podrá dialogar con sus “lectores/interlocutores virtuales” a través de chat *on line* u *off line* respecto a sus propios posicionamientos teóricos sobre los contenidos que ha indagado en su trayectoria profesional, pero la figura del contenidista también tendrá que asumir nuevos roles vinculados al seguimiento de la inclusión otros textos e interacciones en diferentes pantallas.

CONCLUSIONES

Retomar la problemática,

Saberes disciplinares reconvertidos en formatos digitales interactivos situados en escenarios tecno comunicacionales,

Distintas alternativas de búsquedas para los contenidos presentados en cada formato,

La relación entre sujetos de la formación docente inicial y estas tecnologías de la palabra,

Lo esencial surge con frecuencia al final de las conversaciones,

CONCLUSIONES

“Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades”

(José Saramago, 1984)

Retomar la problemática

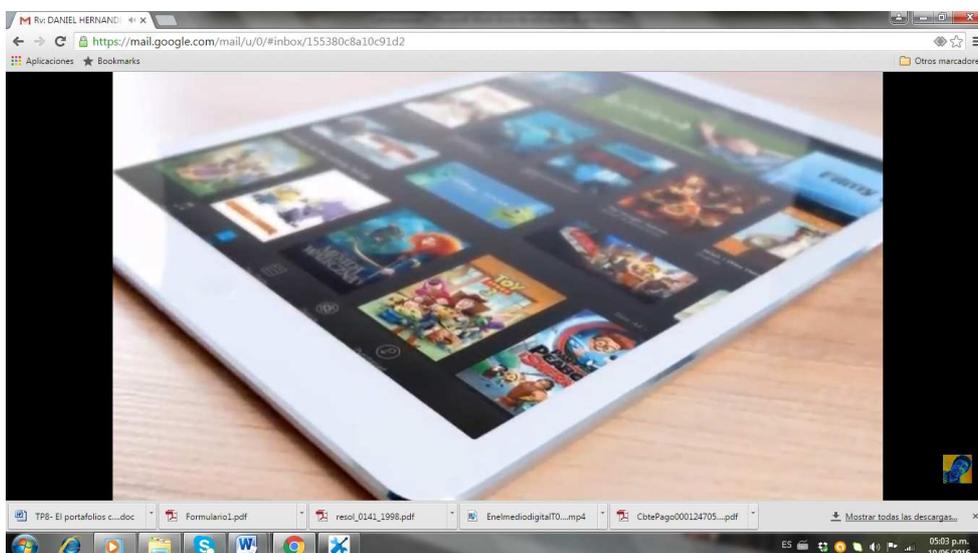
Este último apartado tiene por intención resaltar algunos de los temas que fueron transversales en el trabajo realizado y que al mismo tiempo, proponen nuevas búsquedas teóricas.

Se ha reconocido en las NT a dispositivos curriculares para la formación docente inicial, identificando además que son propuestas de los MedEfal a través de las pantallas educativas.

Como ya se ha dicho, los trayectos iniciales de la formación docente están organizados en tres ejes: el eje de la formación general, el eje de la formación específica y el eje de la formación práctica. Estas definiciones exhiben trayectorias y modalidades respecto a políticas que marcan lineamientos en los itinerarios iniciales de la formación.

Delimitar estos ejes y definir los contenidos que se abordan en cada disciplina, constituye un debate epistemológico y político que impacta directamente en la formación inicial misma.

La creación de la señal de televisión educativa *Encuentro* que se instituye a través de la Ley N° 26.206 (Título VII – artículos del 100, 101, 102, 103) a modo de política de comunicación dirigida a la educación obligatoria, impulsa la producción y emisión de programas (de televisión educativa) y multimedia involucrando en esta línea de trabajo al portal web de la señal, que vehicula los contenidos que se difunden a través de la pantalla televisiva (*captura de pantalla 1*).



Captura de pantalla 1

Estos materiales curriculares narrativos, en tanto dispositivos comunicacionales del MedEfal, aportan mediaciones materiales y simbólicas que habilitan búsquedas para la construcción de conocimiento disciplinar de materiales académicos, que reeditan otras/nuevas modalidades lectoras e interpretativas para la formación docente inicial.

En este sentido es que se asume que las tecnologías de época se definen en términos de herramientas para los espacios de la educación formal (y no se lo plantea en términos de inclusión -de éstas- por entender que ya son parte del cotidiano educacional). Lo que define comprender que esas herramientas

constituyen modos de pensar y actuar propias de los sujetos en formación. Los dispositivos comunicacionales analizados (TVE + portal web) son materiales de trabajo para los procesos formativos. Sin desconocer que el cuaderno y el pizarrón son los dispositivos escolares por excelencia (Gvirtz, 1999), no sólo por la aceptación en términos de tradición de esos instrumentos culturales (papel/pizarrón) sino también, porque sus bajos costos económicos, permiten el acceso y la difusión masivo de dichos instrumentos culturales escolares.

Lo dicho también instala el debate de la infraestructura para la carrera docente. No se la puede seguir pensando como formación profesional “económica” dado que se necesita inversión tecnológica y edilicia que posibilite situar la formación docente inicial, en los portales del Siglo XXI. Tampoco se la puede seguir pensando, desde el uso de fotocopias sueltas que los docentes formadores ofrecemos desde nuestras propias bibliotecas a veces sin respetar las políticas de reproducción. Es necesario y urgente tener dispositivos materiales en las instituciones formadoras que garanticen a los estudiantes saberes de época en la proyección de las infancias con los cuales van a desarrollar su tarea docente.

Esto significa, además de decisiones políticas, éticas, epistemológicas y educativas la urgencia en el reconocimiento de la carrera docente en términos de proyección para los próximos 30 años de práctica profesional, en contextos de mucha demanda de “saberes sabios”, parafraseando a Chevallard (1997).

Pensar cómo la transposición/transmisión sostiene y orienta las trayectorias desde una nueva forma de educar y de potenciar oportunidades de enseñanza y de aprendizaje, es identificar la expresión de las NT como lógicas narrativas de época.

Al respecto recuperamos la línea de pensamiento de Barbero (2002: 20) quien nos dice “si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción, la educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce”.

Estas políticas focalizadas desde los medios de comunicación de la educación, imponen un cambio a la formación docente inicial, dado que hoy está inmersa y mediada por herramientas tecno comunicacionales, obligando a reconocer la necesidad de estudiarlas como inherentes a los procesos formativos.

Desde este posicionamiento es que se reconocen los relatos que los distintos medios educativos (pantalla televisiva + pantalla web) configuran una narrativa transmedial enriquecida; obligándonos a identificarlas, a fin de estudiar cómo se expresan e interpretar los aportes que le brindan a la formación docente inicial.

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer las modalidades de producción y circulación de saberes disciplinares que estos soportes (TV y Web) le proponen a los sujetos de la formación docente inicial; a fin de comprender que las prácticas educativas en tanto prácticas sociales, no están aisladas.

La NT que presenta la señal educativa *Encuentro*, a través del propio departamento de convergencia de medios, exhibe modalidades en la producción y circulación de contenidos (de sus producciones televisivas) en formatos interactivos que convocan a los sujetos usuarios de estos medios a visitar y transitar distintas búsquedas.

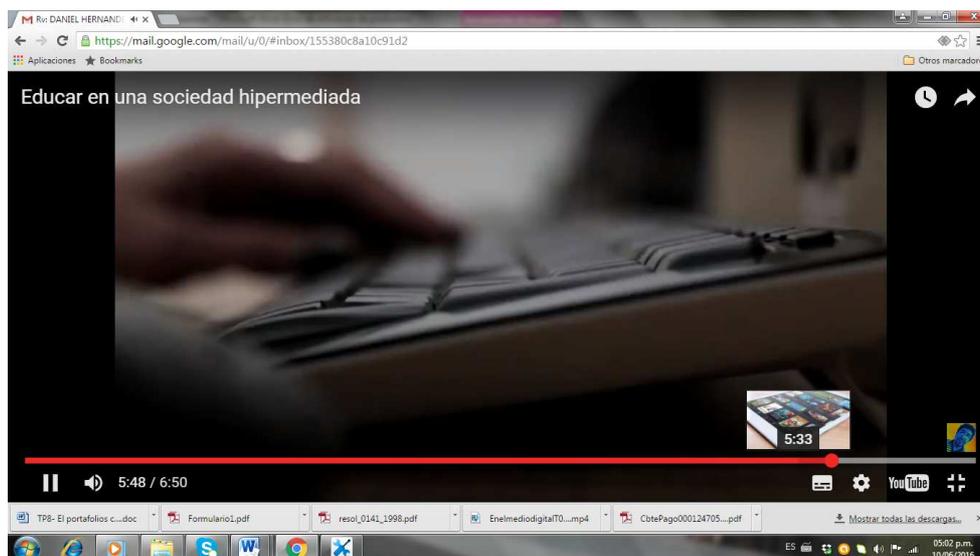
En la intersección de estas propuestas es donde se anudan distintas problemáticas reconocidas en este trabajo, como novedosas para la

formación docente inicial actual. En este sentido se han reconocido como síntesis final tres nudos problemáticos a seguir indagando en próximos trabajos. La enumeración dada, no está vinculada a la jerarquización de los nudos sino simplemente a la organización de la descripción.

En primer lugar, analizar los saberes disciplinares reconvertidos en formatos digitales interactivos situados en los escenarios tecno comunicacionales ya descriptos. En segundo lugar, indagar cómo se proponen distintas alternativas de búsquedas para los contenidos presentados en cada formato. Finalmente, en tercer lugar, investigar la relación entre sujetos de la formación docente inicial y estas tecnologías de la palabra.

Saberes disciplinares reconvertidos en formatos digitales interactivos situados en escenarios tecno comunicacionales

La reorganización de los conocimientos disciplinares a través de las NT, instala una gramática distinta a los trayectos formativos. Estos nuevos formatos de comunicar contenidos, que en esta tesis se lo indicó como enseñar con/desde medios de comunicación educativos, aportan y enuncian en los contenidos de la formación docente inicial, un panorama que estaría poniendo en evidencia la necesidad de investigar la incidencia de las actuales narrativas en la construcción de los saberes disciplinares (*Captura pantalla 1*).



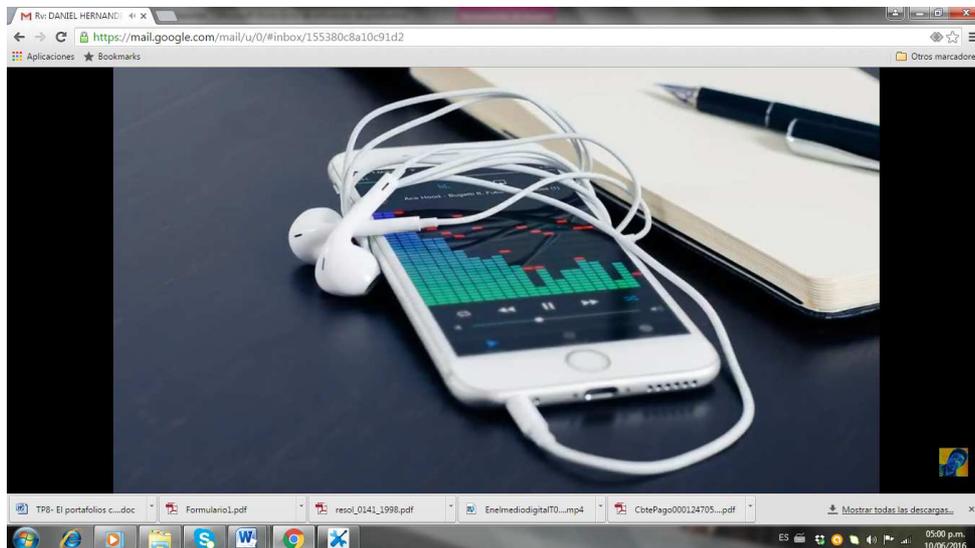
Captura de pantalla 1

Fue pertinente analizar los modos de narrar contenidos que los medios de comunicación educativos del MENa, ponen a disposición de todos aquellos que decidan trabajar con éstos. Señalando que la televisión educativa fue una de las primeras en instalar una nueva narrativa, la audiovisual, para la educación formal, mostrando una vez más, que hoy son distintos medios los que comunican, con/desde el involucramiento de quien interactúa con ese medio.

Ya no se hace sólo un producto televisivo cerrado, sino que se lo produce para que otros lo intervengan con preguntas, a través de relaciones con otros contenidos, difusión de comentarios y opiniones sobre ese material hasta intercambios con pares en espacios *on line* u *off line*.

Estas modalidades necesitan ser reconocidas como inherentes a la formación de docentes, de lo contrario se seguirá sancionando el uso de artefactos culturales, como por ejemplo los Smartphone, que los estudiantes los reconocen como un pliegue más de su cuerpo. Este ejemplo indica la fusión sujetos sociales/artefactos culturales, en situaciones cotidianas personales,

sociales, labores, educativas que no se podrá seguir negando (*captura de pantalla 2*).



Captura de pantalla 2

Distintas alternativas de búsquedas para los contenidos presentados en cada formato

Pensar y reconocer las peculiaridades de la compleja relación cultural entre la enseñanza formal y la narrativa transmedial propone novedosas construcciones de relatos, desde los saberes disciplinares. Con lo cual es constitutivo a la formación inicial los soportes digitales (sin descartar otros soportes) como integrante de la biblioteca de los espacios formadores. Indicando que el trabajo con tecnologías para la enseñanza, no es innovación, es formación necesaria.

En este sentido, abordar en los distintos espacios curriculares de la formación docente las narrativas que proponen los medios de comunicación del Ministerio de Educación Nacional, es reconocer las demandas que todo futuro docente deberá aprender en tanto saberes necesarios. Entendiendo

que deberían ser reconocidos como constitutivos del campo de la formación general, junto al resto de las disciplinas ya definidas.

Sabemos que cada sujeto de la formación construirá su saber sobre los conocimientos disciplinares en algo diferente, construyendo de este modo un relato con ellos para contárselo a otros. Esa narrativa del saber pedagógico (desarrollado en el capítulo II de esta tesis) sostiene que no es posible un saber de los contenidos sin una mediación pedagógica, porque la comprensión de una idea y su comunicación son en sí mismas un acto pedagógico.

Esta explicación, se la podría ampliar desde lo escrito por Litwin (2009), quien sostiene que la importancia de los relatos, no sólo está vinculado a la tradición oral, sino en la posibilidad del mostrar. El mostrar explica, modela nuestra forma de pensar, señalando que la tecnología hegemónica (del mostrar) por excelencia, ha sido y es el pizarrón.

Si pensamos en el mostrar de la televisión educativa no hay dudas de la necesidad de su reconocimiento, pero también es importante reconocer la formación en los saberes respecto a los conocimientos de las disciplinas a enseñar o a la tarea de construcción de propuestas didácticas a realizar. Ello será parte de la arquitectura personal de los marcos teóricos que permitirán el posicionamiento como sujeto de la formación.

Todas estas definiciones constituyen algunos de los contenidos mínimos de la formación de la carrera docente. Esta tesis se propuso visibilizar una nueva agenda formativa, insistiendo que no se la debe interpretar en términos de innovación educativa sino en términos de saberes fundantes para la tarea docente.

El saber sobre las narrativas transmediales en este caso de *Canal Encuentro*,

y en particular el ciclo *Escuela de Maestros*, establece una nueva modalidad narrativa audiovisual que llega a formas transmediáticas (*Captura de pantalla 3*)



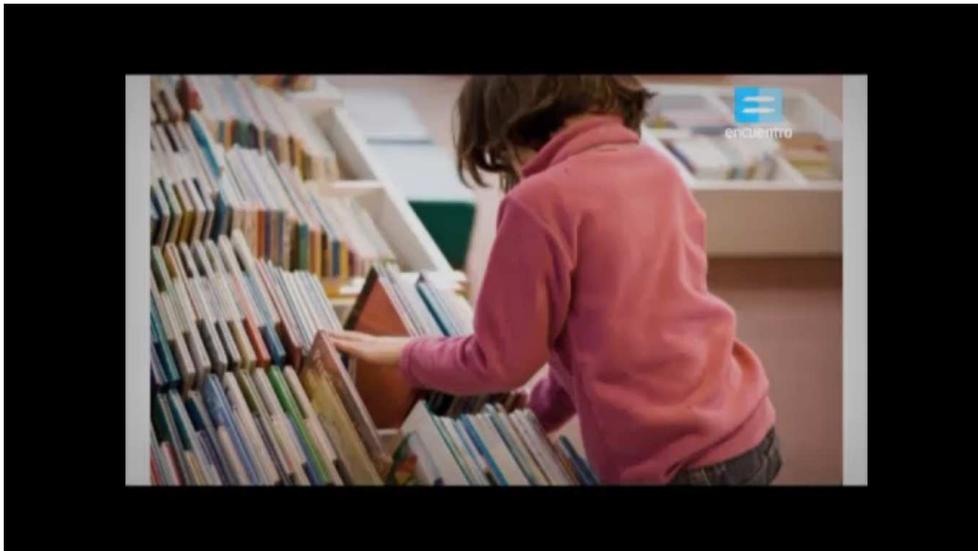
Captura de pantalla 3

La relación entre sujetos de la formación docente inicial y estas tecnologías de la palabra

Como ya se explicó el punto de partida para esta investigación, fue la pantalla televisiva de *Encuentro*, pero ya las primeras inmersiones en el campo, permitieron advertir que la modalidad narrativa de esa pantalla incluía otros medios. Describiendo en el devenir de la tesis que esta pantalla se fusionaba a otra que reconoce un sujeto lector de narrativas transmediales ya que ese sujeto lector lo hace en pantallas interactivas.

La lectura a través de soporte papel hoy convive con otros soportes, los textos audiovisuales, interactivos y transmediales. La cantidad y variedad de opciones para informarse, comunicarse, entretenerse y conectarse, que penetran progresivamente en amplios sectores de la población, encuentran a

adolescentes y jóvenes no solamente como protagonistas sino también como pioneros y mentores en los modos en que éstos se apropian de estos soportes
(*Captura de pantalla N°4*)



Captura de pantalla N°4

Con lo cual es posible reconocer a estas modalidades lectoras como propias de las tecnologías de la palabra, dado que es necesario la escolarización de los sujetos que se proponen lecturas en cualquiera de los soportes referidos.

Lo planteado hasta aquí tiene por intención explicar que los medios audiovisuales electrónicos y digitales en contenidos de la educación obligatoria son inherentes a la formación docente inicial, no sólo porque reconocen las nuevas modalidades lectoras, sino fundamentalmente porque invitan a pensar los procesos de la formación inicial en docentes, desde otros marcos teóricos.

Estamos rodeados por un entorno multimedia convergente que se define como la interconexión de tecnologías de la comunicación y contenidos que circulan por diversos medios. En lo investigado, la fusión entre



Captura pantalla 6

Frente a los escenarios descriptos, las políticas vigentes en torno a los medios de comunicación de la educación formal, han instalado un tratamiento a los saberes disciplinares, en tanto materiales curriculares. Estas opciones para consultas, posibilidad de descargar programas ya presentados, difusión en redes sociales de los contenidos que produce la televisión educativa, por nombrar sólo algunas de las propuestas, invitan a pensarse a modo de prácticas/construcciones colectivas para la escena educativa actual.

Sin duda, comunicar para transmitir, es una condición necesaria pero no suficiente. Las tecnologías de época han instalado otros modos de producir, aprehender y circular conocimientos disciplinares que obligan a los que están en la formación docente a estudiarlas.

En experiencias argentinas de televisión educativa, ya se ha explicado que siempre estuvo acompañada de otros soportes materiales para ampliar y/o profundizar lo planteado en la programación televisiva. Así, es como la televisión educativa recurría a textos impresos complementarios.

Actualmente la diversidad de dispositivos tecnológicos, que asocian a la informática y las telecomunicaciones en general, ha habilitado otros soportes materiales para continuar la propuesta televisiva. En este sentido, la página web de *Encuentro* es un espacio que publica los contenidos de programación televisiva con alternativas complementarias para buscar, descargar y/o difundir esos productos audiovisuales. Entendemos que se está frente a un acontecimiento novedoso que demanda una construcción teórica y epistemológica que marcará la importancia de estudiar esta “mutación” para comprenderla e indagar sus peculiaridades.

Visibilizar esta agenda formativa, es central para comprender las actuales necesidades de formación y orientación profesional en relación a temas estructurales para la formación docente inicial del Siglo XXI. Ello demanda cooperación y diálogo entre los distintos colectivos y grupos sociales vinculados a la tarea docente.

Esta tesis señaló que a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la educación obligatoria generó una nueva realidad respecto a los saberes necesarios para los futuros docentes a incluirse en el sistema de enseñanza formal en Argentina. Esas políticas educativas tienen distintas aristas, aquí identificamos sólo a las narrativas transmediales en contenidos de la formación docente inicial. En este sentido, es posible recuperar el concepto de equidad como un término que define situaciones en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad.

Entonces, en el marco de esta concepción, formar docentes para la equidad significa combatir la desigualdad respetando la diversidad. Reconociendo que hay matices con respecto a qué se entiende por respetar la diversidad, que no serán objeto de tratamiento en este apartado. Lo que se quiere señalar

que la diversidad también hoy está siendo propuesta en otros nuevos soportes simbólicos y materiales, que revelan saberes necesarios de/para la formación. Comprendiendo que existan diversas maneras posibles de abordares este problema.

Hacer visible la diversidad y la complejidad de la tarea docente en Argentina es el tema central que atraviesa al ciclo (analizado) en su totalidad y que se manifiesta en los relatos de los contenidos de cada capítulo. En efecto, la realidad educativa actual presenta características sociales, culturales, económicas, políticas que sumadas a las diferencias geográficas, imponen más dificultades a la complejidad de la tarea docente. Antilef, (2010:4) explica con claridad este eje vertebrador de la producción de cada capítulo afirmando que “...los modelos e ideales respecto del docente “misionero”, “utópico”, “patriota” con gran vocación y capacidad para dar respuesta, han dejado sus profundas marcas que siguen ‘latentes’ en el presente”. Lo citado obliga a reflexionar sobre las prácticas formadoras, no desde prejuicios o estereotipos, sino desde nuevas lecturas que interpelan las tradiciones de la formación docente en Argentina. En relación con lo dicho, se impone un trabajo de desnaturalización de estereotipos respecto a la formación docente en Argentina. Dado que no se puede seguir pensando las herramientas culturales educativas en términos de innovación o cambios, sino que son inherentes a nuestros modos de pensar y actuar. Meirieu (2006, citado en Antilef, 2010: 4) afirma: “aprender es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una realidad que permite a un ser desbordarse de sí mismo”.

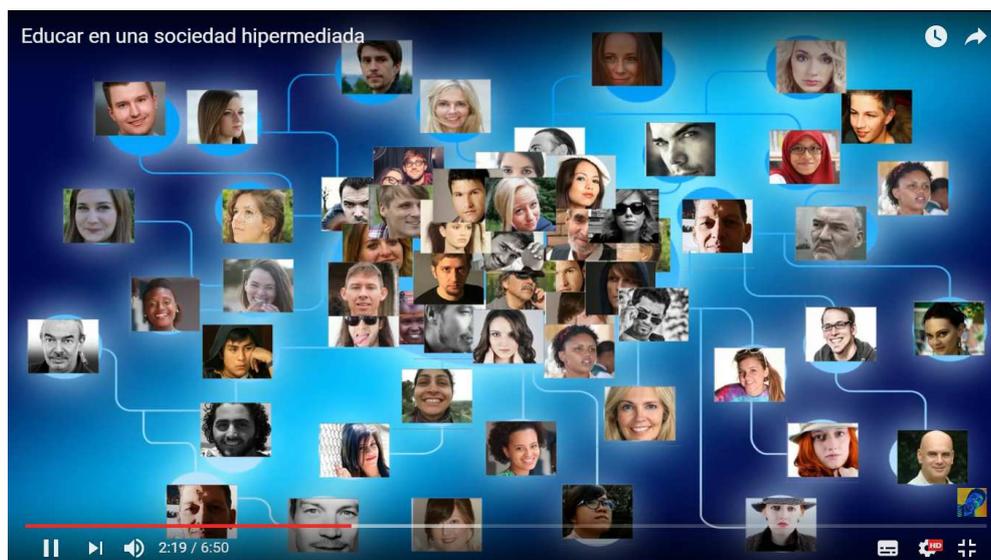
En síntesis, se ha mostrado que la narrativa transmedial de la televisión educativa en Argentina ha desarrollado un marco que interpreta la dinámica de los nuevos medios, siendo urgente y necesaria la inclusión de estas propuestas en los curricula de la formación docente inicial.

Con lo cual, retomando la pregunta planteada en esta investigación ¿Cómo se expresan las NT en contenidos de la formación docente inicial en el ciclo *Escuela de Maestros de Canal Encuentro*? Es posible responderla como ya se ha hecho, desde cada uno de los objetivos planteados, como así también desde el reconocimiento de una propuesta transmedial para la formación docente inicial.

En términos de síntesis, restaría decir que los saberes sabios de la academia, transpuesto en saberes a enseñar (Chevallard, 1997) hoy revisten una particularidad que es la construcción desde dispositivos comunicacionales transmediales con Otro/s que no necesariamente están presentes en un mismo tiempo y lugar.

Señalando que la construcción con Otro/s es inherente a los procesos de formación docente inicial, desde siempre, lo modificado ha sido las herramientas culturales comunicacionales, que hoy nos permiten/invitan a complejizar y ampliar esas construcciones colectivas.

En este punto debo decir, que soy de la generación que se formó leyendo textos impresos en bibliotecas, horas de lecturas compartidas con textos, autores, otros compañeros de carrera, trabajando de manera colaborativa en tiempo real. No teníamos [internet](#), [e-mail](#), [portales web](#) o [wikipedia](#) (captura de pantalla 7) para consultas rápidas por nombrar algunas de las prácticas comunes de este tiempo histórico.



Captura de pantalla 7

Pero como indica la tesis escrita, la intertextualidad y el metatexto estaban presentes en nuestros comentarios, análisis e intercambios, con lo cual lo que nos encuentra una vez más en estos temas de la formación docente, no son sólo las herramientas, sino fundamentalmente las pasiones.

Sin pasiones no hay construcción posible, ni material, ni simbólica. Las pasiones que sostuvieron esta tesis fueron varias, la docencia en primer lugar, el trabajar con Otro y para Otro, el deseo que siempre hay un mañana que nos encuentra en un nuevo proyecto, en un desafío a iniciar.

El trabajo docente nos interpela cada día, en la mirada de los jóvenes que inician su carrera docente con entusiasmo, compromiso y temor, pero con la certeza de querer hacerlo. Para seguir mirándolos con absoluta honestidad ética y pedagógica es que humildemente les brindo esta tesis.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Aguaded Gómez, J., Sánchez Carrero, J., & Marín Díaz, V. (2012). *Televisión educativa*. Madrid: Síntesis.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As.: Granica.

Alliaud, A.; Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Bs. As.: Aique Educación.

Alliaud, A.; Duschatzky, L. (comp). (1998). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Alliaud, A; Suarez, D. (coord). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Bs. As.: CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras ediciones.

Alterman, N.; Coria, A. (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Anadón, M; (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI (2) 198-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105212447002>

Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and observational Research* (Libro 3 de *The SAGE Qualitative Research Kit*). Londres: SAGE. [Trad. Cast.: *La investigación etnográfica y de observación de investigación*

cualitativa (Libro 3 de la Colección Investigación cualitativa). Madrid: Morata, 2012]

Antilef, L. A. (2010). *Pasado y presente de la formación docente Argentina: entre el apostolado y la sociedad del mercado*. Chubut: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Cátedra de Pedagogía.

Artopoulos, A. (coord). (2012). *La sociedad de las cuatro pantallas*. Buenos Aires: Ariel.

Arribá, S. (2005). El peronismo y la política de radiodifusión. En Mastrini, G. *Mucho ruido y pocas leyes*. Bs. As.: La Crujía.

Asprelli, M. C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios*. Bs. As.: Paidós.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Bixio, C. (2012). *Maestros del Siglo XXI*. Rosario: HomoSapiens.

Borràs Castanyer, L. (2005). *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona. Editorial UOC.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. (2008). *El Oficio de Sociólogo*. <https://aquileana.wordpress.com/2008/03/20/bourdieu-passeron-y-chamboredon-el-oficio-del-sociologo/> Visitado (21/08/2015)

- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Bs. As: Siglo XXI.
- (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Bs. As.: Longseller.
- Burbules, N. & Callister, T. (2001). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Bs. As.: Granica.
- Busaniche, B. (2010). *Argentina copyleft: la crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas para democratizar la cultura*. Villa Allende: Edición Böll Cono Sur. Fundación Vía Libre.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educar e investigación*. Año 6, número 20. Páginas 48 a 57.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* México: Taurus.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Volumen 1. España: Alianza.

----- (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Volumen 1. México: Siglo XXI.

Chartier, A. M. (2009). (Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. *Propuesta Educativa* N° 32, Año 18. Bs. As.: FLACSO Argentina.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Bs. As.: Aique.

Cobo Romaní, C.; Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.

Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media* [Aprendizaje ubicuo. Emilio Quintana Trad.] Grupo Nodos Ele: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Cubero, M.; Ramírez Garrido, J. (2005). *Vigotsky en la psicología contemporánea*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. Bs. As.

----- (1995). *La formación en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.

Davini, M.C.; Alliaud, A. (1995). *Los maestros del Siglo XXI*. Bs. As. Miño y Dávila.

Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos (Traducción Eva Saint – Arroman y Santiago Espinoza). *Revista de Filosofía*. Aparte Rei. [Http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei](http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei).

- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados*. Rosario: Homo Sapiens.
- Del Río, P.; Álvarez, A.; y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Delval, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative Researche*. Thousand Oaks : Sage
- De Pons, P. (coord). (2009). *La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Traducción Francisco Peñalver. Valencia: Pre-textos.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 25 de Junio de 2009 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Dubrovsky, S. (comp). (2000). *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*. Bs. As.: Novedades educativas.
- Duschatzky, L. (2008) *.Una cita con maestros*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Duschatzky, L.; Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014

Dussel, I. y Pogré, P. (2007). *Formas docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Bs. As. INFOD – PROPONR.

Faerman, J. (2009). *Faceboom*. Bs. As.: Ediciones B.

Feld, V. y Eslava Cobo, J. (2009). *La perspectiva histórico – cultural de Vigotsky y la neurofisiología*. Bs. As. Noveduc.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Bs. As.: Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la educación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Fernandez, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Bs. As.: Nueva Visión.

Fernández Cárdenas, J. M. (2011). *Multimodalidad y calidad educativa: Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital*. XII Encuentro Internacional Virtual Educa. D.F. México.

Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal*. España: Paidós.

----- (1994). *Televisión y educación*. España: Paidós.

Freire, P. (2004.) *Cartas a quien pretende enseñar*. - 1° ed. 2° reimpresión. Bs. As.: Siglo XXI.

Fontana, A. (2014). La construcción de la igualdad en la escuela, desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativas de tres casos. (Tesis de maestría). Directora Alejandra Birgin. Bs. As.: FLACSO – Sede Argentina.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Gardner, H.; Katie, D. (2014). *La Generación App*. Bs. As.: Planeta.

Gardner, H. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Bs. As.: Paidós.

----- (2000). *La globalización*. México: Paidos.

----- (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidos.

----- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidos.

----- (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidos.

Garrido Gallardo, M.; Frechila Díaz, E. (2007). *Teoría/crítica: homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Geneviève, j. “Educar en los medios para favorecer la democracia”
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15801305.pdf> (visitado Junio de 2013)

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J (2001.) *Los materiales y las condiciones de enseñanza en Docencia y cultura escolar*. Bs As.

González, N. D. (2006). “Televisión Educativa en Argentina”. Universidad Nacional de Quilmes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. IX Congreso IBERCOM - Sevilla-Cádiz.

Greco, M.B. (2007). *Autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: HomoSapiens.

----- (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Bs. As.:Noveduc.

----- (2016). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: HomoSapiens.

Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación*. Bilbao: Descleé.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Bs. As.: Paidós.

Gvirtz, S (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930 1970*. Bs. As.: Eudeba.

Gvirtz, S; Larrondo, M (2007). “Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en de escuela de hoy”. IV Seminario Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Año 8, Nº 15-16. Rio de Janeiro: TEIAS.

Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). Registrar y organizar la información. En *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona:Paidós Básica.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw Hill.

Herrera Ferrer, R. (2010). Narrativa multimedia, narrative intransitive. (Tesis doctoral) Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. <http://es.slideshare.net/tfugit/tesina-narrativa-multimedia>.

Ibrus, I.; Scolari, C. (2012). *Crossmedia innovations. Texts, markets, institutions*. Peter Lang. www.fjdh.org.ar/editorial

Irigaray, F.; Lovato, A. (Eds). (2014) *Hacia una comunicación transmedia..*
Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Jenkins, H. (2008). *Cómo sacar provecho de las nuevas competencias mediáticas en la escuela.* www.educ.ar.gov.ar

----- (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* España: Paidós.

Kornblit, A.L. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales.* Segunda edición. Bs. As.: Biblos.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews* (Libro 2 de *The SAGE Qualitative Research Kit*). Londres: SAGE. [Trad. Cast.: *Las entrevistas en investigación cualitativa.* (Libro 2 de la Colección Investigación cualitativa). Madrid: Morata, 2011]

Lamarca Lapuente, M.J. (2013). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen.* (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. URL <http://www.hipertexto.info>.

Landow, G. (2009). *Hiper Texto 3.0: Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Lima Ferreira (2004). *A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil.* Tesis posgrado. Estado de Bahía en Brasil. (Consulta 03/06/2011)

Litwin, E.(comp). (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de internet.* Bs. As. Amorrortu.

Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa.* Bs. As.: Paidós.

----- (1992). "La televisión educativa o en busca del género perdido".
Revista La Media N° 1. La Plata.

Marc Ferry, J.; Wolton, D. (1998). *El nuevo espacio público*. Barcelona:
Gedisa.

Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de
un modelo posible para América Latina. *Revista Arxius* N° 17. España:
Universidad de Valencia. Páginas de 63 a 73.

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes comunicación e identidad. *Revista de
Cultura OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la educación,
la ciencia y la cultura*. Número 0. <http://www.oei.es/>

----- (1999). *Los ejercicios del ver*. España: Gedisa.

----- (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la
comunicación. *Revista Nómadas*. Universidad Central de Colombia. Bogotá.

Mastrini, G. (2009). *Mucho ruido, pocas leyes*. Buenos Aires: La Crujía
Ediciones.

McCOMBS, Maxwell ; EVATT, Dixie (1995). "Los temas y los aspectos:
explorando una nueva dimensión de la agenda setting". *Comunicación y
sociedad*. Vol VIII, N°1, p. 7-32.
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8401/1/20091107003314.pdf>.

Visitado el 9/03/2015

McEwan, H.; Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje
y la investigación*. Bs. As.: Amorroutu.

Merlo Flores, T. (2003). "Luces en el laberinto Audiovisual. Televisión en el
contexto latinoamericano". *Investigación comparativa internacional*,

presentada en el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Presidenta del Instituto de Investigación en Medios. Universidad Católica Argentina.

Ministerio de Educación (2007). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Primaria*. Presidencia de la Nación. Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación. Argentina.

Ministerio de Educación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206 Presidencia de la Nación. Argentina.

Ministerio de Educación – Poder Ejecutivo Nacional - Decreto 459/2010 Publicado en Boletín Oficial de la República Argentina, 07 de abril de 2010.

Molino J.; Molino Lafhail, R. (2003) *Homo fabulator: Théorie et Analyse du récit*. Arles. Lemeac.

Morduchowicz, R. (2010). *La TV que queremos*. Bs. As.: Paidós.

----- (2006). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Bs. As.: Paidós.

Mortola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo*. Bs. As.: Noveduc.

Nakache, D.; Mundó, D. (2003). Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. En Carli, S. (comp) *Estudios sobre comunicación y cultura*. Bs. As.: Stella/La Crujía. Páginas 95 a 119.

Nigro, P. (2008). *La educación en medios de comunicación*. Bs. As.: Lumen.

Orihuela, J.L. (2015). *Los medios después de internet*. Barcelona: Editorial UOC

----- (2011). *Mundo Twitter. Una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la red*. Barcelona: Alienta.

Orozco, G.; Franco, D. (2014). *Al filo de las pantallas*. Bs. As.: La Crujía.

Orozco Gomez, G. (1997). *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. La Plata: Ediciones de periodismo y comunicación. Universidad Nacional de La Plata.

----- (1996). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata: Ediciones de periodismo y comunicación. Universidad Nacional de La Plata.

Ortega Carrillo, J.A.; Chacón Medina, A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. España: Pirámide.

Palacios, A. (comp). (2015). *Claves para incluir*. Bs. As.: Noveduc – Ensayos y Experiencias.

Parcerisa Aran, A. (1997). *Materiales Curriculares*. Barcelona: GRAO.

Pepino Barale, A. M. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. P Y V editores.

Perez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. España: Paidós Papeles de Comunicación.

Perrenoud, P. (1994). “Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable”. En: Actes du Séminaire des formateurs de l’IUFM. Grenoble, IUFM. (Reimpreso en: *Éducation et Recherche*, 1996, n. 2. Traducido al español por Gabriela Diker: “Saberes de

referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, mimeo.)

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales*. Bs. As.: Santillana.

Pons de Pablos, Juan (coord). (2009). *Tecnología Educativa. La formación de profesorado en la era Internet*. Málaga: Aljibe.

Postman, N. (1990). *Divertirse hasta morir* (versión castellana) Barcelona. De la Tempestad.

Prieto Castillo, D.; Van de Pol, P. (2006). *e-Learning comunicación y educación El diálogo continúa en el ciberespacio*. RNTC.San José, Costa Rica.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Quevedo, L. (1999). *Política medios y cultura en la Argentina de fin de siglo*. Bs. As.: Eudeba.

Reig, D.; Vilches, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica – Fundación Encuentro.

Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas*. Barcelona: Gedisa.

Ríos Everardo, M. (1983). “La función del recurso didáctico en el proceso de aprendizaje.” En *Revista Foro Universitario* N 31. México.

Roig, H. (2005). *Televisión para el futuro: hacia la interactividad*. En Litwin, E. *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Bs. As.: Amorrortu.

----- (2005). Televisión para el futuro: hacia la interactividad. En E. Litwin (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Bs. As.: Amorrortu. Páginas 71 a 104.

----- (2002). Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción. (Tesis Doctoral) Universidad de Buenos Aires. CABA.

----- (1995) Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela. En Litwin, E. (comp.) *Tecnología Educativa: política, historias, propuestas*. Bs. As. : Paidós.

----- (1994). El lugar del video en los proyectos de educación a distancia. En Litwin, E., Maggio, M. y Roig, H. (comp.) *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Bs. As.: UBA XXI. Páginas 65 a 72.

----- (1993). Televisión educativa: de la televisión escolar a la educación mediatizada por la televisión. En Litwin, E. y otros, *Tecnología Educativa: nuevos enfoques y viejos debates*. Bs. As.: Serie Cuadernos de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Páginas 51 a 61.

Rost, A. (2006). La interactividad en el periódico digital. (Tesis Doctoral) España: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Salomon, G. (2001). *Cogniciones Distribuidas*. Bs. As.: Amorrortu.

----- (1992). *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente*. Volumen II – N° 58. Revista Infancia y Aprendizaje. España.

----- (1983). Evaluaciones de la televisión educativa, en UNESCO, *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. Estudios y Documentos de educación N° 40. París.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Sautu, R. (2010). *Todo es teoría*. Bs. As.: Lumiere.

Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Rosario: Homo Sapiens – FLACSO.

Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona: Gedisa.

----- (2013). *Narrativas Transmediales. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.

----- (2009). Transmedia storytelling: los consumidores implícitos, mundos narrativos, y la marca en la producción de los medios contemporáneos. En *Revista Internacional de Comunicación*. Sevilla.

----- (2008). *Hipermediaciones*. España: Gedisa.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Sobrino, M. (comp). (2013). *Las narrativas docentes explican las prácticas mediáticas en el aula*. España: Editorial académica española.

Sobrino, M. (2012). *Enseñar en tiempos mediáticos*. España: Editorial académica española.

----- (2010) *Entornos subjetivos actuales: escuela, medios masivos, nuevas tecnologías*. Gral. Roca.: Publifadecs - UNCo.

----- (2007). *Tecnologías de la comunicación: la televisión en las prácticas de enseñanza y en la construcción de sujetos*. (Tesis de Maestría). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue. General Roca.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As.: Novedades Educativa – UBA.

Steinberg, Sh.; Kincheloe, J. (comp). (2000). *Cultura Infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traducción principal: Jaron Rowan, Diego Sanz Paratcha y Laura Trinidad. Madrid: Edición Traficante de Sueños.

Stodolsky, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemática y ciencias sociales*. Paidós – MSC: Barcelona.

Suárez, D. (2007a). “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

——— (2007b). “El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua”. En: Polo, P. y A. Verger (comp.) *Globalización y desigualdades educativas*. Mallorca, Escola de Formació en Mitjants Didàctics.

Tenti Fanfani, E. (1997). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Publicado en *Revista Todavía*. Páginas 1 a 4. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa: Clase 2. Especialización Docente en Educación y Tic.

Tezanos, J.F. (2000). *La sociedad dividida*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Urbano, C. y Yuni, J. (2009). Procesos formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En Yuni, J. (comp). *La formación docente: complejidades y ausencias*. Córdoba: Grupo Editor Encuentro.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs. As.: Gedisa.

Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Norma.

----- (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, L. (2006). “La documentación de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes”. En: La integración de las TIC en la escuela. Experiencias de La Pampa en el Proyecto Integra. Santa Rosa, Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.

----- (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado (Granada), vol. 11, n. 1, también en:

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev111.html>.

----- (2008). Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Buenos Aires, FFyL, UBA. (Tesis de doctorado.)

Vilches, L. (coord). (2013). *Convergencia y transmedialidad*. España.: Gedisa.

Vinelli, E. (2009). *Revisión sobre la teoría de la Traducción intersemiótica*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Bs. As. <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/vii-congreso/actas-2009/Vinelli.pdf>

Wainerman, C.; Sautu, R. (comp). (2001). *La trastienda de la investigación*. Bs. As.: Lumiere

Wainerman, C.; Di Virgilio, M. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. San Andrés: Manantial

Werchst, J. (1998). *La mente en acción*. Bs. As.: Aique.

----- (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

----- (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Winner, L. (1985). *¿Tienen política los artefactos?* Versión castellana de Villa Mario Francisco. Philadelphia: Open University Press. EEUU.

Wittgstein, L. (1995). *Aforismos, Cultura y Valor*. Madrid: Calpe Colección Austral.

Wolton, D. (2000). *Internet, ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Texto de Ley de Educación Nacional N° 26.206
<http://portal.educacion.gov.ar>

Texto de Ley N° 26.522 de servicios de comunicación audiovisual
<http://afsca.gob.ar/ley-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-26-522/>

Sitios web de televisión educativa:

Argentina <http://www.encuentro.gov.ar> (visitas frecuentes)

España http://tv_mav.cnice.mec.es/ (visitado Julio 2013)

Francia <http://www.tv5.org> (visitado Julio 2013)

México: <http://dgtve.sep.gob.mx> (visitado Julio 2013)

Chile <http://www.recrea-ed.cl/tv/educativa.htm> (visitado Julio 2013)

Chile <http://etimologias.dechile.net/pantalla> (visitado Marzo 2015)

