

**Experiencias de Educación en Medios en una escuela de la provincia de Buenos Aires**  
**Reflexiones, problemáticas y propuestas**

**Marina Alejandra Gutiérrez**  
**Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social**  
**Fernando Bustamante**  
**Tesista, Carrera de Ciencias de la Comunicación Social**  
**Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina**

**DESARROLLO**

Los medios masivos juegan un papel importante en el mantenimiento de las relaciones de poder, en el reforzamiento de las opiniones generales de la gente. Son importantes modeladores de percepciones e ideas acerca del mundo, de las formas de verlo y entenderlo. La educación en medios es un instrumento para equilibrar la desigualdad de conocimiento entre los que tienen el poder de fabricar los documentos mediáticos y quienes los reciben. Es esencial desde el punto de vista de que los medios participan cada vez más en el proceso democrático, es esencial para poder ejercer nuestros derechos democráticos. La escuela debe reconocer entonces, que es importante desarrollar en los alumnos una alfabetización audiovisual, una capacidad de examinar imágenes y discursos en forma crítica.

La enseñanza en medios no apunta solamente a la recepción crítica por parte del alumno sino a la producción crítica. El alumno debe ser un receptor crítico no sólo dentro del aula sino en su vida cotidiana. Si el objetivo es la autonomía crítica, utilizando el término de Len Masterman, la educación en medios no debe reducirse a acumular datos, ideas, información acerca de los medios, ni a ejercicios para mantener ocupados a los alumnos, ni tampoco a la reproducción de las ideas del docente. Los contenidos de la educación en medios deben comprenderse como medios y no como un fin en sí mismos, para poder lograr la autonomía crítica. Hay que abrir espacio para los intereses propios del grupo, al tipo de programas y temas que son de su interés. Este es un importante factor motivador y un importante impulso para la negociación entre alumnos y docentes.

La educación en medios debe basarse siempre sobre un tema, es decir, basarse en un análisis de lo concreto para desarrollar las capacidades críticas generales. Es por eso que si por un lado se desarrollan conceptos centrales por el otro, es necesario el trabajo práctico. A través de la práctica los alumnos comprenden que los documentos mediáticos son construcciones. Lo que debe evitarse a toda costa es la consideración de la práctica como fin en sí mismo. Esta práctica no le dará a los alumnos, por sí sola, las capacidades críticas que la educación en medios busca. No pueden separarse el trabajo conceptual del trabajo práctico. Hay que evitar lo que Len Masterman llama "la trampa de lo técnico" (Masterman, 1995), es decir, creer que la educación en medios sólo pasa por lo técnico. El trabajo práctico es un medio para desarrollar las capacidades críticas. La producción sin reflexión es simple reproducción.

La educación en medios debe basarse en una enseñanza no jerárquica, esto significa que uno de los objetivos es el desarrollo de la autonomía crítica, de una pedagogía que no haga al alumno dependiente del docente. El alumno debe poder cuestionar el saber. Debe darse espacio al diálogo, la reflexión y la acción.

Consideramos que este abordaje de la educación en medios como una necesidad en el sistema educativo contemporáneo se enfrenta en la práctica a una serie de obstáculos que provienen de la situación histórica del sistema educativo y de sus nuevos desafíos, desarticulaciones y crisis. La educación ha variado en el pasado, en contenidos y fines. La educación se basaba en la transmisión de capital cultural, legal y legítimo, el discurso dominante acerca de lo sucedido, de lo político, de la idea de saber, del curriculum. Formar al ser total a través de la disociación positivista entre teoría y práctica. Una educación centrada en la etnocéntrica visión homogénea de un grupo, la educación como la única posible enseñanza formal en oposición a la educación más difusa de la familia o los grupos.

¿Qué paradigma educativo se está construyendo hoy? Dispersión del sujeto pedagógico, imposibilidad de mantener las categorías de secuencialidad y jerarquía en un mundo que ha cambiado, en donde el acceso al saber está cuestionado. El acceso al saber cuestionado por los medios de comunicación que no hacen discriminación de edades en la difusión, cuestionado por las necesidades de formación que la propia sociedad encarna, cuestionamiento por parte de la ruptura de los vínculos de autoridad y la diferenciación antes equiparable entre ascenso educativo y ascenso social.

La educación como construcción histórica en un momento actual en el que se tambalea y entran en crisis los viejos imaginarios con una realidad que los va permeando y alterando perdiendo sus funciones y definiciones, sus límites y figuras. Redefinición del maestro, del alumno, del saber, de la finalidad de la educación, de la tecnología, del mercado de trabajo que se comprime y las posibilidades que se reducen.

A lo largo de nuestra experiencia en una escuela pública de la provincia de Buenos Aires, nos encontramos con una serie de problemáticas a la hora de iniciar un proyecto de educación en medios. Nuestro interés estaba centrado en observar qué sucedía cuando los medios masivos de comunicación entraban al aula, con sus modalidades opuestas, enfrentadas, descontextualizadas, pedagogizadas. Detectamos una serie de problemas a la hora de llevar a cabo nuestro proyecto, que podemos resumir en:

- 1-Problemática de la inserción curricular
- 2-Distancia entre el discurso del docente- práctica del docente
- 3-Rol del asesor
- 4-Relación docente- alumnos
- 5-Visión eficientista de la educación.

En nuestros primeros acercamientos al docente nos encontramos con una buena predisposición para trabajar. Teniendo en cuenta que en este caso el docente no tenía formación en medios y desconocía tanto la problemática como los conceptos con los que queríamos trabajar. Más que compromiso con la problemática, creemos que el docente estuvo interesado en la novedad más que en la transformación que significa abordar una educación en medios dentro del sistema educativo argentino. Fascinación por las “luces de colores” como señala Edith Litwin (Litwin, 1995), es decir, un imaginario en donde la escuela absorbe innovaciones o tecnologías (como es el caso de los medios) que no tienen la capacidad de cuestionarla y tematizarla sino de “modernizarla”, “transformarla” engañosamente.

Cuando los medios entran al aula, la escuela los pedagogiza. Este proceso, necesario para que cualquier contenido se convierta en conocimiento enseñable, reviste el peligro fundamental de crear falsos objetos de conocimiento, ya que el conocimiento enseñable cobra autonomía respecto del conocimiento fuente, con el cual comparte alguna característica nominal, pero del cual ha perdido el contexto que lo anclaba y daba referencia a sus sentidos, así como sus fundamentos o sus fuentes racionales, y también sus objetivos. El conocimiento traspuesto se transforma en un objetivo y en razón de ser de sí mismo.

Es así, que al introducir los medios en la escuela debemos tener presente que se corre el riesgo de que este conocimiento potencialmente desestructurador sufra deformaciones demasiado fundamentales, de manera que se transforme en inocuo, pierda su poder reactivo y sea neutralizado por las lógicas específicamente escolares. Todo proyecto de educación en medios debe tener presente este peligro y activar una vigilancia epistemológica, en virtud de no perder de vista que enseñar medios en la escuela lleva muchas veces a desligarlos de las relaciones políticas y de poder en que están insertos en la sociedad como un todo. Quizás sea inevitable que todo lo que entre en la escuela sea recortado de sus fuentes socioculturales, sus fundamentos materiales y sus objetivos. El desafío será no perder este hecho de vista a la hora de enseñar medios y de reflexionar sobre ellos.

En nuestra experiencia en el aula, hubo dificultades para comprender el aprendizaje en medios con un peso tal como para formar parte de la currícula. Fueron reducidos al nivel de recreativos, de taller, de algo ajeno y no articulable con el aprendizaje. Los medios entraron al aula pero continuaron siendo algo "ajeno" que debe ser controlado. El control se logra a partir de su transformación en algo "divertido". Esa lógica opera en la escuela a partir de la neutralización de los medios; se los "vacuna", se pedagogizan a partir de tornarlos un divertimento. Se tiende a descontextualizarlos y transformarlos en medios útiles para reproducir o producir dentro del aula sin innovar verdaderamente o reflexionar sobre ellos como tecnologías en una sociedad, un mundo, una realidad, un contexto social e histórico. En nuestra experiencia los medios no lograron insertarse en la currícula como conocimiento válido. La escuela se defendió de la intromisión de los medios a partir de esta lógica de hacerlos inocuos. José Joaquín Bruner (Bruner, 1993) señala que es justamente esta gramática interna de la escuela que consiste en clasificar el conocimiento y ordenarlo accediendo a la reflexión disciplinada a partir de la selección de un currículum que incorpore sólo lo considerado valioso. Creemos que esta situación debe ser enmarcada y contextualizada en una problemática mayor en torno al sistema educativo y sus transformaciones. El docente aparece exigido por la administración y cuestionado por los alumnos. Un docente que se protege de la desprofesionalización, la capacitación obligatoria y sin fin, y que levanta un pedestal a la vieja idea de conocimiento válido, socialmente legitimado. Descalificando las nuevas experiencias de los alumnos con las nuevas tecnologías, con la cultura mediática y no la cultura escolar. El mecanismo de defensa se basa en la descalificación y neutralización de los elementos heterogéneos. Gabriela Lion (Lion, 1995) plantea esta temática desde la pregunta "perfeccionamiento, ¿en qué contexto? ¿Para qué propósitos?, ¿para qué docentes?". Habría en realidad un sometimiento del docente a un imperativo tecnológico. El docente no cuestiona lo que el sistema le ordena en vistas de la carrera por la ganancia de puntajes. No se discute el sentido de lo que se enseña sino los modos en los que se lo enseña. Es lo que Lion llama recuperar la pedagogía, es decir, repensar la escuela. La

capacitación no es más que una carrera de puntajes que no cuestiona contenidos sino modalidades. Se cree que la incorporación de nuevos contenidos garantiza la eficacia y la transformación de los saberes y el sistema educativo para una sociedad modificada, contextualizada, histórica. La capacitación vista así no genera la autonomía de la que se vanagloria la reforma. No se habla en ningún momento de capacidad de negociación por parte de los docentes ni reflexión acerca de las tecnologías educativas. Los docentes se “descapacitan”, como señala Lion, es decir, ejecutan las ordenes de la administración.

La experiencia en el aula dejó entrever esta relación entre el docente y sus condiciones generales de trabajo. La inserción en la curricula de la educación en medios no fue nunca de peso tal como para que la incluyera en la carpeta de los alumnos. La buena disposición alcanzó en la medida en que la novedad la liberaba de trabajo, no le requería esfuerzo adicional y progresivamente fue desligándose del trabajo para dejarlo en nuestras manos. La experiencia fue tomada como un “favor”, una actividad diferente que da un toque de innovación pero que no significa la apropiación de las intenciones propuestas por nosotros. El docente no hizo suyo al proyecto ni a la problemática como propia de la escuela. No se logró problematizar la relación entre el viejo sistema educativo y las transformaciones operadas en estas ultimas décadas. Creemos que parte de esta dificultad estuvo dada en la especificidad del conocimiento en torno a la problemática. Reduciendo el conocimiento a contenidos, perdió la perspectiva de la intención final del proyecto y de lo que la educación en medios significa como practica transformadora de la educación. Cabe destacar que el docente no tiene las herramientas teóricas necesarias como para manejarse libremente o cuestionar, poner en práctica y abrirse paso en la tarea.

El discurso del docente nunca coincidió con la verdadera práctica al interior del aula. A partir de lo propuesto en el proyecto, la respuesta ofrecida resultaba descalificadora del resto de los actores del ámbito. A modo de diagnóstico del campo, recibimos expresiones de frustración resignada ante la experiencia de insatisfacción y de falta de éxito de la tarea educativa. Las causas de dicha crisis eran situadas en la falta de idoneidad del plantel docente, por una parte, y en la insuficiencia intelectual y volitiva de los alumnos, por otra. Es decir que un docente que se presenta como progresista y ávido de novedad, está incapacitado para desarmar el parámetro meritocrático de evaluación del campo. Es incapaz de considerar que existen condiciones materiales que limitan de las diferentes actuaciones. De hecho, las causas dadas ante este mismo malestar son contradictorias con la práctica efectiva y evidencian problemas que recorren la totalidad del sistema.

Esta misma contradicción está evidenciada por la aceptación nominal de la propuesta y una puesta en práctica que mantenía intactos formatos usuales de disciplina y distribución de las relaciones de poder y espacio. Resulta forzado pretender enseñar medios y reflexionar sobre ellos solicitando respuestas de carácter obligatorio, pretendiendo mantener el estricto orden tradicional, la amenaza de sanción permanente.

También se reconoce la contradicción en el hecho de la modalización con que eran nombrados los medios y las intenciones que se les adjudica. En todo momento regía el paradigma vacunador, denunciante, descalificador, demonizador. Paradigma que describe Len Masterman como: “ Si los medios eran claramente una especie de enfermedad cultural, la enseñanza de los medios estaba

pensada para proporcionar protección sobre ellos. La enseñanza de los medios era una enseñanza contra los medios, y se contrastaba el carácter manipulador de los medios con los valores eternos de la auténtica cultura, que tenía la suma expresión en la literatura. Este primer paradigma recibe el nombre, a veces, de paradigma vacunador. Se permite la entrada de una pequeña porción de los medios en la clase sólo para vacunar al alumno de un modo más eficaz contra ellos”(Masterman, 1993: 9).

La relación que se estableció entre el docente y nosotros como asesores durante el desarrollo del proyecto, no evolucionó según nuestras expectativas. El problema central estuvo en torno a la progresiva desvinculación de la propuesta. Si en un primer momento aceptó la iniciativa como novedosa, durante el desarrollo del proyecto la responsabilidad de la puesta en práctica fue puesta sobre nosotros. El trabajo era puesto como una tarea que nosotros debíamos realizar para nuestros estudios, como una experiencia para la cual ella nos cedía espacio. Nos ofreció el espacio para que trabajáramos con la mayor libertad. El programa no parecía ser de la docente ni de la escuela, ni de los alumnos..

Los docentes son interpelados por los cambios culturales que inciden en ellos como sujetos sociales y en tanto sujetos afectados en la enseñanza como profesión. En nuestra experiencia en el aula se dejó entrever la fractura constante entre un rol del docente cada vez más desprestigiado, golpeado y descalificado y un alumno que cuestiona los saberes de la escuela a partir de la cultura mediática presente en las vidas cotidianas y la ruptura de los vínculos entre ascenso educativo y ascenso social, pero que a su vez es cuestionado por el docente y descalificado o concebido como un actor pasivo incapaz de recibir y aprender. Este problema que la docente encontraba a la hora de implementar el proyecto y los medios en el aula estaba ligado, en su discurso a la falta de calidad educativa y eficiencia del sistema educativo. Es lo que Edith Litwin llama la “perspectiva de la calidad” y desde donde las escuelas son unidades de producción. La calidad no puede ser entendida en estos términos, debe construirse “pedagógicamente” en función de las necesidades y realidades educativas y sociales. La calidad se la asocia a innovación, asociación que no es natural ni necesaria. La innovación no pasa por el mejoramiento de prácticas en el aula o la compra de equipos. Para Litwin el problema de las “innovaciones” en el aula dentro del ámbito de la reforma educativa de los últimos tiempos reside en el desconocimiento que se tiene de las instituciones, las características de docentes y alumnos, las historias, etc. Si la innovación sólo se reduce a sustituir viejas prácticas por nuevas prácticas sin una idea previa de qué tipo de educación y qué tipo de escuela es la que está por detrás, se produce una innovación simulada. La innovación debe ser significativa como propuesta pedagógica no como renovación inmueble.. En nuestra experiencia, el discurso de la calidad afloró en nuestro docente y fue una de las causas por las cuales sostenía que la escuela y sus alumnos no lograrían nada. El proyecto de educar en medios no es posible para ella, no es algo tampoco válido o emprendible en los términos de la situación de la escuela pública y del alumno. El docente nos dijo una y otra vez que era muy interesante el proyecto pero que no íbamos a conseguir nada de los alumnos porque eran incapaces de comprender lo que se les estaba pidiendo. La innovación se redujo a dejar entrar a los medios como algo “moderno” pero no legítimo como saber a enseñar.

Esta serie de problemas que hemos abordado fueron centrales a la hora de aplicar satisfactoriamente el proyecto en educación en medios. Estos obstáculos deben ser tomados en cuenta para poder redefinir y aplicar eficazmente los procedimientos para lograr el objetivo esperado. Debe

reflexionarse en torno a estas problemáticas ya que la relación entre la escuela y este tipo de saberes y propuestas es una relación conflictiva y continua en el sistema educativo y los imaginarios que lo definen y restringen. Es necesario reflexionar algunas cuestiones de inserción de un proyecto de este tipo, en la medida en que es una iniciativa educativa que surge desde afuera de la escuela, pero que pretende inscribirse en las prácticas docentes, desestructurarlas y reestructurarlas alrededor de las nuevas condiciones. Debemos ser conscientes, y es esperable que nos encontremos en conflicto con las rigideces de un sistema escolar que corresponde a anteriores condiciones materiales, y que pervive a pesar de que las condiciones que le dieron origen están ya desaparecidas.

Deberá reflexionarse sobre las formas de conocimiento y de legitimación de conocimiento que la escuela propone, para desarmarlos e incorporar nuevos tipos de conocimiento y formas de experiencias del mundo, destrezas que los alumnos han aprendido en otra parte, pero que favorecerían la eficacia de la escuela en su objetivo de transmitir herramientas todavía útiles para el ejercicio democrático y la construcción de la propia dignidad.

En nuestra experiencia encontramos una fuerte resistencia entre la realidad del aula y el planteo de nuestro proyecto de educación en medios. La aplicación estuvo marcada por una serie de resistencias que provienen de un sistema educativo que funciona a partir de una serie de contradicciones arraigadas fuertemente. Uno de los principales obstáculos está dado, para nosotros, por la figura del docente, por su biografía educativa y por la resistencia a la incorporación de los medios masivos en el ámbito educativo. Aún hoy la escuela, presentándose como transformadora y abierta a los cambios y a las nuevas modalidades de aprendizaje, continua resistiéndose a la penetración de los medios en sus ámbitos.

Uno de las principales contradicciones en nuestra experiencia fue la búsqueda de la transformación del formato pedagógico no a través de elementos específicamente pedagógicos sino por el camino indirecto de los contenidos. El docente busca la modificación a partir de la transmisión de contenidos más que a partir de una redefinición del formato pedagógico internalizado. Consideramos que es necesario que el status de conocimiento no legítimo que aún tiene la educación en medios se torna legítimo a partir de su inserción en el sistema educativo. Si la educación en medios no tiene un espacio formal en la escuela difícilmente los docentes reconozcan como válido este tipo de saberes y por lo tanto dignos de prestarle consideración. Existe un problema básico de imaginarios en la escuela por el cual este tipo de saberes hace dificultosa la inserción. Esta situación no es fácil de modificar con una educación en medios "transversal", desde un primer momento. Creemos que debe lograrse a partir de dos momentos. Un primer momento de inserción curricular como materia aparte y paulatinamente junto a la capacitación docente tornarla un saber transversal. No es tan sencillo insertar este tipo de saberes y prácticas. Encontramos dos planos: el de la escuela y el de la formación docente. Por un lado la escuela en donde debemos contemplar algunos contenidos mínimos necesarios para que los alumnos tengan para el tratamiento de cualquier tema sobre los medios, es decir, una educación transversal. Y por otro lado, están los docentes y la capacitación en donde es necesario que se los prepare y recorra el mismo camino. Es más difícil educar al docente en materia de medios que a los alumnos. Esto parte de la resistencia propia del sistema educativo a su inserción.

Debemos tener en cuenta que un proyecto como este se apoya fundamentalmente en individuos docentes los cuales tienen unas condiciones de trabajo particulares que no pueden ser ignoradas. Condiciones ya bastante deterioradas.. Un acercamiento más adecuado requeriría un resguardo institucional que no existe en la realidad cotidiana de la escuela y que debiera proveer una estructura de contención. Podemos plantear que existió en nuestro caso un imaginario docente sobre los medios que impide que el discurso instituido por los curriculums se transforme en trabajos exitosos en el aula. Los medios en la escuela son tomados como fuentes de información, expresión o herramientas al servicio de la enseñanza. El imaginario docente acerca de los medios se encuentra permeado por cuestiones académicas, profesionales, económicas, intelectuales y de sentido común. Creemos que la mayoría de los docentes no sabe realmente qué hacer con los medios y para implementar la educación en medios en el aula son necesarios docentes capacitados para tal fin. La relación de la escuela con los medios es una relación conflictiva. Como señala Litwin, “desconocer la urdimbre que la tecnología, el saber tecnológico y las producciones tecnológicas y los medios- tejieron y tejen en la vida cotidiana de los estudiantes, nos haría retroceder a una enseñanza que, paradójicamente, no sería tradicional sino ficcional” (Litwin, 1995:23 )

Consideramos que la educación en medios es necesariamente un saber transversal, pero a la hora de aplicar este paradigma en el actual estado del sistema educativo esta propuesta encuentra resistencias. De ahí que nuestro planteo se centre en la posibilidad de realizar en forma simultánea la capacitación docente junto con la materia medios específicamente. Si bien este tipo de saberes está contemplado dentro de los saberes de la curricula oficial, no toda innovación a nivel curricular garantiza el éxito de su aplicación.

La educación en medios debe poder funcionar en un primer momento a través de esta doble situación de capacitación docente y aprendizaje por parte de los alumnos, doble movimiento que debe complementarse. No puede dejarse pasar por alto la situación del docente en medio de una reforma que plantea la capacitación continua como proceso sin fin. El docente parece quedar a la “deriva” sin un soporte que lo contenga en medio de una situación de descalificación de su tarea.

La capacitación docente actual es una capacitación de formación pobre en el sentido de capacitación crítica y reflexiva, carente de elementos teórico prácticos, académicos y pedagógicos que den lugar a una actividad escolar creadora, democrática y participativa.

A la hora de reflexionar sobre nuestra pasantía, el papel jugado por el docente, la relación que entablamos con él, la distancia y posiciones relativas con el conocimiento, nos encontramos con la urgencia de definir cual sería nuestro objetivo, o cual debería ser un objetivo legítimo que deberíamos perseguir como capacitadores en medios, desde el momento que nos proponemos operar de alguna manera sobre las mecánicas de una escuela.

Esta manera de operar sobre las lógicas escolares, entendimos, no está, de ninguna manera, ya prefijada. Pero para sugerir una modalidad de trabajo, se nos impuso el imperativo de considerar algunas variables pertinentes, que necesariamente impondrán salvedades al proyecto original y a su enfoque teórico, y reclamarán algunos otros aportes en el campo de la reflexión en materia educativa: Que estamos en una escuela pública, en la provincia de Buenos Aires, en un proceso de reforma educativa avanzada que impone exigencias de investigación y otros indicadores de calidad a los

docentes, -que debería ser una consecuencia de la reforma y no su precondition (Puigros, 1997); reforma implementada sobre la base del empobrecimiento y vaciamiento generalizado.

Además de decidir que peso le otorgamos a las relaciones que tiene esta escuela con el complejo del sistema educativo en la Argentina actual, nos vimos impelidos a reflexionar sobre las situaciones con que nos encontramos dentro del aula y que remiten a luchas de poder por el establecimiento del conocimiento válido, defensa de los cuestionamientos de los alumnos al docente, descalificación de los alumnos por el docente. Escribe Henry Giroux "el aula es un espacio eminentemente de lucha por el significado y el uso del lenguaje" (Giroux, 1996). Es necesario encontrar herramientas para cuestionar diferentes tipos de discursos teóricos, incluso el de las disciplinas académicas y sus supuestas delimitaciones claras; que resultan en afirmación de ciertos tipos de autoridad. En esa medida, son útiles para crear teoría nueva que permita establecer nuevos y alternativos regímenes de verdad.

Está claro que una buena aplicación de estos principios teóricos debería lograr, en el mejor de los casos, que sea desarmado el imaginario docente actual donde resulte cuestionada nuestra propia autoridad como expertos en un "conocimiento del futuro", conocimiento, demasiadas veces, directamente asociado con la modernización del sistema. Se impone la necesidad de crítica de los discursos propios y ajenos, en tanto construcciones, en todos los planos de producción discursiva, es decir todo producto cultural (cine, música, periodismo, etc.) y sobre todo textos populares. Es necesario descentrar las nociones fijas de conocimiento social valioso. En este sentido, Michael Apple (Apple, 1989) por ejemplo, denuncia que el texto escolar estandarizado es uno de los elementos de legitimación del parámetro blanco y masculino de estructuración de la escolaridad. Es junto con la autoridad intocable del maestro, una de las formas privilegiadas de emisariado de la política de control de la educación. Si bien nuestra docente estaba acostumbrada a trabajar sus clases a partir de fuentes diversas, persisten los problemas más arriba explicitados, en relación con los contenidos y formatos que los medios imponen, con su potencial de redistribución del poder en el aula. Este potencial no es aprovechado, y está en contradicción franca con la distribución actual de los espacios de posibilidad de existencias.

La Educación en medios es hoy un desafío central si la educación quiere realmente liberar sujetos críticos capaces de comprender, resistir y modificar los discursos sociales, si desea articular realmente una teoría de la ciudadanía, el multiculturalismo y la democracia, enseñando a crear, imaginar y criticar en un mundo en donde los medios masivos de comunicación son una realidad cotidiana.

## **BIBLIOGRAFIA**

APPLE, Michael , Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación, Buenos Aires, Paidós, 1989.

AAVV, Producción de medios en la escuela. Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1998.

AAVV , La revolución de los medios audiovisuales, Roberto Aparici (Comp), Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

CHEVALLARD, Y., La transposition didactique, Paris, La pensée sauvage, 1985

CORAGGIO, J Y TORRES, R, La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997

DUBET, F y MARTINELLO, D, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada, 1998

FILMUS, Daniel , Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo, Buenos Aires, Troquel, 1998

FRIGERIO, G, "Curriculum, intersticios, trasposición y textos" En: Frigerio, Braslavsky y otros, Curriculum ausente. ciencia ausente, Buenos Aires, Miño Davila, 1991.

GIROUX, Henry., "Estudios culturales y estrategias pedagógicas" en Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular, Buenos Aires, Paidos, 1996.

BRUNER, José, "Fin o metamorfosis de la escuela" Documentos de trabajo, FLACSO, 1993.

LION, Gabriela, Innovaciones para el aula del siglo XXI, Buenos Aires, Ateneo,

LITWIN, Edith , Tecnología Educativa, Bs AS, Paidos, 1995

MERIALDO, D, *La escuela y los medios de comunicación*, En: Martiña Rolando. Escuela hoy. Hacia una cultura del cuidado, Buenos Aires, Tesis-Norma, 1991.

NARODOWSKI, M, La ley de Educación y los avatares del nominalismo burocrático en la escuela argentina de fin de siglo, Novedades educativas, s/fecha

PEREZ GOMEZ, A La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata, 1998.

PUIGRROS, Adriana , Volver a educar, Buenos Aires, Ariel, 1995

PUIGGROS, Adriana ., *La Parábola del ajuste*, En La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo, Buenos Aires, Galerna, 1997.

WEILER, H, *Enfoques Comparados en descentralización educativa*, en: Pereyra, M (comp) Globalización y descentralización de los sistemas educativos, Pomares Corredor, Barcelona, 1996.