

OBSERVATORIOS DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN. ESCUELA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA MIRADA DESDE LA VEEDURÍA Y LA RESIGNIFICACIÓN

MEDIA OBSERVATORIES. SCHOOL AND CRITICAL THOUGHT: A LOOK FROM THE OVERSIGHT AND RESIGNIFICATION

29

Diana María Lozano Prat¹

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

Los observatorios de medios de comunicación han sido reconocidos a lo largo de varias décadas como instancias desde las cuales las audiencias ejercen un papel de regulación y verificación de los contenidos que circulan en los entornos mediáticos, esto, generalmente, en ámbitos

como el de las escuelas de comunicación de las universidades. Sin embargo, este mecanismo puede tener un papel importante en escenarios como el escolar y desde propuestas que propenden por empoderar a los jóvenes en tanto que audiencias críticas desde nociones como las de veeduría e iniciativas como las que se plantean desde la resignificación. Este artículo presenta una revisión o estado del arte de los esfuerzos que se han hecho desde contextos educativos por constituir y consolidar dichos observatorios como instancias de construcción de ciudadanía en clave de pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: Observatorio de medios, audiencia, resignificación, pensamiento crítico, contenidos mediáticos.

¹ Candidata a dra. En Educación. Magister en Comunicación – educación. Especialista en procesos lectoescriturales. Licenciada en Lenguas Modernas. Docente Maestría en Comunicación – Educación en la Universidad Distrital y SED. Este artículo es resultado de la investigación doctoral titulada *Observatorio mediático escolar: un espacio para la lectura y la comprensión de los lenguajes digitales y su relación con el poder que se está desarrollando actualmente para el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dirigida por el Dr. Juan Carlos Amador. Correo electrónico dmlozano@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0133-8161>*

ABSTRACT

Media observatories have been recognized for several decades as instances from which audiences exercise a role of regulation and verification of the contents that circulate in media environments, generally, in areas such as communication schools of the universities. However, this mechanism can play an important role in scenarios such as schools and from proposals that tend to empower young people as critical audiences based on notions such as oversight and initiatives such as those proposed from resignification. This article presents a review or state of the art of the efforts that have been made from educational contexts to establish and consolidate these observatories as instances of building citizenship with critical thinking.

KEY WORDS: Media observatory, audience, resignification, critical thinking, media content.

INTRODUCCIÓN

Los observatorios de medios de comunicación tienen una tradición de varias décadas en el espectro de los entornos mediáticos y su función, generalmente, se ha centrado en ejercer un papel de seguimiento y revisión de contenidos con el fin de garantizar el equilibrio informativo, enfocándose en escenarios como el televisivo. Se trata pues, de un mecanismo que permite a las ciudadanías ejercer su derecho a valorar y evaluar la información que circula, para contrarrestar o regular su impacto. Sin embargo, su potencial puede ser mayor en tanto mecanismos de construcción de pensamiento crítico y de cultura participativa en el contexto actual de convergencia transmediática y, a partir de las nociones como veeduría y audiencias activas en escenarios escolares.

Este artículo se ocupa entonces, en primer lugar, de caracterizar los procesos de alfabetización mediática y transmediática, teniendo en cuenta los cambios presentados en términos de las

ecologías de medios, a manera de contexto para situar la discusión en torno a los procesos de alfabetización en el marco de un observatorio de medios. Así mismo, se presentan los esfuerzos o iniciativas que, a manera de observatorio, se han llevado a cabo en entornos educativos y, especialmente en lo que tiene que ver con los escenarios escolares, así como conocer sus intencionalidades, sus acciones y ver su posible impacto y proyección. Adicionalmente, desde la perspectiva de los procesos de formación de audiencias a partir de la noción de observatorio mediático y/o observatorio de medios, el artículo, busca analizar los procesos educativos como un ejercicio de crítica y resistencia

En dicho contexto, se presenta la propuesta de Observatorio Mediático Escolar, llevada a cabo en el Colegio Francisco de Paula Santander, en la ciudad de Bogotá y cuya apuesta se centra en fungir como una mediación comunicativa y, a su vez, como una estrategia pedagógica, de manera que se constituye en una apuesta innovadora en dicho ámbito, que se piensa desde la idea de construir procesos de comprensión de los lenguajes y significaciones que se tejen en los discursos mediáticos y de las redes para identificar la presencia de relaciones de poder, de símbolos, signos y sentidos que constituyen la realidad de los jóvenes.

1. De la alfabetización mediática a la alfabetización transmediática: cambios e implicaciones

Hacer una revisión en torno al paso de la alfabetización mediática, a la alfabetización transmediática, es importante a la hora de pensar ejercicios o prácticas como las llevadas a cabo en los observatorios de medios de comunicación, dado que, siendo estos mecanismos a partir de los cuales se evalúan y sopesan los contenidos presentados en los entornos mediáticos, es importante también que parte de ese ejercicio pase por reconocer los cambios, mutaciones y formas en las que se

construyen significaciones a partir de elementos fundamentales que configuran los ecosistemas comunicativos actuales, como lo son: los medios, los formatos, los soportes y las interfaces, así como las formas de interacción que les plantean a las audiencias. Así, es importante retornar aquí, ideas como las de McLuhan (1969), quien señala la importancia de pensar la forma del medio y la manera como esta incide en cómo un mensaje es percibido por la audiencia, en su famosa frase *El medio es el mensaje*, que inauguró, a su vez, una perspectiva desde la cual pensar la forma como se construyen significaciones desde los diversos medios, los cuales en su momento, empezaron a ser comprendidos como importantes mecanismos de organización de la realidad, la cotidianidad y la experiencia humana, dando lugar a formas de interacción y socialización, que Jesús-Martín Barbero (1991), caracterizó como mediaciones comunicativas que, como la ritualidad, muestran la forma en que los sujetos organizan sus experiencias y hábitos, en torno a un medio específico. Para el caso, la televisión, construía una forma de ritualidad en tanto que fijaba unos ritmos, tiempos y prácticas de socialización en torno a las cuales los usuarios son meros espectadores pasivos, sino que, resignificaban e integraban a su cotidianidad aquello que se les planteaba en las ficciones y en la publicidad, aunque con un alcance limitado o localizado si lo comparamos con las posibilidades que plantean las formas de interacción suscitadas por las nuevas ecologías de medios. Al mismo tiempo, asistimos a un cambio que lleva gestándose desde la aparición de internet y que deslocaliza y descentra la experiencia de las audiencias, no solo con los medios y a través de los medios, sino en general, con la realidad misma. Se trata de la convergencia y el tránsito de los lenguajes y sus lógicas de producción de sentido, al contexto de la digitalización y las redes como nuevas interfaces que integran y resignifican la experiencia de los sujetos.

Así, al hablar de alfabetización mediática o alfabetismo mediático, tal como lo planteara en su momento, Potter (2010), se trata de una perspectiva que da respuesta a una cultura mediática que producía determinados efectos en las audiencias, lo que requería que estas tuvieran las herramientas para asumir una postura personal frente a lo que veían, por lo que se hizo necesario pensar en un conjunto de competencias que permitieran a los usuarios desenvolverse en un espacio multidimensional y desafiante como el que desplegaban los medios de comunicación. Por otro lado, dichos medios planteaban una relación de interacción con el usuario, en la que este ejercía un rol delimitado por el mismo medio. Sin embargo, Scolari (2018), y autores como Huergo (1999) y Martín-Barbero (2005), señalan, desde hace algunos años, la importancia de adaptar las prácticas educativas a las nuevas transformaciones que se han dado a causa de la expansión y el acceso a internet. De manera que, desde la perspectiva de Scolari (2018), la alfabetización transmediática, es el resultado de reflexionar en torno a la necesidad de replantear la alfabetización mediática en clave de los cambios a que han dado lugar fenómenos como el de la convergencia que no es otra cosa que un cambio en “las condiciones de la ecología mediática contemporánea” (Scolari, C.,(et. al.), 2018 : 8). Por lo tanto, si bien no se trata de eliminar la perspectiva de la alfabetización mediática, sí es necesario redimensionarla en términos de los desafíos que implican las nuevas reglas de interacción, participación y penetración de dichos ecosistemas en la cotidianidad de los sujetos. Para esta postura:

“El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales. Es

en este contexto que el concepto de “alfabetismo transmedia” (transmedia literacy) puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático e incorporar nuevas dimensiones analíticas y operativas.” (Scolari, C.,(et. al.), 2018 : 8).

Se abren entonces perspectivas interesantes en lo que tiene que ver con las implicaciones que tiene para las audiencias, que estas lógicas mediáticas convergentes estén al alcance de los usuarios de forma tan envolvente y constante. Lo que lleva a pensar en que es necesario abordar estos desafíos en los contextos educativos, desde tempranas edades, lo cual requiere programas de intervención escolar para el desarrollo de un conjunto de competencias que van desde lo que tiene que ver con el ámbito digital, así como por competencias “productivas en todos los medios y lenguajes,” hasta las que tienen que ver incluso con “la gestión de contenidos (o de la propia identidad) en las redes sociales, pasando por competencias narrativas, performativas, ideológicas, éticas o relativas a la prevención de riesgos (Scolari, 2018).” (Scolari, C.,(et. al.), 2018 : 8). Importante aquí detenerse en cuestiones como las que, a propósito de la “gestión” de aspectos como la identidad, son centrales para la investigación aquí referida, sobre todo, en lo que tiene que ver con los mecanismos sofisticados que se despliegan en estos ecosistemas, los cuales se convierten en una posición estratégica para instaurar formas de dominación y diseño de la existencia desde instancias de poder, aspecto que se advierte por parte de autores como Hard y Megri, (2015), así como perspectivas como las de Lazzarato (2006).

2. Procesos de formación de audiencias desde la noción de observatorio mediático y/o observatorio de medios en entornos escolares

En el contexto de una sociedad mediatizada como la actual, en la cual los medios de comunicación (y recientemente los dispositivos digitales y la hiperconectividad) adquieren un papel central en la vida de los sujetos, siendo cada vez más parte de sus cotidianidades y de la relación que establecen con la realidad y con los otros, se plantean algunos desafíos en lo que tiene que ver con los modos de interacción, la relación entre lo público y lo privado (Alfaro, 2013) y, fundamentalmente, el papel que estas formas de relacionamiento con la realidad juegan a la hora de formar una visión de mundo o de construir un tipo de audiencia de acuerdo con determinados intereses que pasan por lo económico y lo político, a partir de la consolidación e instauración de sentidos en los que se observa la constante tensión entre la relación verdad-poder-comunicación. Se evidencian entonces posiciones que sitúan al observatorio como un mecanismo de control ciudadano y de revisión crítica de los contenidos mediáticos con el fin de equilibrar las perspectivas desde las que se aborda un contenido, inaugurando lo que se conoce como *media criticism* (Herrera, 2006), tendencia que hace un llamado a generar instancias de revisión y seguimiento de lo que se hace en los medios de comunicación, lo cuales, a su vez, ejercen una acción similar (fiscal y crítica) hacia prácticamente todas las instituciones de la sociedad. Existen también otras perspectivas que buscan regular la forma como se presentan determinadas noticias con el fin de visibilizar elementos como el amarillismo, el sensacionalismo, dada la aparición reciente de fenómenos como las *fake news* y la *desinformación*, se han llevado a cabo acciones ciudadanas que se traducen en la creación de páginas o sitios de internet especializados en detectar este tipo de fenómenos. Tal es el caso

de páginas como Colombian Check, o portales como La Silla Vacía, en Colombia, que se han centrado especialmente en los contenidos de corte político que circulan en las redes sociales etc., pasando por una noción de observatorio como una estrategia de análisis para la identificación del origen, evolución e impacto de determinadas problemáticas en la sociedad. Aparecen entonces perspectivas que sitúan al observatorio como mecanismo de veeduría ciudadana, Alfaro, R. (2013); Téllez, (2012); que se plantea desde una visión crítica y un posicionamiento que se basa en el “ver” como paradigma de inclusión pública en la sociedad.

Así, frente a la noción de observatorio encontramos posturas que van desde la idea o noción de observatorio, Nieto & Marroquín, (2010), los objetivos que pueden fijarse espacios como un observatorio, Soijet y Peralta (2010); observatorio como veeduría ciudadana, Alfaro, R. (2013); Téllez, (2012); los ejercicios del ver, Martín-Barbero y Rey, G. (1999); la noción de la opinión pública desde la perspectiva crítica, Habermas J. (1986); observatorio de medios desde una noción crítica, Rógerio Christofoletti (2006); periodismo ciudadano, Koldobika Meso Ayerdi (2005); observatorios de comunicación, Gaspar Broullón Pastoriza, Tatiana Hernández, Xosé López García y José Pereira (2005); entre otros.

También merecen una mención especial las acciones por parte de universidades que desde sus propuestas de observatorio, han tenido la iniciativa de establecer vínculos con los entornos escolares, con el fin de aunar esfuerzos tendientes a la formación de audiencias críticas. Es importante destacar aquí al Observatório da Qualidade no Audiovisual de la Universidad de la Universidade Federa de Juiz de Fora,, el cual desde la noción de alfabetización transmediática, que busca ser: “uma ferramenta de empoderamento, em que o sujeito é parte ativa do processo comunicativo, sendo capaz de

interpretar de forma autônoma e crítica o fluxo, o valor e as consequências da mídia.” (Borges, G. y Sigiliano, D. 2021 : 27)

Así mismo, desde este importante referente se han llevado a cabo esfuerzos para vincular los ámbitos universitario y escolar en torno a las competencias y habilidades relacionadas con la competencia transmediática en el ámbito del observatorio. Allí, se llevan a cabo talleres que involucran la creación a partir de reflexiones llevadas a cabo en torno a los contenidos mediáticos. Estos talleres se realizan con el objetivo de “promover el conocimiento producido en la universidad” desde la figura de laboratorio audiovisual, (Borges, G. y Sigiliano, D., 2019 : 38). Se destacan también tres elementos importantes, por un lado, la idea de que el observatorio permita analizar “e do modo como diferentes olhares constroem representações diversas de uma realidade apresentada” (Borges, G. y Sigiliano, D. , 2019 : 39), lo cual da cuenta de la centralidad que tienen aspectos como la contrastación de formas de mostrar una realidad, para que así, los espectadores se hagan una idea mucho más completa de la misma. Y, por otro lado, se destaca el papel de las narrativas como elemento que conecta las vivencias de los jóvenes y sus realidades a la hora de realizar los talleres: A narrativa mostrase importante para o contexto pretendido, já que se trata de uma produção pré-roteirizada, que discute uma realidade específica, com hibridizações que tensionam essa relação entre o real e o ficcional.” (Borges, G. y Sigiliano D., 2019 : 40). Así, las acciones llevadas a cabo en los laboratorios, se alinean con las formas de representación mediática con las que los jóvenes están familiarizados, creando así un entorno que les es familiar y que se conecta con sus consumos mediáticos cotidianos. En tercer lugar, y dada la inclinación hacia el uso de narrativas en los talleres, lo cual por su puesto se halla en total consonancia con la lógica de la alfabetización transmediática, es

interesante también destacar que se apela a los conocimientos locales, desde la exaltación de las historias, los saberes ancestrales y las características geográficas que componen el entorno físico que les rodea:

Nesse sentido, a proposta visa à criação de um grande universo ficcional, baseado na figura folclórica do Curupira, com narrativas expandidas entre histórias em quadrinhos e fanfics. Para tal, teve-se em conta a geografia do município de Juiz de Fora, incorporando o principal rio que cruza a cidade, assim como a história do Jardim Botânico, mantido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O Curupira, conforme o conto folclórico, é um guardião do meio ambiente, das matas e dos animais. Nesta história, o Curupira é morador da Mata do Krambeck, fragmento de Mata Atlântica preservada em Juiz de Fora.” (Borges, G. y Sigiliano, D., 2021 : 43)

3 4 Ahora bien, pese a la escasa construcción de este tipo de observatorios a nivel escolar, es preciso señalar que se cuenta con algunos ejemplos de trabajo desde pequeños proyectos de aula en algunas instituciones educativas como el caso de un proyecto de observatorio ejecutado en la Fundación Educativa de Montelibano en Córdoba, que recoge un proceso de seguimiento a medios principalmente en 2011) o de apuestas universitarias que observan la producción mediática en la escuela, como la investigación realizada por Moreno y Molina (2010) cuya reflexión se planteó desde los medios escolares, sus alcances y funciones, pero sin contemplar ni los escenarios mediáticos que son usados cotidianamente por los estudiantes ni las relaciones de poder. Así mismo, aunque en las Instituciones Educativas a nivel local y nacional, se ha contado con énfasis en comunicación o proyectos como el de Educación Media Fortalecida inclinados hacia los medios, lo que se hace visible es un conjunto de avances en

producción mediática instrumental, más no un ejercicio de revisión de los discursos mediáticos, sus lenguajes y el papel estratégico de la configuración de la relación entre comunicación y poder.

Existen también iniciativas como las que se plantean desde la Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires, (2014), en las que se proponen lineamientos para la constitución de observatorios en el ámbito escolar a partir de una hoja de ruta o camino para la implementación de un observatorio de medios en el contexto escolar. Estos lineamientos se proponen desde la idea de que la escuela, en lugar de negar u ocultar las evidentes transformaciones en términos de consumos y prácticas alrededor de los medios,

“(…) antes que atacar estos consumos constitutivos de la cultura, la escuela necesita apropiarse de estas nuevas modalidades de comprensión y generación del conocimiento, capturar sus modos de construcción, sus lenguajes y capacidades simbólicas desde una lectura crítica de sus mensajes, articulando con ellos procesos cognitivos más profundos, reconociendo las nuevas identidades y formas de saber y aprender.” (Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2014 : 79)

A su vez, la propuesta piensa al observatorio como un escenario de resignificación a partir de un ejercicio reflexivo, en el que se abren las posibilidades de creación y recreación como una herramienta para, desde el contexto institucional, construir conocimiento, asumiéndolos como “instancias de reflexión recuperando las tecnologías en tanto herramientas y recursos que brindan sus aportes específico” (Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2014 : 80)

Se trata entonces de un trabajo transversal e interdisciplinario en el que la propuesta de observatorio se desarrolla en diferentes disciplinas, que incluye el diseño de una publicación, así como talleres de radio, de los que pueden ser partícipes docentes de cualquier asignatura ya que es un escenario pensado para tal fin. Por último, se hace énfasis en la importancia de que el observatorio no sea únicamente ámbito de análisis, en tanto que ejercicio intelectual, sino que se constituya en un espacio en el que los estudiantes “construyan una posición fundamentada frente a los medios de comunicación y sus producciones asumiendo su recepción crítica y activa.” (Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2014 : 82).

Existen también iniciativas tendientes a la consolidación de la figura del observatorio juvenil que se movilizan en la red, específicamente, es posible encontrar páginas como la del Observatorio Joven de Medios, que se propone para escuelas de nivel medio y del último ciclo de primaria. Este espacio cuenta con materiales didácticos disponibles y actualizados y la idea es que “Se propone como espacio de intercambio de las miradas que los adolescentes tienen respecto de diversos productos mediáticos, intentando promover que los jóvenes difundan sus propias miradas respecto de lo que les ofrecen los medios, para visualizarse como ciudadanos críticos y reflexivos.” (Observatorio Joven de medios, s.f.). En cuanto a la metodología de trabajo en este observatorio, se enfoca en la articulación entre las culturas mediática y escolar a través de acciones que propenden por la producción y recepción crítica de medios, llevando a cabo talleres reflexivos.

En conclusión, en lo referente a la existencia de observatorios en el contexto escolar, si bien existen propuestas sumamente interesantes en lo que tiene que ver con la alfabetización de audiencias a través de este mecanismo,

se hace visible también su ausencia en los entornos educativos a nivel escolar. Si bien se encuentran propuestas centradas en entornos universitarios u otros que involucran la formación de ciudadanías, las intervenciones en el ámbito escolar son bastante escasas y en los pocos casos en los que se observan, se evidencia desde una preocupación centrada en los medios de comunicación escolares y las prácticas en torno a estos.

3. Observatorios en contextos escolares. Los procesos educativos como un ejercicio de crítica y resistencia

En los procesos de interacción entre los medios y la escuela, una de las figuras que ha contado con mayor reconocimiento y que se constituye en uno de los referentes y antecedentes más importantes del campo comunicación – educación es justamente la de Paulo Freire, (Amador y Muñoz, 2019). Esto se hace visible tanto en la preocupación por una relación crítica con las posibilidades mediáticas como por la apuesta central por una dimensión crítica y liberadora del acto pedagógico a partir del reconocimiento de la relación existente entre la pedagogía y los procesos de opresión y liberación. Por ello, dentro del planteamiento conceptual que sostiene a nivel educativo esta investigación, se tiene a consideración el plantearse como punto de partida el pensamiento de Freire (1975) como un referente fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje y así mismo para el abordaje de la problemática de los lenguajes mediáticos, reconociéndose en ambos su posición estratégica frente a los procesos de construcción de relaciones de poder en las sociedades contemporáneas.

No obstante, en términos teórico conceptuales la apuesta de este trabajo de investigación establece una serie de relaciones e interconexiones con los planteamientos de McLaren (2012) y Giroux (2006), para lo cual se establece como punto principal de trabajo

en el caso de los escenarios educativos en la configuración de una pedagogía crítica, la cual tiene como propósito construir condiciones para que los sujetos se piensen a sí mismos y al mismo tiempo se encuentren con conocimientos pertinentes que les permitan transformar sus realidades y los contextos cercanos. Por ello, la centralidad del encuentro reflexivo y analítico frente a los escenarios mediáticos resulta necesario, en tanto que las vidas de niños, niñas y jóvenes hoy (sin caer en el distractor término de los “nativos digitales”), discurren entre mundos virtuales, universos en red y horizontes representativos entretnejidos en espacios como Whatsapp, Facebook, Instagram, Tik Tok y toda una serie de espacios emergentes como el de las comunidades de gamers, que se combinan con los lugares de la interacción concreta para conformar el entramado de un contexto transmediático.

Dicho papel importante de los medios no solamente como herramientas o como escenarios de la experiencia, es en parte tomado por Giroux (2013) al plantear que la educación no solo ocurre en la escuela, por el contrario, son diversas instituciones, mediáticas incluidas, quienes configuran los tejidos de sentido y universos de significaciones en los que se negocian símbolos y se perfilan modos de ser, estar y pensar en el mundo. Por ello, en un ejercicio de pedagogía crítica no es posible dejar fuera ni en términos de pertinencia ni de acción educativa, a la posibilidad de la lectura y comprensión de los medios y las tecnologías, sino que, por el contrario, deben ser ejes centrales de la interpretación reflexiva y la apuesta por la transformación social.

En ese proceso transformador, como plantea Giroux (2013) es preciso y necesario identificar las complejas relaciones que se establecen entre la dimensión educativa y las fuerzas corporativas y políticas. Como las interfaces, los sistemas educativos no son transparentes y por

ello han de ser espacios de crítica y compromiso, no de repetición, sino de problematización y si el contexto es el de las ecologías mediáticas contemporáneas, el reto va más allá del reconocimiento del papel central del medio en la existencia, toda vez que radica en la posibilidad de analizar, comprender y transformar los discursos que se configuran en y desde las pantallas. Esto pues, como también señala Giroux (2013), el objetivo final de una pedagogía crítica es una nueva sociedad, la posibilidad de cambio solo emerge de acciones concretas, de juegos de construcción de sentido desde la pertinencia de los saberes y de una postura clara ante los medios. Aspecto que se hace visible en las intenciones finales del Observatorio Mediático Escolar, que no se limitan a la revisión sistemática de los medios y sus lenguajes, sino también a construir nuevas apuestas creativas y de realización de productos en los que se haga visible la consolidación de modos de pensar lo social a partir del análisis de las relaciones entre comunicación y poder, llevando a la crítica al plano de la creación.

Es este el punto en el que la perspectiva de una pedagogía crítica, al encontrarse con esos lenguajes, exige de la configuración de una apuesta de alfabetización y de literacidad, en la que se haga factible establecer rutas posibles para llevar al escenario educativo a asumir los medios y las interfaces como escenarios para la crítica y la reflexión, no solo como herramientas de consumo sino como puertas de acceso para pensar las problematizaciones del presente y configurar acciones transformadoras más allá de las condiciones políticas creadas tanto por los escenarios en red como por las lógicas educativas capturadas por la opresión. Si la tarea es hacer del acto pedagógico un ejercicio de libertad, el reto radica, en el contexto de los medios, en poder desentrañar la potencia de los lenguajes digitales más que para encapsular la libertad, para posibilitar esas posibles prácticas de sí que permitan analizar y comprender lo

pertinente para poder trazar las rutas para la transformación social. Ello, en consecuencia, implica de unos elementos necesarios de alfabetización que ya no pueden estar dados desde una única dimensión de literacidad, sino mejor y, definitivamente, desde una diversidad de lenguajes, interfaces y sujetos que permite hacer visible la multiplicidad de posturas y la polifonía necesaria para un ejercicio crítico que se distancie de cualquier modelo de homogenización como el que se hace latente en el carácter en cierto modo hegemónico de los medios en la bastante conocida relación entre lo mediático y lo oligopólico (Ramonet, De Moraes, 2013).

3.1. Las alfabetizaciones y literacidades en una perspectiva múltiple

El problema central que impulsa a la investigación que subyace a esta reflexión, se refiere a la necesidad de construir procesos de comprensión por parte de las audiencias en la escuela de los lenguajes y significaciones que se tejen en los discursos mediáticos y de las redes para identificar la presencia de relaciones de poder y de símbolos, signos y sentidos. En la configuración de la red conceptual que da soporte teórico a la presente investigación resulta entonces fundamental otorgar un apartado especial a la perspectiva de las alfabetizaciones y literacidades, las cuales, como ya se ha señalado, juegan un papel estratégico para consolidar los procesos y acciones analíticas, críticas y transformadoras que se plantean a partir del sustento pedagógico en el que se ampara esta propuesta investigativa. En este sentido, se ha construido una relación principal entre tres perspectivas: por un lado, la de Cassany (2013), en relación con los retos que implica la lectura y escritura en red; por otro, el planteamiento de Gutiérrez Martín (2003) frente a la necesidad de identificar la alfabetización como un ejercicio crítico más que como un técnico; y, finalmente, la apuesta de Huergo (1999)

dentro del campo comunicación – educación de establecer una conexión fuerte entre la alfabetización en los lenguajes y la dimensión política que implica el uso y apropiación de los medios y sus posibilidades de transformación de lo social, ya sea para la construcción de ámbitos de exclusión o la gestación de las luchas por el reconocimiento.

En el primer caso, como lo plantea Cassany (2013), la literacidad en el caso de los escenarios digitales se presenta inicialmente como un reto y una invitación a entender la lectura como una práctica social que está permeada e interrelacionada con los contextos y entornos socioculturales en los que se negocian los sentidos y se generan significaciones. Ahora bien, con el desarrollo de la digitalización y la aparición de múltiples lenguajes y soportes, así como también un conjunto de referentes y realidades nuevas (de las cuales podrían ser ejemplo la realidad virtual o los mundos simulados de los videojuegos), llevan a la literacidad a situarse en la necesidad de un lector polivalente, con la capacidad de interactuar con diversos elementos, códigos y sistemas simbólicos, en la que, sin embargo, no se pierda de vista que “el lector crítico adapta su manera de leer a cada contexto... y al texto. Prioriza descubrir la ideología a identificar la idea principal, fijándose en los implícitos... contrastando fuentes... sabe que comprender un texto no significa aceptar sus ideas o creer ciegamente que son ciertas” (Cassany, 2013, p. 133). Así, en la literacidad crítica ante los contextos digitales, el reto está justamente en construir al mismo tiempo, las condiciones de lectura que exigen los textos pero también la posibilidad de esa interpelación necesaria en tiempos en los que, como advierte D’Ancona (2019), cada vez se cree más que todo aquello que circula en la web es necesariamente cierto e incuestionable.

Este espíritu cuestionador y que se ubica entre líneas en una búsqueda de una lectura que supere lo literal en los discursos, es un interesante punto de convergencia con la idea de una alfabetización mediática crítica como la contemplada por Gutiérrez Martín (2003) en la que se hace visible precisamente que lo importante frente a la digitalización no es precisamente el manejo de herramientas, hardware y software, sino justamente el poder poner en la mira los sistemas socioculturales, políticos y económicos que se movilizan, sustentan y se expresan a través de los procesos informáticos y digitales. Allí, junto a la apuesta de una lectura crítica, aparecen entonces dos condiciones necesarias para una posible alfabetización y una situación desafiante para el escenario educativo: en primer lugar la importancia del proceso de producción y de capacidad de expresión como condiciones de quien conoce los entornos mediáticos y digitales más allá del uso instrumental de los softwares de modo que se definiría a “la alfabetización en la capacidad de expresión y la alfabetización digital en la capacidad de ser no sólo receptor, sino también emisor en la era digital.” (Gutiérrez Martín, 2003, p. 34) y, por otro lado, el reto que implica la distancia entre el consumidor de tecnología y quien hace un uso y apropiación crítica de ella al entender sus entramados, relaciones y posibilidades más allá del manejo de la herramienta. Así, aunque cercano a la intencionalidad de una literacidad crítica, el concepto de alfabetización digital crítica, aporta la idea del papel del productor de contenidos como una figura central en el proceso y que aparte de cuestionar lo que lee ahora también construye sistemas de sentido y significación.

Pero esa posibilidad de generar universos simbólicos con el inmenso conjunto de herramientas y aplicaciones con las que se cuenta en los entornos digitales alcanza, con la apuesta de alfabetización de Huergo (1999), una dimensión política que resulta central para los propósitos de esta propuesta de

investigación, en la que se da una práctica de libertad y reconocimiento como objetivo central de la práctica educativa, de manera que, en el acto de creación y de composición de nuevos lenguajes y medios, junto con el análisis crítico como elemento que devela las conexiones entre poder y comunicación, también emerge la posibilidad de construir procesos de lucha, en donde, efectivamente:

“Desarrollar un pensamiento y una práctica educativo/comunicacional crítica, ha de significar hoy no sólo recomponer la trama de lo comunitario y de «des-erosionar» (descatexiar) los cuerpos que han sido considerados como «objetos manejables» y susceptibles de ser marcados por sentidos cristalizados, sino fundamentalmente construir en proceso una ciudadanía cuyo sentido no debe clausurarse anticipadamente, sino que debe caracterizarse, construirse y formarse como proceso de lucha por la ciudadanía, en el que se ponen en práctica las mediaciones entre la(s) cultura(s) y la(s) política(s)” (Huergo, 2003 : 59)

Esto significa que, para la apuesta pedagógica que se desarrolla en la investigación objeto de la presente reflexión, es preciso pasar de la literacidad en clave de lectura crítica, con la capacidad de interpelación y cuestionamiento sobre los mensajes tras desentrañarlos en su dimensión sociosemiótica, a las posibilidades de expresión y creación de una Alfabetización Digital Crítica al margen del consumo de medios y tecnologías, pues lo que se pretende es precisamente establecer una batalla por el sentido en la que se ponga en práctica la diferencia y la apertura, en concordancia con esa idea de alfabetización en términos educativo/comunicacionales. El objetivo es entonces, en consonancia con una pedagogía crítica como la que sostiene esta propuesta,

tejer las bases de nuevas realidades desde los procesos de resignificación y configuración de nuevos sentidos, en donde sea factible tanto hacer visibles los modos en los que se moldean corporalidades, subjetividades y sociedades en las plataformas mediáticas actuales, como proponer nuevas creaciones y significaciones en las narrativas que aparecen como resultado de la apropiación de los sistemas simbólicos de la digitalización, sin dejar de lado la contundencia político cultural que implican esas realizaciones resultado del trabajo crítico del Observatorio Mediático Escolar como mediación pedagógica. Así mismo, se sitúa la perspectiva de alfabetización mediática (Aguaded, 2012), que propone un avance del concepto clásico de competencia audiovisual, al de competencia mediática, que implica que la escuela debe profundizar y contemplar en sus planes de estudio y propuestas curriculares la cuestión del estudio y comprensión de los lenguajes visuales y sonoros, con el fin de “empoderar a la ciudadanía contra los sesgos e incluso las manipulaciones de la imagen” (Aguaded, 2012 : 276). Así el concepto de competencia se entiende aquí como los “conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta la persona en lo relacionado con el mundo audiovisual, así como a la capacidad que tiene la persona de codificar y decodificar los mensajes audiovisuales”. (Aguaded, 2012 : 277). Dichas competencias han sido recogidas por instancias como el Consejo Europeo y se resalta en ellas la cuestiones como la comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural. Se destaca así mismo dentro de esta perspectiva, la idea del consumo mediático, pero también de la producción mediática desde la figura del prosumidor, como alguien que consume, pero a la vez produce contenidos mediáticos en los que plantea otras formas de comprensión y de construcción de sentidos en el universo mediático.

Así pues, en el ámbito de la relación entre alfabetizaciones y literacidades construida para esta investigación a partir de la interacción entre los planteamientos de Cassany, Gutiérrez Martín, Huergo y Aguaded, resulta necesario considerar al menos dos cuestiones: por un lado, ubicar a la literacidad en la perspectiva de ese conjunto de saberes, conocimientos y acciones que llevan a un uso adecuado y efectivo en la comunidad de los diversos géneros y lenguajes presentes en los escenarios digitales; y, por otro lado, el pensar la alfabetización como un proceso integral y múltiple, en el que junto con el acceso a una serie de condiciones de orden instrumental propias a las tecnologías digitales, también se da posibilidad a la reflexión y resignificación sobre lo que se encuentra, como diría Cassany (2006) tras las líneas, pero también entre las líneas y más allá de ellas: en esas relaciones complejas que los medios y los algoritmos contemporáneos han entrelazado y configurado en un encuentro directo con las relaciones de poder presentes en las sociedades contemporáneas.

Para hacer factible estos dos elementos, se generan una serie de entrecruzamientos que pasan por la necesidad de identificar en el proceso de alfabetización y en el desarrollo de la literacidad el manejo de los múltiples niveles y lenguajes que se encuentran en las redes, tanto en sus aspectos de código como de sentido, sin dejar de lado la preocupación por la dimensión social y cultural de los contenidos que circulan bajo formatos visuales, audiovisuales y de diversa naturaleza en el universo digital y que van desde asuntos como la narrativa expandida (Jenkins, 2015) hasta la interiorización de la lógico hipertextual (Landow, 2009) pasando por la configuración de universos y narrativas transmedia (Scolari, 2013). Un escenario en el que, sin duda, se hace necesario no solo una apuesta de comprensión de las alfabetizaciones abiertas a los lenguajes y la configuración de la crítica, sino que tiene ante sí el reto de asumir las condiciones para el análisis y

manejo de esos nuevos lenguajes frente a los que, por su naturaleza móvil y algorítmica, el reto principal radica en crear las condiciones para su lectura y uso para consonar con ese ideal de transformación social presente en una pedagogía crítica.

Estas consideraciones, como ya se ha señalado, se recogen y expresan en el diseño y planteamiento del Observatorio Mediático Escolar, en el Colegio Francisco de Paula Santander (IED), amplificando los alcances ya realizados por la estrategia en su implementación anterior y convirtiéndose en un escenario de estudio y reflexión para la construcción de una apuesta de literacidad y alfabetización crítica susceptible de generar procesos que permitan comprender los modos en los que se hace posible realizar análisis a los medios y redes actuales en clave política y las estrategias necesarias para la construcción de procesos de sentido y resignificación en la escuela. Estos elementos le distinguen de otros Observatorios Mediáticos, tanto por ubicarse en el escenario escolar, mientras la mayoría se encuentran en centros universitarios o del campo de la comunicación social y le periodismo, como fundamentalmente por tener en su especificidad una clara intención de consolidación de procesos de literacidad y alfabetización de manera que en su proceso de realización se hagan visibles las particularidades del proceso de lectura, creación y análisis del poder que se pueden gestar ante los discursos, sistemas simbólicos y significaciones tejidas desde los medios y las redes. El Observatorio bajo esta misma lógica también se convierte en un Laboratorio, esto es, un “dispositivo social y tecnológico orientado a promover y articular el intercambio y la producción colaborativa de conocimiento” (Orellana y Lange, 2016, p. 239) toda vez que su espíritu supera la observación del medio para convertirse en un escenario de conversación, debate y creación. La lógica no es la de la medición o el seguimiento (como sucede en la mayoría de observatorios) sino la de un

análisis crítico preciso, situado en las relaciones poder – comunicación mediante un modelo sociosemiótico y que conlleva a la producción de medios y sentidos divergentes, al margen y que develan y hacen resistencia a los procesos de reproducción social expuestos en el titilar de las pantallas. Se trata por ello más que de una estrategia de medios, de una mediación pedagógica de literacidad y alfabetización crítica que propende por ser el elemento para afrontar la problemática implícita en la necesidad de consolidar los elementos para leer los entornos mediáticos actuales en la escuela para la construcción de audiencias tanto activas como creativas.

En esta perspectiva, es preciso recordar a modo de cierre que, la apuesta conceptual es la de comprender la , “alfabetização midiática entendida como um processo de ensino-aprendizagem que desenvolve competências para a análise, avaliação e criação de mensagens em uma variedade de meios de comunicação, gêneros e formatos” (Borges, 2021, p. 222). Esto implica tener en cuenta que la competencia mediática lleva a una mirada múltiple en la que intervienen al menos 6 dimensiones: tecnología, lenguaje, procesos de interacción, procesos de difusión, lo ideológico, lo estético (Borges y Barbosa, 2019, p. 21, a partir de Ferrés, 2007 y Ferrés y Piscitelli, 2012). Lo que, en conclusión conlleva a que, en el marco conceptual de esa construcción de reflexiones sobre el poder, no se descuide el papel central del mensaje que circula en los medios, sus condiciones de producción y distribución, pero también, desde el punto de vista de la cuestión estética, generar las condiciones para la creación de nuevas narrativas, significaciones y posibilidades en las que el observatorio pueda ser también el espacio para la generación de nuevos sentidos, nuevos lenguajes y la apropiación crítica de las tecnologías para consolidar junto con modos de visibilidad, mecanismos para hacer visibles

los mundos críticos de vida de los jóvenes que habitan en el escenario contemporáneo.

4. Observatorios mediático escolar: una propuesta de crítica y resistencia

Al abordar la propuesta del Observatorio Mediático Escolar, en el contexto del Colegio Francisco de Paula Santander (IED), se encuentran entonces dos cuestiones centrales: por un lado, lo que se refiere a una pedagogía de la comunicación, que tal como lo plantea Kaplún (1998) implica tanto un rol activo del estudiante en el que el énfasis no solamente está en los contenidos sino en los procesos, esto es, en las posibilidades de construir sentido a partir de la reflexión sobre las significaciones que circulan en los sistemas de signos e interacciones de ellos con la sociedad y la cultura en los medios y redes. Y, por otro lado, la apuesta de una pedagogía crítica en términos de Giroux (2013) en la que, junto con el reconocimiento del valor estratégico de los ecosistemas comunicativos en la configuración de las realidades sociales contemporáneas, se hace visible el papel de la escuela como escenario para la construcción y propuesta de nuevos modos de lo social, abiertos a la diferencia. Por tanto, el escenario del Observatorio como respuesta a la necesidad de proponer formas analíticas y críticas frente a la relación comunicación – poder en los medios y redes actuales, integra en su diseño y puesta en marcha a través de su dinámica colaborativa y de interacción y discusión a modo de Colaboratorio, la lógica propia de una pedagogía crítica y de un ejercicio de pedagogía de la comunicación en la que se hace factible hacer del aula un espacio de debate y discusión en el que es central la mirada por aquello que hace el lenguaje mediático, sus significaciones, sus modos de construcción de relaciones de poder y las formas en las que es posible proponer nuevas formas de narrativa a partir de acciones de creación en el aula. Y es precisamente en ese proceso de deconstrucción y resignificación en donde el

que hacer pedagógico apuesta por una especie de resistencia en la posibilidad ético – estética que se realiza en el proceso de producción, esto es, en esas nuevas propuestas creadas por los estudiantes y en donde se construye un rol activo de la audiencia que refleja la posibilidad de resistir creando como producto del análisis y el debate frente a un referente central en las sociedades contemporáneas como es el caso de los mensajes y significaciones que circulan en los medios y que demandan de la presencia de analistas y mediadores simbólicos que ya no solamente decodifiquen lo que circula en la pantalla sino que también puedan diseñar y hacer visibles nuevas apuestas mediáticas.

Se trata entonces de un ejercicio educativo en el que se impulsa pensar tanto los medios como la escuela en una posición que se distancia de los procesos de reproducción social en la escuela (Giroux, 2013) para proponer prácticas para la diferencia y en las que, desde la dinámica del debate y la discusión que se genera en el marco analítico del Observatorio Mediático Escolar se haga factible tanto la construcción de la mirada acerca de la relación entre comunicación y poder en aras de develar las formas en las que se construyen significaciones en términos políticos en redes y medios, como la consolidación de una apuesta desde el pensar distinto, esto es, la construcción de un conjunto de alternativas y posibilidades de construcción de narrativas diversas en los productos finales que sean el resultado de un ejercicio colaborativo y creativo que emerge del análisis realizado sobre las piezas comunicativas trabajadas en el observatorio. Para dar cuenta de los elementos que componen esta apuesta teórico conceptual y sus relaciones tanto con la problematización tratada como con la propuesta del Observatorio, se presentarán a continuación las conexiones que se establecen entre esta concepción de pedagogía crítica y la consolidación de alfabetizaciones y literacidades.

Es así como se relaciona también la perspectiva de Alfaro (2011), quién plantea la cuestión del ver a partir de la noción de veeduría, la cual propone un ejercicio de una instancia distinta del ver que sitúa a los receptores como sujetos de participación que ejercen su ciudadanía en un nuevo escenario en el que lo público se define a partir de los nuevos escenarios comunicacionales, lo que implica una preocupación por lo público y la tensión que se establece entre esos escenarios y la forma en que se ejerce el poder desde allí. Las veedurías posicionan sujetos críticos, ciudadanos que reconocen las disociaciones por ejemplo, entre opinión e información o que son capaces de entrever cuestiones como las reducciones que se ejercen en un entorno mediático que promueve contenidos ligeros y en los que se apela a la emocionalidad por encima de la racionalidad, que se hace necesaria para poder discernir en cuanto a lo que se ve. Se trata de un ejercicio de distancia y análisis en el que se requiere realizar “las ubicaciones y reubicaciones ciudadanas” en torno a lo público como un bien común en el que la comunicación juega un papel fundamental, en tanto que haya ciudadanías que ejerzan esa visibilización no solo de los intereses de quienes ostentan el poder y el acceso a los medios, sino también de quienes no tienen voz. Las veedurías se ocupan, no solo de denunciar las prácticas comunicativas sesgadas, sino de exigir que todas las voces sean escuchadas, a partir de un ejercicio creativo y propositivo.

Y en esta perspectiva de la cuestión creativa, en la que se podría considerar la premisa fundamental según la cual, en tiempos como los actuales, la formación de sujetos políticos pasa por la construcción de resistencias desde la interacción estética – política (Manrique y Quintana, 2016), es entonces también necesario contemplar el modo en el que la búsqueda de nuevas formas audiovisuales y de construcción narrativa implican una interacción entre comunicación – educación y estética, en donde

el arte de lo visual juega un papel definitivo. Esto pues, la tarea hoy es precisamente, la de hacer resistencia desde nuevas historias, tanto en su forma como en su fondo, con los recursos que cotidianamente exploran y son experimentados por los jóvenes, pues el reto y la invitación actualmente es precisamente, como recuerdan Borges (2021) “ao buscar outras formas de se contar histórias, que não mimetizam clichês e estereótipos e valorizam aspectos culturais e sociais diversos” (p. 230).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas [United Nations aiming at Media Literacy Education]. *Comunicar*, 19(38), 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01.
- Aguaded, J. y Sánchez C., Jacqueline (2013) El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *Ad Comunica*. En: *Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, No. 5. (Pág. 175-196)
- Aguaded, J. (2018) La escuela en la era digital: Smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. En: *Pixel Bit. Revista de medios y Educación*. Págs. 151-163
- Alfaro, R. (2013). Ciudadanías y medios: veedurías desde la participación ciudadana. *Commons* No. 2. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*
- Amador, J.; Muñoz, G. (2019). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. En: *Nómadas*. No. 49. P. 47-67
- Aparici, R. (Coord.) (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Gedisa.

- Ayerdi Koldobika, M. (2005). *Periodismo ciudadano: voces paralelas a la profesión periodística*. En: Revista Chasqui, No. 90
- Borges, G., Sigiliano, D., (2021) *Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual Triade, Sorocaba, SP, v. 9, n. 20, p. 24-50, maio 2021*
- Broullón. G. (et. al.). Los Observatorios de Comunicación. En: *Revista Chasqui*, No. 90
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea?. En: *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*. Vol. 1 Número 1. Págs. 1-24
- Christofoletti, R. (2006). Observatorio de Medios: Un caso brasileño. En: *Revista Chasqui*, No. 95
- Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires. La Provincia. (s.f.) Observatorio de Medios (Lineamientos).
- D'Ancona, Matthew (2019). *Posverdad. La nueva guerra contra la verdad y cómo combatirla*. Madrid: Alianza.
- Ferrés, J. y Pisittelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Dossier, Comunicar Revista Científica de Educomunicación. N° 38, v. XIX, (págs. 75.82). Barcelona
- Ferrés, J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henri. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna (4a. ed.). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editor.
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas. Gedisa
- Habermas, H. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili
- Hardt, M. y Negri, A. (2015). *Imperio*. Paidós
- Herrera, S., (2006). Los observatorios de medios en Latinoamérica: elementos comunes y rasgos diferenciales. En *Revista Question* 10, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, núm. 10, otoño, en la dirección electrónica: <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/ensayo.htm>.
- Huergo, J. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones*. Libro 1. Universidad Pedagógica Nacional
- Giroux H.A. (2006) Henry Giroux on Critical Pedagogy and the Responsibilities of the Public Intellectual. In: *America on the Edge*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781403984364_1
- Giroux H.A. (2013). Confronting Neoliberalism: Toward a Militant Pedagogy of Empowered Citizenship. In. SAGE Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1532708613503769>
- Landow, G. (2009). *Hipertexto*. 3.0. Paidós
- Lazzarato, M. (2006). *Del biopoder a la biopolítica*. En: Brumaria. Artes, máquinas, trabajo inmaterial, nº 7, diciembre de 2006. pp: 83-91

- Manrique, C. ; Quintero, L. (2016). ¿Cómo se forma un sujeto político?. Prácticas estéticas y acciones colectivas. Ediciones Uniandes
- Martín Barbero, Jesús (2005). *El oficio del cartógrafo*. Fondo de Cultura económica.
- Martín Barbero, Jesús (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gil
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta
- McLuhan, Marshall. (1969). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Bantam Books
- Medios en la escuela. Observatorio Joven de Medios. Buenos Aires. En: https://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/observatorio.php
- Moreno, E.Y. y Molina, I.J. 2010. Observatorio de medios escolares en el Distrito Capital: miradas sobre el quehacer propio. *Mediaciones*. 8, 10 (feb. 2010), 29–45. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.8.10.2010.29-45>
- Nieto, P. & Marroquín, A. (2010). *Guía para la conformación de Observatorios de DH y DIH, Observatorio del programa presidencial de derechos humanos, Cuaderno de derechos humanos del gobierno*. Colombia.
- Mirzoeff., N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós
- O’Neil, C. (2016). *Armas de destrucción matemática. Cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Editorial Capitán Swing
- Fundación educativa de Montelíbano. (2011). Observatorio de medios de comunicación. En: <https://www.slideshare.net/colfem/proyecto-escolar-observatorio-de-medios>
- Orellana, C.; Lange, C. (2016). Cómo producir un colaboratorio. Relevancia de la sistematización y reflexividad en la producción de conocimiento en hábitat residencial y territorio. En: https://www.researchgate.net/publication/316526393_Como_producir_un_Colaboratorio_Relevancia_de_la_sistematizacion_y_reflexividad_en_la_produccion_de_conocimiento_en_Habitat_Residencial_y_Territorio
- Potter, W. J. (2010). *The state of media literacy. Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Kaplún, M. (1998). *Encuentros de comunicación y pedagogía*. Grupo comunicar
- Ramonet, I. , De Moraes, D. (2013). *Medios, poder y contrapoder*. FLACSO
- Semillero Observatorio de Medios Periscopio. Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.) En: <https://www.javeriana.edu.co/investigacion/semillero-observatorio-de-medios-periscopio>

Soijet, M. & Peralta, M. (2010). I Foro iberoamericano de observatorios universitarios, III Foro nacional de observatorios universitarios. Recuperado de: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/foros/completo/el-observatorio-y-las-experi.pdf>.p.18 y 19.

Scolari, C. (et. al). (2018). *Alfabetismo transmedia: una introducción*. Comunicación y sociedad, 33. Septiembre-diciembre 2018, pp. 7-13

Scolari, C. (2018), (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa

Téllez, M. (2012). *Observatorios y veedurías: Experiencias de Crítica Mediática y de construcción de ciudadanía*. Revista de negocios internacionales.V.30, 60. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Gedisa

Verón, E. (2013). *Fragments de un tejido*. Gedisa