

La enseñanza de la comunicación en escuelas

Prácticas y experiencias en bachilleratos de Córdoba

Laura Delia Vargas

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

laura.vargas.972@unc.edu.ar

RESUMEN

Resumen

El artículo analiza la incorporación de entornos y herramientas digitales en la enseñanza de la comunicación en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Desde un enfoque cualitativo y mediante un estudio de casos, se examinan las regulaciones educativas, los diseños curriculares, los programas y las planificaciones de espacios con orientación en Comunicación. Este análisis se complementa con entrevistas realizadas a docentes y estudiantes. Los resultados muestran que las prácticas de producción periodística, radiofónica, audiovisual y multimedial favorecen el trabajo colaborativo, la participación estudiantil y una apropiación crítica y creativa de las tecnologías digitales.

Palabras claves

Comunicación, Cultura digital, Escuela, Multimedia

Abstract

This article analyzes the incorporation of digital environments and tools into the teaching of communication in two public secondary schools in the city of Córdoba, Argentina. Using a qualitative approach and a case study design, it examines educational regulations, curriculum frameworks, syllabi, and lesson plans from communication-oriented courses. The analysis is complemented by interviews with teachers and students. The findings show that journalistic, radio, audiovisual, and multimedia production practices foster collaborative work, student participation, and a critical and creative appropriation of digital technologies.

Introducción

La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria se ha transformado de manera significativa durante las últimas décadas. Estos cambios se vinculan tanto con las modificaciones

introducidas en las políticas educativas nacionales y provinciales como con la expansión de las tecnologías digitales y su creciente presencia en la vida cotidiana de docentes y estudiantes. En este escenario, los espacios curriculares vinculados con la comunicación han incorporado nuevos lenguajes, soportes y formas de producción que amplían las prácticas tradicionales centradas en la prensa gráfica, la radio y el audiovisual.

La incorporación de los entornos digitales no supone únicamente la utilización de dispositivos o programas informáticos. También modifica las maneras de acceder a la información, producir contenidos, construir conocimientos y establecer vínculos dentro y fuera del aula. Las y los estudiantes participan actualmente de ecosistemas comunicacionales en los que se articulan redes sociales, plataformas digitales, teléfonos móviles y producciones multimediales. Esta situación interpela a las instituciones educativas y exige revisar los sentidos, los contenidos y las estrategias pedagógicas desde los cuales se enseña comunicación.

En la provincia de Córdoba, la orientación en Comunicación atravesó diferentes etapas vinculadas con las reformas del sistema educativo argentino. En un primer momento, la Ley Federal de Educación impulsó la incorporación de contenidos comunicacionales en el nivel medio y en la educación polimodal. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional y las normativas jurisdiccionales redefinieron la educación secundaria orientada y promovieron una concepción de la comunicación que excede los esquemas lineales y la enseñanza exclusivamente técnica de los medios.

En este marco, el artículo analiza la incorporación de entornos y herramientas digitales en la enseñanza de la comunicación en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba: el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. En ambas instituciones se desarrollan experiencias de producción periodística, radiofónica, audiovisual y multimedial en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes.

El objetivo es analizar de qué manera las políticas educativas, los diseños curriculares, los programas y las planificaciones incorporan la cultura digital en la enseñanza de la comunicación. Asimismo, se busca reconocer los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen al uso de tecnologías y a las prácticas de producción desarrolladas en estos espacios.

Para ello, se adopta un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos. El corpus está conformado por normativas educativas, diseños curriculares, programas y planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2022, así como por entrevistas realizadas a docentes y estudiantes durante 2023. El análisis permite identificar continuidades y transformaciones en las formas de enseñar comunicación, así como tensiones vinculadas con el acceso, la formación digital, el uso pedagógico de los dispositivos y la participación estudiantil.

A partir de este recorrido, el trabajo se organiza en tres momentos. En primer lugar, se reconstruyen las principales transformaciones normativas y curriculares de la orientación en Comunicación. En segundo lugar, se presentan las decisiones metodológicas y el corpus analizado. Finalmente, se examinan las experiencias de docentes y estudiantes en torno a la producción de contenidos y al uso de entornos digitales en la escuela secundaria.

Transformaciones normativas y curriculares de la orientación en Comunicación

Ley Federal de Educación y la primera configuración de la orientación

La Durante la década de 1990, el sistema educativo argentino atravesó un proceso de transformación asociado con la descentralización de los servicios educativos. La Ley N.º 24.049 y su normativa complementaria transfirieron a las jurisdicciones provinciales los establecimientos de nivel medio y superior no universitario que hasta entonces dependían del Estado nacional. En este contexto, la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 modificó la estructura del sistema e introdujo la Educación General Básica y la Educación Polimodal.

Este proceso implicó un desplazamiento de responsabilidades hacia las provincias, que asumieron la administración de los establecimientos, el personal docente y la matrícula estudiantil. Sin embargo, como señala Puiggrós (2000), la transferencia no estuvo acompañada por mecanismos suficientes que garantizaran la articulación del sistema educativo nacional y condiciones equitativas entre las distintas regiones.

La Educación Polimodal se organizó como un ciclo de tres años orientado a profundizar saberes específicos. Entre sus modalidades se incluyó la de Comunicación, Arte y Diseño, junto con

otras orientaciones vinculadas con las Ciencias Naturales, la Economía y Gestión de las Organizaciones, las Humanidades y Ciencias Sociales, y la Producción de Bienes y Servicios. En la provincia de Córdoba, la enseñanza de la comunicación comenzó a incorporarse de manera sistemática en los últimos años del nivel medio, primero como parte de la orientación en Humanidades y luego mediante espacios específicos vinculados con los medios y los lenguajes comunicacionales.

La suborientación en Comunicación Social buscó profundizar contenidos relacionados con los procesos de interacción, la producción cultural y la comprensión del mundo sociocultural. Según el diseño curricular de la época, la formación en Humanidades debía proporcionar herramientas para reflexionar sobre la lengua, el pensamiento filosófico y los fenómenos sociales, así como ofrecer posibilidades de intervención en realidades diversas (Diseño Curricular del Ciclo de Especialización, 1997).

En esta primera etapa predominó una concepción de la comunicación asociada con los medios masivos y con la producción técnica de contenidos. Los espacios curriculares se organizaban alrededor de preguntas vinculadas con el hacer: cómo producir una revista, un programa de radio o un material audiovisual. La orientación se estructuró, principalmente, en torno al periodismo gráfico, la radio y la producción audiovisual.

Este enfoque se apoyaba en modelos funcionalistas que concebían la comunicación como un proceso lineal entre emisor, mensaje y receptor. Desde esta perspectiva, el análisis se concentraba en la circulación de los mensajes y en sus posibles efectos sobre las audiencias. Las producciones escolares reproducían, en buena medida, esa organización: en cuarto año se trabajaba con periodismo gráfico; en quinto, con radio; y en sexto, con lenguaje audiovisual.

No obstante, los propios diseños curriculares comenzaron a reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación generaban nuevas formas de producción textual y nuevos circuitos de circulación de los discursos. De este modo, aunque todavía predominaba una mirada centrada en los medios, empezaron a incorporarse contenidos vinculados con las competencias digitales y la producción multimedial.

Esta primera configuración resulta relevante porque sentó las bases institucionales y curriculares de la enseñanza de la co-

municación en la escuela secundaria. Al mismo tiempo, dejó planteadas algunas tensiones que se profundizarían posteriormente: la relación entre formación técnica y reflexión crítica, el lugar de las tecnologías y la necesidad de comprender la comunicación más allá de los medios masivos.

La Ley de Educación Nacional y la redefinición del Bachiller en Comunicación

La sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 abrió una segunda etapa en la organización de la escuela secundaria argentina. La norma estableció su carácter obligatorio y estructuró el nivel en dos ciclos: uno básico, común a todas las orientaciones, y otro orientado, destinado a profundizar saberes vinculados con distintos campos del conocimiento y de la actividad social.

En este marco, cada jurisdicción provincial asumió la elaboración y actualización de sus diseños curriculares. En Córdoba, este proceso se desarrolló de acuerdo con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, la Ley Provincial de Educación N.º 9.870 y las resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación. Estas normativas promovieron la revisión de los bachilleratos existentes y la redefinición de sus contenidos, objetivos y enfoques pedagógicos.

Uno de los cambios centrales consistió en cuestionar la existencia de un modelo escolar único y homogéneo. Los nuevos lineamientos propusieron que los equipos directivos y docentes revisaran el currículum a partir de sus propias experiencias institucionales, de las características socioculturales de cada comunidad y de una lectura crítica de los diseños curriculares. De este modo, la propuesta educativa dejó de concebirse como una estructura cerrada y comenzó a pensarse como una construcción situada, susceptible de ser interpretada y reformulada por las instituciones.

En el caso del Bachiller en Comunicación, esta transformación implicó superar una concepción reducida a los medios masivos y a la adquisición de destrezas técnicas. La comunicación comenzó a entenderse como un proceso complejo de producción de sentidos, atravesado por dimensiones culturales, políticas, sociales y económicas. Desde esta perspectiva, no se limita a la

prensa, la radio o la televisión, sino que comprende también los vínculos interpersonales, institucionales y comunitarios.

Esta redefinición supuso, además, distinguir la comunicación de una identificación inmediata con las tecnologías. Los dispositivos y soportes participan de los procesos comunicacionales, pero no los explican por sí mismos. Entre los sujetos, los medios y los mensajes intervienen mediaciones sociales, experiencias históricas, relaciones de poder y prácticas culturales que inciden en la producción, circulación e interpretación de los sentidos.

La orientación se propone, por lo tanto, abordar diferentes escalas y modalidades de la comunicación:

- comunicación interpersonal;
- comunicación interinstitucional;
- comunicación institucional y comunitaria;
- comunicación masiva.

En relación con el estudio de los medios, la tradición de la comunicación y la educación aportó herramientas para promover una recepción crítica. Sin embargo, los diseños curriculares no se limitan al análisis de los mensajes, sino que incorporan también el reconocimiento de las características técnicas y expresivas de la prensa, la radio, la televisión, la fotografía, el cine, la historieta y los lenguajes multimediales.

Otro cambio significativo es el lugar asignado a las y los estudiantes. Las producciones comunicacionales dejan de ser concebidas únicamente como ejercicios escolares y pasan a constituirse en instancias de expresión, participación y construcción de sentidos. Al producir revistas, programas de radio, cortometrajes o contenidos multimediales, las y los jóvenes se apropian de diferentes lenguajes, toman decisiones y elaboran narrativas vinculadas con sus experiencias, intereses y formas de interpretar el mundo.

Esta apropiación adquiere también una dimensión ciudadana. Producir con voz propia y hacer circular los contenidos más allá del aula permite que las perspectivas estudiantiles sean escuchadas por otros actores de la comunidad. Las producciones pueden favorecer el diálogo con organizaciones sociales, centros de salud, clubes, comercios, instituciones religiosas y otros espacios del territorio. De esta manera, dejan de tener solamente una función didáctica y adquieren relevancia pública y comunitaria.

Dentro de esta orientación, el espacio curricular Producción en Lenguajes ocupa un lugar central. Su propuesta concibe la comunicación como una práctica productora de sentidos en clave cultural y reconoce a la escuela como un ámbito de interpelación, creación y circulación de discursos. El trabajo no se restringe al conocimiento técnico de los medios, sino que articula la lectura crítica con la experimentación y la producción en distintos formatos.

Los diseños curriculares organizan esta formación alrededor de tres ejes principales:

- la reflexión crítica sobre los ecosistemas mediáticos;
- el reconocimiento histórico del surgimiento de los medios, el desarrollo de la cultura de masas y la expansión de Internet;
- la participación de las juventudes en la producción de contenidos escritos, sonoros, audiovisuales y multimediales.

Esta segunda etapa expresa, en consecuencia, un cambio de paradigma. La enseñanza de la comunicación deja de organizarse exclusivamente alrededor de los medios y de sus procedimientos técnicos, para incorporar una concepción cultural, relacional y participativa. Las y los estudiantes ya no son considerados solamente receptores de mensajes, sino también productores capaces de intervenir en los procesos comunicacionales de sus instituciones y comunidades.

Enfoque metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, adecuado para analizar fenómenos educativos y comunicacionales a partir de los sentidos, las prácticas y las experiencias de los sujetos en sus contextos específicos. Desde esta perspectiva, el proceso de indagación no se concibe como una secuencia estrictamente lineal, sino como un recorrido flexible en el que la recolección y la interpretación de la información se retroalimentan de manera permanente (Hernández Sampieri, 2014).

El diseño corresponde a un estudio de casos centrado en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba con orientación en Comunicación: el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. En ambas instituciones se desarrollan proyectos editoriales, radiofónicos, audiovisuales

y multimediales en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes.

El estudio de casos resulta pertinente para examinar fenómenos sociales y educativos en profundidad, atendiendo a la relación entre las prácticas y los contextos en los que estas se desarrollan. Más que una técnica aislada, constituye una estrategia de investigación orientada a comprender situaciones particulares desde una perspectiva integral. En este sentido, permite analizar las dinámicas institucionales, curriculares y pedagógicas que atraviesan la enseñanza de la comunicación en cada escuela (Bell, 2005; Muñoz Razo, 2011).

El trabajo se desarrolló con un alcance exploratorio y se organizó en dos etapas. En la primera se realizó una revisión de las principales normativas e instrumentos que regulan la educación secundaria y la orientación en Comunicación. El corpus documental incluyó leyes nacionales y provinciales, resoluciones, diseños curriculares y otros documentos oficiales vinculados con la organización del Bachiller en Comunicación.

En la segunda etapa se analizaron los programas y las planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2022 de los espacios de Producción en Lenguajes de cuarto, quinto y sexto año de ambas instituciones. El análisis se concentró en la presencia de contenidos vinculados con los entornos digitales, los lenguajes mediáticos, la producción multimedial, el trabajo colaborativo y la participación estudiantil.

El corpus se complementó con entrevistas semiestructuradas realizadas durante 2023 a docentes y estudiantes de las dos escuelas. Estas entrevistas permitieron recuperar sus experiencias, percepciones y valoraciones acerca del uso pedagógico de las tecnologías, la producción de contenidos y las transformaciones de la enseñanza de la comunicación.

Las técnicas de producción y análisis de la información fueron:

- análisis de normativas e instrumentos legales;
- análisis de diseños curriculares;
- análisis de programas y planificaciones institucionales;
- entrevistas semiestructuradas a docentes;
- entrevistas semiestructuradas a estudiantes.

Las unidades de análisis estuvieron constituidas por los espacios curriculares de Producción en Lenguajes de cuarto, quinto y sexto año, así como por las prácticas y experiencias de los actores que participan en ellos. El análisis buscó reconocer las relaciones entre las políticas educativas, las prescripciones curriculares y las formas concretas que adopta la enseñanza de la comunicación en ambas instituciones.

A partir del cruce entre las fuentes documentales y las entrevistas, se identificaron recurrencias y diferencias en torno a cuatro dimensiones: la incorporación de tecnologías digitales, la producción en diversos lenguajes, el trabajo colaborativo y la circulación de los contenidos más allá del aula. Este procedimiento permitió construir una lectura situada de las experiencias y evitar que el análisis quedara restringido a las disposiciones formales de los documentos curriculares.

La cultura digital en los programas y las planificaciones escolares

El análisis de los programas y las planificaciones de los I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y N.º 207 Eduardo Raúl Requena permite reconocer la incorporación progresiva de la cultura digital en los espacios curriculares de Producción en Lenguajes. En estos documentos, la enseñanza de la comunicación se orienta al conocimiento de distintas perspectivas sobre los medios y al desarrollo de un abordaje crítico y creativo de sus lenguajes (Planificación del I.P.E.M. N.º 185, 2022).

Tanto en las fundamentaciones como en los objetivos aparece una concepción dialógica y participativa de la comunicación. Las propuestas no se limitan a transmitir conocimientos sobre los medios, sino que buscan generar condiciones para que las y los estudiantes puedan expresarse, contar historias, participar y producir contenidos propios. En este sentido, los entornos digitales son presentados como espacios de producción, circulación e interacción que atraviesan la vida cotidiana y las experiencias escolares.

Los programas también destacan la importancia de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir en una sociedad digital desde una perspectiva crítica, democrática e inclusiva. Esta formación supone desarrollar conocimientos técnicos, pero

también capacidades para analizar información, comprender los lenguajes mediáticos, trabajar con otras personas y asumir responsabilidades en la producción y circulación de contenidos.

Las culturas juveniles ocupan un lugar relevante en las planificaciones. Las prácticas escolares recuperan los intereses, saberes y experiencias que las y los estudiantes construyen fuera de la escuela, especialmente mediante el uso de teléfonos móviles, redes sociales y plataformas digitales. Los conocimientos adquiridos en esos entornos no son considerados externos al proceso educativo, sino puntos de partida para desarrollar nuevas formas de producción y aprendizaje.

Producción gráfica y escritura digital

En el campo del periodismo gráfico, los programas problematizan las transformaciones producidas por la digitalización, desde los cambios en los procesos de impresión hasta la consolidación de diarios, revistas y otros medios en línea. Las actividades se orientan a que las y los estudiantes reconozcan los géneros periodísticos, desarrollen capacidades de escritura y comprendan las características de las publicaciones digitales.

La producción de revistas escolares constituye una de las prácticas más consolidadas. En el I.P.E.M. N.º 185, la revista *El Glaciar* articula la cultura escolar con los lenguajes periodísticos y las tecnologías disponibles. Su elaboración supone seleccionar temas, investigar, redactar notas, incorporar imágenes, diseñar páginas y vincular los contenidos con videos, audios, entrevistas y otros recursos mediante enlaces o códigos QR.

Esta experiencia muestra que la revista ya no puede pensarse únicamente como una publicación impresa. Su producción incorpora hipertextos, recursos audiovisuales y contenidos alojados en diferentes plataformas. De esta manera, el medio escolar se transforma en una propuesta multimedial en la que convergen la escritura, el diseño, la fotografía, el audio y el video.

La experiencia puede entenderse como una propuesta educativa inmersiva, en tanto integra diferentes dimensiones del aprendizaje: la producción de contenidos, el conocimiento de programas de diseño y edición, la escritura para plataformas y la circulación pública de los trabajos (Da Porta, 2011). A su vez, estas prácticas generan espacios de sociabilidad en los que las y

los estudiantes aprenden mediante la participación y la resolución colectiva de problemas.

Radio, lenguajes sonoros y plataformas

Las planificaciones vinculadas con la radio combinan contenidos históricos, técnicos y expresivos. Las y los estudiantes trabajan con los elementos del lenguaje radiofónico, la escritura de guiones, la preproducción, la grabación, la edición digital y la organización de programas.

La digitalización amplía las posibilidades de estas experiencias. La radio escolar ya no depende exclusivamente de una emisora tradicional, sino que puede producirse y circular mediante transmisiones por Internet, redes sociales, podcasts y otras plataformas. Esta transformación permite que los contenidos excedan el espacio físico de la institución y lleguen a públicos más amplios.

El trabajo radiofónico promueve también formas de escritura y producción colaborativas. La elaboración de un programa requiere distribuir tareas, definir roles, tomar decisiones conjuntas y articular voces, música, efectos sonoros y silencios. En este sentido, la producción no se reduce al dominio de una herramienta, sino que involucra procesos de negociación, creatividad y construcción colectiva.

Las temáticas abordadas incluyen noticias, deportes, música, entretenimiento y problemáticas vinculadas con las culturas juveniles. Estas experiencias favorecen la participación de docentes y estudiantes en la producción de medios alternativos y pueden convertir la comunicación en una práctica transformadora que trascienda el aula y se proyecte hacia la comunidad (Morabes y Martínez, 2019).

Producción audiovisual y multimedial

Los espacios vinculados con el lenguaje audiovisual proponen que las y los estudiantes construyan sus propias historias y las transformen en cortometrajes u otras piezas comunicacionales. El proceso comprende la formulación de una idea, la escritura del guion, la planificación, la filmación, la edición y la presentación pública de los materiales.

La disponibilidad de teléfonos móviles, computadoras y programas de edición favorece el desarrollo de estas prácticas. Las producciones pueden compartirse dentro de la comunidad educativa, difundirse en plataformas o presentarse en festivales y concursos. Así, el trabajo escolar adquiere una circulación que excede la evaluación áulica.

En estas experiencias se produce un cruce entre la cultura escolar y la cultura tecnodigital. Las estrategias de enseñanza incorporan tecnologías que las y los estudiantes ya utilizan en su vida cotidiana, pero las integran en procesos pedagógicos orientados a la creación, la reflexión y la producción de conocimiento. Este movimiento permite recuperar saberes previos y, al mismo tiempo, promover usos más complejos y conscientes de las herramientas digitales.

Trabajo colaborativo y ciudadanía

Las palabras que aparecen con mayor frecuencia en los programas —creatividad, juventudes y escritura en la cultura digital— muestran la centralidad asignada a la participación estudiantil. La producción comunicacional se organiza mediante talleres y proyectos colectivos en los que las y los jóvenes intervienen desde la planificación hasta la difusión de los contenidos.

Estas modalidades cuestionan las formas tradicionales de enseñanza centradas exclusivamente en el cumplimiento individual de tareas. La elaboración de revistas, programas de radio y producciones audiovisuales requiere asumir responsabilidades compartidas, reconocer los aportes de otras personas y construir acuerdos.

El trabajo colaborativo no constituye solamente una estrategia didáctica. También participa de la formación ciudadana, porque permite que las y los estudiantes expresen sus opiniones, trabajen sobre problemáticas de sus barrios y comunidades, y hagan circular sus voces en espacios públicos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comunicación articula conocimientos técnicos, pensamiento crítico, participación y ejercicio del derecho a la expresión.

El impulso de las políticas de inclusión digital

La incorporación de tecnologías en las escuelas estuvo vinculada con políticas públicas como el Programa Conectar Igual-

dad, que amplió la disponibilidad de computadoras y favoreció la digitalización de las producciones escolares. La llegada de las netbooks, combinada con la expansión de los teléfonos inteligentes, generó nuevas condiciones para trabajar con revistas digitales, materiales audiovisuales y propuestas multimediales.

Sin embargo, este proceso no fue homogéneo. La pandemia evidenció desigualdades vinculadas con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y las competencias necesarias para utilizarlos con fines educativos. El manejo cotidiano de teléfonos móviles o redes sociales no garantizaba que las y los estudiantes supieran redactar un documento, interpretar una consigna o utilizar programas específicos.

A pesar de esas dificultades, la experiencia de la educación remota dejó aprendizajes que posteriormente fueron recuperados en la presencialidad. Entre ellos se encuentran la utilización de documentos compartidos, la corrección simultánea de textos, la circulación digital de materiales y el uso de plataformas para organizar actividades colectivas.

En consecuencia, los programas y las planificaciones muestran que la orientación en Comunicación se configura como un espacio de producción mediado por soportes digitales. Esta incorporación no sustituye los lenguajes tradicionales, sino que los reorganiza y amplía. La escritura, la radio y el audiovisual se articulan con plataformas, redes y recursos multimediales, dando lugar a prácticas en las que convergen la alfabetización mediática, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Las voces de docentes: apropiaciones, tensiones y usos pedagógicos de las tecnologías

Las entrevistas realizadas a docentes permiten profundizar el análisis de los programas y las planificaciones. Sus testimonios muestran que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la comunicación no se produjo de manera lineal ni homogénea. Por el contrario, estuvo atravesada por cambios en las políticas públicas, desigualdades de acceso, transformaciones en los dispositivos disponibles y decisiones pedagógicas construidas dentro de cada institución.

La expansión de los dispositivos digitales

Uno de los principales puntos de inflexión señalado por los docentes fue la implementación del Programa Conectar Igualdad y la posterior expansión de los teléfonos inteligentes. La llegada de las netbooks amplió las posibilidades de producción dentro de las escuelas, especialmente en instituciones que contaban con salas de informática pequeñas o con recursos tecnológicos limitados.

Un docente del I.P.E.M. N.º 185 explicó que, hasta ese momento, muchas actividades dependían de los recursos disponibles en los hogares o de la capacidad del taller de informática de la institución. La incorporación masiva de computadoras permitió extender las experiencias de edición digital y fortalecer proyectos que ya se desarrollaban en la escuela:

Hay un punto de inflexión en 2013, con la llegada masiva de las netbooks y, posteriormente, de los teléfonos inteligentes. Hasta ese momento, las experiencias eran limitadas por la capacidad del taller de informática. Nosotros editábamos digitalmente desde el origen, pero la incorporación de esos dispositivos amplió las posibilidades de trabajo.

(Docente P. M., comunicación personal, 9 de junio de 2023)

El testimonio evidencia que las tecnologías no iniciaron las prácticas de producción escolar, pero sí modificaron sus condiciones materiales. La disponibilidad de dispositivos facilitó el trabajo de edición, amplió la participación estudiantil y permitió desarrollar con mayor continuidad propuestas gráficas, sonoras y audiovisuales.

El teléfono móvil como recurso pedagógico

El uso de teléfonos móviles dentro del aula aparece como una práctica atravesada por acuerdos y regulaciones institucionales. Las y los docentes reconocen que estos dispositivos forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes, pero distinguen entre su utilización recreativa y su incorporación con propósitos pedagógicos.

En los espacios de Comunicación, el teléfono puede emplearse para buscar información, comparar portadas de diarios, regis-

trar imágenes y sonidos, editar contenidos o acceder a diferentes plataformas. Una docente señaló:

Al comenzar el año se aclara a las familias y a los estudiantes que el celular debe tener un uso didáctico y pedagógico. En los espacios de Comunicación lo necesitamos, por ejemplo, para consultar una noticia o comparar las portadas de distintos diarios digitales. Primero se trabaja la dimensión teórica y luego se utiliza el dispositivo para desarrollar la actividad. (Docente E. R., comunicación personal, 4 de junio de 2023)

La incorporación pedagógica del teléfono no elimina las tensiones relacionadas con la distracción, la hiperconectividad o el consumo permanente de contenidos. Sin embargo, los docentes consideran que prohibirlo de manera absoluta no resulta suficiente para afrontar esas problemáticas. El desafío consiste en construir criterios de uso y desarrollar capacidades para seleccionar información, interpretar contenidos y producir mensajes de manera responsable.

En este sentido, una de las docentes indicó que los nuevos lenguajes ya forman parte de los programas porque la presencia constante del teléfono móvil no puede ser ignorada por la escuela. Su incorporación requiere acompañamiento pedagógico y espacios de reflexión sobre las redes sociales, las plataformas y el tiempo que las y los jóvenes destinan a su consumo.

La radio en el entorno digital

La radio continúa ocupando un lugar relevante en la enseñanza de la comunicación. Los docentes la valoran como un medio accesible, expresivo y adaptable a las transformaciones tecnológicas. Su bajo costo y la posibilidad de producir contenidos con recursos disponibles en la escuela favorecen su apropiación por parte de los estudiantes.

Uno de los entrevistados destacó que el lenguaje radiofónico puede integrarse con plataformas digitales y ampliar el alcance de las producciones:

La radio es una herramienta de comunicación, expresión y formación que tiene una fuerte presencia en las escuelas. Ha sabido adaptarse a Internet y a los entornos digitales.

El desafío es que los estudiantes conozcan el medio, se apropien de su lenguaje, produzcan programas y utilicen plataformas para que los contenidos sonoros alcancen una circulación mayor. (Docente P. M., comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Las experiencias pueden adoptar diferentes modalidades: programas grabados, radios abiertas, transmisiones en vivo, producciones para redes sociales o contenidos sonoros difundidos mediante plataformas. Estas alternativas permiten que las y los estudiantes experimenten con la voz, la música, los efectos y los silencios, al tiempo que desarrollan habilidades para planificar, escribir y trabajar colectivamente.

La apropiación del micrófono constituye, además, una experiencia de expresión pública. Producir radio supone tomar la palabra, organizar un discurso y dirigirse a otras personas. Por eso, los docentes la consideran una herramienta que favorece la participación y permite que los estudiantes elaboren contenidos vinculados con sus intereses y sus realidades.

La producción audiovisual y los saberes previos

La incorporación de teléfonos móviles, computadoras y programas de edición también amplió las posibilidades de producción audiovisual. Los docentes observan que las y los estudiantes llegan al aula con diferentes niveles de conocimiento y de familiaridad con las tecnologías. Algunos manejan aplicaciones con soltura, mientras que otros requieren acompañamiento para realizar tareas básicas.

En lugar de considerar esas diferencias exclusivamente como una dificultad, las propuestas grupales buscan convertirlas en oportunidades de aprendizaje entre pares. Una docente explicó:

En cada grupo se observan distintos grados de apropiación de las tecnologías. Desde la materia se promueve que los estudiantes pongan en juego los conocimientos que ya poseen. Los trabajos grupales permiten compartir esos saberes y aprender a utilizar nuevas herramientas y recursos. (Docente P. M., comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

Junto con las habilidades técnicas, las actividades incluyen pro-

blemáticas relacionadas con la ciudadanía digital, la confiabilidad de las fuentes, el ciberacoso y la propiedad intelectual. De este modo, la producción audiovisual no se limita a filmar y editar, sino que se articula con una reflexión sobre los derechos, las responsabilidades y los riesgos asociados con la circulación de contenidos.

Temáticas y vínculos con la comunidad

Las producciones desarrolladas en las escuelas abordan temas vinculados con las experiencias juveniles y con problemáticas sociales. Entre ellos se encuentran los derechos humanos, el ambiente, los incendios, los pueblos originarios, la interrupción voluntaria del embarazo y distintas situaciones de los barrios en los que se encuentran las instituciones.

La selección de estas temáticas permite que las y los estudiantes conecten los contenidos curriculares con situaciones próximas. Las producciones periodísticas, radiofónicas y audiovisuales se convierten así en espacios para investigar, expresar opiniones y construir una mirada propia sobre asuntos de interés público.

En el caso del I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena, la identidad institucional se vincula especialmente con los derechos humanos. Esa tradición se refleja en los contenidos producidos y en el tratamiento periodístico de los problemas sociales. La enseñanza de la comunicación se articula, de esta manera, con la memoria institucional y con los vínculos que la escuela sostiene con su comunidad.

Trabajo colaborativo y transformación de los roles

Los testimonios docentes muestran que la producción comunicacional modifica parcialmente los roles tradicionales del aula. La elaboración de una revista, un programa de radio o un cortometraje requiere distribuir tareas, tomar decisiones colectivas y combinar diferentes capacidades.

Estas modalidades se distancian de una enseñanza centrada exclusivamente en el cumplimiento individual de actividades. En los talleres de Producción en Lenguajes y Emprendimientos en Medios, las y los estudiantes intervienen en las distintas etapas del proceso: investigación, planificación, escritura, grabación, edición y difusión.

Desde esta perspectiva, el rol docente no consiste únicamente en transmitir conocimientos técnicos. También implica acompañar los procesos de creación, orientar la búsqueda de información, promover la reflexión crítica y construir condiciones para que las y los estudiantes asuman responsabilidades dentro del trabajo colectivo.

La producción colaborativa permite reconocer conocimientos que no siempre son visibles en las actividades escolares tradicionales. Algunos estudiantes se destacan en la escritura; otros, en el diseño, la edición, la locución, la fotografía o la organización de tareas. La diversidad de funciones favorece una participación más amplia y contribuye a que el aula se configure como un espacio de producción compartida.

Aprendizajes derivados de la pandemia

La pandemia hizo visibles las desigualdades relacionadas con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos. Las entrevistas señalan que numerosas familias debieron compartir teléfonos o computadoras y que algunos estudiantes no contaban con acceso estable a Internet.

También quedó en evidencia que la familiaridad con redes sociales y aplicaciones de entretenimiento no equivale necesariamente al dominio de herramientas educativas. Algunos estudiantes podían utilizar el teléfono con fluidez, pero encontraban dificultades para interpretar consignas, redactar documentos o manejar programas de edición.

Pese a estas limitaciones, la experiencia de la educación remota produjo aprendizajes que continuaron utilizándose luego del regreso a la presencialidad. Entre ellos se encuentran la escritura en documentos compartidos, la corrección simultánea de producciones, el intercambio de archivos y el uso de plataformas para organizar el trabajo.

Las voces docentes muestran, por lo tanto, una valoración que evita tanto la idealización como el rechazo de las tecnologías. Los dispositivos digitales amplían las posibilidades de producción, circulación y colaboración, pero su incorporación requiere condiciones materiales, formación y decisiones pedagógicas. La innovación no reside únicamente en la presencia de herramientas, sino en las relaciones y prácticas educativas que se construyen mediante ellas.

Las voces de estudiantes: aprendizajes, producción y participación digital

Las entrevistas realizadas a estudiantes permiten observar cómo las propuestas de comunicación son apropiadas desde sus propias experiencias. Sus testimonios muestran que el aprendizaje no se limita al conocimiento de conceptos o géneros, sino que involucra prácticas concretas de escritura, diseño, producción audiovisual, uso de plataformas y trabajo colaborativo.

Aprender a producir

En las experiencias analizadas, las y los estudiantes participan en distintas etapas de la producción comunicacional. En el caso de la revista escolar, aprenden a organizar una página, seleccionar imágenes, redactar epígrafes, elegir tipografías y utilizar programas de diseño. Una estudiante del I.P.E.M. N.º 185 explicó:

Aprendí a organizar una página, ubicar la fotografía, escribir el epígrafe y elegir las tipografías para atraer a los lectores. También aprendimos a usar programas de diseño y trabajamos con computadoras y teléfonos celulares en el aula. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 185, comunicación personal, 7 de abril de 2023)

Este testimonio muestra que el aprendizaje integra conocimientos periodísticos, criterios de composición visual y manejo de herramientas digitales. La producción de la revista se convierte así en una práctica compleja en la que se articulan escritura, diseño, edición y circulación de contenidos.

Las actividades no se restringen a ejercicios descontextualizados. Las y los estudiantes investigan problemáticas vinculadas con su vida cotidiana, sus barrios y sus comunidades. Entre los temas mencionados se encuentran el embarazo adolescente, el acoso escolar, la inseguridad, la falta de iluminación, la contaminación y la presencia de basurales.

La selección de estas problemáticas favorece una apropiación significativa de los géneros periodísticos. La entrevista, la noticia, la crónica o el folleto dejan de ser únicamente contenidos teóricos y se transforman en recursos para narrar experiencias próximas, producir información y expresar posiciones frente a situaciones concretas.

Escritura y cultura digital

Las voces estudiantiles muestran que la escritura ocupa un lugar central en la orientación. Aprender a redactar una noticia, una entrevista o una crónica se vincula con la posibilidad de comunicar situaciones que afectan a la comunidad.

Una estudiante señaló:

Aprendimos cómo se redacta una noticia, una crónica y una entrevista. También hicimos folletos digitales sobre problemáticas del barrio, como la inseguridad, la falta de iluminación, el olor de la fábrica y los basurales en las calles. Toda la práctica nos ayuda a escribir mejor. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 207, comunicación personal, 12 de abril de 2023)

La escritura digital no reemplaza las capacidades tradicionales de lectura y redacción, sino que las sitúa en nuevos soportes y circuitos de circulación. Los textos se combinan con fotografías, videos, audios, enlaces y códigos QR, lo que exige tomar decisiones sobre la organización de la información y la relación entre distintos lenguajes.

En el caso de la revista escolar, las notas se encuentran digitalizadas y pueden vincularse con entrevistas completas, materiales audiovisuales y otros recursos alojados en plataformas. Esta articulación amplía las posibilidades narrativas y transforma a la publicación en una experiencia multimedial.

El diseño como forma de aprendizaje

Las y los estudiantes valoran especialmente las actividades de carácter práctico. El diseño de revistas, tapas, folletos e infografías aparece como una de las experiencias más significativas porque permite visualizar los resultados del trabajo y relacionarlos con posibles desempeños futuros.

Una estudiante expresó:

Producción en Lenguajes es una de las materias más prácticas. Usamos Canva y diseñamos tapas de revistas, folletos e infografías. También aprendemos sobre la historia de los medios de comunicación en Argentina. Diseñar es una de las actividades que más me gusta.

(Estudiante del I.P.E.M. N.º 207, comunicación personal, 12 de abril de 2023)

El testimonio muestra la articulación entre contenidos históricos, saberes técnicos y actividades de creación. La práctica no aparece separada de la teoría, aunque las y los estudiantes distinguen aquellas propuestas que les permiten intervenir directamente en la elaboración de productos comunicacionales.

El uso de herramientas de diseño facilita la experimentación con tipografías, imágenes y composiciones, pero también requiere acompañamiento docente. La familiaridad con determinadas aplicaciones no implica necesariamente la comprensión de los criterios comunicacionales que orientan una pieza gráfica. Por ello, la enseñanza incorpora decisiones sobre jerarquización de la información, legibilidad, selección de recursos y adecuación al público.

Redes sociales, información y responsabilidad

Las redes sociales forman parte de las principales fuentes de información y entretenimiento de las y los estudiantes. En sus testimonios reconocen que dedican una parte significativa del día a estos entornos y que muchas veces acceden a las noticias mediante plataformas digitales.

Esta situación genera oportunidades y desafíos para la enseñanza. Por un lado, las redes permiten acceder a información, compartir contenidos y difundir las producciones realizadas en la escuela. Por otro, exigen desarrollar capacidades para evaluar fuentes, reconocer información falsa, comprender los efectos del acoso digital y asumir responsabilidad por los contenidos publicados.

Una de las experiencias mencionadas fue la elaboración de materiales sobre el acoso en redes sociales. Las y los estudiantes investigaron casos públicos y reflexionaron sobre sus consecuencias, entre ellas la ansiedad, la baja autoestima y los cuadros depresivos. El tratamiento de estas problemáticas permitió vincular la producción periodística con la alfabetización mediática y la ciudadanía digital.

El trabajo escolar introduce así una distancia crítica frente a prácticas que suelen desarrollarse de manera cotidiana e informal. Las redes sociales dejan de ser consideradas únicamente como espacios de entretenimiento y se convierten en objetos de análisis, fuentes de información y canales de circulación que deben utilizarse con criterios éticos.

La radio y la ampliación de las audiencias

Las y los estudiantes también reconocen que las tecnologías digitales modifican el alcance de las producciones sonoras. La posibilidad de transmitir por Internet o compartir programas mediante plataformas permite que la radio escolar exceda los límites físicos de la institución.

El streaming, los podcasts y las redes sociales amplían las audiencias y generan nuevas formas de circulación. Esta expansión resulta desafiante porque implica pensar los contenidos para públicos diversos y asumir una mayor responsabilidad sobre lo que se comunica.

La producción radiofónica integra conocimientos técnicos y expresivos: escritura de guiones, manejo de la voz, selección de música, incorporación de efectos y edición. Al mismo tiempo, fortalece la capacidad de hablar en público, organizar ideas y trabajar con otras personas.

Tecnologías y preparación para el mundo del trabajo

Las entrevistas muestran que las y los estudiantes vinculan el aprendizaje tecnológico con sus posibilidades futuras de inserción educativa y laboral. El manejo de aplicaciones, programas de edición y plataformas es percibido como un conocimiento necesario para desenvolverse en una sociedad atravesada por tecnologías digitales.

Un estudiante señaló:

El teléfono puede utilizarse para hacer actividades educativas, aprender a usar una aplicación y adquirir nuevas habilidades. Internet ofrece muchas posibilidades y estos conocimientos pueden ayudarnos cuando terminemos la escuela y tengamos que integrarnos al mundo del trabajo. (Estudiante del I.P.E.M. N.º 185, comunicación personal, 8 de abril de 2023)

Esta valoración combina una percepción instrumental con una dimensión formativa más amplia. Las tecnologías son concebidas como herramientas útiles, pero su aprovechamiento depende de la posibilidad de utilizarlas para aprender, producir y participar.

La escuela cumple un papel relevante en ese proceso porque permite sistematizar conocimientos adquiridos informalmente, am-

pliar los repertorios de uso y promover criterios que no siempre se desarrollan en la experiencia cotidiana con los dispositivos.

Trabajo colectivo y diversidad de saberes

Las producciones comunicacionales requieren distribuir funciones y combinar diferentes capacidades. Dentro de un mismo proyecto, algunos estudiantes pueden participar en la investigación y la escritura; otros, en el diseño, la grabación, la fotografía, la locución o la edición.

Esta diversidad favorece el aprendizaje entre pares. Quienes poseen mayor experiencia con una herramienta pueden acompañar a otros integrantes del grupo, mientras que las decisiones sobre contenidos y formatos se construyen colectivamente.

El trabajo colaborativo permite también reconocer que la producción comunicacional no depende de una sola habilidad. La elaboración de una revista, un programa de radio o una pieza audiovisual necesita articular distintos saberes y responsabilidades. Por ello, las propuestas contribuyen a flexibilizar los roles dentro del aula y a generar formas de participación más amplias.

La escuela como espacio de mediación

Las voces estudiantiles muestran que la cultura digital atraviesa la vida escolar, pero no se incorpora de manera automática. La intervención docente resulta necesaria para transformar el uso cotidiano de dispositivos en una experiencia de aprendizaje.

La escuela puede ofrecer criterios para buscar información, interpretar consignas, producir contenidos, respetar derechos de autor y reconocer las consecuencias de la circulación pública de mensajes. En este sentido, funciona como un espacio de mediación entre los saberes informales de las y los jóvenes y los conocimientos necesarios para participar de manera crítica en los entornos digitales.

Las experiencias analizadas evidencian que las y los estudiantes no son receptores pasivos de contenidos. Al escribir, diseñar, grabar, editar y difundir sus propias producciones, construyen sentidos, expresan perspectivas y participan en debates vinculados con su comunidad.

La enseñanza de la comunicación adquiere así una dimensión relacional. Las tecnologías permiten crear contenidos, pero su valor educativo reside en los vínculos que se construyen durante el proceso: la colaboración entre pares, el acompañamiento docente, la circulación de las voces juveniles y el diálogo con otros actores de la comunidad.

Discusión: cultura digital, comunicación/educación y dimensión relacional

Los resultados muestran que la incorporación de tecnologías digitales en los bachilleratos estudiados no puede explicarse únicamente como una modernización de recursos o como el reemplazo de soportes analógicos por dispositivos más recientes. Las experiencias de producción gráfica, radiofónica, audiovisual y multimedial modifican las formas de enseñar, aprender y participar dentro de las instituciones. Su relevancia reside menos en la presencia de computadoras, teléfonos móviles o plataformas que en las prácticas comunicacionales que se construyen mediante ellas.

Esta observación permite inscribir los casos analizados en el campo de la comunicación/educación, entendido como un espacio que problematiza la producción de sentidos, la formación de sujetos y las relaciones entre cultura, conocimiento y poder. Desde esta perspectiva, las tecnologías no constituyen herramientas neutrales ni externas a la vida escolar. Forman parte de procesos culturales más amplios y participan en la configuración de modos de conocer, expresarse, relacionarse y construir identidades.

Los programas y las planificaciones evidencian una transformación respecto de los enfoques iniciales de la orientación. Aunque la enseñanza continúa organizada alrededor de lenguajes como la gráfica, la radio y el audiovisual, estos ya no aparecen como medios aislados ni como objetos exclusivamente técnicos. Las prácticas convergen en propuestas multimediales que articulan escritura, imágenes, sonidos, videos, enlaces, plataformas y redes sociales. Esta convergencia modifica tanto los productos elaborados como las dinámicas necesarias para producirlos.

En este proceso, las y los estudiantes ocupan un lugar central. Sus saberes previos sobre aplicaciones, dispositivos y plataformas ingresan al aula y se articulan con contenidos escolares vinculados con la escritura, la investigación, el diseño y la producción audio-

visual. Sin embargo, los testimonios muestran que la familiaridad cotidiana con las tecnologías no garantiza por sí misma una apropiación crítica. Saber utilizar una red social o una aplicación no equivale a comprender cómo evaluar una fuente, elaborar un mensaje, organizar información o reconocer las implicancias éticas de una publicación.

La escuela aparece, entonces, como un espacio de mediación. Su función no consiste únicamente en facilitar el acceso a herramientas, sino en transformar usos espontáneos y fragmentarios en experiencias de aprendizaje orientadas por criterios pedagógicos. Esto implica acompañar la búsqueda y selección de información, promover el análisis de los discursos, enseñar procedimientos de producción y propiciar la reflexión sobre la responsabilidad que supone comunicar públicamente.

La relación entre cultura escolar y cultura digital no está exenta de tensiones. El uso del teléfono móvil, por ejemplo, puede favorecer la búsqueda de información, el registro audiovisual y la edición de contenidos, pero también puede asociarse con la distracción, el consumo permanente o la dificultad para sostener la atención. Las instituciones responden a estas tensiones mediante acuerdos que buscan regular su empleo y asignarle una finalidad educativa.

Esta regulación no debería reducirse a una oposición entre prohibición y aceptación irrestricta. La enseñanza de la comunicación puede ofrecer un espacio privilegiado para discutir los usos de los dispositivos, los tiempos de conexión, la circulación de información falsa, el ciberacoso, la privacidad y la propiedad intelectual. De esta manera, la incorporación tecnológica se vincula con la alfabetización mediática y con la formación de una ciudadanía capaz de intervenir críticamente en los entornos digitales.

Los hallazgos también muestran que las posibilidades de apropiación están condicionadas por desigualdades materiales. La pandemia evidenció que no todos los hogares disponían de conectividad estable, equipos suficientes o condiciones adecuadas para acompañar la escolaridad. Estas diferencias cuestionan las perspectivas que atribuyen a las tecnologías una capacidad automática para democratizar el acceso al conocimiento.

Las políticas de inclusión digital, como el Programa Conectar Igualdad, ampliaron las condiciones materiales para desarrollar experiencias de producción. No obstante, la disponibilidad de

equipamiento resulta insuficiente si no se acompaña con conectividad, mantenimiento, formación docente y propuestas pedagógicas sostenidas. La inclusión digital debe comprenderse, por lo tanto, como un proceso que articula infraestructura, conocimientos, prácticas y derechos.

Otro aspecto relevante es el carácter colaborativo de las experiencias. La producción de revistas, programas de radio y materiales audiovisuales requiere distribuir tareas, establecer acuerdos y articular capacidades diferentes. Las y los estudiantes participan en la investigación, la escritura, el diseño, la locución, la grabación y la edición, lo que favorece una organización más flexible del trabajo escolar.

Esta dinámica se vincula con la dimensión relacional propuesta por el enfoque de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación. Desde esta perspectiva, el valor educativo de las tecnologías no se encuentra solamente en el acceso a información o en la posibilidad de producir contenidos, sino en las relaciones que se construyen durante esos procesos. La colaboración entre estudiantes, el acompañamiento docente y la circulación comunitaria de las producciones constituyen componentes centrales de esas experiencias.

El Factor R-elacional permite advertir que las tecnologías pueden fortalecer procesos de interacción, reciprocidad y construcción colectiva, pero también generar riesgos y desigualdades. En los casos estudiados, la dimensión relacional aparece cuando las y los estudiantes comparten saberes, toman decisiones conjuntas y producen mensajes destinados a otras personas. También se expresa cuando las producciones abordan problemáticas del barrio, recuperan voces de la comunidad o circulan más allá de los límites institucionales.

La revista escolar, la radio y las producciones audiovisuales funcionan así como espacios de encuentro entre distintas experiencias y actores. Las tecnologías amplían su circulación, pero el sentido educativo se construye mediante la participación, la expresión y el reconocimiento de las perspectivas juveniles. La innovación no reside exclusivamente en utilizar una plataforma o una aplicación, sino en habilitar procesos en los que las y los estudiantes puedan intervenir como productores de conocimiento y de sentidos.

Esta perspectiva permite superar una concepción instrumental de la enseñanza de la comunicación. Aprender a utilizar un pro-

grama de diseño o edición constituye una dimensión necesaria, pero no suficiente. La formación requiere también comprender los contextos en los que circulan los mensajes, reconocer relaciones de poder, analizar representaciones y asumir responsabilidades frente a las audiencias.

En este sentido, las prácticas observadas articulan tres dimensiones. Una dimensión técnica, relacionada con el manejo de herramientas y lenguajes; una dimensión crítica, vinculada con el análisis de la información y de los discursos; y una dimensión relacional, asociada con la colaboración, la participación y la circulación comunitaria. La integración de estas dimensiones fortalece el carácter formativo del Bachiller en Comunicación.

Las experiencias analizadas también muestran que la enseñanza de la comunicación puede contribuir al ejercicio del derecho a la expresión. Cuando las y los estudiantes producen contenidos sobre problemas de sus barrios, experiencias juveniles o asuntos de interés público, no solo aplican conocimientos curriculares. Construyen una voz propia, intervienen en conversaciones colectivas y hacen visibles situaciones que consideran relevantes.

Por ello, la producción escolar no debe evaluarse únicamente por la calidad técnica del resultado. También es necesario considerar los procesos de investigación, deliberación y trabajo conjunto que la hicieron posible. Una revista, un programa de radio o un cortometraje son productos comunicacionales, pero también condensan relaciones, decisiones y aprendizajes.

En síntesis, los casos estudiados muestran una transformación de la enseñanza de la comunicación desde una organización centrada en medios específicos hacia una propuesta atravesada por la convergencia digital, la alfabetización mediática y la producción colaborativa. Esta transformación no elimina las desigualdades ni las tensiones, pero ofrece posibilidades para construir prácticas pedagógicas más participativas y vinculadas con las realidades de las juventudes.

El desafío consiste en sostener una integración crítica de las tecnologías que no confunda innovación con incorporación de dispositivos. La enseñanza de la comunicación puede contribuir a ese objetivo cuando articula capacidades técnicas, reflexión crítica y construcción de vínculos. Desde esta perspectiva, la cultura digital no constituye un contenido adicional, sino una dimensión transversal de las formas contemporáneas de producir conocimientos y participar en la vida social.

Conclusiones

El análisis de las normativas, los diseños curriculares, los programas, las planificaciones y las entrevistas permite sostener que la incorporación de tecnologías digitales en los bachilleratos estudiados no constituye solamente una actualización de herramientas o soportes. Se trata de una transformación más amplia de las formas de enseñar y aprender comunicación, en la que convergen la escritura, el lenguaje sonoro, la producción audiovisual, el diseño y la circulación de contenidos en plataformas digitales.

En el I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno y en el I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena, los espacios de Producción en Lenguajes recuperan prácticas históricas de la orientación, como la elaboración de revistas, programas de radio y materiales audiovisuales, pero las reorganizan dentro de un ecosistema comunicacional atravesado por teléfonos móviles, redes sociales, aplicaciones de edición y recursos multimediales. Esta convergencia amplía las posibilidades expresivas y favorece que las producciones escolares circulen más allá del aula.

Los resultados muestran también una correspondencia entre las transformaciones de las políticas educativas y las prácticas desarrolladas en ambas instituciones. El pasaje desde una concepción centrada en los medios masivos y en la adquisición de destrezas técnicas hacia una perspectiva cultural y participativa de la comunicación se expresa en propuestas que reconocen a las y los estudiantes como productores de sentidos. Las actividades analizadas les permiten investigar problemáticas de sus comunidades, tomar la palabra y construir contenidos dirigidos a públicos diversos.

Sin embargo, la apropiación educativa de las tecnologías no se produce de manera automática. La familiaridad cotidiana con teléfonos, redes sociales y aplicaciones no garantiza el desarrollo de competencias para buscar información, interpretar consignas, evaluar fuentes, producir mensajes o intervenir responsablemente en entornos digitales. En este punto, la escuela cumple una función de mediación indispensable: organiza los saberes previos, amplía los repertorios de uso y promueve una alfabetización mediática que articula capacidades técnicas, pensamiento crítico y responsabilidad ciudadana.

Las experiencias relevadas evidencian, además, que la disponibilidad de dispositivos es una condición necesaria, pero insuficien-

te. Las desigualdades de conectividad, la falta de equipamiento adecuado y las diferencias en la formación digital condicionan las posibilidades de participación. La pandemia hizo especialmente visibles estas limitaciones, aunque también favoreció la incorporación de prácticas que continuaron utilizándose luego del regreso a la presencialidad, como la escritura colaborativa, el intercambio digital de materiales y la corrección simultánea de las producciones.

Otro de los hallazgos centrales es el carácter colectivo de las prácticas comunicacionales. La elaboración de una revista, un programa de radio o una pieza audiovisual requiere distribuir responsabilidades, combinar capacidades y establecer acuerdos. De este modo, las tecnologías adquieren valor pedagógico no solo por aquello que permiten producir, sino por las relaciones que se construyen durante el proceso.

Esta dimensión aproxima las experiencias estudiadas al enfoque de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación. El Factor R-elacional se manifiesta en el aprendizaje entre pares, el acompañamiento docente, la participación estudiantil y la vinculación de las producciones con las comunidades. Desde esta perspectiva, innovar no significa únicamente incorporar dispositivos o aplicaciones, sino generar condiciones para la interacción, la reciprocidad y la construcción colectiva de conocimientos.

La enseñanza de la comunicación puede contribuir, en consecuencia, a la formación de sujetos capaces de comprender críticamente los entornos digitales y de intervenir en ellos mediante una voz propia. Las prácticas observadas articulan producción, reflexión y participación, al tiempo que fortalecen el derecho a la expresión y la capacidad de abordar problemáticas sociales desde la escuela.

Por tratarse de un estudio centrado en dos instituciones, sus resultados no pueden generalizarse al conjunto de los bachilleratos con orientación en Comunicación. No obstante, permiten reconocer procesos, tensiones y posibilidades que pueden orientar futuras investigaciones comparativas. Será necesario profundizar el análisis de las condiciones institucionales, la formación docente, las desigualdades de acceso y las formas en que las juventudes construyen sentidos mediante sus producciones.

En definitiva, la cultura digital no se encuentra fuera de la escuela

ni constituye un contenido adicional que pueda incorporarse de manera aislada. Atraviesa las formas contemporáneas de aprender, relacionarse y comunicar. El desafío educativo consiste en convertir esa presencia cotidiana en una experiencia crítica, creativa y relacional, capaz de fortalecer la participación de las y los estudiantes y su intervención responsable en la vida social.

Bibliografía

- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Da Porta, E. (Comp.). (2011). *Comunicación y educación: Debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur.
- Gabelas Barroso, J. A., y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huergo, J. A. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación: Rastreo de algunos anclajes político-culturales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Morabes, P., y Martínez, D. (2019). *Miradas en articulación: Trayectorias y territorios en comunicación/educación*.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Puiggrós, A. (2000). La educación básica y media en la Argentina de comienzos del siglo XXI. *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 7(15), s. p.
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., y Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116–132.

Documentos normativos y curriculares

- Argentina, Congreso de la Nación. (1991). *Ley N.º 24.049: Transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Argentina, Poder Ejecutivo Nacional. (1992). *Decreto N.º 964/1992*.
- Argentina, Congreso de la Nación. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*.
- Argentina, Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N.º 142/11: Marcos de referencia para la educación secundaria orientada*.
- Córdoba, Legislatura de la Provincia. (2010). *Ley Provincial de Educación N.º 9.870*.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Diseño curricular del Ciclo de Especialización, 4.º y 5.º año. Segunda versión*.
- I.P.E.M. N.º 185 Perito Moreno. (2022). *Planificación de Producción en Lenguajes* [Documento institucional no publicado].
- I.P.E.M. N.º 207 Eduardo Raúl Requena. (2022). *Planificación de Producción en Lenguajes* [Documento institucional no publicado].
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño curricular de la educación secundaria: Encuadre general 2011-2020*.