

CURRÍCULO ALFAMED PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA: POR UNA RESIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA UNESCO

CURRÍCULO ALFAMED DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO UNESCO

ALFAMED CURRICULUM ON TEACHER TRAINING IN MEDIA EDUCATION: TOWARDS A RESIGNIFICATION OF THE UNESCO CURRICULUM



Vanessa Matos dos SANTOS¹
e-mail: vanessamatos@ufu.br



Ignacio AGUADED²
e-mail: aguaded@uhu.es

Cómo hacer referencia a este artículo:

SANTOS, V. M. dos; AGUADED, I. Currículo alfamed para la formación de profesores en Educación Mediática: Por una resignificación del currículo de la UNESCO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023154, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17648>



- | Enviado en: 25/01/2023
- | Revisiones requeridas el: 14/03/2023
- | Aprobado el: 25/05/2023
- | Publicado el: 26/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Docente de la Facultad de Educación (FACED). Programa de Posgrado en Educación (PPGED) y Programa de Posgrado en Tecnologías, Comunicación y Educación (PPGCE).

² Universidad de Huelva (UHU), Huelva – España. Catedrático de Educación y Comunicación. Redactor Jefe de la revista "Comunicar" (CAPES A1, Scopus Q1). Coordinador del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación entre la Universidad de Huelva, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universidad de Cádiz. Director del grupo de investigación "Ágora". Presidente del colectivo Grupo Comunicar y de la Red Alfamed. Doctorado en Educación (HUEVA-España).

RESUMEN: Partiendo de la premisa de que, además de leer críticamente, es necesario construir críticamente según principios ideológicos y culturales que respeten al Otro y su lugar en el mundo, este artículo reporta el camino de construcción del Currículo Alfamed para la formación de docentes en educación en medios. Aunque partí de la idea de revisar la Guía de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional (AMI), el material terminó convirtiéndose en una reinterpretación (y no una revisión). El informe de ruta destaca la metodología utilizada y las discusiones conceptuales relacionadas con ella. Las consideraciones finales vuelven a los supuestos iniciales y explican el carácter dinámico, participativo y abierto del material.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática. Currículo. Formación de profesores. UNESCO.

***RESUMO:** Partindo da premissa de que, para além de ler criticamente, é preciso construir criticamente segundo princípios ideológicos e culturais que respeitem o Outro e seu lugar no mundo, este artigo relata o percurso de construção do Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática. Embora tenha partido da ideia de revisar o Guia Unesco de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), o material acabou se configurando como uma resignificação (e não revisão). O relato do percurso destaca a metodologia utilizada e discussões conceituais a ele relacionadas. As considerações finais retomam os pressupostos iniciais e explicitam o caráter dinâmico, participativo e aberto do material.*

***PALAVRAS-CHAVE:** Educação midiática. Currículo. Formação de professores. UNESCO.*

***ABSTRACT:** Starting from the premise that, in addition to reading critically, it is necessary to critically build according to ideological and cultural principles that respect the Other and their place in the world, this article reports the path of construction of the Alfamed Curriculum for training teachers in media education. Although I started from the idea of revising the UNESCO Guide to Media and Information Literacy (MIL), the material ended up becoming a reinterpretation (and not a revision). The path report highlights the methodology used and conceptual discussions related to it. The final remarks return to the initial assumptions and explain the dynamic, participatory and open character of the material.*

KEYWORDS: Media education. Curriculum. Teacher training. UNESCO.

Introducción

Es cierto que los períodos de crisis pueden dar lugar a oportunidades fructíferas para cambiar de rumbo, desarrollar innovaciones y visualizar nuevos caminos. Igualmente, cierto es el hecho de que, para ello, siempre hay reto y esfuerzo. El avance tecnológico, expresado en la digitalización de la información, que, a su vez, ha permitido la convergencia, tanto mediática como tecnológica, ha dado lugar a nuevas concepciones del tiempo y el espacio en las sociedades actuales. Cada vez más sostenidas por procesos tecnológicos interactivos, las relaciones entre las sociedades también se están volviendo más globalizadas, interconectadas, híbridas y ubicuas. El espacio virtual se concibe, al menos inicialmente, como una especie de panacea democrática; En ella, todos son iguales y pueden expresarse y participar libremente, en procesos comunicativos horizontales.

Este escenario, que ya estaba siendo sometido a sucesivos cuestionamientos, se transformó radicalmente debido a la pandemia del coronavirus. La crisis sanitaria que asoló al mundo en 2020³ parece encaminarse hacia un enfriamiento, pero los cambios provocados por ella señalan que solo se encuentran en una fase inicial. En lo que respecta a la educación, el virus ha impuesto nuevos aprendizajes. Algunos de ellos son bastante crueles (SANTOS, 2020). La dependencia de las sociedades de los sistemas tecnológicos ha acentuado las desigualdades ya existentes y, además, ha resignificado viejas estructuras de poder. Como alternativa para hacer posible la educación escolarizada, varias instituciones de todo el mundo pronto se sumaron a las plataformas de enseñanza desarrolladas por las *big techs*⁴. Lejos del ideal de pluralidad de miradas, igualdad de representatividad, diversidad y ocupación democrática del espacio, la humanidad está cada vez más sometida a las lógicas de la concentración (discursiva, económica, política, etc.). Es claro que el espacio –y no solo el virtual, aunque sí su protagonismo– no es neutro y que la práctica de la ciudadanía hoy pasa por distintas instancias que van más allá de la perspectiva de derechos y deberes y alcanzan la dimensión de praxis, participación y problematización. La complejidad de lo que se presenta restituye la retoma de la importancia de la formación para este nuevo escenario y, mientras tanto, nos centramos aquí en la perspectiva de la educación mediática.

³ Aunque el primer registro oficial de la enfermedad data de diciembre de 2019, este artículo se considera la referencia del año en el que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de coronavirus como pandemia. Según la organización, una pandemia se caracteriza por "[...] tanto por los alarmantes niveles de propagación y gravedad, como por los alarmantes niveles de inacción" (OMS, 2020, s.p., nuestra traducción).

⁴ O termo aqui é utilizado em referências às gigantes da tecnologia, tais como Google, Microsoft, Amazon etc.

Partiendo de la premisa de que, además de *leer críticamente*, es necesario *construir críticamente* de acuerdo con principios ideológicos y culturales que respeten al Otro y su lugar en el mundo (SANTOS, 2020), este artículo relata el camino de construcción del Currículo Alfamed para la formación del profesorado en educación mediática. Si bien partió de la idea de revisar la Guía de la UNESCO para la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), el Currículo Alfamed terminó configurándose de una manera diferente. Este realineamiento (desde una propuesta inicial de revisión hasta la elaboración de una resignificación) se produjo debido a la dinámica del proceso y a las discusiones acumuladas por el colectivo de investigadores participantes.

Lejos de apuntar a la perfección, el objetivo de este artículo es socializar los desafíos y esfuerzos involucrados en la construcción del material. Así, se presenta inicialmente una breve discusión sobre la Comunicación y la Educación como campos autónomos capaces de establecer interfaces. A continuación, el informe de la construcción del Currículo Alfamed incluye la metodología utilizada y las discusiones conceptuales relacionadas con la misma. Las consideraciones finales buscan retomar los supuestos iniciales y explicar el carácter dinámico, participativo y abierto del Currículo.

Educación y Comunicación

Históricamente, la Comunicación (evidenciada, principalmente, por los medios de comunicación) fue utilizada desde muy temprano para los más diversos propósitos, desde anuncios persuasivos hasta objetivos más nobles como la Educación. Este reconocimiento comenzó con los periódicos impresos, se hizo más explícito con la radio y, poco después, la televisión consagró el poder de influencia y persuasión de estos medios de comunicación a partir de la segunda mitad del siglo XX. No pasó mucho tiempo para que investigadores de ambos campos de la Educación y la Comunicación comenzaran a inaugurar estudios que se entiendan por la interfaz entre ambas áreas. Vale aclarar que, si bien educadores como Freire (2003, 2010) y Dewey (1959) ya reconocieron la importancia de la comunicación en el proceso educativo, es solo recientemente que la relación entre ambas áreas ha comenzado a enfocarse en la investigación científica de una manera más evidente, apuntando a una convergencia entre los diferentes conocimientos acumulados.

Sin embargo, lo que se puede observar es que, para el momento en que se desarrollaron (las décadas de 1920-1930 en el caso de Freire y las décadas de 1960-1970 en

el caso de Paulo Freire), estas propuestas pueden traducirse como pioneras, ya que los estudios realizados por Masterman (1994) demuestran que, inicialmente, los medios fueron considerados amenazantes y, por lo tanto, dañinos para la cultura escolar (SANTOS, 2013).

Ante el lugar social que ocuparon los medios de comunicación en la cultura en distintas décadas del siglo XX, Buckingham (2013) ubicó, a través de un panorama histórico, las diferentes relaciones que se establecieron entre los medios y la escuela. En la década de 1930, los medios de comunicación se consideraban amenazantes y, por lo tanto, dañinos para la cultura escolar. Los docentes se guiaron por la presentación de piezas publicitarias y, partiendo de la premisa de que no eran de calidad, compararon estos materiales con productos considerados culturalmente superiores. Era responsabilidad de la escuela equipar al estudiante contra los efectos nocivos de MCM. Aunque ya existían propuestas pioneras más allá de esta perspectiva, una nueva visión de los medios sólo se hizo efectiva en la década de 1960. Con el tiempo, los medios de comunicación comenzaron a ser vistos como expresiones culturales que podían ser estudiadas e investigadas (SANTOS, 2020b).

Este período fue crucial para el inicio de la construcción de lo que se consagraría en la década de 1980: la adopción de planes de estudio que abordan el estudio de los medios en la educación formal. El período actual se ha caracterizado por la investigación científica sobre/con los medios de comunicación (no solo masivos, sino también interactivos) en contextos de innovaciones tecnológicas y redes digitales.

También es necesario tener en cuenta diferentes enfoques, terminologías y definiciones que han surgido a lo largo del tiempo, de acuerdo con nuevas premisas y diferentes escenarios, a saber: *Educación mediática* (MASTERMAN, 1994; HOBBS; FROST, 2003), *Alfabetización mediática* (BUCKINGHAM, 2013, 2010; LIVINGSTONE, 2004; POTTER, 2008), *Competencia mediática* (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), Letramiento⁵ Mediático, Alfabetización Mediática, que tiene como objetivo posibilitar que los Sujetos desarrollen una lectura sobre/sobre y con los medios que los rodean. Esto significa asumir que los medios de comunicación son parte de la sociedad y son, por lo tanto, formas de expresión, experiencia y lenguaje. Por lo tanto, tienen un potencial educativo sobresaliente que necesita ser explorado.

⁵El término "letramiento" se adopta generalmente en Brasil y Portugal como una traducción del original "alfabetización" en inglés. Desde la perspectiva de la Educación, Soares (2003) entiende que el término emerge como una expansión de la "alfabetización". Partiendo de la premisa de que la alfabetización se refiere a la "[...] un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades implicados en el uso de la lengua en las prácticas sociales y necesarios para una participación activa y competente en la cultura escrita" (SOARES; BATISTA, 2005, p. 49, nuestra traducción), el investigador entiende que, aunque relacionados, los términos no son sinónimos. A pesar de ello, entiende que los procesos se dan de manera complementaria y procedimental, dando lugar a la "alfabetización" (MAINARDES *et al*, 2020).

A pesar de la existencia de diversas terminologías, la investigación realizada por Fedorov (2003) demostró la prevalencia de la *Educación Mediática* como un término que reúne de manera más convincente las especificidades de estos estudios. Esta perspectiva ya había sido adoptada por la UNESCO a finales de la década de 1990 (1999⁶), pero todavía no estaba estrechamente relacionada con los estudios de información, algo que aún estaba en construcción.

A medida que el desarrollo tecnológico y la convergencia de los medios de comunicación se hicieron cada vez más prominentes en las sociedades contemporáneas, se destacó el papel de la información como activo intangible estratégico (LOJKINE, 2002; KUMAR, 2009). Si a comienzos del siglo XX el simple acceso era un diferencial, el siglo XXI impuso la necesidad de una alfabetización específica en relación con los diversos procesos que involucran la información (o *Information Literacy*). Sin embargo, a diferencia de la *Educación Mediática*, el *Letramiento Se* concibió prácticamente como un activo incuestionable y necesario para el desarrollo de las sociedades contemporáneas (LEANING, 2017). A pesar de ello, poco a poco, la *Media Information Literacy* (MIL) ha ido ganando alcance teórico y apoyo conceptual, hasta el punto de que el esfuerzo de convergencia entre las áreas culminó en varias publicaciones de la Unesco⁷ sobre el tema (como SANTOS, 2020).

En el ámbito de este estudio, nos centramos en la edición, en portugués, del Plan de Estudios para la Formación del Profesorado "Alfabetización Mediática e Informacional" (AMI) lanzado en 2013, dos años después de la edición en inglés (*Media and Information Literacy - Curriculum for Teachers*). Aunque existen otras guías que abordan el tema (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020; SCHEIBE; ROGOW, 2011; THOMÁN; JOLLS, 2011; FRAU-MEIGS, 2006), es saludable destacar la importancia que tiene la Guía AMI de la UNESCO por su amplitud y, principalmente, porque es considerada una referencia discursiva

⁶ Recomendaciones dirigidas a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. En: Educación para los medios de comunicación y la era digital. Viena: UNESCO, 1999, p.273-274. Reimpreso en: Perspectivas sobre los niños y los medios de comunicación. Gotemburgo: UNESCO y NORDICOM, 2001, p. 152.

⁷ Partiendo de la premisa de promover la articulación entre la *educación mediática* y la *alfabetización informacional* para fomentar la sociedad del conocimiento, la UNESCO se ha centrado de manera especial en la formación de docentes. Este enfoque dio lugar a la Guía del *currículo de alfabetización mediática e informacional para docentes* (2011), disponible en 10 idiomas diferentes. Además, la UNESCO también publicó *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (2013) como una forma de debatir eficazmente las políticas públicas para fomentar la alfabetización mediática e informacional. También cabe destacar el *Marco Mundial de Evaluación de la Alfabetización Mediática e Informacional: Preparación y Competencias de los Países* (2013) y las Directrices para los organismos de radiodifusión sobre la promoción de contenidos generados por los usuarios y la alfabetización mediática e informacional (2009).

sobre el tema en la medida en que es avalada por uno de los principales organismos multilaterales⁸ del mundo.

En este sentido, es oportuno problematizar aquí que, a pesar de que se han constituido notablemente desde la perspectiva de la representación igualitaria entre los países miembros, existen varias asimetrías que deben ser tenidas en cuenta en el ámbito de estas organizaciones. Además de los tratados y pactos firmados, existen varias limitaciones dentro de las organizaciones multilaterales. Los Estados más vulnerables difícilmente logran colocarse en una situación de igualdad e independencia en estos espacios, ya que son organizaciones que terminan siendo conformadas, guiadas y gestionadas por los Estados que las fundaron y sostienen (WALTZ, 2000), lo que lleva a un escenario de favorecer sus propios intereses en detrimento de otros.

Sin embargo, existen varios mecanismos discursivos que contribuyen al enmascaramiento de estas asimetrías. Keohane y Nye (1987), por ejemplo, utilizan la expresión "interdependencia asimétrica" para clasificar las relaciones de dependencia e independencia entre los Estados. Por razones obvias, los Estados relativamente independientes se encuentran en una posición privilegiada en relación con los relativamente dependientes. A diferencia de los autores, Waltz (2000, p. 16, nuestra traducción) sostiene que el uso de la palabra "interdependencia" termina sugiriendo "[...] una condición de dependencia casi igual de las partes entre sí. La omisión de la palabra "dependencia" atenúa las desigualdades que marcan las relaciones de los Estados y hace que todos parezcan estar en una situación de igualdad⁹".

En el caso específico de la UNESCO, el organismo multilateral que suscribe la Guía del AMI, Leher (2001, p. 47, nuestra traducción) señala que, en sus inicios, "[...] el hecho de que Estados Unidos representara más del 40 por ciento del presupuesto total de la UNESCO le dio una enorme supremacía política y económica". Dicha supremacía, basada en el antecedente de una asimetría económica, contribuirá a la sedimentación de las redes de influencia, los discursos hegemónicos y la dirección de las políticas públicas en los países

⁸ Las organizaciones multilaterales (u Organizaciones Internacionales) son entidades supranacionales que se constituyeron notablemente, aunque no exclusivamente, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Estas organizaciones se estructuran en torno a objetivos comunes a las naciones constituyentes y pueden destacarse por su trabajo en áreas específicas, tales como: educación, seguridad, política, economía, etc. Entre los principales organismos multilaterales contemporáneos, se pueden destacar los siguientes: ONU, UNESCO, OTAN, OCDE, Banco Mundial, FMI, OMS, OEA, etc.

⁹ Traducción libre del original, en inglés: "La interdependencia sugiere una condición de dependencia más o menos igual de las partes entre sí. La omisión de la palabra "dependencia" atenúa las desigualdades que marcan las relaciones de los Estados y hace que todas parezcan estar en pie de igualdad".

periféricos. En Brasil, por ejemplo, existen varios estudios que demuestran la influencia (creciente a lo largo de los años) de estos organismos multilaterales en la orientación de las políticas públicas para la educación en sus diversos niveles, desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior (ROSEMBERG, 2002; LEHER, 2001; TORRES, 1996; SIQUEIRA, 2004; MAUÉS; BASTOS, 2016).

Además de las cuestiones políticas e ideológicas, también es importante considerar los cambios espaciotemporales experimentados por las sociedades contemporáneas en los últimos años. Casi una década después del lanzamiento de la primera versión del Plan de Estudios de la AMI, el escenario mundial ha cambiado: de un debate basado en la modernidad y la posmodernidad, el contexto actual pasa a la lógica de los algoritmos (CANCLINI, 2020; COULDRY, 2020; ZUBOFF, 2020) y dirige la atención a aspectos hasta ahora desconocidos - o poco explorados- a principios de la década pasada, cuando se lanzó el Plan de Estudios, tales como: la comunicación ubicua, las nuevas implicaciones de la privacidad en un mundo hiperconectado, la ciudadanía digital, la proliferación de redes sociales virtuales (por ejemplo, Facebook, Instagram, Twitter, etc.), la emergencia de una cultura digital participativa potenciada por la conectividad de los dispositivos móviles (FRAU-MEIGS, 2019), un número creciente de plataformas para el suministro de insumos producidos por la comunidad (o partes constituyentes) de la red, que van desde los *prosumidores* imaginados por Alvin Tofler (1980) a los *usuarios* (RITZER, 2015; BRUNS, 2008) en YouTube, Vimeo etc., nuevas formas de consumir medios a través de plataformas de streaming (Netflix, HBO, Prime Video etc.) que, además de subvertir el flujo tradicional de los medios, también inauguran nuevas cogniciones a través de narrativas transmedia (SCOLARI, 2017), nuevas formas de ser, ser y percibir el mundo (CARR, 2014; TURKLE, 2016).

La valorización de la información como un activo intangible, que centraliza el conocimiento construido de manera colectiva, dinámica, interactiva y compartida, trae consigo la demanda de lecturas cada vez más complejas y globalmente interconectadas (mediáticas, políticas, sociales, etc.). La convergencia mediática implica no solo mutaciones, sino, sobre todo, la hibridación del conocimiento, en una dinámica designada por Delamotte, Liquète y Frau-Meigs (2014) como transliteración. La autoría, por tanto, puede concebirse a partir de remixes de diferentes contenidos (JENKINS, 2019; GREEN; JENKINS, 2011) en la construcción de recursos educativos abiertos cada vez más presentes en la vida cotidiana de los ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento, expresados, por ejemplo, por los

Studygrammers (IZQUIERDO-IRANZO; GALLARDO-ECHENIQUE, 2020), *booktubers* (SORENSEN; MARA, 2014), *edutubers*, *youtubers* (BERZOSA, 2017).

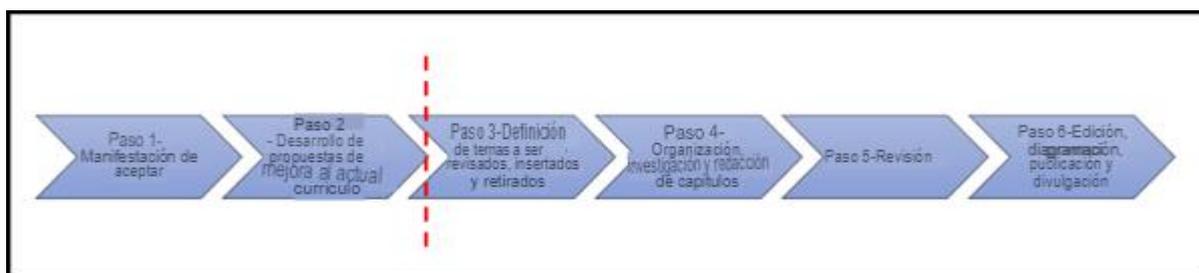
Las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje presuponen la interacción directa del estudiante desde escenarios disruptivos, desde nuevos regímenes de visibilidad y desde la ubicuidad del proceso de construcción del propio conocimiento desde el ejercicio ético de la autonomía, la creatividad, el pensamiento reflexivo, la disciplina y el autoconocimiento (DEL-ÁGUILA *et al.*, 2019). Las dinámicas sociales que se desarrollan en este nuevo ecosistema mediático también presentan riesgos y problemas educativos, conductuales y sociales que nos interpelan día a día, como las noticias falsas (WARDLE, 2018), *sexting* (WOLAK; FINKELHOR, 2011), *grooming*, *sharenting* y *self-cyberbullying* (VAN OUYTSEL, 2020). La infoxicación resultante de este contexto ha puesto de manifiesto la necesaria y urgente educación de los medios de comunicación, máxime cuando, a principios de este año, las dinámicas sociales, económicas y políticas de todo el mundo se vieron completamente alteradas por la pandemia. No solo se planteó claramente la importancia tanto de la Educación como de la Comunicación, sino también la necesidad de pensar un Currículo que las visualizara desde una sinergia basada en el contexto sociopolítico-cultural de su construcción.

La construcción de una nueva ruta

A finales de abril de 2020, varios investigadores de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Red Alfamed) fueron invitados por el CEO de la organización a una reunión con el objetivo de que, juntos, pudieran consolidar un Grupo de Trabajo destinado a desarrollar una propuesta de actualización del Currículo AMI de la Unesco. En la primera reunión virtual, a la que asistió el coordinador regional adjunto de la alianza mundial para la educación mediática de la UNESCO, se acordó que el grupo prepararía una propuesta, pero no se fijó una fecha para su análisis. A pesar de esta falta de definición, el director de la Red Alfamed sugirió una dinámica de trabajo, organizada en etapas, que son: etapa 1 – los invitados del grupo deben expresar su aceptación, por correo electrónico, de participar en el desarrollo de la propuesta de manera colaborativa y voluntaria; Etapa 2 – Cada uno de los investigadores que expresaron su aceptación deberá presentar propuestas de mejora al currículo vigente; Etapa 3 – Con base en las propuestas recibidas, el grupo debe definir qué temas se actualizarán, revisarán y

eliminarán del nuevo currículo; Etapa 4 – organización general del equipo en parejas para iniciar la investigación y escribir capítulos y propuestas de actividades que componen el material; Etapa 5 – Revisión de los capítulos y estandarización de la presentación de cada una de las unidades constituyentes del material final y, finalmente, Etapa 6 – Edición y maquetación final. En esta última etapa también se contemplan los procesos de publicación y difusión.

Figura 1 – Flujo de Desarrollo Curricular *Alfamed*



Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 busca sintetizar las fases del proceso y también resaltar un momento importante de reordenamiento de la dinámica y los principios teóricos y epistemológicos que sustentan la investigación. Para el desarrollo de la etapa 2, se recomendó a los participantes realizar un análisis crítico de la Guía AMI para que, posteriormente, pudieran desarrollar propuestas de mejora. El análisis crítico realizado por investigadores de diferentes países (y, por tanto, con diferentes perspectivas) dio lugar a un punto de inflexión que puso al descubierto otras cuestiones que, aunque no se exponían en primer plano, permeaban toda la propuesta. Estas otras cuestiones, sin embargo, solo se hicieron más evidentes a medida que algunos términos se volvieron recurrentes tanto en los análisis escritos compartidos por los investigadores a través de una carpeta colectiva virtual como en las discusiones que tuvieron lugar en reuniones virtuales posteriores. El mapeo de los términos, ideas, etc. más recurrentes, fue posible gracias a la construcción de un mapa situacional basado en el método de la Teoría Fundamentada, como se detalla a continuación.

Método y análisis de los datos

Inicialmente desarrollado como una alternativa a la investigación hipotético-deductiva tradicional, el método de la Teoría Basada en Datos (TBD) fue presentado por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) en *The Discovery of Grounded Theory*. A diferencia de la lógica hipotético-deductiva, la TBD defiende el desarrollo de teorías a partir de los datos obtenidos, es decir, la realidad determina la teoría y no la contraria. Para los autores, no debe haber un ajuste forzado entre la realidad y la teoría. La ciencia es precisamente aquello que permite a los seres humanos vivir mejor porque contempla la solución de los problemas cotidianos.

A partir de entonces, se desarrollaron nuevas perspectivas, especialmente en lo que respecta a los procedimientos metodológicos de TBD. Glaser continuó abogando por el enfoque inicial de TBD, que dio lugar a lo que ahora conocemos como la perspectiva clásica, purista o glaseriana del método. Por otro lado, Strauss, junto con Juliet Corbin, comenzó a trabajar en el desarrollo de nuevos instrumentos de análisis en el ámbito del desarrollo de la teoría, dando lugar a la perspectiva straussiana, construccionista o relativista de TBD (STRAUSS; CORBIN, 2008). Más recientemente, en la década de 2000, Katy Charmaz, una antigua alumna de Glaser desarrolló una nueva versión de TBD, algo que dio lugar a lo que hoy se conoce como la "perspectiva constructivista del método" (CHARMAZ, 2009, 2014).

El principal punto de distinción entre las tres vertientes está en el sistema de análisis de datos, que es precisamente el punto que conducirá a la teoría, aunque las diferenciaciones también son perceptibles en relación con la base filosófica en la que se basa el método y también en la forma de utilizar la literatura sobre el tema en estudio (KENNY; FOURIE, 2015). Viniendo del tronco construccionista, y centrándonos también precisamente en el tema de la recolección y análisis de datos, también es importante destacar dos vertientes basadas en la perspectiva del análisis: el Análisis Dimensional y el Análisis Situacional (SANTOS, 2018). La primera perspectiva, desarrollada por Leonard Schatzman, en colaboración con Anselm Strauss, sostiene que el investigador debe partir de dimensiones características de su campo de estudio para construir comparaciones y relaciones entre los datos disponibles y el contexto del fenómeno centrado en la investigación científica (SCHATZMANN; STRAUSS, 1973).

Asumido como una derivación posmoderna de TBD, el Análisis Situacional, desarrollado por Adele Clarke, presupone el reconocimiento por parte del investigador de matrices situacionales (es decir, de la situación, del escenario bajo análisis) que, a su vez,

sustentarán la construcción de mapas, que van desde el nivel macro al micro, pasando por el meso: situacional, arena / mundos / negociaciones sociales, posicional (CLARKE, 2003, 2005). Desde esta perspectiva, adoptada por nosotros en esta investigación, un mapa situacional es capaz de desplazar el foco de un punto específico inmutable a la comprensión de los flujos sistémicos de poder presentes en el análisis. Centrándose en **las relaciones (grifo nuestro)** existiendo entre los actores humanos, no humanos, discursivos, etc., presentes en un mapa dado, el investigador va más allá de la simplificación causa-consecuencia y busca comprender el fenómeno desde un todo complejo e interconectado.

El análisis situacional final se desarrolla, por tanto, a partir de la representación gráfica de los mapas integrados en diferentes niveles: en primer lugar, se presentan los elementos humanos y no humanos que intervienen en el escenario a analizar. A continuación, y a partir del primer mapa, se debe desarrollar el mapa de arenas sociales y mundos simbólicos presentes en el escenario. Finalmente, en el último nivel, la investigadora presenta el mapa de posiciones, buscando resaltar las posiciones sociales y las posibles zonas de silencio en torno a los ejes discursivos. Las zonas tranquilas (del original: *sites of silence*) se trata, para el autor, de datos que están presentes, pero que, en un primer momento, pueden parecer carentes de articulación con el conjunto.

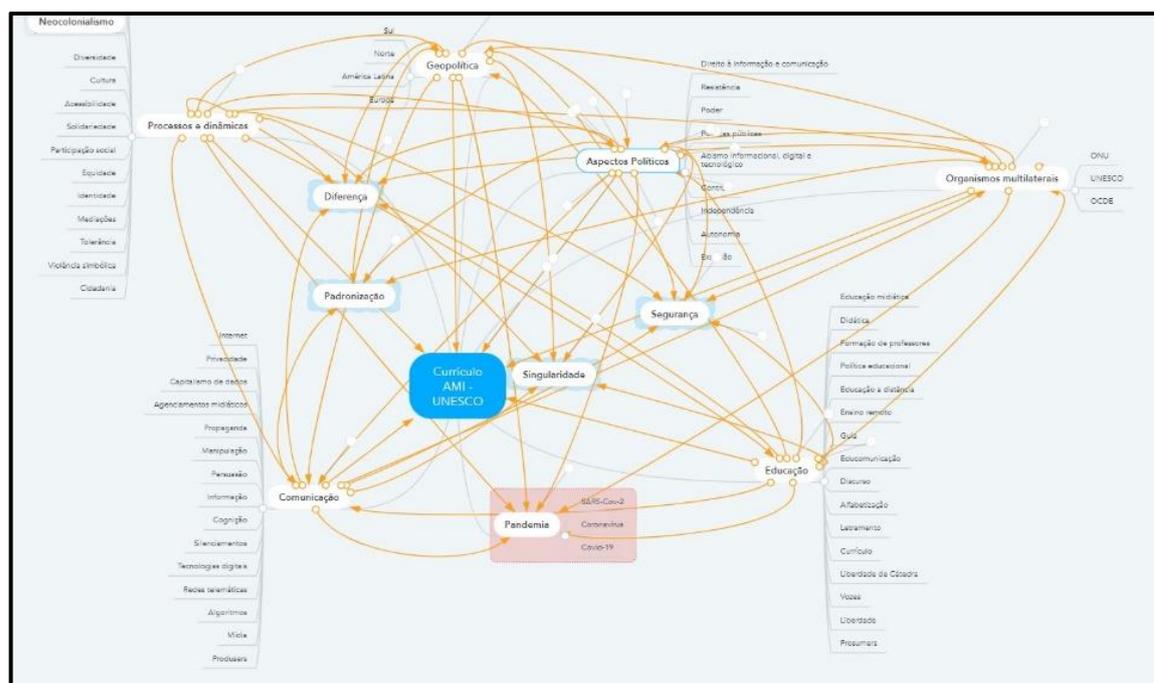
La construcción de los mapas y, en consecuencia, del mapa situacional final, depende, obviamente, del grado de sensibilización del investigador con el contexto que se le presenta (FERNÁNDEZ, 2014). Depende no solo de la inserción de los datos en el mapa, sino sobre todo de la visualización de posibles relaciones entre los elementos indicados. La visualización de imágenes de esta imagen permite al investigador ver la multiplicidad, así como la complejidad, del contexto en el que se inserta el foco de su análisis, sin vínculos teóricos previamente definidos (CLARKE; CHARMAZ, 2019). Las relaciones, en este aspecto, juegan un papel especial en este proceso, ya que expresan asimetrías, hegemonías y tensiones que permiten resaltar las complejidades colocadas en el escenario. Precisamente por esta capacidad y destacando su alineamiento con la perspectiva cualitativa, Clarke, Washburn y Friese (2022) sostienen que la Teoría Fundamentada busca responder al contexto de la posmodernidad, marcado por la fluidez, la ubicuidad, la simultaneidad y la aceleración.

Así, a partir de las propuestas (análisis críticos) desarrolladas y compartidas virtualmente por los investigadores de la Red Alfamed, fue posible construir el mapa situacional presentado en la figura 2. Este mapa inicial de la Guía de *Alfabetización Mediática e Informativa - Currículo para la Formación del Profesorado* se construyó con el apoyo

del software Mindmister. La organización de la mesa, en "nodos" de la red, contempló la distribución de los términos planteados inicialmente y que se situaron con cierto predominio en el ámbito documental y discursivo de los investigadores. Cada uno de estos "nodos" presentaba elementos que permitían detallarlos, como, por ejemplo, el registro de los términos ONU, Unesco, OCDE para referirse al "nodo" denominado "Organizaciones internacionales". Los vectores contemplan relaciones entre estos "nodos", que se definieron de la siguiente manera: procesos y dinámicas, geopolítica, comunicación, educación, organismos multilaterales, aspectos políticos, pandemia, estandarización, diferencia, singularidad y seguridad.

La articulación de elementos vinculados a estos "nodos" se refiere a las redes de influencia y poder que rodean el foco del análisis, es decir: la revisión del currículo de AMI de la UNESCO. En este sentido, es importante señalar que, a pesar del contexto pandémico vivido en el momento de los análisis críticos y formulación de propuestas emprendidas por los investigadores, las referencias a este aspecto no fueron necesariamente las más recurrentes en los registros. La pandemia del coronavirus (representada en el mapa en rojo) fue un "nodo" importante en el escenario general, pero no se consideró algo incapacitante con respecto a la propuesta en ejecución.

Figura 2 – Mapa situacional de la revisión del currículo de la AMI de la Unesco



Fuente: Elaboración propia

Las relaciones representadas gráficamente en la figura 2 se hicieron más claras a medida que los análisis críticos fueron detallados por sus autores en reuniones virtuales. Se observó que, a pesar de todos los esfuerzos realizados, desde un punto de vista estructural, la publicación sigue presuponiendo la rígida división entre *Educación Mediática* y *Alfabetización Informativa*. A pesar de que existen elementos que posibilitan el diálogo entre las zonas, su distribución sigue estando excesivamente fragmentada, lo que dificulta la visualización del conjunto. El enfoque de cada una de las unidades revela un gran esfuerzo por presentar las perspectivas de la MIL de la manera más actualizada y didáctica posible, indicando teorías, propuestas de actividades, formas de evaluación, etc. (SANTOS, 2020b). En general, el punto de discordia fue la necesidad de actualizar el plan de estudios de la AMI Unesco en lo que respecta a los nuevos insumos y dinámicas tecnológicas de que disponen actualmente las asignaturas.

El primer énfasis indicado por el grupo se centró en la cuestión de qué entendía realmente el colectivo por "Currículum". Este punto fue destacado a partir de la percepción por parte de los investigadores de que el material analizado no incluyó múltiples visiones culturales en su construcción. Además, su estructuración se basaba en un guión a seguir por el profesor, sin mucho margen para adaptaciones o incluso improvisaciones. Como resultado del primer punto destacado, se debatió sobre las implicaciones de la financiación de un documento de esta magnitud por parte de una organización internacional.

Los dos relieves, por lo tanto, expresan el núcleo de lo que representa el mapa situacional de la figura 2. Un análisis cuidadoso de las preguntas planteadas muestra que, en realidad, buscan expresar las preocupaciones relacionadas con los "nodos" indicados. Las articulaciones son diversas y no se pretende aquí agotar la discusión. Por el contrario, aquí se destacan los puntos que subyacen a la construcción de una nueva guía y al desplazamiento de la perspectiva de revisión a la concepción de la creación.

Revisar, reestructurar y replantear

Las discusiones acumuladas por el grupo de investigadores fueron esbozadas en el sentido de asumir el currículo como acción, movimiento y praxis. Más allá de una visión generalista que lo entiende sólo como un conjunto de conocimientos rígidos a los que el sujeto necesita tener acceso, en un cierto orden, a lo largo de su formación escolar, el currículo se asume como algo vivo y en permanente conexión con el contexto sociopolítico en

el que se desarrolla. En este sentido, Veiga-Neto (2016) muestra que el currículo puede ser entendido tanto en relación con un programa pedagógico como con una trayectoria de vida.

Partiendo de la premisa de que la hipótesis de Veiga-Neto no da lugar a exclusión, es posible asumir el currículo de las dos instancias enumeradas. Si, por un lado, existe efectivamente la expresión de un programa pedagógico, algo que muchas veces se ha entendido erróneamente solo como la sistematización de contenidos, también es importante destacar que, por otro lado, el orden didáctico es lo que potencia la comprensión y la construcción de significados relacionados con la experiencia humana cotidiana. En este sentido, Young (2011, p. 611, nuestra traducción) entiende que la estructura disciplinaria, es decir, la "[...] Las asignaturas escolares pueden considerarse el recurso más importante para el trabajo de los profesores y los estudiantes en la escuela". Sin embargo, una organización de este tipo no impide ni descarrila las críticas; Por el contrario, esta estructura puede ser el punto de partida para una reflexión educativa más profunda, ya que el "[...] El currículo, por ser disciplinario, contribuye a llevar la crisis a las prácticas pedagógicas" (VEIGA-NETO, 2016, p. 146, nuestra traducción). Esto significa que la forma en que se presenta el currículo implica relaciones complejas que, a lo largo del proceso político, sufren reconfiguraciones y resignificaciones (BALL, 2001) que necesitan ser develadas. Estos procesos no son transparentes, pero, a pesar de todas las incertidumbres e inseguridades relacionadas con ellos, siempre hay que ser conscientes de que el currículo no es un contenedor neutro de contenidos. En su construcción existen diferentes intereses que no siempre se entienden con claridad (SACRISTÁN, 2013).

Al concebir el currículo como "un sistema de relaciones sociales y de poder con una historia específica", Young (2014, p. 12) establece la existencia de un saber hegemónico o, en palabras de la autora, "un saber de los poderosos". De esta manera, no solo el hecho de que exista un currículo (como algo estipulado por unos pocos para ser seguido y ejecutado por muchos otros), sino también su estructuración, revela una asimetría de poder a través del orden y la estandarización ideológica y discursiva. A pesar de ello, el propio Young (2014) señala que es posible subvertir esta lógica cambiando el foco de la discusión hacia el supuesto de "conocimiento poderoso" y no solo "conocimiento de los poderosos". Para el autor, el núcleo es, por tanto, conocer "[...] en qué medida un currículo [...] es capaz de proporcionar a los estudiantes recursos para explicaciones y para pensar en alternativas, cualquiera que sea el área de conocimiento y la etapa de la escolarización" (YOUNG, 2014, p. 12, nuestra traducción).

Dicho esto, es evidente que, en lugar de debatir únicamente la cuestión de la estructuración de los planes de estudio, puede ser más fructífero debatir hasta qué punto los documentos actuales se guían por la inclusión o la exclusión. En este aspecto, cabe destacar la importante advertencia de Apple (2018), para quien las fuerzas neoliberales, neoconservadoras, populistas y autoritarias han ganado cada vez más espacio en el escenario de las políticas y prácticas educativas reales. Los verdaderos protagonistas, los docentes y los gestores educativos, acaban viendo sus voces sofocadas por los grandes conglomerados educativos y las organizaciones internacionales.

Al financiar la implementación de guías y currículos, los organismos internacionales terminan estableciendo jerarquías en el ámbito de los procesos educativos. No se trata sólo de ignorar las corrientes teóricas y conceptuales construidas en otros países, sino, sobre todo, de buscar ejercer una nueva forma de control no explícito que corrobore la construcción de legitimidad, en función de las políticas de apoyo puestas en marcha (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Wickens y Sandlin (2007) señalan que tales procesos pueden conducir a un escenario de neocolonialismo¹⁰, potenciado por la supremacía discursiva. Si en el pasado las formas de dominación se expresaban de manera más evidente por los procesos que definían la explotación de las colonias por parte de las metrópolis, hoy este fenómeno se presenta de manera más abstracta, indirecta, pero no menos incisiva y depredadora (NKRUMAH, 1967¹¹). Couldry (2020, p. 11) Muestra, por ejemplo, el surgimiento del colonialismo de datos, *caracterizado por el hecho de que "Hoy el recurso del que se está apropiando un nuevo colonialismo somos nosotros: la vida humana en toda su profundidad y variedad, extraída como valor a través de los datos"*. Los insumos con los que trabajan las organizaciones GAFAM¹² (SANTOS, 2020b) Básicamente, son generados por millones de personas en todo el mundo sin que sean plenamente conscientes de ello. Además de las implicaciones éticas

¹⁰ Sobre este concepto, los autores se apoyan en Thomas y Postlethwaite (1984, p. 13), para quienes el neocolonialismo puede caracterizarse por el hecho de que *"politically independent people of a developing nation continuing to be bound, though voluntarily and perhaps through necessity, to a European or American society, or to such a Western derivative society as that of New Zealand or Australia"*.

¹¹ No ignoramos las importantes contribuciones de Dussel (2000), Grosfoguel (2007), Quijano (2000), Mignolo (2010) y muchos otros investigadores que han aportado mucho (muchos siguen aportando) a los estudios sobre el neocolonialismo y sus nuevas configuraciones en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, tales puntos no son contemplados en este material porque abren una perspectiva de neocolonialismo que impone la necesidad de profundizar en los estudios sobre la decolonialidad, algo que no está directamente relacionado con el objetivo de este artículo.

¹² Canclini (2020) entiende que las GAFA (Google, Apple, Facebook y Amazon) están redefiniendo significados sociales como los hábitos, el significado del trabajo y el consumo, la comunicación y el aislamiento de las personas. Más recientemente, con base en estudios del Observatório Educação Vigiada (<https://bit.ly/3xknghw>) en Brasil, el acrónimo también comenzó a incluir a la empresa Microsoft, de ahí GAFAM. El volumen de usuarios determina el éxito de la empresa, porque lo que efectivamente mueve la base de negocio es el mapeo de estos usuarios y su conversión en un activo rentable.

vinculadas a la emergencia del capitalismo de vigilancia (ZUBOFF, 2020), que conduce a mecanismos cada vez más frágiles para mantener los derechos individuales, como la privacidad, también existen puntos sensibles vinculados a la soberanía nacional de los países.

A partir de las discusiones conceptuales, teóricas e ideológicas acumuladas a lo largo de varios encuentros virtuales, el colectivo de investigadores entendió que, en ese momento, el emprendimiento realizado no se refería a una revisión, sino a la construcción de algo nuevo, desde una nueva perspectiva. Según esta lógica, la aprobación de la propuesta por parte de una organización académica sin fines de lucro, como la Red Alfamed, era más adecuada.

De esta manera, el punto estructurante del Currículo Alfamed se centró en el sesgo humanista de la práctica de la ciudadanía en un mundo hiperconectado. En este sentido, la ciudadanía debe entenderse más allá de las fronteras geográficas y centrarse en la emancipación del sujeto (FREIRE, 2010), a través del diálogo genuino, la práctica de los derechos humanos y la tolerancia entre los diferentes pueblos (HAYDEN *et al.*, 2020). Vale la pena aclarar aquí que, si bien la propuesta del Currículo asume la perspectiva del diálogo cultural, de identidades cada vez más fluidas, dinámicas y múltiples, no aboga por la adopción de una idea universal, algo que podría revelarse en un discurso único y en prácticas autoritarias.

El pluralismo y la valorización cultural son las tónicas de la materia que, de entrada, parte de la perspectiva de algo en permanente construcción y apertura a adaptaciones, complementos, revisiones, ampliaciones, etc. (RAPANTA; VRIKKI; EVAGOROU, 2021). En este sentido, el documento elaborado por el colectivo de investigadores de la Red Alfamed buscó constituir una guía, material de formación y consulta, y no como un guión cerrado y fijo. Los temas generales fueron seleccionados de acuerdo con los análisis generados por cada investigador y, posteriormente, organizados en módulos específicos (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Organización Curricular Alfamed

Temas Generales	Módulos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la competencia mediática y su contexto histórico. • Dimensiones e indicadores de la competencia mediática. • Competencia mediática en diferentes contextos (formales, informales y no formales). • Conocimiento y análisis de los medios tradicionales y emergentes. • Nuevos roles e interacciones de usuario. • Ciudadanía digital y participación responsable en los medios de 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1. Alfabetización mediática e informacional: justificación, conceptualización y contextos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2. De los medios tradicionales a los emergentes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3. Cultura participativa y prosumidores en la era del compartir

comunicación. • La representación de los medios de comunicación como reflejo de la sociedad actual. • Raza, etnia, identidad cultural, identidad de género y estereotipos en contextos mediáticos y digitales. • Diversidad e inclusión en los entornos mediáticos. • Conocimiento y evaluación de los principales lenguajes y códigos de los medios de comunicación y las tecnologías digitales. • Las estrategias narrativas que implican los medios digitales y las formas actuales de relacionarse con ellos. • Publicidad. Sus formatos, mensaje publicitario y difusión. • Los riesgos y oportunidades de Internet en el contexto educativo. • Análisis crítico de la información. "Noticias falsas", desinformación y herramientas para verificar noticias falsas. • Enfoque de Big Data e Inteligencia Artificial, evaluando su impacto en la sociedad y sus aplicaciones al contexto educativo. • Gestión de la privacidad y seguridad en la navegación y uso de Internet y redes sociales. • Enseñanza y aprendizaje de habilidades mediáticas	• Módulo 4. Representación en los medios de comunicación y la información: valores y emociones
	• Módulo 5. Los lenguajes en los nuevos medios de comunicación y la información.
	• Módulo 6. Publicidad
	• Módulo 7. Oportunidades y desafíos en Internet
	• Módulo 8. Información, desinformación y sus implicaciones
	• Módulo 9. Seguridad Digital, Privacidad y Ciudadanía Digital
• Módulo 10. Competencia mediática y aprendizaje	

Fuente: Síntesis de la compilación realizada por Aguaded, Ponce y Santos (2021).

Es saludable notar que los módulos están organizados secuencialmente, pero no consecutivamente, es decir, cada módulo puede ser abordado de forma autónoma. Aunque cada módulo se centra en un tema determinado, los demás temas también lo atraviesan. Esta lógica de construcción fue posible gracias a la construcción colectiva del material y también a la combinación de diferentes tipos de conocimiento. La organización final del material incluyó la estandarización tanto de la extensión de cada módulo como de la forma de su presentación: cada módulo se subdividió en unidades. La unidad, a su vez, se aborda a partir de los siguientes ítems: "temas principales", "objetivos", "enfoques y actividades didácticas", "actividades", "actividades de ampliación" y "recomendaciones de evaluación".

El lanzamiento de la versión en portugués del Plan de Estudios Alfamed se realizó en octubre de 2021 a través de un webinar transmitido por los canales del Instituto Palavra Aberta y también por el Programa de Capacitación Virtual (PROVIFOR) de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) en la plataforma Youtube¹³. La invitación se difundió por correo electrónico a asociaciones de investigadores (ANPED, Compós, etc.) que se dedican al estudio tanto de la Educación como de la Comunicación. A diferencia de lo que sucedió con la edición en español, el Currículo Alfamed en portugués se puso a disposición de forma gratuita¹⁴ a través de una asociación en Brasil con el Instituto Palavra Aberta¹⁵.

¹³ Webinar de lanzamiento del plan de estudios de Alfamed . Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yUrt6nQNKcc>. Fecha de acceso: 3 nov. 2022.

¹⁴ Disponible en: <https://www.palavraaberta.org.br/docs/2021-Curriculo-Alfamed-PT%20final.pdf>. Fecha de acceso: 03 nov. 2022.

Consideraciones finales

Al final de este curso, se puede decir que el Currículo *Alfamed* es una guía teórico-práctica actualizada sobre las habilidades mediáticas e informacionales que necesitan los educadores para afrontar los retos educativos que se han planteado para toda la sociedad en un contexto post-COVID-19. Se trata de un manual didáctico diseñado para este nuevo mundo que experimenta, día tras día, la fuerza de la virtualización de las relaciones, la aceleración de la innovación educativa ante la necesidad de distanciamiento social y, también, la acentuación de las desigualdades.

La pandemia generada por la contaminación por coronavirus ha desencadenado una serie de cambios sociales, políticos y económicos en todo el mundo. El virus ha impuesto nuevos aprendizajes. Algunos de ellos son bastante crueles (SANTOS, 2020a). La dependencia de las sociedades de los sistemas tecnológicos ha acentuado las desigualdades ya existentes y, además, ha resignificado viejas estructuras de poder. Afrontar este reto implica pensar procesos formativos más allá del uso instrumental de la tecnología o incluso desconectados del contexto social. Es necesario comprender la continua transformación mediática y problematizar el conocimiento también sobre el nuevo rol de los Sujetos - múltiples y en constante cambio-, así como la emergencia de protagonismos discursivos en las redes a través de los influencers y las nuevas tónicas que se sitúan en los espacios de interacción (presenciales o no presenciales), requiere de una formación específica que capacite al educador para nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre emancipadores, en este escenario.

Así, desarrollado por 29 investigadores de 12 países diferentes de América y Europa (España, Ecuador, Bolivia, Chile, México, Portugal, Italia, Colombia, Brasil, Venezuela, Costa Rica y Argentina), el Currículo *Alfamed* enfoca, de manera objetiva, pero siempre abriendo espacios para las individualidades, temas cuyo conocimiento es necesario para los docentes -de cualquier nivel educativo- para que puedan enfrentar el desafío de formar ciudadanos para una vida cada vez más digitalizados e hiperconectados. El material es un trabajo colectivo, sin ánimo de lucro, desarrollado de forma voluntaria, producto de la investigación y las experiencias acumuladas por los miembros de la Red Euroamericana de Investigadores en Educomunicación (*Alfamed*). Desde una visión plural, multicultural y diversa, el Currículo *Alfamed* busca ofrecer un programa global de formación docente en

¹⁵ Institución sin fines de lucro. Más información en: <https://www.palavraaberta.org.br>. Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2022.

educación mediática que amplíe, actualice y resignifique el Currículo AMI de la UNESCO frente a los desafíos postpandemia que todos vivimos en esta tercera década del siglo.

Además de leer *críticamente*, es necesario *construir críticamente* de acuerdo con principios ideológicos y culturales que respeten al Otro y su lugar en el mundo. La lectura se basa en lentes que ignoran la realidad cotidiana del Sujeto, que la experiencia no es una crítica sino una mera reproducción. De esta manera, y según estudios previos de Santos (2020), la reproducción de modelos preestablecidos es, a su vez, una de las estrategias más crueles (por ser menos notorias) de los modelos que se basan en el colonialismo de datos. La pandemia de COVID-19 ha impuesto la necesidad de revisar muchos aspectos de la vida cotidiana, pero no porque haya presentado algo totalmente nuevo, sino porque ha exacerbado las contradicciones y desequilibrios que han estado presentes durante mucho tiempo entre nosotros, sino que también ha traído la posibilidad de reconstrucción, reconfiguración y reestructuración. Por esta razón, el Plan de Estudios *Alfamed* no está finalizado; Por el contrario, esta es sólo su primera versión, que siempre puede y debe ser revisada a través del escrutinio de la praxis.

REFERENCIAS

AGUADED, J. I. G.; PONCE, Á. D.; SANTOS, V. M. La década que mudó el mundo. Un nuevo currículum Alfamed de formación de profesores. *In*: AGUADED, I.; RODRIGUES, A. M. **Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo post-COVID**. Valência: Tirant lo Blanch, 2021.

APPLE, M. W. Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. **Journal of Curriculum Studies**, v. 50, n. 6, p. 685-690, 2018. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2018.1537373?journalCode=tcus20>. Acceso en: 10 nov. 2022.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponible en: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2022.

BERZOSA, M. **Youtubers y otras especies**. El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales. Ariel, 2017. Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/581/>. Acceso en: 04 sep. 2023.

BRUNS, A. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producers**. New York: PeterLang, 2008.

BUCKINGHAM, D. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture**. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, 2013.

CANCLINI, N. G. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. Germany: Calas, 2020.

CARR, N. **The glass cage: How our computers are changing us**. Nova Iorque: WW Norton & Company, 2014.

CHARMAZ, K. A. **Construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

CHARMAZ, K. A. **Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis**. London: Sage, 2014.

CLARKE, A. E. Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic interaction**, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2003.26.4.553>. Acceso en: 10 out. 2022.

CLARKE, A. E. **Situational analysis**. Grounded Theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2005.

CLARKE, A. E.; CHARMAZ, K. Grounded Theory and Situational Analysis. *In*: ATKINSON, P. *et al.* (ed.). **SAGE Research Methods Foundations**. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2019.

CLARKE, A. E.; WASHBURN, R.; FRIESE, C. (ed.). **Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines**. 2. ed. Reino Unido: Routledge, 2022.

COULDRY, N. The Emerging Social Order Of Data Colonialism: Why Critical Social Theory Still Matters! **Keio Communication Review**, n. 42, p. 5-16, 2020. Disponible en: <https://www.mediacom.keio.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2020/03/01-COULDRY.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2022.

DELAMOTTE, É.; LIQUÈTE, V.; FRAU-MEIGS, D. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. **Spirale-Revue de Recherches en Éducation**, n. 53, p. 145-156, 2014. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1056. Acceso en: 17 Dic 2022.

DEL-ÁGUILA, Y. *et al.* Creatividad y tecnologías emergentes en educación. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 527-534, 2019. Disponible en: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1529> Acceso en: 05 sep. 2023.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FEDOROV, A. Media education and media literacy: experts' opinions. **SSRN**, 2003.

Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2626372. Acesso em: 05 sept. 2023.

FERNÁNDEZ, L. M. A interação entre pesquisador e dados: implicações para a constituição da sensibilidade teórica na Grounded Theory. **Questões Transversais**, v. 2, n. 3, p. 36-43,

2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/8553>. Acesso em: 17 dic. 2022.

FERRARI, A. C.; OCHS, M.; MACHADO, D. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, J. ; PISCITELLI, A. Media competence. articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 75-81, 2012. Disponível em:

<https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/En-08-PRE-13470.pdf>. Acesso em: 10 feb. 2023.

FRAU-MEIGS, D. (org.). **Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals**. Paris: UNESCO, 2006.

FRAU-MEIGS, D. A curriculum for MIL teaching and learning. *In*: CARLSSON. U.

Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: a Question of Democracy. [S. l.] : UNESCO, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

HAYDEN, M. *et al.* Global citizenship: changing student perceptions through an international curriculum. **Globalisation, Societies and Education**, v. 18, n. 5, p. 589-602, 2020.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2020.1816158>. Acesso em: 17 Dic 2022.

HOBBS, R.; FROST, R. Measuring the acquisition of media-literacy skills. **Reading research quarterly**, v. 38, n. 3, p. 330-355, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4151822>.

Acesso em: 10 nov. 2022.

IZQUIERDO-IRANZO, P.; GALLARDO-ECHENIQUE, E. E. Estudigramers: Influencers del aprendizaje. **Comunicar**, v. 28, n. 62, p. 115-125, 2020. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=62&articulo=62-2020-10>. Acceso en: 17 Dic 2022.

KENNY M, FOURIE R. Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 8, p. 1270-1289, 2015. Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>. Acceso en: 20 oct. 2022.

KEOHANE, R. O.; NYE, J. S. Power and Interdependence revisited. **International organization**, v. 41, n. 4, p. 725-753, 1987. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364784/mod_resource/content/1/nye_keohane_1987.pdf. Acceso en: 28 out. 2022.

KUMAR, K. **From post-industrial to post-modern society: New theories of the contemporary world**. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, 2009.

LEANING, M. **Media and information literacy: An integrated approach for the 21st century**. Reino Unido: Chandos Publishing, 2017.

LEHER, R. Unesco, Banco Mundial e educação dos países periféricos. **Universidade e sociedade**, n. 25, p. 45-54, 2001. Disponible en: https://issuu.com/sinduepa/docs/revista_us_25/s/10768958. Acceso en: 17 dic. 2022.

LIVINGSTONE, S. What is media literacy? **Intermedia**, v. 32, n. 3, p. 18-20, 2004. Disponible en: [https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf). Acceso en: 10 nov. 2022.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. *et al.* **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

MASTERMAN, L.; MARIET, F. Media education in 1990s' Europe: a teacher's guide. **Council of Europe Press**, 1994.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68570>. Acceso en: 17 dic. 2022.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

NKRUMAH, K. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

VAN OUYTSEL, J. A decade of sexting research: Are we any wiser? **JAMA Pediatrics**, v. 174, n. 2, p. 204-204, 2020. Disponible en: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2755412>. Acceso en: 15 out. 2022.

POTTER, W. J. **Media literacy**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2010. Disponible en: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acceso en: 17 dic. 2022.

RAPANTA, C.; VRIKKI, M.; EVAGOROU, M. Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. **The Curriculum Journal**, v. 32, n. 3, p. 475-494, 2021. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.95>. Acceso en: 17 dic. 2022.

RITZER, G. Prosumer capitalism. **The Sociological Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 413-445, 2015. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tsq.12105>. Acceso en: 12 nov. 2022.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 17 dic. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

SANTOS, B. S. **La crudele pedagogia del virus**. Roma: Lit Edizioni, 2020.

SANTOS, J. L. G. Novas possibilidades da Teoria Fundamentada nos Dados para a pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 8, n. 2, p. 206-208, 2018etiqueta. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/31767>. Acceso en: 17 dic. 2022.

SANTOS, V. M. Por uma re-visão do currículo UNESCO ami para formação de Professores. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE (ANPED-CO), 15., 2020, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: ANPEd, 2020a. Disponible en: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acceso en: 22 marzo 2023.

SANTOS, V. M. **Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP, 2013.

SANTOS, V. M. Alfabetização midiática em telas: desenvolvimento de estratégias transmidiáticas em contexto de infodemia. *In*: GOMES, A. L. Z.; PINHEIRO, R. M. **Polifonia e Alteridade: Comunicação e Educação em época da Covid-19**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020b.

SCHATZMANN, L., STRAUSS A. **Field research: strategies for natural sociology**. Toronto: Prentice–Hall ink, 1973.

SCHEIBE, C.; ROGOW, F. **The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2011.

SCOLARI, C. El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *In*: MILLÁN, J. A. (coord.). **La lectura en España: Informe**. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2017.

SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 145-184, maio/ago. 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZCRxpZqy9yTvGdpXYZKGsxM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dic. 2022.

SOARES, I. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. **Novos Olhares**, n. 12, p. 35-41, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>. Acesso em: 12 agosto 2022.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte, MG: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

SORENSEN, K.; MARA, A. BookTubers as a networked knowledge community. *In*: LIMBU, M.; GURUNG, B. **Emerging pedagogies in the networked knowledge society: practices integrating social media and globalization**. Hershey, Pensilvânia: IGI Global, 2014.

STRAUSS, A., CORBIN J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

THOMAN, E. E.; JOLLS, T. **Literacy for the 21st Century**. Malibu, CA: The Center for Media Literacy (CML), 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

TURKLE, S. **Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age**. Londres: Penguin, 2016.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, n. 7, p. 141-150, 2016. Disponível em:

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/126/0>. Acesso em: 17 dic. 2022.

WALTZ, K. N. Structural realism after the Cold War. **International security**, v. 25, n. 1, p. 5-41, 2000. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/2626772>. Acceso en: 17 dic. 2022.

WARDLE, C. *et al.* Information disorder: The essential glossary. Harvard, MA: Shorenstein Center on Media, Politics, and Public Policy. **Harvard Kennedy School**, 2018. Disponible en: https://www.globacademy.org/wp-content/uploads/2023/03/infoDisorder_glossary.pdf. Acceso en: 05 sept. 2023.

WHO. World Health Organization. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. **WHO**, 2020. Disponible en: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acceso en: 12 agosto 2022.

WICKENS, C. M.; SANDLIN, J. A. Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy education and neocolonialism in UNESCO- and World Bank - sponsored literacy programs. **Adult Education Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 275-292, 2007. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713607302364>. Acceso en: 17 dic. 2022.

WOLAK, J.; FINKELHOR, D. Sexting: a typology. Durham, NH: **Crimes against Children Research Center**, 2011. Disponible en: <https://scholars.unh.edu/ccrc/48/>. Acceso en: 04 set. 2023.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acceso en: 17 dic. 2022.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/>. Acceso en: 17 dic. 2022.

ZUBOFF, S. You are now remotely controlled. **New York Times**, v. 24, 2020. Disponible en: <http://cs.wellesley.edu/~cs115/readings/zuboff-oped.pdf>. Acceso en: 24 nov. 2022.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: Sim. Fundación Carolina – España.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No es necesario.

Disponibilidad de datos y materiales: ¿Están disponibles para el acceso a los datos y materiales utilizados en la obra? Todos los materiales y métodos están disponibles de forma gratuita y de libre acceso. La Guía, resultante de la investigación, también está disponible para su libre acceso y descarga en portugués.

Contribuciones de los autores: Prof. Dra. Vanessa Matos dos Santos: relevamiento bibliográfico, análisis, interpretación de datos y redacción de textos.

Prof. Dr. Ignacio Aguaded: supervisión de la investigación, interpretación de los datos y revisión de la versión final del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

