

Enseñanza virtual en una universidad periférica: reflexiones desde la cátedra Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia Covid-19.

Hessling Franco David, Rodriguez Florencia y Grabosky Sergio Gustavo.

Cita:

Hessling Franco David, Rodriguez Florencia y Grabosky Sergio Gustavo (2020). *Enseñanza virtual en una universidad periférica: reflexiones desde la cátedra Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia Covid-19*. RAC,, 39-60.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.grabosky/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxY9/cyo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Comunicación y educación



2020 | Año 8 | N° 11

RAC

Revista Argentina
de Comunicación

Foto de tapa

"Área de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)"

Directora

Mg. Cecilia Labate, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Editor general

Esp. Maximiliano Peret, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Comité académico

Dra. María José Baldessar, Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)

Dr. Martín Becerra, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Dra. Alejandra Cebrelli, Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Dr. Gustavo Cimadevilla, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

Dra. Alicia Entel, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)

Dra. Mabel Grillo, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

Dr. Fernando Irigaray, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Gabriel Kaplún, Universidad de la República (Uruguay)

Dr. Claudio Maldonado, Universidad Católica de Temuco (Chile)

Dr. Guillermo Mastrini, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Lic. María Cristina Mata, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dra. Vanina Papalini, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Dr. Omar Rincón, Universidad de los Andes (Colombia)

Dr. Carlos Scolari, Universidad Pompeu Fabra (España)

Dr. Francisco Sierra Caballero, Universidad de Sevilla (España)

Consejo editorial

- Esp. Aixa Boeykens, Universidad Nacional de Entre Ríos
- Dr. Ramón Burgos, Universidad Nacional de Jujuy
- Mg. Diego García, Universidad Salesiana
- Dra. Ana Laura Hidalgo, Universidad Nacional de San Luis
- Mg. Claudia Ortiz, Universidad Nacional de Córdoba
- Dr. Dante Peralta, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Mg. Mariana Perticará, Universidad Nacional del Litoral
- Dr. Emiliano Venier, Universidad Nacional de Salta, Sede Regional Tartagal

Asistentes editoriales

Silvina Mentasti, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Martín Mozotegui, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Diseño

Tec. Julio Toconás, Universidad Nacional de Jujuy

Comisión Directiva de FADECCOS

Presidente: Dr. César Arrueta (Universidad Nacional de Jujuy)

Vicepresidenta: Dra. Daniela Monje (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba)

Secretaria General: Esp. Aixa Boeyken (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Tesorero: Dr. Dante Peralta (Universidad Nacional de General Sarmiento)

Vocal: Lic. Sandra Buso (Universidad Nacional San Juan)

Secretario Técnico: Lic. Santiago Albarracín (Universidad Nacional de Avellaneda)

Coordinador de Relaciones Institucionales: Dr. Marcelo Brunet (Universidad CSE/DASS)

Revisor de Cuentas: Mg. Miguel Ángel Vilte (Universidad Nacional del Noroeste)

Representante ante FELAFACS: Dr. Esteban Zunino (Universidad Nacional de Cuyo)

Representante ante ALAIC: Dr. Ramón Burgos (Universidad Nacional de Jujuy)

Secretaria de Género: Dra. Eva Rodríguez Agüero (Universidad Nacional de Cuyo)

Secretario Académico: Mg. Matías Centeno (Universidad Nacional de San Luis)

Secretario de Comunicación: Mg. Fabián Bergero (Univesidad del Comahue)

Secretario de Relaciones Internacionales: Lic. Carlos García Da Rosa (Universidad Nacional de Misiones)

Secretaria de Investigación: Mg. Mariana Perticará (Universidad Nacional del Litoral)

Secretaria de Publicaciones: Mg. Cecilia Labate (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales)

Director de Ediciones Fadeccos: Esp. Maximiliano Peret (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

Director de la Revista RAC: Dr. Emiliano Venier (Universidad Nacional de Salta/Sede Tartagal)

Coordinador de Proyectos de Extensión e Innovación: Lic. Leonardo Sosa (Universidad Nacional de Salta)

Vocalía Suplente: Lic. Benjamín Correa (Universidad Nacional de Misiones)



FADECCOS - Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social

Suárez 1301, CP 1162, CABA, Sede de Posgrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento

www.fadeccos.org

www.fadeccos.org/revista

Este número

Maximiliano Peret y Cecilia Labate 8

Artículos

La universidad virtual: administrar la educación superior en tiempos de normalidad pandémica
Carlos González Pérez y Emiliano Venier 12

Enseñanza virtual en una universidad periférica: reflexiones sobre la cátedra Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia Covid-19
Franco David Hessling, Florencia Rodríguez y Sergio Gustavo Grabosky 39

Problemáticas educomunicacionales del aprendizaje contorneado por el aislamiento en las sociedades de la diversión
Alexis Chausovsky 61

Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica
Miriam Kap 82

Cultura digital, apropiación y educación: aportes para una didáctica transmedia
Nancy Arias y Alejandra Restagno 110

La enseñanza de la comunicación como salida laboral: entre el reconocimiento y el des-conocimiento
Bettina Martino 142

La enseñanza superior de la comunicación en San Juan: balance a casi 65 años de su implementación (1956-2020)
Guillermo Collado Madcur 167

“Compartir Comunicación”: una experiencia de extensión universitaria que enriquece las trayectorias académicas en la Universidad Nacional de Misiones	201
Fernando Raúl Díaz	
Experiencias de implementación, sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá (2016-2018). Recorridos hacia la construcción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia	227
Johana Isabel Montes Leguizamón	
Aproximaciones al fenómeno de la posverdad para el trabajo en el aula: propuesta de educación mediática crítica para docentes de comunicación de nivel secundario	253
Martín Pérez Millán	
Entre el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) y el Plan Aprender Conectados (PAC): las voces de los actores territoriales y escolares	270
Rocío Quintana y Gonzalo Mamani	
¿Autores o emisarios? Los estudiantes de Comunicación y sus experiencias de escritura académica	288
Nadia Schiavinato	
Escribir en tiempos de aislamiento social: el impacto de la digitalización de las prácticas escolares en nivel superior	304
Lucas Hirsch, Celeste Medeor y Vanesa Ruth Barcia	
Repertorios de la política estudiantil en pandemia: narrativas de adolescentes, desde los centros de estudiantes de Jujuy	331
Matías Rivera	

Entrevistas

Eva Da Porta: “La desigualdad social es también desigualdad educativa, y hoy más que nunca, cuando la posibilidad de acceder a la educación tiene que ver con un dispositivo y con la conectividad”	348
Martín Mozotegui y Silvina Mentasti	

Mariana Maggio: “Este es nuestro mejor momento de la historia para desarmar el modelo clásico y hegemónico de enseñanza”

Silvina Mentasti y Martín Mozotegui

360

Ensayos y avances de investigación

Apuntes teórico-metodológicos para la indagación de las tactilidades. Hacia un camino de investigación respecto del uso de los smartphones por parte de los jóvenes estudiantes universitarios en sus prácticas de estudio

Francisco Albarello, Francisco Arri y Ana Laura García Luna

375

Investigar, estudiar, informar en red

Francisco Albarello, Francisco Arri, Maximiliano Peret y Paula Porta

388

Reseñas bibliográficas

Lo viral de Jorge Carrión

Julio Alonso

399

Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia de Hugo Pardo Kuklinski y Cristóbal Cobo

Silvina Mentasti

406

La otra pantalla: Educación, cultura y televisión de Tamara Smerling

Vanina Lanati

412

Este número

La Revista Argentina de Comunicación se piensa como un aporte teórico para pensar y analizar los contextos comunicacionales a la luz de perspectivas disciplinares que interactúan con el campo de estudio de las carreras que integran la Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS).

En este número, la educación es la temática que agrupa a los artículos, informes de investigación, reseñas y entrevistas, en una edición que se gestó durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado a partir de la pandemia de COVID19.

Las particularidades de un año de clases sin asistencia presencial se ven reflejadas en los trabajos de **Carlos González Pérez** y **Emiliano Venier** que analizan como la educación superior tuvo que adaptarse a la normalidad pandémica; **Franco David Hessling**, **Florencia Rodríguez** y **Sergio Gustavo Grabosky** reflexionan sobre la educación virtual en una universidad periférica, a partir de la experiencia del dictado de una cátedra durante el ASPO; **Alexis Chausovsky** propone un recorrido por problemáticas educomunicacionales del aprendizaje contorneado por el aislamiento en las sociedades de la diversión; **Matías Rivera** focaliza en el rol de la política estudiantil en el contexto de pandemia; y **Lucas Hirsch**, **Celeste Medeor** y **Vanessa Ruth Barcia** escriben sobre la digitalización de las prácticas de escritura en el nivel superior, a partir del aislamiento social.

También **Nadia Schiavinato** trabaja sobre las experiencias de escritura académica, en este caso las de los estudiantes de comunicación, analizando la apropiación de las nuevas formas de leer y escribir que implica la cultura universitaria.

La enseñanza de la comunicación es abordada en tres artículos: **Bettina Martino** reflexiona sobre las problemáticas que afectan a docentes de comunicación de nivel secundario en Mendoza; **Guillermo Collado Madcur** realiza un balance de la enseñanza universitaria de la comunicación en

San Juan, a casi 65 años de la puesta en marcha de la misma; y Fernando Raúl Díaz comparte la experiencia de extensión universitaria en la Universidad Nacional de Misiones.

Johana Isabel Montes Leguizamón nos acerca una mirada colombiana sobre la implementación de la Cátedra de Paz en Boyacá como un aporte para reconstruir la memoria histórica del conflicto armado en ese país.

Tres trabajos reflejan la interacción entre los debates más actuales de la comunicación, y su llegada a las aulas, son los de **Miriam Kap y Nancy Arias y Alejandra Restagno** que aportan a la concepción de una didáctica transmedia; y el de **Martín Pérez Millán** que propone una educación mediática crítica, a partir del trabajo con la posverdad.

El artículo de **Rocío Quintana y Gonzalo Mamani** invita a reflexionar sobre el impacto en los actores escolares y territoriales de dos políticas públicas educativas implementadas durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri.

En la sección **Entrevistas** las voces de **Eva Da Porta y Mariana Maggio** nos ayudan a comprender el contexto actual de la educación, las problemáticas que la atraviesan, y el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo.

Los **Avances de Investigación** presentados dan cuenta de los cambios en las formas de lectura y escritura a partir de las modificaciones en el ecosistema mediático, Francisco Albarello, Francisco Arri y Ana Laura García Luna analizan el uso de los smartphones en las prácticas de estudio de los jóvenes; mientras que el grupo Investigar en Red da cuenta de una propuesta de análisis de las formas en que estudian y se informan los estudiantes de comunicación y periodismo, desde un proyecto que nuclea a investigadores de 11 universidades de gestión pública y privada de Argentina.

Finalmente, las **Reseñas** nos acercan tres lecturas imprescindibles para pensar la educación y la comunicación en estos tiempos: **Julio Alonso** comenta el libro de **Jorge Carrión “Lo Viral”**, un texto que ofrece una narrativa diferente, desde la estética de estar desarrollado como un diario de la pandemia e invita a reflexionar sobre la crítica cultural, Internet y las

plataformas mediáticas; **Silvina Mentasti** analiza el último texto de **Hugo Pardo Kuklinski** y **Cristóbal Cobo** “Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia”, un libro que recupera la experiencia de las universidades que debieron migrar sus clases a plataformas digitales, frente al cierre de las aulas por causa del COVID19, y a partir de allí sugiere pensar en el modelo educativo que puede empezar a construirse luego de la pandemia; finalmente **Vanina Lanati** nos acerca el texto de **Tamara Smerling** “La otra pantalla: Educación, cultura y televisión”, una segunda edición del libro publicado en 2015 con modificaciones que enriquecen la lectura de la obra que recupera la experiencia de la puesta en marcha de Encuentro y PakaPaka, dos medios de comunicación educativos de gestión estatal.

Este número implicó un esfuerzo extra al Consejo editorial integrado por **Aixa Boeykens**, **Ramón Burgos**, **Diego García**, **Ana Laura Hidalgo**, **Silvina Mentasti**, **Martín Mozotegui**, **Claudia Ortiz**, **Dante Peralta**, **Mariana Perticará** y **Emiliano Venier** porque cambiaron las condiciones de edición de los artículos, y les agradecemos por ello. También queremos agradecer a **Julio Toconás** por ponerse al hombro todo el trabajo de diseño, al **Área de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)** por ilustrar con su arte nuestra tapa, y a **Silvina Mentasti** que cumplió con una tarea clave en la supervisión y normalización de todos los artículos aquí publicados.

La Revista Argentina de Comunicación publica hoy su número 11 y reafirma el compromiso de ser un espacio plural, diverso e inclusivo donde se congregan la experiencia de investigadoras e investigadores de las universidades argentinas y latinoamericanas, cuyos trabajos reflejan las reflexiones teóricas-conceptuales, los aportes empíricos, las producciones en territorio y las nuevas miradas analíticas que forman parte del campo comunicacional actual. En definitiva, buscamos hacer circular la palabra. Aún en medio de una emergencia sanitaria.

Maximiliano Peret y Cecilia Labate

RAC

artículos



RAC
Revista Argentina
de Comunicación

La universidad virtual. Administrar la educación superior en tiempo de normalidad pandémica

Virtual university. Administration of higher education in times of pandemic normality

Carlos González Pérez

cgonzalezperez@fhycs.unju.edu.ar

Doctor en Comunicación (UNLP), Licenciado en Comunicación Social (UNJu). Docente de las Licenciaturas en Comunicación Social y en Educación para la Salud (UNJu). Coordinador Académico y docente de la Maestría en Problemáticas Contemporáneas de la Comunicación (UNJu). Codirige el proyecto de investigación Memes, política y Big Data. Producción, circulación y transformación de significación de memes políticos en redes sociales mediáticas, acreditado por SeCTER (UNJu). Dirige la Unidad de Investigación en Comunicación, Educación y Discursos - UNICOMEDU, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Fue coordinador de la Lic. en Comunicación Social (UNJu) entre 2014 y 2018 y como Secretario de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu) entre 2018 y 2020.

Emiliano Venier

emilianovenier@gmail.com

Doctor en Ciencias Sociales (UNJu), Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (UNLP), Licenciado en Comunicación Social (UNC). Docente de las Carreras de Ciencias de la Comunicación y de Comunicación Social de la UNSa. Es miembro del Comité académico y docente de la Maestría en Problemáticas Contemporáneas de la Comunicación (UNJu). Director de Proyecto de Investigación en CIUNSA en áreas de la comunicación y Gubernamentalidad. Integrante de proyectos de investigación en UNJu y en la UNNE. Se desempeñó como director de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNSa Sede Salta y miembro de la Escuela de Comunicación de la UNSa Sede Tartagal.

Resumen

En este artículo pretendemos posicionar una serie de cuestionamientos y reflexiones que surgen en relación con la propia práctica docente y a políticas educativas en el marco de la actual pandemia ocasionada por la enfermedad COVID-19. Recurrimos a la perspectiva de la gubernamentalidad para el análisis de enunciados que permiten establecer las mentalidades y racionalidades de gobierno que operan en relación con la plataforma Moodle, para delinear qué conductas modelan. Se revisan algunos aspectos de la emergencia de la educación pública, los aportes críticos de la comunicación y la educación en Latinoamérica (diálogo, vínculo), así como los conceptos actuales de las sociedades de plataformas (pre-programación, estandarización, datificación y conectividad) y los aportes en torno a la reflexión sobre *Bildung Learning*.

El análisis evidencia una apuesta creciente a la democratización y acceso al derecho a la educación, pero también la adaptación sin cuestionamiento al uso de los ajustes preprogramados del software que se analiza, por parte de docentes y estudiantes. Se identifica una tendencia a privilegiar el *Learning* (antes que el *Bildung*) ya que el foco de los procesos de aprendizaje se orienta más a la resolución de tareas desde lo individual antes que desde lo grupal o verdaderamente colaborativo. Finalmente se propone la necesidad de preguntarnos por el manejo de datos que las plataformas educativas generan, lo que pone en tensión aspectos de la educación pública (toda su producción) con los aspectos privados (intereses de las corporaciones propietarias de esas plataformas).

Palabras clave: Comunicación - educación superior - moodle - pandemia - plataformas.

Abstract

In this article we intend to position a series of questions and reflections that arise in relation to the teaching practice itself and educational policies in the framework of the current Pandemic caused by the COVID-19 disease. We resort to the governmentality perspective for the analysis of statements that allow establishing the mentalities and rationalities of government that operate in relation to the Moodle platform, to delineate what behaviors they model. Some aspects of the emergence of public education, the critical contributions of communication and education in Latin America (dialogue, link), as well as the current concepts of platform societies (pre-programming, standardization, datafication and connectivity) are reviewed, as well as the contributions around the reflection on Bildung and Learning.

The analysis shows a growing commitment to democratization and access to the right to education, but also the adaptation without questioning the use of pre-programmed adjustments of the software under analysis, by teachers and students. A tendency to privilege Learning (before Bildung) is identified since the focus of the learning processes are oriented more towards solving tasks from an individual perspective rather than from a group or truly collaborative way. Finally, the need to ask ourselves about the data management that educational platforms generate is proposed, which puts aspects of public education (all its production) in tension with the private aspects (interests of the corporations that own these platforms).

Keywords: Communication - higher education - moodle - pandemic - platforms



Introducción

"[...] el nivel superior es el más preparado para la educación a distancia e inclusive la virtualización educativa" (Nicolás Trotta, Ministro de Educación)

La pandemia del virus SARS: CoV-2 que genera la enfermedad Covid-19, constituye un acontecimiento que produjo una ruptura en la continuidad histórica, pero al mismo tiempo resultó ser un catalizador de procesos de informatización de una amplia diversidad de prácticas socioculturales y económicas acelerando la migración de las actividades hacia lo "virtual" o digital del espacio de internet.

En este sentido, para superar los efectos del aislamiento social y administrarlo de modo tal que se garantice la continuidad de las diversas y múltiples actividades, los organismos de gobierno, las instituciones, los actores del mercado y las personas se apoyaron en el dispositivo sociotécnico de la internet, con sus plataformas mediáticas y aplicaciones conectivas.

La educación superior universitaria no fue la excepción y para asegurar el desarrollo de sus actividades administrativas y pedagógicas, impulsó el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Esto supuso un rápido traslado de las interacciones de las aulas y los salones de las universidades, a un lugar mediado por interfaces de plataformas digitales a través de las pantallas de los aparatos conectados a Internet.

Esta rápida y necesaria mudanza a lo virtual, por un lado evidenció desigualdades y precariedades territoriales en la accesibilidad tecnológica¹, y por otro lado no permitió la discusión de las implicaciones que reviste el traslado del lugar de las

¹En cuanto a la conectividad, según las estadísticas desarrolladas por el INDEC (2020) del total de la población en las provincias de Salta y Jujuy, poco más del 30 % de esa población no posee acceso a internet y de los que poseen internet el 10% lo hacen a través de una conexión fija (en sus hogares u organizaciones) y el resto lo hace mediante conexiones móviles. En los aglomerados urbanos (Salta y área Metropolitana; S.S. de Jujuy-Palpala) los indicadores muestran que un 80% tiene acceso a internet y el 36% de la población utiliza computadora (INDEC, 2020).

prácticas educativas de un espacio-lugar público, regulado y gobernado por los integrantes de la comunidad educativa, a un lugar de dominio privado² que es gobernado y regulado por un conjunto de corporaciones globales que operan articulando el lucro y la vigilancia, tal como lo muestran indagaciones como las de Zuboff (capitalismo de vigilancia), Srnicek (capitalismo de plataforma) o Van Dijck (sociedad de plataformas).

De esta forma, la eventualidad de la pandemia fue la oportunidad para instalar en las universidades públicas un modelo de educación superior a distancia mediada por las tecnologías computacionales de las plataformas que venía siendo promovida por instituciones y organismos de educación superior pero también siendo resistida y cuestionada desde diversos ámbitos político-institucionales, particularmente de las universidades públicas argentinas. Según el trabajo de Rama (2018) en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe del 2018 (CRES 2018), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) elaboró un informe sobre las TICs y la educación virtual en la educación superior. Con este informe se pretendió poner en agenda de la CRES 2018 el tema para lograr incluirlo en la declaración final, cosa que no se había logrado en las ediciones anteriores. Sin embargo, a pesar de que el informe del instituto de la UNESCO señalaba lo virtuoso de promover la virtualidad para la democratización y ampliación de la cobertura de la educación superior en AL³, la declaración final

² En los sentidos que operan como telón de fondo de las prácticas mediadas por tecnologías de información persiste la idea de que ese lugar donde ocurre el acto pedagógico es en la “nube”, cuando en realidad eso que parecería ser tan etéreo y neutral en realidad son servidores de *data centers* propiedad de las corporaciones lucrativas, servicio por el cual las instituciones deben pagar, sea con dinero o con los datos.

³ Según Rama el informe del IESALC indicaba que “las NTIC se constituyen en la base de las transformaciones de la educación a distancia (y que estos) desarrollos tecnológicos no solo determinan las diversas modalidades de la oferta educativa, sino que impactan en las estructuras de costos, en el alcance territorial del acceso a la educación, así como en las pedagogías de enseñanza, las características de los recursos de aprendizaje y el rol de los tutores, profesores, autores o técnicos de soporte” (Rama, 2018). Entre sus conclusiones se destaca que “El acceso a la educación virtual se constituye un derecho humano en el marco de los derechos de cuarta generación de la sociedad digital.” Otra de las herramientas que pone en valor el instituto son los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOCs por sus siglas en inglés) los cuales “constituye un instrumento de enorme importancia en la labor de extensión universitaria, en la actualización de competencias profesionales, en la propia educación presencial, y en el desarrollo del trabajo académico interdisciplinario para su producción. Se debe promover la amplia utilización de las tecnologías de la comunicación e

redactada por las autoridades de las instituciones educativas mantuvo la misma cautela frente a la virtualización de la educación, tal como lo habían hecho en las conferencias anteriores con la Educación a Distancia (Rama, 2018) dejando fuera de los cursos de acción la educación virtual o a distancia (CRES, 2018).

Esta apuesta de los institutos técnicos de la UNESCO de promover las tecnologías de la comunicación y la información para resolver las desigualdades educativas en América Latina encuentra sus orígenes allá por la década de 1960 cuando el enfoque dominante en el organismo era el norteamericano: el desarrollismo en términos políticos, en lo teórico era el funcionalismo y lo tecnológico era definido desde el Instituto Tecnológico de Massachusetts de la Universidad de Cambridge (Venier, 2020). La crítica a este enfoque y a las prácticas académicas, comunicacionales y educativas derivadas de allí formaron parte de las condiciones de surgimiento de un espacio de pensamiento con perspectiva latinoamericana que tiene como referente la pedagogía de Paulo Freire y que retomamos de las reflexiones de pensadores como Jorge Huergo, Marita Mata y Mario Kaplún (entre otras y otros).

Frente a estos antecedentes nos proponemos en este artículo poner en juego los sentidos que asume el acto educativo para la plataforma Moodle, un sistema que tuvo un mayor uso en el contexto de pandemia en las universidades nacionales de Jujuy y Salta. Para ello, buscamos establecer vínculos o distinciones entre la crítica a la plataformización (Van Dijck et al., 2018) y la datificación de la educación. En este sentido, consideramos necesario tener en cuenta los cuestionamientos que se realizaron desde el campo de la comunicación a la educación a distancia mediada por las tecnologías audiovisuales a partir de los proyectos educativos implementados por la UNESCO en América Latina durante la década de 1960.

Enfoque metodológico

Lo que interesa en este artículo es compartir un modo de pensar y estudiar las plataformas educativas en tanto objetos técnicos entendidos como “tecnologías de poder” (Foucault, 1994) que articulan saber, poder y subjetividad. El abordaje

información en la formación superior, creando mecanismos de evaluación que apoyen su uso y faciliten los procesos de acreditación y de reconocimiento” (Rama, 2018).

que permita analizar el modo en que las plataformas digitales intervienen en la administración de la educación superior universitaria se recuesta en la perspectiva de la gubernamentalidad que toma elementos de la genealogía. La mirada que se agudiza en este enfoque es la analítica del gobierno, a través de enunciados y prácticas que permitan reconocer las condiciones en las que emergen, permanecen y mutan las entidades particulares o regímenes de prácticas (Dean, 2010). Mediante éstas, se afirman unas mentalidades o racionalidades de gobierno⁴ que se “dirigen a modelar las conductas de las cosas, eventos y sujetos que se pretenden gobernar” (Mussetta, 2009, p. 49).

En nuestro caso, buscamos analizar los procesos educativos mediados por la virtualidad. De lo que trata el enfoque es de singularizar las formas y prácticas de gobierno de las conductas y las prácticas de las personas a partir del trazado de una genealogía que se construye desde enunciados normativos y descriptivos.

El camino es volver sobre el itinerario del “diagrama”, “esquema” o “grilla analítica” de las plataformas siguiendo la propuesta desarrollada por Rieder (2020) para el análisis de la plataforma *YouTube*. Aquí, el término “diagrama” puede comprenderse en un sentido técnico (a un nivel más mecánico una plataforma también es un diagrama o tecnología estandarizada) o en el sentido en que lo entienden Foucault y Deleuze como una herramienta para pensar la conexión entre elementos heterogéneos “entre discursos y arquitecturas” (Foucault, 2014, p. 227) y entre programas y mecanismos (Deleuze, 2007). Estos elementos no emanan de una misma lógica, sino que más bien son un acople de

⁴ La racionalidad de gobierno constituye un objeto de análisis planteado por Foucault en sus cursos del College de France dictados durante la década de 1970. Según Gordon, Foucault entendía el término “gobierno”, tanto en un sentido amplio como estrecho. Propuso una definición de “gobierno” en general, en el sentido de “conducción de conducta”, es decir, un tipo de actividad con el objetivo de dar forma, guiar o afectar la conducta de alguna persona o personas.

El término “racionalidad de gobierno” es aplicado por Foucault en forma casi intercambiable con “arte de gobierno”. Estaba interesado en el gobierno como una actividad o práctica de conducción de las conductas, y en artes de gobierno como modos de conocer aquello en lo que la actividad consistía, y cómo podría llevarse adelante. Una racionalidad de gobierno por lo tanto significa una forma o sistema de pensamiento sobre la naturaleza de la práctica de gobierno (quién puede gobernar, qué es gobernar, qué o quién es gobernado) capaz de hacer algún tipo de actividad pensable y practicable, tanto para sus ejecutantes como para aquellos sobre quienes esta práctica se ejerce (Gordon, 2015).

partes que funcionan como un todo. Este desafío implica indagar en los intersticios de tecnología, política y economía lo que, en términos de Lafleur, requiere esclarecer el juego de relaciones de “objetos heterogéneos discursivos y materiales, humanos y técnicos, lógicos y estratégicos que influyen en el campo de posibilidades de los protagonistas que se enredan con él” (Lafleur, 2015, p. 2).

El diagrama o la grilla se podría componer de seis núcleos según Rieder: algoritmos; infraestructuras construidas; participantes, prácticas y contenidos; modelos comerciales; políticas, “valores” y pedagogía; la empresa y su entorno. Cada elemento apunta a muchas posibilidades para estudiar plataformas: destaca preguntas particulares, enfoques y métodos específicos, así como trayectorias históricas específicas.

En este artículo abordaremos algunos de los elementos del diagrama, particularmente el referido a la infraestructura, las prácticas y a las políticas y valores de la educación de la plataforma Moodle. Para dar cuenta de esta dimensión indagamos en la positividad de conjuntos de enunciados presentes en documentos de instructivos, recomendaciones, términos y manuales de uso publicados en el sitio web de Moodle en tres aspectos: la filosofía pedagógica, la analítica como modalidad de seguimiento, y la conectividad e intercambio de datos de los usuarios.

El artículo realizará el esbozo de una genealogía de este dispositivo para el gobierno de las prácticas educativas en contexto de pandemia, para lo cual revisaremos algunos enunciados que den cuenta de las apuestas por la educación a distancia promovida desde la UNESCO durante las décadas de 1960-1970 con las iniciativas que el mismo organismo impulsa en la actualidad. El análisis finalmente se plantea poner en tensión las nociones de *Bildung* (formación) y *Learning* (aprendizaje) como un gesto por pensar la genealogía del vínculo entre las plataformas tecnológicas y el acto educativo.

La emergencia de la educación a distancia y la crítica de la investigación en comunicación en América Latina

Como mencionamos en la introducción, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), sugirió poner en agenda de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, la relevancia de la expansión de las tecnologías. Esta recomendación de virtualizar o

plataformizar la educación superior para la democratización y ampliación de sus alcances, encuentra cierta familiaridad con las apuestas realizadas por la propia UNESCO en las primeras décadas de su constitución cuando propuso llevar docentes de calidad allí donde no se los encontraba. Este tipo de iniciativas desarrolladas desde la UNESCO puede advertirse en un número del año 1965 de la revista *El Correo*, donde se publica un extracto del libro de Wilbur Schramm *Efectos de la televisión en los niños* en el que se recopilan investigaciones empíricas de diversos países del mundo. En la publicación se exponen datos relacionados con la cantidad de horas que los niños están expuestos frente a la televisión y el análisis de los efectos de ciertos tipos de programas sobre conductas violentas o delictivas. También desarrolla de manera detallada las potencialidades de la televisión para la enseñanza escolar que redimensionará la presencia de los medios en la sociedad. El informe destaca que “las muchas observaciones hechas al respecto permiten afirmar que hoy un buen maestro puede enseñar de manera eficaz por medio de la televisión” (Schramm, 1965: 24). Para Schramm la enseñanza mediante la televisión estaba llamada a dar un nuevo impulso a la educación escolar “a domicilio” y podía constituir “una ayuda inestimable en aquellos países en vías de desarrollo que sufren una penuria de maestros” (Schramm, 1965: 24).

Estas expectativas se fomentaban con el desarrollo de experiencias de educación y alfabetización mediada tecnológicamente con radio y televisión que eran implementadas en diversos países de América Latina. Aquí pueden señalarse los casos del Programa Nacional Colombiano para el Uso de la Televisión en la enseñanza primaria, o las *Radioescuelas de Honduras* y las *Telescuela Popular Americana* en Perú. Para dar cuenta de estos esfuerzos en el año 1967 se publica la investigación de estas experiencias bajo la iniciativa conjunta del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la *United State Agency for International Development* (Schramm et al., 1967).

Es importante tomar en consideración que la década del '60 está signada por el desarrollismo, cuyo objetivo principal no fue solamente el de incluir tecnologías en el mundo rural, sino también en la educación (Huergo, 2007). La concepción de tecnología que este paradigma impregnó fue la de considerar la misma como algo capaz de habilitar el desarrollo y la innovación por su sola presencia (en el campo y en el aula), concepción que aún coloniza muchos pensamientos actuales.

Para Kaplún (1998a) el modelo de educación que es representativo de este momento histórico es aquel que pone el énfasis en los efectos, y se basa en la ingeniería del comportamiento: la persuasión y la recompensa se utilizan como estrategias para modificar actitudes y hábitos sin someterlas a reflexión alguna. Para él este modelo se encuentra presente en la tecnología educativa, en la educación a distancia y en los exámenes de opciones múltiples, donde se siguen pasos fijados previamente por quien programa un curso. La crítica latinoamericana se apoya con fuerza en la necesidad de promover el diálogo (Freire, 2017), aspecto que es retomado como eje fundamental por diferentes pensadores de la comunicación y la educación en Latinoamérica.

Sin caer en una perspectiva tecnofóbica, los caminos a tomar son los de la apropiación crítica de las tecnologías, teniendo en cuenta que no son neutrales (Bulacio, 1987). Se aspira a que los proyectos vinculantes de la comunicación y la educación tecnológica mantengan no se vean avasalladas por el mercado, la competitividad, la homogeneización cultural, sino que se consoliden a partir de aquella propuesta freireana: el diálogo (Kaplún, 1998b).

Estos postulados poseen plena vigencia en la actualidad, y la perspectiva crítica debe ser tenida en cuenta al momento de reflexionar sobre la educación mediada por tecnologías, en donde parece imponerse el mismo sentido que antes: la implementación de programas de educación a distancia impuestos de manera urgente ante las dificultades que impone la pandemia de COVID-19. ¿En qué medida queda habilitado el diálogo en este contexto? Una de las cuestiones afectadas, si no es que se trata de la que ha sido más perjudicada, es la del vínculo, y es justamente el diálogo lo que lo promueve.

En un conversatorio realizado durante la pandemia, Mata (2020) puso en discusión el concepto de diálogo como uno de los conceptos fundamentales de la comunicación que debe revisarse en nuestro campo. La investigadora en Comunicación sostiene que “hay muchas otras maneras en que podemos pensar la comunicación no dialógica sin que sea equivalente a autoritarismo”. En este sentido consideró que estamos ante la necesidad de aceptar los múltiples y variados modos de establecer contactos y de “ser y estar con el otro”. Es decir, es preciso que podamos atender a la construcción del vínculo desde modos emergentes, diferentes a los que hemos conocido en la presencialidad como factor crucial en la relación educativa.

La educación en la sociedad de las plataformas

En su libro *The platform society*, Van Dijck, Poel y de Waal (2018) acuerdan en que las plataformas en-línea están en el centro de un desarrollo importante y se fundan en una visión integral de un mundo conectivo en la que su presencia está afectando a las instituciones, las transacciones económicas y las prácticas sociales y culturales. Las plataformas, sostienen los autores, se están infiltrando gradualmente y convergiendo con las instituciones y prácticas (fuera de línea, heredadas) a través de las cuales se organizan las sociedades democráticas produciendo una "sociedad de plataforma", un término que enfatiza la relación inextricable entre las plataformas en línea y las estructuras sociales.

Según se argumentó en otro trabajo (Venier, 2020) las plataformas están alimentadas por datos, automatizadas y organizadas a través de algoritmos e interfaces, formalizadas a través de relaciones de propiedad impulsadas por modelos comerciales y gobernadas a través de términos y condiciones fijados por las propias empresas. El modelo de plataforma, ya extendido como régimen de mercado, es adoptado por el sector educativo, en tanto permite la coordinación e implementación de prácticas educativas.

Asimismo las plataformas operan como formas tecno-institucionales que combinan, siguiendo a Bratton, descentralización (mercado) y centralización (Estado). Con esto quiere decir que "las plataformas pueden basarse en la distribución global de interfaces y usuarios, y en esto, las plataformas se parecen a los mercados. Al mismo tiempo, la coordinación pre-programada de esa distribución refuerza la gobernanza de las interacciones que se intercambian y capitalizan a través de ellas, y para esto, las plataformas se parecen a los estados" (Bratton, 2015, p. 41).

En tal sentido se encuentra toda una modelización y estandarización de las prácticas de educación mediada por tecnologías a partir de las disposiciones técnicas pre-programadas y estandarizadas por las plataformas. Esta pre-programación incluye un gran conjunto de formas y funciones que operan tanto en el nivel de las interfaces con las que se vinculan los usuarios (las tareas, los cuestionarios, foros, las interacciones, etc.).

Una segunda característica del modelo de las plataformas es la datificación de las acciones, gestos y comportamientos que es facilitada por la captura, almacenamiento, procesamiento y análisis automatizado de un amplio conjunto

de datos de los usuarios y de las actividades que realizan en las interfaces con los diferentes dispositivos. A partir de estos datos y mediante procedimientos computacionales se configura un conocimiento social e individual descriptivo, explicativo y predictivo (Zuboff, 2015, 2019).

Según Sadin, con estas técnicas se está transformando el marco de referencia para la toma de decisiones y elecciones públicas, pero también individuales, cuya evaluación se desplaza de la experiencia cotidiana donde se tiene contacto directo y sensible con las cosas, hacia un espacio cuya referencia está definida por una diversidad de aplicaciones que responden a algoritmos programados para iluminar el conocimiento sobre el individuo y orientar una elección (Sadin, 2018: 30). De esta manera, los dispositivos contribuyen a instaurar un nuevo espacio de veridicción y de gobierno de la vida del individuo en las diversas prácticas y actividades que realiza.

Finalmente, una tercera característica que se puede destacar de la arquitectura de las plataformas es la conectividad que se posibilita por la apertura de los códigos de programación y el intercambio de los datos. Mediante las denominadas Interfaces de Programación de Aplicaciones (API, por sus siglas en inglés), cada plataforma ofrece a otras plataformas el acceso controlado a los datos que almacena, a partir de lo cual pueden vincularse para ampliar o brindar nuevas funcionalidades (Van Dijck et al., 2018, p. 9).

Análisis de la plataforma Moodle

“En el fondo Moodle es un sistema de control. Convierte la institución en un entorno protegido dentro de Internet y da mucho poder a los profesores, que pueden tener toda la información sobre sus alumnos. Los estudiantes a quienes gusta ser dirigidos aman Moodle. El resto, no.” (Martin Dougiamas, creador de Moodle; diario El País, 3 de diciembre de 2008)

Definido como un Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés), Moodle constituye una de las aplicaciones más extendidas globalmente para asistir a organizaciones e instituciones de todo tipo para encarar procesos de

formación o educación automatizados a distancia o semipresencial⁵. El sistema Moodle posee una diversidad de herramientas y aplicaciones para el aprendizaje en línea para modalidades semipresenciales o totalmente remotas. Se proporciona gratuitamente como software de código abierto, bajo la Licencia Pública General (GNU según sus siglas en inglés) lo que significa que cualquiera puede adaptar, ampliar o modificar el software para proyectos comerciales y no comerciales sin tarifas de licencia. La propiedad de la licencia Moodle es de la compañía Moodle Pty Ltd con sede en Australia y presidida por su creador, el informático Martin Dougiamas. El desarrollo de Moodle se financia mediante los servicios de asesoría, consultoría, implementación y hosting de proyectos de formación en línea para instituciones educativas, empresas y organismos gubernamentales. Posee además una red de “partners” o socios en todo el mundo que contribuyen con un porcentaje de los ingresos por la venta de los servicios pagos de Moodle (Dougiamas en El País, 2008).

Según el sitio institucional de Moodle, la plataforma está diseñada para crear ambientes de aprendizajes personalizados. La palabra Moodle es un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) pero también es un verbo que, “describe el proceso de deambular perezosamente a través de algo, y hacer las cosas cuando se te ocurre hacerlas” (Moodle, 2015).

El proyecto Moodle fue ideado por quien basó el diseño y desarrollo en una filosofía del aprendizaje que se la denomina “*pedagogía construccionista social*”. Este enfoque de la pedagogía sostiene que las personas construyen activamente nuevos conocimientos a medida que interactúan con su entorno. Según los técnicos de Moodle, todo lo que el individuo “lee, ve, oye, siente y toca se contrasta con su conocimiento anterior y si encaja dentro del mundo que hay en su mente, puede formar nuevo conocimiento que se llevará consigo” (Moodle, 2014). Para esta perspectiva el conocimiento no se adquiere tanto en las lecturas o las clases a partir de intercambios, sino que se trataría más bien de un proceso de interpretación individual. El constructivismo en la concepción de Moodle sugiere la necesidad de ajustar los procesos pedagógicos en cada uno de los

⁵ Según las estadísticas actualizadas publicadas por Moodle en el mundo hay casi 159.000 instituciones de 241 países que adoptan esta plataforma, en las que se desarrollan 29 millones de cursos de los que participan cerca de 229 millones de usuarios. Consultado en <https://stats.moodle.org> el 10/9/2020.

estudiantes les cuales “deben ser vistos como individuos únicos y no simplemente como parte de una clase homogénea. La diversidad de los antecedentes de un estudiante se considera beneficiosa para el proceso de aprendizaje porque le permite aprovechar experiencias únicas para dar sentido al nuevo material” (Moodle, 2014).

Bajo esta perspectiva se requiere un fuerte compromiso de cada estudiante quien debe asumir un papel activo en su educación ya que “el aprendizaje profundo” puede ocurrir cuando quien estudia participa activamente en el proceso de adquisición de conocimientos. En la teoría constructivista, la responsabilidad del aprendizaje no es exclusiva del profesor, sino que ahora se comparte con el alumno (Moodle, 2014).

Al dar a los estudiantes más responsabilidad y aceptar su individualidad, el constructivismo espera mejorar la motivación para aprender. Varios estudios han encontrado que la motivación para aprender está correlacionada con la autoeficacia del alumno o la creencia en sus propias habilidades. (Moodle 2014).

Pero para que ese compromiso sea efectivo y el o la estudiante sostenga el interés en la propuesta educativa, parecería necesario desplegar técnicas de monitoreo de modo de poder estimularlo constantemente. Bajo este requerimiento es que Moodle pone a disposición herramientas computacionales que capturen, procesen y analicen los comportamientos y desempeños de cada estudiante y del grupo. Esas herramientas las agrupa en lo que denomina “Análítica del Aprendizaje”.

Según sostiene Russo, los sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle capturan y almacenan la información relativa a la actividad que las y los estudiantes realizan en la plataforma y ofrecen una información a las y los docentes que le permite conocer el comportamiento que tiene cada estudiante en la plataforma y “descubrir el proceso de aprendizaje que llevan a cabo”. Esto permite que el equipo docente cuente con información para “tomar decisiones (...) buscando la mejora de la calidad del sistema educativo” (Russo, 2019, p. 10).

Estas prácticas pedagógicas de monitoreo es lo que se conoce como la analítica del aprendizaje y son descritas como “un campo emergente de investigación que aspira a utilizar el análisis de datos para informar las decisiones tomadas en todos los niveles del sistema educativo” (New Media Consortium, 2013:24).

En un reporte de Fisher, Valenzuela y Whale (2014), se sostiene que la analítica de aprendizaje se centra en los datos que las y los estudiantes dejan como “huella” digital en el proceso de aprendizaje y utiliza esta “huella” o “rastros” para mejorar el éxito de quienes estudian mediante la provisión de apoyo o procesos de aprendizaje adaptativo. Según Clow (2012) la preocupación por mejorar el aprendizaje es fundamental dentro del campo de la analítica del aprendizaje y además sugiere que los datos analíticos del aprendizaje deberían centrarse en los aspectos valiosos del proceso (Clow, 2012).

Lodge (2012) sostiene que “cualquier enfoque para gestionar la deserción de los estudiantes no debería consistir únicamente en mantener a los estudiantes en la educación superior, debería tratarse de mejorar los resultados del aprendizaje”(2012, p. 823).

En el caso de Moodle el proceso consta de tres tareas: pre procesamiento de datos, minería de datos e interpretación de resultados. La información que se recopila es todo lo concerniente a la interacción del estudiante con las actividades de Moodle (por ejemplo, foro, chat, logros por correo electrónico, cuestionarios y tareas) y la calificación final del curso (Alí y Ng, 2015). Según se expresa en el sitio de Moodle:

La analítica del aprendizaje son algoritmos de software que son usados para predecir o detectar aspectos desconocidos del proceso de aprendizaje, basados en datos históricos y el comportamiento actual. Hay cuatro categorías principales de analítica del aprendizaje: descriptiva (¿qué pasó?); predictiva (¿qué pasará después?); diagnóstica (¿por qué pasó?); prescriptiva (haga esto para mejorar). (Moodle, 2019)

El módulo de analítica del aprendizaje se configura a partir de dos tipos de modelos:

Modelos basados en aprendizaje de máquina, incluyendo modelos predictivos; y modelos “estáticos” para detectar situaciones de riesgo usando reglas simples. Uno de los modelos predictivos es el denominado “estudiantes en riesgo de abandonar”.

Este modelo predice estudiantes que están en riesgo de no-finalizar (abandonar / desertar) de un curso Moodle, basándose en un bajo compromiso del estudiante. En este modelo, la definición de “abandonar” es “sin actividad del estudiante en el último cuarto del

curso." Este modelo de predicción usa el modelo de la *Community of Inquiry* (Comunidad de Investigación) de compromiso del estudiante, que consiste en tres partes: Presencia cognitiva; Presencia social; Presencia del profesor. (Moodle, 2019)

No obstante, esta perspectiva sobre el uso de la analítica del aprendizaje no deja advertir los riesgos de, por ejemplo, conducir a una reducción en el papel personal de profesores a la hora de acompañar a estudiantes para mejorar el aprendizaje (Siemens y Long, 2011). Estos autores también advierten que el uso de la analítica del aprendizaje puede revertir el aprendizaje a enfoques conductistas (Siemens y Long, 2011).

Por su parte, Lodge y Lewis (2012) advierten que la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en los Sistemas de Gestión de Aprendizaje no es una indicación de aprendizaje profundo o superficial. Aquí no solamente asume importancia el aprendizaje adquirido sino también las habilidades o competencias para el aprendizaje. Sin embargo, en el estudio realizado por Fisher, Valenzuela y Whale este aspecto se pone en dudas cuando se aplica el análisis de aprendizaje mediante datos (Shum&Ferguson, 2011 en Fisher, Valenzuela y Whale, 2014).

La última de las características señalada de las plataformas digitales es la conectividad la cual, como se mencionó, se ve favorecida por la apertura de los códigos de programación y el intercambio de datos entre plataformas diferentes. En el caso de Moodle las versiones más recientes admiten la conectividad o integración con otras plataformas que proveen herramientas y aplicaciones que pueden aprovecharse para dinamizar los procesos pedagógicos. Tal es el caso de la integración entre Moodle de aplicaciones de Google G-Suite y Microsoft Office que habilitan la capacidad de la comunicación en tiempo real, envío y recepción de correo electrónico y trabajar documentos en línea compartidos. Todo, dentro de la plataforma Moodle (Dent, 2017). Bajo esta lógica conectiva también se integran aplicaciones como *Whatsapp*, *Zoom*, *BigBlueButton*, entre otras.

A los efectos de posibilitar esta conectividad, Moodle se programa con código abierto y comparte los datos personales capturados de los usuarios y las actividades que realizan en los diferentes dispositivos (móviles y de escritorio) con todas las plataformas con las que se integra.

En el Aviso de Privacidad del sitio de Moodle y en la Política de Privacidad del software que los usuarios (estudiantes, docentes y administradores de la

plataforma) aceptan como términos de uso, se advierte que tanto en el uso de software como del sitio recopilarán y utilizarán datos personales para prestar diferentes servicios y además afirma que compartirá los datos con proveedores de servicios externos (Moodle, 2020). Esos datos capturados quedarán almacenados por el tiempo que requiera Moodle, el administrador del servidor donde se aloja el software (en los casos que no se utilice la nube de Moodle) o las empresas que integran sus prestaciones en la plataforma de aprendizaje.

En el Anexo del Aviso de Privacidad se listan los datos personales y de uso que pueden ser capturados para diferentes procesamiento de las plataformas entre los cuales se pueden señalar los siguientes: nombre, apellido, correo electrónico, foto, país, número de teléfono; datos biométricos, incluyendo imágenes, video y grabación de voz; dirección IP, contenido de documentos, contenido de correos electrónicos, registros de uso (Moodle, 2020).

De esta manera las estrategias pedagógicas y los espacios colectivos de formación y convivencia, son derivados, en estos entornos de aprendizaje en línea, a prácticas educativas preprogramadas y modelos de monitoreo y orientación de alumnos y docentes administrados computacionalmente por algoritmos que funcionan alimentados por un conjunto de datos.

De lo observado aquí, una primera inquietud que surge es sobre la refinación de este modelo pedagógico y las futuras derivaciones como prácticas de vigilancia y control sobre la actividad de estudiantes y docentes. Una segunda inquietud, que es la que nos interesa desarrollar en los siguientes apartados, tiene que ver con las prácticas y competencias sociales y políticas que la educación superior estimula en la presencialidad y que este entorno remoto no lograría incorporar.

Virtualización de las actividades académicas en las Universidades Nacionales de Jujuy y Salta

Previo a esta pandemia las universidades nacionales del norte argentino no habían apostado por estrategias de incorporación de la educación a distancia y el uso de entornos virtuales como lugar para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En el caso de las Universidades Nacionales de Salta y Jujuy, si bien contaban con institutos que promovían espacios de discusión y formación en entornos virtuales, ninguna tenía presentado su Proyecto Institucional de Educación a Distancia ante el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la

CONEAU que habilite un proceso de incorporación de herramientas para la formación superior de grado a distancia⁶.

En este contexto, fue necesario implementar un conjunto de acciones de desarrollo de infraestructura y capacitación tendientes a crear las condiciones para el dictado de clases.

En cuanto al uso de las plataformas de aprendizaje en línea, las escasas experiencias se realizaban mediante versiones antiguas del software Moodle.

En la Universidad Nacional de Salta el uso del Moodle por parte de las cátedras era menor al 5% y las actividades de formación o capacitación promovidas desde las Secretarías Académicas de las unidades académicas eran prácticamente inexistentes. Solamente pueden encontrarse unas pocas actividades realizadas desde el Instituto de Investigaciones en Educación a Distancia- IIEDi, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad.

Con la imposibilidad de las clases presenciales, las unidades académicas tuvieron que actualizar las versiones del Moodle y solicitar a los docentes la apertura de las aulas virtuales para el dictado de sus asignaturas. Asimismo, fue necesaria la capacitación a docentes para el uso de estos entornos⁷. Luego de ese proceso más de mil asignaturas habilitaron el aula virtual en Moodle cubriendo casi la totalidad de las currículas de las carreras.

La Universidad Nacional de Jujuy implementó disposiciones generales en el marco del acompañamiento en contexto de pandemia, pero cada una de sus cuatro facultades (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería) realizaron ajustes particulares a sus calendarios académicos iniciando y finalizando tanto el primer cuatrimestre como el segundo, de manera dispar. Si bien se venía incentivando la apertura de aulas virtuales, no fue hasta iniciado el proceso de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que se incrementó notoriamente el número de aulas virtuales, lo que fue acompañado por la posibilidad de que las y los docentes soliciten, de forma gratuita (los costos son cubiertos por la propia UNJu) la creación de cuentas oficiales con el paquete G-Suite. Actualmente las aulas virtuales en la plataforma Moodle totalizan

⁶En el caso de la UNJu, se realizó la presentación del SIED en el mes de agosto de 2020 para su evaluación.

⁷ El IIEDi elaboró cinco cursos automatizados en línea para docentes además de desarrollar tutoriales e información para estudiantes y docentes en su sitio <http://virtual.unsa.edu.ar>.

seiscientos cincuenta y una (al 19 de septiembre del 2020) y cubren casi la totalidad de las carreras. Asimismo, se realizaron diversas capacitaciones desde la Universidad y desde las Facultades para la profundización de su uso.

La educación superior como derecho y la distinción entre *bildung* y *learning*

Cuando se recuperan los enunciados institucionales que buscan definir los sentidos sobre el rol y las características que debe asumir la educación superior universitaria, como los emanados de las conferencias regionales y mundial promovidas desde la UNESCO, encontramos la afirmación de la educación superior como derecho humano fundamental frente al cual los Estados están llamados a responsabilizarse para garantizarlo. De esta forma, la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) realizada en la ciudad de Córdoba en junio de 2018, reafirma lo manifestado en la anterior CRES en cuanto considera a la "Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados" (CRES, 2018).

En ambos documentos se advierte el planteo de Rinesi (2014) en términos de que el derecho a la universidad puede pensarse desde una perspectiva individual (que implica el derecho a ingresar, permanecer y egresar con un título de la universidad), pero también como derecho del pueblo o de la sociedad, como sujeto colectivo, a beneficiarse de los saberes y experiencias que se producen y se difunden en las universidades. En una sociedad tan desigual como Argentina, la universidad se vuelve un actor clave tanto para el desarrollo individual como colectivo.

Pensar la universidad como derecho del colectivo social remite en este sentido, a la voluntad de democratización de los conocimientos y los saberes, que implica a la vez la democratización de las oportunidades de desarrollo como un horizonte deseable por el conjunto de la sociedad. Ello requiere además, analizar el modo de abordar los procesos pedagógicos y la acreditación de los saberes de un conjunto de subjetividades que irrumpieron en las aulas de las universidades a partir de la ampliación de derechos y que, en su diversidad y disimilitud, interpelan el sentido tradicional que el conservadurismo social y el academicismo le otorgaran a esas instituciones. Finalmente, esta forma de concebir a la educación superior,

demanda pensar el modo de garantizar la posibilidad del pleno acceso a la universidad al sujeto individual y colectivo que nunca transitó por esa institución, pero al cual también le asiste ese derecho a la educación como bien social.

Pensar la universidad desde esta perspectiva supone, como bien lo expresan Fernández Lamarra y Álvarez, reconocer la educación como parte de ese compromiso democratizador, contribuyendo con estrategias para enfrentar las inequidades sociales y los procesos productores de pobreza, para lo cual se requiere establecer vínculos con la comunidad que permitan "coproducir los fundamentos" para modificar las realidades problemáticas (Fernández Lamarra y Álvarez, 2017: 77).

El principio fundamental en torno del cual se organizó esa universidad se reconoce con el concepto de *Bildung* que refleja la ideología de la educación superior como una experiencia integral que promueve la educación de ciudadanos conocedores y críticos, que resulta una condición para la vida democrática, con capacidad de transformar su realidad.

Sin embargo, Aranciaga afirma que "la Universidad ha dejado de ser comunidad universitaria para pasar a ser ciudad universitaria" (2005, p. 202) debido a que se verifica una relativa autonomía en los trayectos individuales y un distanciamiento en los vínculos entre profesores y estudiantes que impacta en las relaciones pedagógicas. En el contexto actual de la pandemia esa comunidad/ciudad parecería desdibujarse aún más con la mediación pedagógica y de gobierno de las plataformas digitales.

El concepto de la *Bildung* ha ido variando en relación con las transformaciones que la educación ha sufrido a lo largo de la historia. En el marco de las transformaciones dadas por la Pandemia, aceleradas y potenciadas, esto se profundiza aún más. Sianes-Bautista estabiliza al concepto en el Siglo XXI como una manera "de reconsiderar las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma apropiada para afrontar adecuadamente los nuevos retos, no solo de la sociedad, sino también de la educación moderna" (2017, p. 107). Esto implica que la *Bildung* tome en cuenta aspectos vinculados a la flexibilidad, la movilidad, y propicie la participación en equipos, promoviendo su integración. Este carácter le permite a la autora hacer una relación directa del concepto con las tecnologías digitales.

En contraposición, los planteos de Van Dijck, Poell y de Wall para las plataformas digitales proponen que la unidad central de educación no es la *Bildung* sino el *Learning* (aprendizaje); la unidad central no es un plan de estudios integral sino de cursos, de unidades que se pueden desglosar y volver a agrupar en un "producto" en línea que se ofrece en un espacio en el que la universidad no tiene injerencia. En este sentido lo que se produce, más que una vinculación de la *Bildung* con las plataformas es un desdibujamiento de la misma, provocado por el avance de estrategias del *Learning*.

Si como propone Sianes-Bautista (2017) *Bildung* está más vinculada a las TIC que nunca, la pregunta que venimos formulando sigue permaneciendo sin responder: ¿es posible encontrar en las plataformas digitales elementos que posibiliten el desarrollo de sujetos críticos, pensantes y reflexivos? ¿es posible desarrollar la capacidad crítica de los sujetos en los usos y apropiaciones de estas tecnologías en la educación? ¿En qué sentido se involucran los aspectos participativos en las plataformas educativas y más específicamente en Moodle? En este sentido compartimos la crítica que al concepto elaboran Van Dijck, Poell y de Wall, y proponemos que necesariamente la pregunta por las plataformas debe pasar también por el filtro de la accesibilidad a los servicios de Internet.

Consideramos que, si nos propusiéramos buscar un modelo comunicativo subyacente a los postulados de la *Bildung* en las plataformas educativas, encontraríamos que el propuesto por la perspectiva de la educación liberadora, desde la comunicación-educación latinoamericana, sería adecuado, pero es posible afirmar que aún sigue sin ser alcanzado.

Conclusiones

La emergencia de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje para la educación superior constituye una apuesta creciente que se afirma en la democratización y acceso al derecho a la educación. Sin embargo, se advierte que tanto la filosofía pedagógica que las sustentan (que se expresan en sus enunciados y en los espacios, relaciones y recursos programados para que las y los docentes dinamicen las prácticas educativas), como las subjetividades que esa filosofía promueve, no constituyen el centro de las problematizaciones académicas en contexto de la normalidad pandémica.

En muchos de los espacios institucionales que se promovieron desde la urgencia por asegurar la continuidad de la Universidad, tampoco se encontraron iniciativas para discutir o reformular las condiciones constitutivas del lugar del encuentro educativo que configuran las plataformas. En general, se aceptaron los ajustes preprogramados del software, sin realizar modificaciones. Las y los docentes y estudiantes debieron ajustarse a las modalidades y formatos de actividades preestablecidas.

Bajo este esquema parecería haberse puesto en suspenso la inquietud por la formación integral de las y los estudiantes. En el contexto de educación en pandemia, se priorizó el aprendizaje de contenidos mediante dispositivos educativos que se apoyan en una pedagogía que habilita prácticas y actividades personalizadas guiadas por capacidades o predisposiciones individuales para enfrentar a los saberes y conocimientos curriculares específicos (y adaptados a los condicionamientos pandémicos) y a concretas experiencias colectivas (grupales, colaborativas, en equipo), tan fomentadas por las políticas de las empresas vinculadas a la educación a distancia.

Como telón de fondo de esas prácticas que estimulan en las y los estudiantes el alcance de objetivos de aprendizaje, lo que aparece promoviéndose es un tipo de subjetividad que nos remite a aquel sujeto incitado desde la Teoría del Capital Humano (Schulz, 1985): un individuo activo, calculador, responsable de sí mismo, capaz de sacar un provecho máximo de las competencias y habilidades que va adquiriendo a lo largo de su vida. Es decir, de su capital humano. Esto puede generar sospechas de incongruencias si reconocemos que, en su origen, los emprendimientos como Moodle fueron ideados por informáticos bajo el espíritu colaborativo, alternativo y abierto de la web 2.0 tal como lo describe Van Dijck (2016).

A partir de la recuperación de la perspectiva crítica latinoamericana de la comunicación y educación nos permitió sostener, por un lado, que la aplicación del modelo de diálogo no es adaptable a estos procesos y dispositivos, y que es necesario atender a los múltiples modos en los que hoy se presenta la comunicación (no necesariamente todos ellos asociados al autoritarismo). Pero por otro lado esta perspectiva nos permite comprender las limitaciones y por lo tanto ubicarnos en un lugar que nos obliga a expandir los límites y seguir procurando avanzar hacia aspectos que refuercen los vínculos y lo colectivo en la construcción de subjetividades.

Como hemos podido evidenciar, una plataforma de educación mediada por tecnología como Moodle, fortalece el trabajo individual, aspecto presente en las lógicas epistemológicas de su creación y desarrollo. La propia práctica docente en esta plataforma evidencia las dificultades de sostener actividades grupales y de intercambio, además de una configuración poco intuitiva, por lo que el intento por reponer la complejidad de los atributos de la presencialidad no es logrado adecuadamente.

Finalmente, entendemos que es necesario poner en foco la pregunta por la captura y manejo de datos (de estudiantes y docentes) que las plataformas educativas en internet generan. Es allí también donde se pone en juego la calidad de lo público y lo privado en la educación superior y las lógicas que operan en uno y otro espacio.

Pero frente a estos aspectos que nos inquietan, quizá la demanda no debería ser dirigida a los saberes informáticos y a las compañías de softwares y plataformas que administran los lugares donde la pandemia nos puso a enseñar y a aprender. Tal vez se vuelva imperativo habilitar espacios de discusiones en el seno de las comunidades académicas de las Universidades que reconduzcan las formas de apropiación de las tecnologías para conformar una plataforma educativa que no soslaye el *bildung* sobre el *Learning* y que admita recursos y herramientas que potencien las solidaridades que requiera la nueva normalidad pospandémica en los territorios con desigualdades sociales, económicas, educativas y conectivas.

Referencias bibliográficas

- ALI, F., y NG, S. (2015). Moodle Data Retrieval for Educational Data Mining. *International Journal of Scientific Engineering and Technology*, 4(11), 523-525. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/314551428_Moodle_Data_Retrieval_for_Educational_Data_Mining [acceso 03 de setiembre de 2020].
- ARANCIAGA, I. (2005). "Las alegorías de la Universidad". En: Rinesi, E.; Soprano, G. y
- BULACIO, R. (1987). Nuevas tecnologías: desafíos para educadores, *Revista MEC*, 11.

- INDEC (2020). Accesos a internet. Primer trimestre de 2020. En Informes técnicos. Vol. 4, no 101. Consultado el 20/07/2020 de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/internet_06_20E1822227C2.pdf
- BRATTON, B. H. (2015). Cloud megastructures and platform utopias. In *Entr'acte* (pp. 35-51). PalgraveMacmillan, New York.
- CRES (2018) Informe General de la CRES 2018. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1ipalv-U9v2-kfAY40CEqax9P_9eS8skd/view
- DELEUZE, G. (2007). Pintura. *El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- DENT, C. (2017). Acceda a todas sus herramientas de aprendizaje más rápido a través de la integración de Moodle con Google G-Suite y Microsoft Office. Australia: Moodle Ltd. Recuperado de <https://moodle.com/es/news/acceso-herramientas-de-aprendizaje-mas-rapidas-moodles-integracion-google-g-suite-microsoft-office/>
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y ÁLVAREZ, M. (2017). "Universidad, sociedad y futuro en Argentina y en América Latina: hacia una nueva reforma universitaria". En: Albornoz, M. y Crespo, M. (Comp.) *Reformar la universidad. Lecciones de 1918*. Buenos Aires: EUDEBA.
- FISHER, J., VALENZUELA, F., Y WHALE, S. (2014). Learning analytics: a bottom-up approach to enhancing and evaluating students' online learning. Final Report 2014. Universidad de New England, Australia. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/266262456_Learning_analytics_A_bottom_up_approach_to_enhancing_and_evaluating_students%27_online_learning
- FREIRE, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2014). Vigilar y castigar. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GORDON, C. (2015). "Racionalidad gubernamental: una introducción". Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía Vol. 10, Número X. Resistencia, Chaco. Recuperado de

- <https://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista10/articulo10.pdf>
- HUERGO, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- INDEC (2020) Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH
- Cuarto trimestre de 2019. En *Informes Técnicos*. Vol. 4, no 83 Consultado el 20/07/2020 de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_20A36AF16B31.pdf
- INDEC (2018). Accesos a internet. Nota metodológica. Consultado el 20/07/2020 de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/economia/internet_aspectos_metodologicos_2018.pdf
- KAPLÚN, M. (1998a). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- KAPLÚN, M. (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación, *Comunicar*, 11, 158-165.
- LAFLEUR, S. (2015). “Foucault, la communication et les dispositifs”. En *Communication*, 33(vol. 33/2). <https://doi.org/10.4000/communication.5727>
- LA NACIÓN (18/02/2018): Entrevista a Hugo Juri: “Las universidades son conservadoras hacia adentro”. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2109499-hugo-juri-las-universidades-son-conservadoras-hacia-adentro>. Fecha de consulta: 26 de mayo de 2018.
- LODGE, J. M., & LEWIS, M. J. (2012). Pigeon pecks and mouse clicks: Putting the learning back into learning analytics. Recuperado de https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/197443/lodge%2C_jason_-_pigeon_pecks.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- MATA, M. C. (2020, septiembre, 14). “Pensar la Comunicación” (Conversatorio)[archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ldtHWxCsuw0>
- MOODLE (21 sep 2014). Filosofía. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>
- MOODLE (22 jul 2015). 19/Acerca de Moodle. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/19/Acerca de Moodle>
- MOODLE (16 jul 2019). Analítica. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/Anal%C3%ADtica>
- MOODLE (12 ago 2019). Estudiantes en Riesgo de abandonar. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/Estudiantes en riesgo de abandonar>
- MOODLE (16 jul 2019). Analítica. Recuperado de <https://docs.moodle.org/all/es/Anal%C3%ADtica>
- MOODLE (2020). Aviso de Privacidad (Última actualización 30 de julio de 2020). Recuperado de <https://moodle.com/es/aviso-de-privacidad/>
- NEW MEDIA CONSORTIUM (NMC). (2013). *NMC Horizon Report 2013 Higher Ed Edition*. Austin, Tx: New Media Consortium. Consultado en <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>
- RAMA, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. En Revista *Universidades*, núm. 78, 2018. Unión de Universidades de América Latina. Consultado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/373/37358904005/html/index.html>
- RIEDER, B. (2020, Abril, 14). From Algorithms to Diagrams: How to Study Platforms? [archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NPV1cCIIYIE>
- RINESI, E. (2014). La universidad como derecho. En: *Política Universitaria*, 1, 1-48.
- RUSSO, C. (2019). *Minería de datos aplicada a estrategias para minimizar el rezago académico y la deserción universitaria en carreras de*

- informática de la UNNOBA*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- SADIN, É. (2018). *La humanidad aumentad. Administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- SIEMENS, G., & LONG, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/183382/>
- SCHULTZ, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Sudamericana-Planeta.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VAN DIJCK, J., POEL, T., Y DE WAAL, M. (2018). *The Platform Society PUBLIC VALUES IN A CONNECTIVE WORLD*. Oxford: Oxford UniversityPress.
- VENIER, E. (2020). Gubernamentalidad, datos y algoritmos. La modernización del Estado argentino bajo el modelo de las plataformas digitales. Período 2017-2019. En Ruidrejo, A. y Venier, E. (Comp.) *Gubernamentalidad y Biopolítica. Neoliberalismos, violencias y subjetivación*. Ed. Norte Grande (En prensa)
- ZUBOFF, S. (2015). Big Other: Surveillance Capitalism and Prospectes of an Information Civilization. *Journal of Information Technology*, (30), 75–89. <https://doi.org/10.1057/jit.2015.5>
- ZUBOFF, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

Enseñanza virtual en una universidad periférica: reflexiones desde la cátedra Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia Covid-19

Virtual Teaching in a Peripheral University: Reflections of Text Comprehension and Production Team during the Covid-19 Pandemic

Franco David Hessling

hesslingherrerafranco@hum.unsa.edu.ar

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Cursada y aprobada la totalidad de la Especialidad en Derechos Humanos (UNSa). Auxiliar docente en Comprensión y Producción de Textos de la nombrada licenciatura. Periodista gráfico, autor del libro “La Virgen del Cerro de Salta. Refundar el mito”.

Florencia Rodríguez

flor2120@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Salta. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Género y Políticas Públicas por FLACSO. Becaria Doctoral de CONICET. Auxiliar Docente en la cátedra Comprensión y producción de textos de la mencionada carrera de grado.

Sergio Gustavo Grabosky

sergrabs@gmail.com

Master en Ciencias Sociales por la Universidad de Remis (Francia). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Profesor Adjunto de Comprensión y Producción de Textos en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades (UNSa). Investiga las prácticas de enseñanza y de lectura y escritura en ámbitos profesionales. Vicedirector del preuniversitario Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia.

Resumen

El trabajo aborda la experiencia de enseñanza desarrollada por la cátedra Comprensión y Producción de Textos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta durante los primeros meses de la pandemia del Covid-19. La cátedra aborda los procesos de escritura y de lectura desde una perspectiva socio-cognitiva y discursiva, aunque también desarrolla contenidos de gramática textual, oracional y normativa desde un enfoque comunicativo. Para el dictado se toman conceptos centrales sobre discurso, géneros discursivos, enunciación, niveles y dimensiones textuales, incluyendo cuestiones de superficie textual. La propuesta incorpora procesos de reflexión metacognitiva sobre la lectura y la escritura. Una noción central para la materia es “alfabetización académica” de Carlino. En concordancia con este marco metodológico se abordan discursos del ámbito comunicacional ya que cada campo de conocimiento asume sus propias reglas y códigos para la comunicación escrita.

La materia se dicta habitualmente con una modalidad presencial y, si bien con anterioridad al año 2020 se realizaban algunas interacciones virtuales, el traslado del dictado de la asignatura al entorno digital durante la crisis sanitaria por Covid-19 significó un gran desafío para el equipo. Surgieron replanteamientos metodológicos y una reorganización de contenidos, y hasta emergió la problematización e inclusión de nociones nuevas en relación con las prácticas de escritura y lectura, como “narrativas transmediáticas” y “alfabetismo transmedia” propuestas por Scolari en 2016.

Palabras clave: Alfabetismo transmedia - enseñanza virtual - narrativas transmediática - prácticas de lectura y escritura.

Abstract

The work examines the teaching experience developed by the Comprehension and Text Production team of teachers of the Communication Sciences Career of the Faculty of Humanities of the National University of Salta, Argentina, during the Covid-19 pandemic. The annual course belongs to the first year of the career and its objective is to help incoming students with the acquisition of academic writing. The processes of writing and reading are approached from a socio-cognitive and discursive perspective, although textual, sentence and normative grammar contents are also developed from a communicative approach. In class, central concepts about discourse, discursive genres, enunciation, and textual levels and dimensions are developed, including concepts of textual surface. The proposal includes meta-cognitive reflection on the execution of these tasks. Paula Carlino's concept of "academic literacy" (2005) is of utmost importance. In accordance with this methodological framework, different discourses from the communicational field are studied, since each disciplinary field develops its own rules and codes for written communication.

The subject usually had a face-to-face learning modality and, although before 2020 some virtual interactions were carried out, the change to the digital environment during the health crisis caused by Covid-19 meant a great challenge for the team of teachers. Methodological rethinking, content reorganization and even the problematization and inclusion of new notions in relation to writing and reading practices, such as Scolari's "Transmedia narratives" and "Transmedia Literacy" (2016).

Keywords: Transmedia literacy - virtual teaching - transmedia narratives - reading and writing practices

Introducción

Desde que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) surgidas con la telemática se volvieron comerciables y, por lo tanto, asequibles a la gran mayoría de las personas, los procesos educativos experimentaron modificaciones en algunas de sus dinámicas de funcionamiento, especialmente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, un aspecto de este avance tecnológico en países periféricos¹ como Argentina fue la brecha digital que incrementó la exclusión social de grandes sectores de la población.

En la medida en que la telemática se generalizó en la comunicación ciudadana - acceso a servicios de bancarización, a información periodística y al conocimiento universal-, esta última pasó a regirse por nuevas reglas de producción, circulación y acceso, y hubo sectores sociales que quedaron fuera de este nuevo mundo digital por cuestiones diversas -socioculturales, económicas o etarias, entre otras-. En educación pública obligatoria, el acceso a las TICs se sumó como un factor más de exclusión educativa. Dice Tenti Fanfani (2007):

Los actuales procesos de globalización reforzaron tendencias al desarrollo desigual. Por una parte, los sectores urbanos ya integrados a la economía mundial estuvieron en mejores condiciones para reconvertirse a las nuevas lógicas de producción e intercambio. Los sistemas educativos fueron acompañando estas transformaciones también de modo desigual. Las desigualdades históricas de la educación básica (en términos de acceso, rendimiento y calidad) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas. Los objetivos homogénicos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan de manera

¹ Se toma la idea de periferia que desarrolla Wallerstein en su sistema-mundo capitalista (2012), donde a partir de la clasificación de ciertos bienes como centrales y periféricos se distingue, además, entre zonas del mundo periféricas, semi-periféricas y centrales. Por su inserción dentro de ese sistema-mundo capitalista a través de la exportación de bienes primarios y en tanto que estado flexible para la explotación de los recursos internos por parte de emporios, Argentina forma parte de la periferia.

creciente con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y “descentrado”. (p. 27-28)

El análisis del autor se vuelve extremo en condiciones de emergencia sanitaria, donde, de repente, se profundizó aún más la brecha digital y por ende la desigualdad².

Sin hacer apreciaciones morales sobre el valor de las TICs y los cambios que se concitaron en los procesos educativos, consideramos que las innovaciones tecnológicas se relacionan inevitablemente con cambios en las prácticas y en los roles vinculados a sus usos (Chartier y Scolari, 2019). Así pues, la intención de este artículo es observar cómo esos cambios que se venían desarrollando de modo paulatino hasta la pandemia por Covid-19 se aceleraron de manera exponencial en esta situación de urgencia³.

La irrupción de las TICs como bienes de uso común trajo consigo reflexiones que en el campo pedagógico anglosajón tuvieron entre los planteos de referencia al esquema desarrollado por Prensky en 2001, quien popularizó la dualidad “nativos digitales/inmigrantes digitales”. Con ese par conceptual buscó describir la distancia que se había abierto entre los estudiantes y docentes contemporáneos que pertenecían a sendas franjas etarias y que tenían diferente familiaridad con respecto a las nuevas tecnologías.

Prensky no sólo hace la diferenciación entre nativos e inmigrantes digitales sin salvedades sobre divergencia en la accesibilidad a las TICs o en la calidad de la conectividad, sino que además sugiere un corte generacional de modo unidimensional como única variable que distinguiría a los nativos de los inmigrantes digitales. El corte generacional como criterio unidimensional invisibiliza la complejidad del contacto con las TICs y cristaliza en franjas etarias la “adecuación socio-técnica” (Bijker en Thomas y Buch -crdes-, 2013) que se hace con la tecnología, como si los jóvenes se adecuarían mejor a las nuevas TICs

² Tema para otro trabajo de relevancia comunicacional es cómo afectó a los ingresantes universitarios 2020 las políticas neoliberales que suspendieron a partir de 2016 el Programa “Conectar Igualdad”, vigente entre 2010 y 2015. Esta política pública focalizó su acción en la entrega de equipos informáticos para cada estudiante y profesor del nivel secundario y de Institutos de Formación docente con la finalidad de generar pisos tecnológicos en las escuelas públicas con acceso a internet.

³ Se hace referencia a la pandemia mundial desatada por el nuevo coronavirus, popularizado como Covid-19 por el año en que se detectaron los primeros casos en Wuhan, China.

sólo por ser jóvenes. De hecho, en la comunicación de la cátedra durante la cuarentena, muchos jóvenes estudiantes presentaron innumerables problemas de uso de la tecnología para aprender (desconocimiento y falta de manejo, preferencia por leer en papel o problemas para la utilización de múltiples pantallas). Por esa razón, aceptamos la crítica que White y Le Cornu (2011) le hacen al par conceptual de Prensky, proponiendo en cambio la dualidad entre “residentes” y “visitantes” digitales.

Siguiendo esa mirada, una de las principales modificaciones que la “era informacional” (Castells, 2001) produce en las situaciones educativas es la relación de los usuarios con el saber y sus fuentes. Antes, el libro impreso y el maestro tenían el dominio pleno del conocimiento, eran la autoridad legitimada y legitimante, una autoridad que difícilmente podría refutarse, por ejemplo, en un contexto de clase presencial. En la nueva era digital, con la red de redes a disposición de cualquiera y mejor manejada por los residentes digitales, el saber y sus fuentes se tornan accesibles a todo el mundo. Pero no sólo es una cuestión de accesibilidad, se trata de cambios en las pautas de producción, validación, circulación y acceso a la información, que afectan el derecho de autor y el derecho universal al conocimiento de la humanidad. Las formas de validación científica también se alteraron por las lógicas propias de internet, que impusieron criterios participativos y democráticos en la validación, como los sistemas wikis.

Donde más se evidencia la ventaja de los residentes digitales es en el saber específico sobre las TICs, la mayor parte de las veces el estudiantado-residente digital es quien mejor se maneja en la fase de “alfabetización tecnológica”, la primera de las cuatro fases que Honey y Talley (2003) mencionan como “alfabetizaciones básicas para la era digital” (Albarelo, 2019, p. 176). Además de la “alfabetización tecnológica” añaden las fases de “alfabetización informacional”, “alfabetización comunicacional” y “alfabetización para los medios”.

Si aceptamos que estas modificaciones en la relación con el saber y sus fuentes son atinadas, la primera consecuencia para la docencia es que la autoridad ha dejado de ser inherente a su investidura. La autoridad pedagógica es vista así como una cuestión de relación, de vínculo que se construye permanentemente en base a la esencia del término autoridad: por una parte vinculada con el proteger y dejar crecer -“autorizar” al otro, dejar ser- y, por otra, en sentido político ejerciendo un poder no coercitivo, al estilo del senado romano, donde el anciano

era escuchado y respetado en la medida en que se alejaba de posiciones autoritarias y coercitivas (Greco, 2007).

La problemática de la autoridad pedagógica del docente en la era digital se relaciona con las formas de presentar el saber, con la constitución psíquica de los sujetos y con saberes profesionales que se construyen en el ejercicio de la tarea y que siempre implican al estudiante.

¿Cómo se construye esta relación mediada por tecnología y sin contacto directo? El primer movimiento durante la cuarentena no fue académico sino de vínculo, de poner a funcionar el lenguaje como comunicación con un otro que está solo, aislado y desorientado en un campo académico nuevo. Además, en un marco remoto del sistema-mundo (Wallerstein, 2012) y con una contingencia de carácter mundial, como una pandemia. Queda demostrado que la circulación de bienes y formas de vida alejadas de la centralidad mundial lidian con la virtualidad forzada en peores condiciones.

Esa contextualización no es menor, puesto que las TICs son productos desarrollados primero que nada en las zonas centrales del mundo (la tecnología de punta prolifera allí antes que en ningún otro lugar) y comercializada a valores más accesibles de lo que cuestan en la periferia. A lo que habría que añadir que los flujos comunicacionales son más fluidos entre los países centrales, al igual que la calidad de la conexión a internet y el costo para acceder al servicio⁴. Todo es más beneficioso en esas zonas del planeta, de allí el relieve de subrayar desde qué lugar geopolítico se proponen reflexionar los autores de este artículo: la experiencia de una cátedra que se dicta en una universidad pública y de frontera que se encuentra ubicada en una provincia pobre y lejana de la capital nacional de un país periférico. Experiencia, no está de más aclararlo, que abarca los primeros meses del año 2020, cuando las condiciones de dictado se alteraron por la pandemia del Covid-19.

Contexto de la experiencia a analizar: la cátedra CyPT

La cátedra Comprensión y Producción de Textos (CyPT) forma parte del primer año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad

⁴ Esa información se puede constatar en el Atlás III de ElDipló: “De la hegemonía occidental al policentrismo”, editado en 2009.

Nacional de Salta (UNSa) y es de régimen anual. Su importancia radica en que está pensada para desarrollar competencias lingüísticas y comunicacionales propias del ámbito académico.

Desde 2010, la cátedra pasó a ser específica de dicho trayecto formativo ya que antes se dictaba desde la carrera de Letras y se impartía en simultáneo para diversas carreras de la Facultad de Humanidades. Desde aquel año, un equipo inicial reducido⁵ llevó adelante el trabajo de enseñanza, realizando un “movimiento” hacia los géneros propios del campo y a sus respectivas pautas culturales. También se iniciaron proyectos de investigación sobre prácticas de escritura en Ciencias de la Comunicación⁶.

La masividad de las materias del primer año es un problema metodológico y práctico que siempre motivó la reflexión pedagógica y el desarrollo de esfuerzos extra de los docentes de la materia para realizar la tutoría de los procesos de lectura y escritura. En efecto, para el presente período lectivo, antes que empiece el aislamiento el número de ingresantes de la carrera ascendió a poco más de 700. Y la cátedra cuenta con sólo cinco docentes.

El dictado de la materia en presencialidad y normalidad se organiza en dos tramos. El primer cuatrimestre se destina al abordaje de textualidades diversas (ensayos, ponencias, informes, textos periodísticos, textos de opinión). Se realizan guías de lectura o actividades que generan reflexión sobre distintos niveles y dimensiones textuales (reconocimiento de mecanismos de cohesión, de la superestructura, del tipo textual, entre otros) y sobre los sentidos textuales (tema principal, referencias intertextuales, intenciones del autor del texto, vinculación con el contexto). Las clases teóricas están volcadas principalmente a la dimensión

⁵ Destacamos el trabajo de la magister Paula Andrea Cruz en el viraje conceptual y metodológico de la materia hacia el campo comunicacional.

⁶ Algunos resultados de las investigaciones desarrolladas permiten reafirmar la especificidad de las prácticas de escritura, los modos de intercambio, el valor real de la norma culta en el campo, los criterios de cientificidad en la argumentación y en la explicación. Otra característica reconocida en la escritura del campo es el contacto cercano entre escritura académica y periodística, como una cuestión de grado que particulariza el estilo que se permite en la carrera. En cuanto a la lectura podemos señalar la complejidad de los textos que se leen en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Es que los estudios culturales se reflejan en textos densos, con una alta demanda de conocimiento interdisciplinar (Historia, Sociología, Lingüística, Semiótica, Semiótica de la Cultura, Semiótica audiovisual, Prensa) y saberes enciclopédicos suficientes como para entender la diversidad de temas.

semántica y pragmática, tanto como al reconocimiento de las características que tienen los registros expositivo y argumentativo. Los prácticos incluyen una selección de textos del campo comunicacional y, después de las indagaciones textuales y de comprensión, se culmina siempre con la solicitud de reformulación escrita. Este primer tramo finiquita con una evaluación parcial que suele ser escrita, sincrónica e individual.

En el segundo cuatrimestre se suele trabajar en la elaboración de un tipo de texto académico específico: algunos años se optó por el ensayo académico, otros por la ponencia. En esta parte del año se adopta la metodología de taller, salvo por las clases teóricas donde siempre se intenta proponer marcos para las reflexiones de meta-escritura, a modo de acompañamiento al proceso que se lleva adelante en las comisiones de trabajos prácticos. Se destina todo el cuatrimestre a esta actividad iniciando con la lectura de textos y un abordaje de la escritura procesual que tiene avances, retrocesos, correcciones y reformulaciones. Se parte de la generación de ideas y la planificación hasta llegar a una versión final adecuada del texto que debe ser reelaborado.

Para la realización de los escritos, sean ensayos o ponencias, la cátedra propone un tópico y un corpus de textos teóricos con los que cada estudiante-autor debe dialogar intertextualmente. Como corolario se realizan exposiciones orales sobre los textos producidos, emulando las dinámicas de las mesas de trabajo de los congresos y jornadas científicas. Tanto la versión final del texto como la exposición se evalúan como segundo parcial.

Enseñar CyPT durante la pandemia

Encuadre teórico de la cátedra

La cátedra adopta una perspectiva socio-cognitiva y discursiva para trabajar la lectura y la escritura académicas. Una noción central para la materia es “alfabetización académica”⁷ de Carlino (2005), por lo que se abordan discursos del ámbito comunicacional entendiendo que cada campo disciplinar desarrolla sus

⁷ La autora argentina reconoce que “alfabetización académica” es un concepto surgido en la tradición anglosajona, donde se lo ha propuesto como “academic literacy”. Carlino se ocupa de aclarar que literacy tiene más acepciones que alfabetización, aunque en esta línea de estudios sean utilizados como equivalentes.

propias reglas y códigos para la comunicación escrita. Volveremos sobre esta noción.

Se adopta un enfoque comunicacional sin relegar lo lingüístico y lo normativo, por eso se incluye un práctico integral de ortografía y uso de tildes que pone el acento en el valor discursivo de la ortografía y que propende a la reflexión sobre las opciones sintagmáticas y su influencia en la construcción de significados. Se abordan las categorías gramaticales desde el repaso del conocimiento construido en la escolarización (saber enciclopédico), vinculándolo con el abordaje del uso oracional⁸.

Siempre se toman los textos considerando los contextos de producción, circulación y recepción, propendiendo a la interpretación crítica de los mismos y generando la posibilidad de que plasmen ideas propias a partir de diálogos intertextuales con autores. Además, la óptica comunicacional habilita a que los estudiantes asuman los escritos académicos como parte de una comunidad discursiva particular, que opera a través de lógicas sociales propias que exceden al nivel textual, como los mecanismos de estilo, legitimación y reconocimiento. Se intenta que los ingresantes universitarios asimilen que para comprender, producir y dialogar en el ámbito académico deben detectarse los habitus (Bourdieu, 2008) que imperan en esa comunidad.

Con respecto a la presencia de la gramática textual y oracional, la cátedra aborda la reflexión metalingüística partiendo de un marco de acción cognitivo que considera los procesos de comprensión y producción textual como procesos complejos, multinivel, que ponen en juego habilidades/conocimientos enciclopédicos, lingüísticos y gramaticales en las instancias de generación de ideas, textualización, revisión y producción final.

El énfasis del trabajo de la cátedra está puesto en el texto, abordando sus múltiples dimensiones y niveles. Se destaca el trabajo con la cohesión, la coherencia con el reconocimiento de las macroestructuras y la organización superestructural (Van Dijk, 1997). La identificación de tipos textuales desde aspectos lingüísticos y comunicacionales se complementa con la perspectiva sociocultural de los géneros discursivos (Bajtín, 1998). También se

⁸ Aquí funciona el principio de la descripción lingüística del texto que propone Van Dijk (1997): multinivel, en el que cada nivel inferior se explaya y permite el superior.

hace hincapié en las secuencias textuales específicas de los discursos que circulan en la comunidad académica: la expositiva y la argumentativa.

La cátedra CyPT, como ya dijimos, asume como referencia un abordaje cognitivo, sociocultural e interaccional de los procesos de escritura y lectura. Ello puesto en diálogo con la idea de “alfabetización académica” de Carlino (2005):

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Ahora bien, la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. (...) Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un sólo ciclo educativo. (p. 13-15)

Esa perspectiva habilita a considerar que el trabajo de la cátedra es sólo una iniciación a la cultura escrita del campo comunicacional a partir del abordaje y trabajo con textos académicos, pese a lo cual no se habrá cumplimentado de una vez y para siempre toda comprensión o producción textual. La alfabetización académica es un proceso inacabado, que no concluye al aprobarse un curso o una materia en particular. En otras palabras, nadie sabe cómo escribir una tesis doctoral hasta que no escribe una. Igualmente, nadie, por más que ya tenga

mucho recorrido universitario -incluso graduaciones- puede estar seguro de que comprenderá todos los textos académicos que lea.

La propia Carlino, en 2013, publica el artículo “Alfabetización académica diez años después” en el que propone una redefinición del concepto en función de varias investigaciones llevadas adelante durante este período. Al respecto, plantea que:

Sugiero denominar alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 70)

En este marco, la autora insiste en que no se trata solamente de enseñar estrategias o habilidades para responder a determinada cultura escrita ya que las mismas pueden reducir o desvirtuar las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, advierte que la alfabetización académica no se limita a los estudiantes puesto que involucra todo un entramado organizacional y didáctico donde los docentes y las instituciones son, también, sujetos de ese proceso. Sobre esto, Carlino (2013) señala que es necesario distinguir dos categorías fundamentales: alfabetización (didáctico-educativo) y literacidad (lingüístico- etnográfico).

El objetivo principal de la cátedra, entonces, es brindar un acompañamiento y apoyo a los estudiantes a partir de problematizar las propias prácticas docentes, sin dar por clausurado el proceso de alfabetización académica ya que esto forma parte de un marco mucho más complejo que involucra -o debería involucrar- a todas las cátedras de la carrera y de la universidad. No se pretende, porque no se lo considera posible desde la mirada epistemológica asumida, resolver para siempre las maneras de comprender y elaborar textos académicos. Ante cada

nueva disciplina o campo de conocimiento que se topen en sus trayectorias, los estudiantes y los docentes enfrentarán nuevamente procesos de enseñanza y aprendizaje de alfabetización contextualizada.

Complementado lo anterior, también se adoptan los aportes de Van Dijk (1999) con respecto al Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los actos de habla. Es cierto que el holandés ha sido identificado en su juventud por sus preocupaciones discursivas relacionadas con los procesos mentales de aprendizaje, no obstante, en sus años de madurez intelectual hizo algunos desplazamientos para contemplar también los aspectos sociales de los discursos, aquello que está más allá de lo estrictamente textual y que se observa tomando en consideración los contextos de producción, circulación y recepción de los textos. El propio Van Dijk (1997) reconoce esos desplazamientos en sus conferencias dictadas en Puerto Rico en 1978 y publicadas en español diecinueve años después.

Otro de los cimientos teóricos de CyPT es la teoría de la enunciación de Benveniste (1974), que posibilita pensar en roles dentro de las situaciones de comunicación. Así, se trasciende la implicación de personas en disposiciones cristalizadas, como la clásica idea del modelo informacional de la comunicación que divide entre emisor y receptor a los interlocutores. Además, desde los aportes de Benveniste se permite complejizar las interacciones discursivas, identificando diversos actos y roles no estandarizados, al tiempo que superando la asimilación entre discurso y texto. En el mismo sentido que Van Dijk (1997) toma la noción de actos de habla para hacer ese ajuste conceptual, Benveniste distingue enunciado de enunciación, abriendo la posibilidad de diferenciar lo dicho de la acción de decir.

Circunstancias para organizar el dictado durante la pandemia

El día 16 de marzo, en el marco del avance del Covid-19 y de la Resolución 105 del Ministerio de Educación de la Nación, el Rectorado de la UNSa decidió suspender las actividades administrativas, académicas y de servicio mediante la Resolución 192. Actualmente esta medida se prorroga sistemáticamente, cada 15 días, a partir de las recomendaciones de dicho ministerio y del Comité de Emergencia de la propia UNSa.

Como lo primero que se resolvió en marzo fue postergar el inicio de clases, la cátedra -al igual que toda la comunidad universitaria- aplazó sus actividades a la

espera de que se confirme un nuevo calendario académico. Sin embargo, tras los anuncios de cuarentena en Salta y luego de la declaración del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el país, la UNSa volvió a suspender el inicio de clases. Al mismo tiempo, el rectorado emitió la Resolución 480 que impulsaba a “insistir en la importancia de la aplicación y/o continuidad de actividades de apoyo a la enseñanza a través de entornos virtuales, con especial consideración a la situación de quienes tengan inconvenientes para el acceso a los materiales y/o a los procesos ofrecidos en las plataformas empleadas” (art.3).

La Facultad de Humanidades de la UNSa, unidad académica donde se dicta CyPT, adhirió a las disposiciones rectorales y el día 31 de marzo emitió la R.F.H. N° 195/20 que promovió que las cátedras diseñen estrategias de acercamiento y comunicación virtual con los estudiantes para garantizar un aprendizaje basado en la contención y el acompañamiento. Esto se presentaba como necesario especialmente en las materias que recibían a los flamantes ingresantes. Por esta razón, el mismo instrumento normativo estableció la creación de una Comisión de Apoyo Técnico y una Comisión de Aspectos Académicos destinada al apoyo de las asignaturas de primer año.

Aunque la facultad puso a disposición un espacio en la plataforma especializada para educación Moodle, la cátedra optó en un principio por manejarse a través de dos vías: un histórico grupo de Facebook que ya venía funcionando y un grupo de Whatsapp. La decisión se dio por cuestiones prácticas: no innovar en la incorporación de una plataforma desconocida por el equipo en medio de una crisis sanitaria y por considerar que Facebook y Whatsapp eran redes familiares para los ingresantes, a quienes se buscaba, siguiendo la directriz de la facultad, contener. Unas semanas después, cuando cada vez se hacía más distante el retorno a la presencialidad, la universidad y la facultad gestionaron salas pagas en la plataforma Zoom. Ello posibilitó que desde mayo se iniciara el dictado de clases teóricas, lo que se realizó en paralelo con trabajos prácticos que habían sido pensados para la presencialidad.

Sobre un total de unos setecientos preinscriptos, casi 50 estudiantes fueron los que cumplieron con la entrega virtual de esas actividades. Un número similar de participación se mantuvo en las clases teóricas vía Zoom. La baja participación se puede atribuir a cuatro principales causas: en primer lugar a los límites didácticos de la cátedra ya que la virtualidad forzada se dio de súbito y sin tiempo para adecuaciones, en segundo lugar a la brecha digital todavía más profundizada en la

periferia de la periferia -en una provincia del interior profundo de un país alejado de los procesos centrales-, en tercer orden a que se trata de una materia de primer año que trabaja con mayoría de ingresantes y por último debido a la incertidumbre causada por las decisiones gubernamentales, universitarias y facultativas que se fueron tomando sobre la marcha.

Adaptación de CyPT a la educación virtual

En primer lugar hay que señalar que a la dificultad propia de la emergencia sanitaria por Covid-19 se sumó el cúmulo de decisiones imprecisas en el entorno de la Universidad, tal como se señaló en el último párrafo del apartado precedente. Esto, lejos de ser una crítica, muestra cómo la incertidumbre fue generalizada y sigue generando complicaciones en el transcurso del año lectivo. Por ejemplo, una resolución suspendió el inicio de las actividades académicas de la universidad, pero al mismo tiempo se solicitaba a las cátedras realizar espacios de encuentros con los estudiantes.

La cartilla “Prácticos de lectura y escritura” se utilizó para realizar actividades. Como en un primero momento no se podía usar fotocopadoras se trabajó con actividades individuales cuyas consignas estaban en formato PDF. Se priorizó abordar una introducción a los niveles y dimensiones del texto con consignas de reducciones macrotextuales y modelos de fichajes; también trabajar en el reconocimiento de tipos de texto y géneros sociales o discursivos; además, procesos de coherencia y cohesión. En general, los prácticos estuvieron enfocados en presentar modelos de lectura y escritura procesuales e interaccionales.

En ese marco, cuando la UNSa optó por iniciar las clases formalmente, a partir de agosto, la cátedra se enfrentó a la necesidad de reorganizar el trabajo. Se ofreció una cursada adaptada a las diferentes situaciones: una modalidad de trabajo con los que ya habían participado de las actividades en la primera mitad del año y otra con los que iniciaron a partir de agosto. Esa dinámica resultó en una posibilidad: trabajar en contexto de sincronía y anacronía con los estudiantes, ya que en las comisiones de trabajos prácticos se habilitaron mecánicas de monitoreo personalizado.

Es evidente que el contexto y las prioridades antes descritas de la materia empujaron a que sean dos las operaciones en las que se puso mayor énfasis: leer y escribir. Sin embargo, además, se hizo hincapié en reflexionar sobre esa lectura y

escritura, es decir, se focalizó en la meta-lectura y la meta-escritura. Entonces, para analizar el trabajo de CyPT en la educación virtual durante la pandemia conviene matizar esas operaciones cuando se dan en los marcos que imponen las TICs mediadas a través de internet.

Tomando la noción “narrativas transmedia” de Scolari puede trasladarse el análisis de la lectura y la escritura a los contextos virtuales. Scolari (citado por Albarello, 2019, p. 32) señala que las narrativas transmediáticas “son un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión”. Ello conduce a configurar los recorridos web de los estudiantes de CyPT bajo la noción de “prosumidores” (Toffler, 1980) o, en palabras de Castells (2001), en su doble condición de usuarios: productores y consumidores⁹.

Albarello (2019), en su reciente libro sobre lecturas transmedia dedica el segundo capítulo a un recorrido por la historia de la lectura donde define algunas formas que se han ido dando en función de las materialidades, géneros discursivos y disposiciones sociales ante la lectura, por ejemplo, el paso de la lectura intensiva de memorización propia de la Edad Media a la lectura extensiva que adviene con la invención de la imprenta de Guttenberg y la proliferación de textos de diversa índole. Albarello ve en la lectura transmedia una convergencia de esos tipos de lectura que se dieron a lo largo de la historia, pero también una ampliación de los alcances de las operaciones con los textos:

Lectura concentrada, intensiva, en intimidad, lectura fugaz, superficial o extensiva; todas ellas pueden tener lugar en distintos momentos y lugares. En la actualidad, nos encontramos ante cambios significativos en relación con los formatos textuales, los lugares y momentos de lectura, así como también en los géneros y los modos de lectura que habilitan todos estos aspectos. Así como la imprenta promovió un ambiente de lectura ubicua en el que la novela ocupó un lugar preponderante, hoy las pantallas móviles extienden esa ubicuidad:

⁹ Conviene aclarar que tanto Toffler como Castells están pensando esa dinámica que ocurre con la irrupción de internet principalmente desde un punto sociológico, arrojando diagnósticos o proyecciones -el caso del norteamericano- de la sociedad post-industrial, llamada por uno como la “tercera ola” (Toffler, 1980) y por el otro “informacionalismo” (Castells, 1996).

multiplicando los géneros, formatos y modos de lectura -con especial presencia de la lectura intersticial- y combinando todos estos elementos de maneras imprevisibles. Así como la novela estuvo estrechamente relacionada con el libro impreso portátil -de ahí el tipo de lectura que promovió-, el teléfono móvil está intrínsecamente relacionado con un tipo de texto (la conversación o chat) que, si bien tiene su antecedente en las pantallas fijas de la computadora de escritorio, lo ha llevado a límites impensados, ya que tal conversación se ha vuelto ubicua y permanente. (Albarello, 2019, p. 49)

Resulta oportuno hacer extensivos los análisis del autor sobre la lectura a ambas operaciones con las que trabaja la cátedra. Involucrar a la escritura en las definiciones sobre lectura de Albarello y tomar el chat como emergente conspicuo de las narrativas transmediáticas se alinea con la idea, ya mencionada, de posicionar a los estudiantes como prosumidores, en este caso, de textos gráficos. Tal como refleja la cita anterior, el chat es una “conversación [que] se ha vuelto ubicua y permanente”.

La acción de chatear se propició desde CyPT a través de Whatsapp, pese a lo cual el grado de participación de los estudiantes fue bajo; a raíz de eso se planteó continuar la segunda parte del año añadiendo la interacción en el aula virtual de Moodle. Las intervenciones en el chat fueron, en su mayoría, sobre dudas en relación con la resolución y plazos de los prácticos, en cuanto a las fechas de los encuentros de Zoom y sobre temas generales vinculados a la carrera, la facultad y la universidad, cuestiones que exceden al equipo de cátedra. De igual manera, entendiendo que sostener el chat se volvía imperativo para “contener” al estudiantado, se respondió incluso las consultas que iban más allá de los objetivos exclusivos de CyPT.

De todos modos, la falta de interacción en la resolución de los prácticos tanto como el traslado sin modificaciones de lo planificado para la normalidad al entorno virtual revelaron las limitaciones para asumir a cabalidad las posibilidades y disposiciones que se habilitan desde la perspectiva de las narrativas transmediáticas. Ello, sin mencionar las limitaciones impuestas por el contexto económico-tecnológico de la ciudad, de la universidad y de los estudiantes y docentes, que bien se sintetizan en la idea de brecha digital.

En Salta, el panorama socioeducativo es especialmente desigual si se considera que según el último censo nacional (INDEC, 2010) el 16,9% de los hogares

urbanos y el 36,6% de los rurales tienen alguna Necesidad Básica Insatisfecha. Según ese mismo último registro oficial, el 12,8% de la población total de Salta es rural y el analfabetismo entre los 18 y los 49 años oscila entre el 1,3 y el 2,3%, por encima de la media nacional. Ello impacta de modo directo en los modos de enseñanza-aprendizaje que ameritan de dispositivos tecnológicos y redes sólidas de conectividad: en parte del territorio provincial todavía no hay conexiones de luz eléctrica y agua corriente; asimismo, Salta se encuentra entre las provincias más pobres del país tanto a nivel de ingresos como así también desde un punto de vista multidimensional (Chachagua, 2019, p. 58 a 69). Por ello, aunque haya habido experiencias sobre educación virtual en Salta, tal cual reseña Chachagua en su tesis doctoral, los hábitos culturales, el equipamiento tecnológico y la infraestructura de conectividad no estaban preparados para encarar procesos de enseñanza-aprendizaje en una virtualidad forzada por una pandemia. En gran parte, esa es una de las explicaciones sobre la baja participación de estudiantes durante los primeros meses de la virtualidad forzada.

Conclusiones

Lo dicho anteriormente arroja una serie de conclusiones parciales sobre los primeros meses de los procesos enseñanza-aprendizaje de CyPT en la virtualidad forzada por la pandemia. En primer lugar, que la predilección por las vías de chat como herramienta de comunicación entre estudiantes e integrantes de la cátedra no fue tan aprovechada, de hecho, la “concurencia” a las citas y actividades fue escasa (la mencionada relación entre 700 preinscriptos y 50 estudiantes activos durante el primer cuatrimestre). Ello empujó a que en la segunda mitad del año se empezará a emplear también la plataforma Moodle, donde las interacciones son mediante foros o como meros reservorios de las actividades y el material.

La contracara a la baja cantidad de estudiantes en relación con el total de preinscriptos se dio por los procesos que se lograron desarrollar con los estudiantes en las comisiones de trabajos prácticos, donde a partir del segundo cuatrimestre se logró interactuar prácticamente en una relación docente-alumno de 1-10, lo cual posibilitó monitoreos personalizados y anacrónicos de los procesos de lectura y escritura.

Identificamos como principales razones de la baja participación una serie de factores ya mencionados, que ahora sistematizamos: que se trata de una cátedra

de primer año que trabaja con mayoría de ingresantes, que hubo y hay un contexto de incertidumbre frente a las decisiones políticas con respecto a la pandemia y a la educación universitaria, que la brecha digital -con visos sociales y económicos en Salta- priva a estudiantes y docentes de la conectividad ideal y que la falta de preparación de la cátedra para afrontar una virtualidad completa redundó en dificultades de adaptación didáctica de los contenidos.

No obstante, se ansía que, de persistir este contexto durante al menos la primera mitad de 2021, se incrementen la cantidad de estudiantes que cursen CyPT. Para ello se ha considerado la posibilidad de sostener modelos de tutoría personalizada de la lectura y la escritura, con horarios flexibles y formas de trabajo que combinen lo sincrónico y lo anacrónico. Esta última cuestión se corresponde con la mirada de alfabetización transmedia desde las teorías de la ecología comunicacional: la virtualidad no es lo único que caracteriza a los cambios en curso -forzados o no-, sino también los comportamientos sistemáticos en el intercambio dado en los entornos digitales, que suelen ser soliviantados, líquidos y de flujos múltiples. Por esa razón optamos por pensar a los estudiantes y pensarnos como docentes bajo el par “residentes-visitantes” digitales, estatus que pueden adquirirse y esfumarse varias veces en la misma persona a lo largo de la vida. Se puede, y a veces sin opciones, habitar primero y después estar de paso en la virtualidad, y luego se puede estar de paso y habitarla más tarde. Se puede ir y venir entre la residencia y la visita.

Eso nos empujará a giros conceptuales concretos que se abrirán de aquí en adelante en la enseñanza de CyPT en el marco comunicacional. Pero, como el espíritu de esta conclusión no es obturar conocimientos sino propiciar reflexiones que los habiliten de aquí en adelante, nos reservamos para el cierre las siguientes palabras de Albarello, que terminan con una advertencia que creemos de suma importancia para lo que viene (que es importante no anteponer la herramienta a la propuesta didáctica):

Ante esta realidad, proponemos que la institución educativa como medio debe evolucionar para adaptarse al ambiente digital que habitan estas nuevas audiencias que son los alumnos. Entonces, se trata de transformar al aula en un ecosistema de medios al servicio de la educación, donde el libro impreso sea remediado para ocupar un lugar más en el conjunto de medios y dispositivos que se tienen a disposición en las aulas. Esta propuesta toma como base un rasgo consultivo de las narrativas transmedia, en las cuales, según Jenkins, cada medio

“hace lo mejor que sabe hacer”. En ese sentido, el alfabetismo transmedia buscará sacar provecho de lo mejor de cada medio o dispositivo de enseñanza. Para eso resulta imprescindible, primero, tener en claro qué se quiere hacer y luego qué medio es mejor para hacer aquello que se quiere hacer. De lo contrario, se correrá el riesgo, con el abuso de estos recursos, de anteponer la herramienta a la propuesta didáctica (Albarello, 2019, p.180).

Referencias bibliográficas

- ALBARELLO, F. (2019) “Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas”. Ediciones Ampersand, Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1998) “El problema de los géneros discursivos” en Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores.
- BENVENISTE, É. (1974) “El aparato formal de la enunciación” en Problemas de Lingüística General. Capítulo disponible en: <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/08/benveniste-el-aparato-formal.pdf>.
- BIJKER, W. (2013) “La construcción social de la baquelita: hacia una teoría de la invención” en Thomas, H. y Buch, A. (cdres.) (2013) “Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología”. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- BOURDIEU, P. (2008) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005). “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Fondo de Cultura Económica, México.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 18, núm 57, pp 355 -381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- CASTELLS, M. (1996) “La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura”. Siglo XXI Editores, México.
- (2001) “La galaxia internet”. Editorial Areté, Barcelona.

- CHACHAGUA, M. R. (2019) “Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TICs en el campo y la ciudad (Salta 2015-2017)”. Tesis para obtener el doctorado en la Universidad Nacional de La Plata, disponible en octubre de 2020 en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73552/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- CHARTIER, R. y SCOLARI, C. (2019) “Cultura escrita y textos en red”. Barcelona, Gedisa.
- CLARES LÓPEZ, J. (2000) “Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos” en Revista Comunicar N°14 -págs. 191 a 199-. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/269685742/Dialnet-TelematicaEnsenanzaYAmbientesVirtualesColaborativo-278211>.
- FOLLARI, R. (2003) “La moldura en el espejo: encrucijadas epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación” en Revista Tram(p)as de la Comunicación y Cultura N° 16, agosto de 2003. Universidad Nacional de La Plata.
- GRECO, B. (2019) “La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación Rosario”. Homo Sapiens.
- PRENSKY, M. (2010) “Nativos e inmigrantes digitales” en Cuadernos SEK 2.0. España.
- TENTI FANFANI, E. (2007) “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TOFFLER, A. (1980) “La tercera ola”. A disposición en: <https://cudeg.com.uy/wp-content/uploads/2017/10/La-tercera-ola.pdf>.
- VAN DIJK, T. (1997) “Estructuras y funciones del discurso”. Siglo Veintiuno Editores, México.
- (1999) “El análisis crítico del discurso”. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.
- WALLERSTEIN, I. (2012) “El capitalismo histórico”. Siglo XXI Editores, España.
- WEBER, M. (1992) “La ciencia como profesión, la política como profesión”. Editorial Espasa-Calpe, Madrid.

Documentos oficiales citados

Resolución 355/05 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta donde consta el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Disponible en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2005/R-CS-2005-0355.html>.

Resolución 105/20 del Ministerio de Educación de la Nación sugiriendo a los distritos nacionales a suspender las actividades educativas por la situación epidemiológica. A disposición en septiembre de 2020 en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226750/20200316>.

Resolución 192/20 del Rectorado de la Universidad Nacional de Salta donde se suspenden las actividades adhiriendo a la Res. 105 del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R2020/R-DR-2020-0192.pdf>.

Resolución 480/20 del Rectorado de la Universidad Nacional de Salta donde se “insiste” en continuar con la enseñanza en entornos virtuales. A disposición en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R2020/R-DR-2020-0480.pdf>.

Resolución de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta donde se adhiere a los términos de la Res. Rectoral 192/20. Disponible en septiembre de 2020 en: http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2020/Res._0195_2020.pdf.

Problemáticas educomunicacionales del aprendizaje contorneado por el aislamiento en las sociedades de la diversión

Educommunicational problems of learning outlined by isolation in fun societies

Alexis Chausovsky
alexchaus@hotmail.com

Master en philosophie et critiques contemporaines de la culture (Université Paris VIII), Magíster en Comunicación y creación cultural (Fundación Walter Benjamin, Universidad CAECE), Licenciado y Profesor en Comunicación Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

El presente artículo se propone estudiar tres ejes problemáticos para el aprendizaje desde una perspectiva educomunicacional en el escenario de aislamiento social. Antes del desarrollo de cada eje, se indicarán los supuestos que guiarán el escrito, que se enfocan en la transformación de las funciones de las instituciones escolares, por un lado, y en la conformación concomitante de las sociedades de la diversión, por otro. Luego, en el primer eje, se explorarán cómo se ha producido un desplazamiento topográfico y temporal de las escuelas. En el segundo eje se preguntará acerca de cómo el entretenimiento propulsado por el mercado cobra cada vez mayor presencia en las propuestas educativas. En el tercer eje se pondrán en cuestión las iniciativas educativas que procuran mantener permanentemente la actividad de los estudiantes. A continuación, se abrirán interrogantes para sugerir líneas de investigación en esta área de conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje – aislamiento – diversión – educomunicación

Abstract

This article aims to study three problematic axes for learning from an educommunication perspective in the setting of social isolation. Before the development of each axis, the assumptions that will guide the writing will be indicated, focusing on the transformation of the functions of school institutions, on the one hand, and on the concomitant formation of fun societies, on the other. Then, in the first axis, it will be explored how there has been a topographic and temporal displacement of schools. In the second axis, it will be asked the question about how entertainment industries are gaining more presence in educational proposals. In the third axis, educational initiatives that seek to permanently maintain the activity of students will be questioned. Next, questions will be opened to suggest lines of research in this area of knowledge.

Keywords: Educommunication (media literacy) – fun – learning – social isolation

Introducción

El escenario reconstruido por el aislamiento social a escala planetaria desde 2020 abre una serie de preguntas acerca de los vínculos entre los campos (los ámbitos, las prácticas, las perspectivas, dirá Jorge Huerdo) de comunicación/educación, particularmente en nuestro país. En el presente trabajo pondremos la mira en tres ejes problemáticos educomunicacionales del aprendizaje que no son inéditas, sino que se montan sobre situaciones críticas ya existentes -pero que, por las circunstancias actuales, son llevadas a un extremo-¹. En primer lugar, se interrogará acerca de los desplazamientos topográficos y temporales a los que han sido arrastradas las instituciones de educación formal durante el aislamiento. En segundo lugar, estudiará la consolidación de la necesidad que se ha producido para incluir al entretenimiento como rasgo constitutivo de las formas educativas. En tercer lugar, abordará el sostenimiento de la actividad permanente de los y las estudiantes para trazar las relaciones educativas².

¹ Las publicaciones en Ciencias Sociales y Humanidades que han pretendido estudiar el panorama del aislamiento a escala planetaria revelan, precisamente, cómo la crisis actual representa una exacerbación de problemáticas (y, añadimos, desigualdades e injusticias) que ya eran evidentes. Ejemplo de ello será la compilación *Sopa de Wuhan* (2020), pues contribuciones como las de Giorgio Agamben se basan indudablemente en sus reflexiones sobre el estado de excepción, y lo propio ocurre con la mayoría de los escritos que integran el volumen.

² Como se advertirá, el presente artículo dista de centrar su foco en las discusiones acerca del uso de los dispositivos de la información y la comunicación en la educación formal. Si bien el aprendizaje mediado por tecnologías digitales constituye un área de fuerte relevancia teórica y política en la situación de aislamiento generalizado, no será el motivo primordial de nuestro escrito (claro está que, lateralmente, tendrá presencia). Tampoco será el eje del texto lo que probablemente conforme la mayor expresión de la crisis actual, que se refiere al acrecentamiento de la miseria y las diferencias para el acceso a la educación formal. El cuadro de los niños y jóvenes que, por diferentes causas (necesidades básicas insatisfechas, violencia doméstica, carencia de equipos necesarios), han quedado excluidos de la escuela requiere una investigación-acción autónoma, sostenida y rigurosa, que trasciende las fronteras de este artículo -e incluso las ponen en cuestión-. Lo que aquí buscamos es divisar los rasgos basales, la estructura fundamental del escenario en el que se incluyen debates sobre problemáticas educomunicativas del aprendizaje, considerando las dificultades que el aislamiento acarrea, sobre todo para el mantenimiento de la educación formal. Por razones metodológicas, se hablará de “la escuela” o “la institución escolar”, sin descartar la multiplicidad de escenas que se dan al interior de cada espacio de educación -y el incommensurable esfuerzo que docentes de todas las latitudes realizan día a día para promover los vínculos educativos-.

Antes de desarrollar cada una de las secciones por venir, vamos a aclarar dos ideas que serán el sustento de nuestros planteos. Por un lado, diríamos, siguiendo a Juan Delval (2001), que la escuela posee cuatro funciones que van más allá de la transmisión de conocimientos científicos y la internalización de pautas culturales: asegurar la permanencia de niños y jóvenes -por ejemplo, mientras los adultos trabajan-; la socialización y conformación de grupos, llegando a contribuir con el acuerdo de regulaciones abstractas por parte del estudiantado; la adquisición de conocimiento, aunque sea en una mínima parte; y la constitución de actos de iniciación o rituales de paso que favorecen a la inserción en la sociedad. Este listado, si bien parece elemental, revela sin embargo las múltiples posibilidades que brinda la institución escolar y que quedan difuminadas durante el aislamiento generalizado. Ni la estadía de los estudiantes juntos en un lugar, ni la socialización -con sus rasgos de espontaneidad y de sorpresa -fundamentales para la construcción de identidades-, ni los procesos de producción de conocimiento -hundidos, como diremos, en la fugacidad- o los rituales -desde cantar el himno o atender a la campana del recreo hasta la asistencia a los actos- hoy tienen lugar.

Por otro lado, tenemos como hipótesis que, poco a poco, las formas de organizar tiempos y espacios que propone la industria de la diversión van insertándose en los espacios escolares. Las instituciones escolares, centrales en las sociedades disciplinarias desde el siglo XVIII, estaban separadas de los momentos y los lugares de “tiempo libre” y diversión -que por aquel entonces no tenían una serie de empresas que se enfocaran en ellos-. Actualmente, por el contrario, están directamente vinculadas con el entretenimiento. Y, aún más, estamos en condiciones de afirmar que las escuelas son ya integrantes de lo que podríamos denominar como sociedades de la diversión.

Si las sociedades disciplinarias se caracterizan, siguiendo lo dicho por Michel Foucault (1999), por la vigilancia generalizada y la expansión de la tecnología panóptica en instituciones especializadas y en las autoridades administrativas que regulan tales instituciones, serializando los cuerpos dóciles en ámbitos particulares y, según Gilles Deleuze las sociedades de control funcionan con una regulación continua, a través de flujos constantes, sutiles, y una comunicación inmediata, hablaremos aquí de las sociedades de la diversión. Nos referimos a las sociedades de la diversión como una variante dentro de las sociedades de control; una escena en la cual los mecanismos de regulación de tiempos y espacios operan continua y sigilosamente a partir de las redes de entretenimiento. Así, con la

multiplicación de plataformas de *streaming* -y de un viraje de la industria televisiva y cinematográfica hacia los formatos que ellas imponen-, de los juegos en línea que pueden ser ejecutados en consolas, en computadoras de escritorio, *notebooks*, *netbooks*, teléfonos inteligentes o *tablets*, de la profesionalización de los deportes electrónicos y de las variaciones en espectáculos de masas en formas virtuales, se van sedimentando formas de diversión que están presentes en todo momento y en todo lugar. Hay aprendizaje ubicuo, pero también hay diversión ubicua.

Si hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX el tiempo del juego, de la diversión y del entretenimiento se desplegaba al margen de los espacios escolares y laborales, hoy los atraviesan de muchas maneras (por ejemplo, a través de la *gamificación*). En el capitalismo especulativo, cognitivo o lúdico ya no se trata de que el juego represente una pausa respecto de las tareas cotidianas, sino que -de acuerdo a los beneficios que las empresas multinacionales encuentran en ello- constituye la cotidianeidad misma. Nada escapa del entretenimiento. Lejos están los espacios de juego de brindar la posibilidad de detenerse, tomar distancia y transformar las vías de explotación (llamadas de maneras heterogéneas; por ejemplo, emprendedorismo)³.

A partir de estas dos ideas⁴, estudiaremos las tres problemáticas educomunicativas que se presentan para el aprendizaje en el aislamiento y en las

³ Con esta posición no buscamos defender a la escuela entendida estrictamente como institución disciplinaria, ni a sus tendencias reproductivistas o las formas en las que históricamente ha capturado y suprimido las diferencias. Tampoco procuramos hacer propio el *adagio* referido a que existen “estudiantes del siglo XXI, con docentes del siglo XX y una escuela del siglo XIX” -como se suele decir desde el sentido común-. Sin embargo, pretendemos poner de relieve cómo las necesidades impuestas por el mercado y la industria contemporánea del entretenimiento se posan sobre las instituciones escolares cada vez con más fuerza y llevando a transformar sus sentidos y sus prácticas, sin dar por ello rasgos emancipadores y transformadores, sino, por el contrario, definiendo nuevas formas de conformismo. En cierto modo, seguimos la línea propuesta por Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), que indica que frente a las acusaciones, demandas y alegaciones que se frecuentan ante la institución escolar (y que giran alrededor de sus formas alienantes, la desmotivación de los jóvenes o su falta de utilidad, entre otras características), lo escolar sigue siendo un espacio de suspensión del mundo corriente, de amor, de preparación y de responsabilidad pedagógica.

⁴ A estas posiciones se pueden agregar referencias a los modos en los que se han puesto sobre el tapete las prácticas que Michel Foucault (cf. “La política de la salud en el siglo XVIII”, “¿Crisis de la medicina o crisis de la antimedicina?”, “Nacimiento de la medicina social”, en *Estrategias de poder*, 1999) ha caracterizado como propias del surgimiento de la

instituciones escolares mediado de manera casi exclusiva por la virtualidad (con sus nuevas formas de control, por un lado, y su articulación con el entretenimiento, por otro). Las escuelas, los momentos de entretenimiento, las actividades de los y las estudiantes, las tienen como trasfondo.

La escuela, topográficamente y temporalmente desplazada, ya no “se parece a sí misma”

Daniel Feldman (2010) sostiene que la escuela, tal como la conocemos, es un fenómeno reciente. La circunscripción de la educación -en general- a la institución escolar -en particular- es un producto de mediados del siglo XIX. Esta afirmación no revela nada novedoso; pero Feldman añade que a lo largo de su historia y en diferentes lugares, “la escuela se parece a sí misma”. La institución se ha mantenido con alteraciones múltiples, pero sin grandes transformaciones, desde el inicio de la educación formal. Claro que la escuela no es solamente un edificio que reúne estudiantes y docentes en un espacio con aulas, patios y gabinetes, sino que puede ser entendida directamente a partir del vocablo griego *skholé* y, por lo tanto, del griego *otium* (cf. Arendt, 2005; Larrosa, 2019). La

nosopolítica. A partir del siglo XVIII se hace explícito en Alemania su análisis (pues se produce el encuentro de una economía analítica de la asistencia, es decir, una separación de las prácticas de cuidado estatales -que ganan en preeminencia- y no estatales, con el surgimiento de una policía de la salud). Desde el siglo XIX la salud se torna un problema político, más que como arte de curar, ocupando un lugar en las estructuras administrativas y en la maquinaria de poder; el médico pasa a tener puestos de asesor o estrategia para el control gubernamental de las poblaciones (en términos biopolíticos). A grandes rasgos, confluyen una medicina de Estado (con un saber propio, con un método para producir y acumular conocimiento para su funcionamiento, observando a la población con la información requerida en hospitales, normalizando al saber médico), una medicina urbana (que puede implementar el modelo de cuarentena o los planes de urgencia ante las epidemias, o bien estudiar los lugares de riesgo, controlar la circulación de elementos tóxicos, distribuyendo a la población o implementando la medicalización) y una medicina de la fuerza de trabajo (para mantener en condiciones a las clases productivas). Estas prácticas, hoy en día, se mantienen, con variantes, pero afectan incluso a los modos en que se articulan comunicación y educación, en tanto hay un saber en el siglo XXI y con el desarrollo de las sociedades de control que, básicamente, parte de la ciencia de datos y registra no sólo el estado sanitario de la población, sino las posibilidades de conectividad de los y las estudiantes y docentes, el sostenimiento de las plataformas virtuales y los intereses de quienes participan de los encuentros educativos de Internet y sus navegaciones a través de buscadores. Diríamos que la somatocracia llega a posarse incluso sobre las clases virtuales, los cuerpos que se (des)encuentran y el aprendizaje.

escuela, incluso en su configuración como un dispositivo que regula comportamientos en tiempo y espacio (Baquero, 1997), representa paradójicamente un espacio y un tiempo alterno a los que ofrecen otros ambientes donde se desempeñan quienes la integran, ofreciendo la posibilidad de poner en pausa y de tomar distancia para el estudio (y, por lo tanto, la atención; como lee Walter Benjamin -2014- al interpretar a los personajes de los estudiantes en la obra de Kafka) de lo que la rodea. A ello volveremos en líneas por venir.

No obstante, hoy asistimos a una diferencia fundamental de la escuela con respecto a su transitar histórico anterior. Por primera vez en la historia se encuentra topográficamente y temporalmente desplazada de sí misma. La recurrencia a la virtualidad se alza en el reverso de la disolución de la asistencia al edificio escolar y, sobre todo, del encuentro en presencia con otros, lo cual pone a la educación formal ante una serie de encrucijadas, en tanto deja de “parecerse a sí misma” y se vuelca hacia nuevos formatos. La escuela se ubica en el hogar mismo, siendo despojada de sus rasgos como un sistema de actividad (para decirlo con los términos de la psicología cultural; cf. Esteban-Guitart, 2013) autónomo, incluso relacionado con los demás sistemas como referencia de la educación de niños y jóvenes⁵.

Pero ese desplazamiento no es sólo topográfico, sino que también es temporal. En el terreno donde la virtualidad gana preeminencia indiscutible, la comunicación, como dimensión de lo humano que atraviesa cualquier experiencia pedagógica en

⁵ Vale reconocer que hace ya décadas la escuela ha pasado a ser un eslabón más en la cadena de conocimiento (Dussel, 2010) y, por lo tanto, hay un nuevo tipo de sujeto. Las mutaciones del capitalismo contemporáneo, acompañadas por el despliegue definitivo de la industria de la diversión y el crecimiento de las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación han consolidado diferentes modos de operar con el saber en la escuela y los medios. Ellos se expresan, siguiendo a Dussel, al menos, en cuatro dimensiones: a) la autoría, en tanto que la escuela procura mantener la función-autor como posición personal, mientras “hoy la producción colectiva y la cultura participativa vuelven más difusos, cuando no decir que minan por completo, las autorías individuales” (Dussel, 2010, p. 25); b) el balance entre lo racional y lo emocional, pues en la reconfiguración del vínculo entre el cuerpo y los dispositivos tecnológicos se pretende liberar la dimensión sensible en pos de las respuestas inmediatas a los microestímulos -como se traza en los videojuegos- relegando la reflexión detenida; c) la simulación (pues la escuela busca mantener ciertos modos de acción a partir de la exposición en clase, y los dispositivos tecnológicos pueden llevar consigo incluso una indiferenciación entre lo real y lo virtual como espacios de actividad); d) el archivo, puesto que el inmenso repertorio de materiales que proporciona Internet desborda lo que ofrecería una biblioteca escolar y hasta transgrede lo que puede ir dentro o fuera del currículum.

práctica y en teoría, en tanto dispositivo productor de subjetividad, es remitida principalmente a la comunicación informacional y a modos alternos de desplegarse en la temporalidad. En otras palabras, asoman formas comunicación redefinida temporalmente y caracterizadas por el zapping, la simultaneidad, la distracción y en el flujo permanente de datos (cf. Corea y Lewkowicz, 2005), el *clickeo* permanente y la producción sistemática y sostenida de la impaciencia. La comunicación de un sentido que instituye y permanece, que deja sedimentado lo que se puede pensar, se halla sujeto a las tiranteces temporales de la fugacidad. Y no se trata de que el espacio escolar, mirado como un dispositivo disciplinario, sólo se rija por una noción de temporalidad entendida como *Cronos*-caracterizada por la uniformidad, la linealidad y la continuidad- que confronte con una temporalidad de las industrias que se defina como *Aión* -como la del juego, la fluidez y a la vez la detención, la pausa y el salto, el desvío respecto de los caminos establecidos previamente- (cf. Kohan y Kennedy, 2015). Por el contrario, asistimos a una exacerbación del tiempo cronológico por parte de las mismas empresas de la diversión: la escuela en el hogar se envuelve en el ritmo inescrutable y sin interrupciones de Internet. Ya sea por Google Meet, Google Classroom, BBB, Zoom y las plataformas Moodle en todas sus variantes, se contribuye con la fijación de la continuidad incesante, la dificultad para la reflexión detenida o para la habilitación de una divergencia creativa en términos transformadores.

Podemos retornar a una diferencia fundamental que señala Jorge Larrosa, que, aun sin ser novedosa, interroga con intensidad las prácticas educativas y comunicativas durante el aislamiento.

No es lo mismo una sala de aula que un entorno de aprendizaje. La sala de aula es el lugar fundamental de trabajo del profesor y el lugar fundamental de la escuela. Pero un entorno de aprendizaje puede estar instalado en cualquier sitio y, desde luego, en él no hay nada que se parezca a un profesor. (...) Hay toda una *'learnification'* de la educación, y de la escuela, y de la universidad. Y no digamos ya cuando ni siquiera se trata de aprender algo, sino del así llamado aprender a aprender. No hay que ser muy perspicaz para percibir la relación del aprender a aprender con la producción de un profesional (de un sujeto) flexible, multiuso, multifuncional, adaptable, intercambiable y, por tanto, completamente descaracterizado, vaciado, desubjetivizado, superfluo, condenado a la obsolescencia y, por tanto, al aprendizaje sin fin, al

reciclaje permanente. Solo se puede ser cualquier cosa, y hacer cualquier cosa, y convertirse en cualquier cosa, cuando no se es nada en particular, cuando no se sabe nada en particular” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 57).

El desplazamiento topográfico y temporal de la escuela ha contribuido con el aumento de las iniciativas para los aprendizajes flexibles, de múltiples usos (el *multitasking*, en otras palabras) y que aun con sus virtudes difícilmente dejan lugar para las preguntas sin respuestas veloces, los devaneos y la lentitud.

Desde ese ángulo, el entretenimiento es una clave para que los niños y los jóvenes permanezcan atraídos por lo que se les ofrece, se les *enseña* (Litwin, 2005, incluso se refiere y toma distancia respecto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación bajo su función de mostración). Pareciera que el entretenimiento necesariamente contribuirá con una educación mejorada y que hará más llevadera, por otro lado, el peso del aislamiento.

Escuelas en pantallas, para divertir sin divergir

La institución escolar, inmersa en el sistema de actividad doméstico, se halla en la coyuntura, al menos, ante dos desafíos complementarios: por un lado, que los niños y jóvenes no se aburran y, por otro, complementariamente, articularse con lo que implican los modos de habitar el hogar. Ante ellos, el entretenimiento emerge como la clave para movilizar la búsqueda del aprendizaje (ya sea que se entienda en cualquiera de sus variantes, según lo han entendido a grandes rasgos diferentes corrientes psicológicas: como modificación de conductas, como asociación de información nueva con la ya existente en la estructura cognitiva del sujeto, como internalización de pautas culturales). Este problema, ya presente a lo largo de la historia de la educación (en la *Didáctica Magna* de Comenio se halla el interrogante acerca de las vías para que los niños se atraigan por la clase y no se aburran; las variantes del escolanovismo desde finales del siglo XIX en Europa y América Latina se preguntan lo propio), no deja de tener vigencia. Pero, bajo las circunstancias del aislamiento, es llevado a su cumbre. La condena generalizada al aburrimiento⁶ se corresponde con una glorificación de la diversión como vía

⁶ Reconocemos que el estudio del aburrimiento como problema de las Ciencias Sociales y las Humanidades requiere una investigación autónoma. Motivo de reflexiones desde la Antigüedad, pasando por Pascal y Leibniz, Kant, Kierkegaard, hasta Heidegger, Benjamin, Kracauer, Jakélévitch y Agamben, entre otros, el tedio no puede ser resumido ni definido si

para el aprendizaje que trasciende y desdibuja todas las propuestas para incluir el juego y las diversiones en educación que desde el siglo XX se han proyectado (entre muchos otros materiales bibliográficos al respecto, cf. Sarlé, 2001; Aizencang, 2010).

Claro que este escenario tiene antecedentes lejanos y cercanos. David Buckingham nos brinda algunas pistas para descifrar la proveniencia de la tendencia actual por entretener en la educación: el *edutainment*⁷. Los materiales educativos, cada vez más, tienen que demostrar a la vez que impulsan una actividad educativa válida, generadora de placer y entretenimiento.

En alguna medida, esto explica el surgimiento del ‘entretenimiento educativo’, una combinación híbrida de educación y entretenimiento que se apoya fuertemente en material visual, formatos narrativos o propios de los juegos y estilos menos formales y didácticos. A primera vista, al menos, este material incorpora una forma de pedagogía ‘popular’ que es mucho menos autoritaria –y mucho más ‘interactiva’– que la de la educación formal. El ‘entretenimiento educativo’ se ofrece tanto como una actividad aceptable para el tiempo libre, como una alternativa glamorosa para el aparente tedio de buena parte de las actividades escolares. Se asegura que los niños adquirirán ventaja competitiva sobre sus pares –y ni siquiera se darán cuenta de que están aprendiendo– (Buckingham, 2012, p.162-163).

Así es como tenemos, actualmente, el constante reclamo para que la educación formal se conjugue de manera directa con lo que ofrecen las industrias de la

no es a fuerza de simplificaciones. Al momento de escritura de este artículo, nos encontramos elaborando materiales de pronta publicación al respecto.

⁷ Claro que hay una historia que, en los videojuegos, y en los paquetes lúdico-educativos, hacia la década de 1980, contribuye con esta tendencia. “En estos juegos, de una supuesta inspiración neo-conductista, se destacaban la insistencia en la repetición y el ejercicio por sobre los procesos de comprensión (lo que, como contrapartida, engendraba una experiencia de juego simplista e indicadores de reacción óculo-manual muy rápidamente citados por los psicólogos). Así, se generó una suerte de consenso sobre el valor de los videojuegos ‘educativos’ para el refuerzo de las habilidades de alfabetización y matemáticas básicas, en un sistema que, quizás cumpliendo el mandato skinneriano, podría prescindir del maestro” (Rossi, 2018, pp.8-9). Se llegará, de hecho, a tener a los videojuegos como vías que facilitarán el aprendizaje, dentro de un conjunto de iniciativas que vinculan lo lúdico con el desarrollo cognitivo individual que, a la larga, producirá la inserción social más conveniente de niños y jóvenes.

diversión y el entretenimiento, abandonando el distanciamiento que la caracterizaba y plegándose a las tendencias dominantes del mercado.

Si el modelo de la escuela como institución disciplinaria sostiene una planificación para adecuar a los estudiantes al saber pedagógico, las industrias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación, a la luz del las fuerzas de las sociedades de control y con sus proyecciones a la diversión, hacen lo posible para emprender el camino inverso, pues se adecuan al estudiante (Ibid.), que se transforma en un sujeto massmediático y se aproxima cada vez más a la figura del cliente, incluso en su función de “prosumidor” (al decir de Alvin Toffler en su célebre *La tercera ola*). El aprendizaje ubicuo -tomando la expresión de Nicholas Burbules- se articula con el deseo producido del entretenimiento ubicuo, que se ha de habilitar en todo momento y lugar, incluso dentro de cada domicilio.

En esos términos, los niños y jóvenes cobran un lugar central. Se muestran como los sujetos que deciden cómo ha de manejarse la información que gira en su derredor, qué es lo que pueden y deben conocer, qué se reconoce como legítimo o ilegítimo en los saberes escolares. Si bien es loable el protagonismo de niños y jóvenes, ¿acaso podemos hablar de una nueva “ciudadanía” y una nueva forma de autonomía? Responder positivamente sería un tanto aventurado. En el aislamiento, mientras se refuerzan las líneas dispuestas por el capital y las grandes corporaciones informáticas, se corroe la equiparación entre niño y alumno, mientras el mercado establece la figura de los niños y jóvenes como actores presuntamente autónomos. Los medios masivos de comunicación, que conforman vías de subjetivación continua, abierta y variable (Bustelo, 2011), ingresaron en los espacios escolares y, en este contexto, en los modos de educar de la escuela en el hogar, y los niños han cobrado nuevas posiciones ante “la gran asimetría” que los separaba de los adultos, desdibujando en muchos casos la autoridad como figura constructiva de los vínculos⁸.

⁸ Este cuadro es fundamental para la definición de lo que podría denominarse como “generación *Play*”. “La generación *Play* son nuestros hijos y nosotros que hemos sido educados con la violencia y el ejemplo, no sabemos qué hacer con ellos. Les ponemos límites, hasta ahí llegan nuestras posibilidades, no tanta tele, no tanta compu, no tanta *Play* pero a renglón seguido, no sabemos qué hacer con sus aburrimientos, ¿no tienen otra cosa por la que luchar? Y les llenamos el día de actividades, los mandamos al colegio todo el día, para que las maestras se arreglen y estén lejos, al menos ocho horas del día, de las consolas de juego, los celulares, la tablet” (Smud, 2014, p.136). La desestabilización de las relaciones

Las escuelas se hallan ante el riesgo de ceder sus oportunidades para la transmisión de lo no requerido por los estudiantes -que ya tienen al juego y el entretenimiento imparable como hábito o posibilidad fuera de ellas-, de interrumpir y abrir perspectivas a las diferencias respecto del mundo dado.

El juego se emplea cada vez más como vía de motivación, haciendo equivar bienestar con productividad, siguiendo los parámetros del capitalismo actual, y como la única vía legitimada para soportar el aislamiento y “relacionarse”. Para captar el interés de los niños fundado en el entretenimiento, proliferan las iniciativas para que las diversiones tengan lugar en la educación, y más aún cuando se da a través de pantallas.

Aflora entonces una suerte de pedagogía del entretenimiento que traspasa las barreras entre aprendizaje y diversión, entre conocimiento y opinión. Poco a poco, se pliega el aprendizaje, por la flexibilidad y el *multitasking* que sobre él se imprimen, a lógicas de consumo. Como alternativa y posible contrapeso, la escuela no tiene necesariamente la función de divertir (ampliando aquí las funciones que apunta Delval y que fueran señaladas arriba), sino dar lugar los interrogantes, el pensamiento y la imaginación. “Ellos requieren esfuerzo, ponen cierta exigencia, que pueden no entretener, pero aún así no dejan de ser disfrutables” (Rattero, 2009, en Rattero y Chausovsky, 2015, p.192). Si el mercado anuda entretenimiento con falta de esfuerzo e impaciencia que se traducen en el estudio y el pensar desde diferentes ángulos y con divergencias.

Los niños y jóvenes, en la fugacidad y simultaneidad propias de la virtualización de las prácticas educativas, exaltan su sitio en la cultura de la convergencia, esto es, tal como lo asume Henry Jenkins, el

flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento (...) En el mundo de la convergencia mediática, se cuentan todas las historias importantes, se venden todas las marcas y se atrae a todos los consumidores a través de múltiples plataformas mediáticas (Jenkins, 2008, p.11).

con y entre jóvenes, siempre en tensión, es acompañada actualmente por el florecimiento de consolas de juego que rigen horarios, espacios, formas de encuentro, aprendizajes informales y juegos.

Precisamente, la “convergencia” aparece de modo sutil como la contracara de la divergencia, que da lugar a las disimilitudes, a las posiciones heterogéneas, a los desacuerdos necesarios para poner en movimiento los itinerarios de aprendizaje. Las actividades sin detenimiento conspiran, silenciosamente y a grandes rasgos, contra la pausa reflexiva, la contradicción, “el conflicto cognitivo” (si se lo quiere decir con terminología cognitivista o constructivista), el malentendido o desacuerdo (Rancière, 1996), confrontando regímenes de sensibilidad, y la divergencia.

En ese viraje, donde el “encuentro” se establece por vía de videollamadas por teléfonos móviles, computadoras o *tablets*, hasta la redefinición del cuerpo se muestra de tal forma que estudiantes y docentes aparecen frente a sus interlocutores como torsos encuadrados dentro de los bordes de una pantalla, cada vez más uniformes -más allá de las diferencias de equipamientos y ámbitos domésticos, que se evidencian con claridad-. La *physis* transformada por la técnica se presta para la privatización de la experiencia corporal compartida comunicativamente en pos de la interconectividad de individuos aislados, pero que convergen. El juego del diálogo (Burbules, 1999, p. 94) deja sitio, sobre todo, para los juegos conectivos⁹.

Bajo esos parámetros, se pretende que los jóvenes se suman en un encadenamiento de actividades permanentes, alejadas de toda ruptura (o todo “carácter destructivo”, noción benjaminiana recuperada por Skliar y Téllez, 2008, que implica la cesura del *continuum* temporal) hacia el presunto placer brindado por la diversión. Se requiere, como contraposición inicial al modelo de la clase expositiva, una concatenación de actividades por parte de los estudiantes, tal como la industria contemporánea de la diversión lo acarrea en la navegación por entornos virtuales.

⁹ Julio Moreno define a los juegos asociativos o creativos, ideados por los niños, como aquellos cuyas repeticiones permiten la emergencia de la novedad y la detención respecto de las costumbres. Los juegos conectivos reglamentados, por otro lado, se ejemplifican en ciertos videojuegos, como vías para fraguar una pausa adormecedora y que contribuyen con la conformación del competidor mismo como una máquina; lo propio ocurre con otros competidores. La inventiva ya no tiene tanto lugar allí; pues son juegos que saturan en información. Los momentos lúdicos se ciñen a seguir caminos establecidos previamente, y lo creativo se circunscribe al desarrollo y confirmación de habilidades (Moreno, 2009). Puede haber, así, muchos encuentros virtuales y espacios de juego en las propuestas educativas, pero la habilitación a la novedad es aún un desafío de peso.

La actividad como centro de las propuestas educativas o el #TamoActivo aun con las escuelas desplazadas

Si entendemos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas culturales mediadoras para el aprendizaje y que constituyen la consciencia (y estos planteos vienen de la psicología cultural contemporánea pero su base está en el pensamiento del autor soviético Lev Vygotski, de comienzos del siglo XX, que relumbra en las elaboraciones de James Wertsch, de particular vigencia en el escenario actual), podemos interrogarnos acerca de los modos por los cuales se produce su agenciamiento, apropiación o uso en la actualidad y, por lo tanto, cómo inciden en los modos existenciales (directamente ligados a los criterios de cómo “se debe ser” para insertarse legítimamente y no estar someterse a la expulsión de las sociedades contemporáneas) en el aislamiento y sus modos de educar y comunicar.

Bien conocemos el peso para las prácticas educativas mediadas por la virtualidad de la “red de redes” que es Internet. Se trata, en principio, de “redes sin centro” que “producen tantos puntos de articulación y coordinación, tantos centros provisorios como sean necesarios a su enriquecimiento y, por tanto, tienen como principal propósito la intensificación de sus nodos, antes que la mera extensión de sus componentes” (Quintar en AA.VV., 2007, p .73). De allí, las potencialidades colaborativas y transformadoras de las comunidades virtuales se multiplican y se amplían.

Sin embargo, lo que hallamos de hecho -en términos generales- es la exaltación de un proceso por el cual el ser humano se convierte en espectáculo de sí mismo y, por lo tanto, se enajena, se extraña de sus propias producciones y se brinda sin miramientos a lo que de él o ella se pueda hacer. Bajo la noción de temporalidad que arriba expusimos, el *Cronos* exaltado, cada aparición en redes tiene que ser aceptada por el público al instante. Ello se multiplica con la proliferación de redes sociales, más allá de Facebook e Instagram; Tumbir, Wibo, Twitter o Tik Tok dan ejemplo de ello. La articulación de actividad permanente, construcción frágil de identidades y relevamiento de datos están a la orden del día tras la búsqueda de nuevos aprendizajes.

La omnipresencia de las redes, garantizada por la diversificación de dispositivos para acceder a ellas, implica cada vez más dificultades para no participar de sus

mecanismos (para no estar enredados). Advertimos que se produce social e históricamente el deseo de figurar en las redes de modo permanente: todo acto “tiene” que ser fotografiado (y no sólo fotografiado, sino publicado en redes para que sea inmediatamente aceptado a través de sentidos *likes*).

En esa dirección, se pronuncia una tendencia a que las propuestas educativas se centren en las actividades de los estudiantes. A su reverso se hallan las líneas del mercado para mantener el accionar permanente, la falta de detención, la fugacidad, la flexibilidad y la dispersión. En tono celebrativo, se leen textos canónicos sobre el *e-learning* que afirman que

la generalización cada vez mayor de dispositivos ultraportátiles como los netbooks, los iPads, los teléfonos móviles o los libros electrónicos, así como la diversidad de formatos accesibles desde estos soportes (texto, imagen, vídeo, sonido, etc.), junto al incremento de las posibilidades de acceso a la red mediante la tecnología inalámbrica, nos conduce hacia un acceso a los recursos de aprendizaje cada vez más ubicuo y flexible. De hecho, estos cambios preceden a lo que representará en breve una concepción mucho más amplia de lo que entendemos por entorno de aprendizaje. (Gros, 2011, p. 112)

Claro que las búsquedas de la pedagogía emergente son loables y atendibles, en tanto suponen un cambio de la educación en general a partir del modelo activo de aprendizaje en el que se basan (que acarrea una tradición desde el mencionado escolanovismo, Decroly y Montessori, por ejemplo) y tiene una larga tradición). Ahora bien, será un reto encontrar las vías por las cuales sus tendencias a la flexibilidad, el autoaprendizaje y la autonomía no se sumerjan rápidamente en las lógicas de un mercado que las envuelve. Esa flexibilidad, tan propia de las sociedades del espectáculo contemporánea, contribuye con la acción continua sin detenidamente, o de la lentitud para la producción intelectual. Aunque no se trata de una discusión que involucre solamente al aprendizaje en términos epistemológicos, sino que envuelve, como decíamos, el jalonamiento de la sensibilidad hacia la impaciencia, el acostumbramiento y la aceptación sin más de lo pasajero, elástico y huidizo. No son una excepción las presuntas clases virtuales que consisten exclusivamente en el envío de tareas para que los y las estudiantes resuelvan, dejando a un lado las aun escasas posibilidades dialógicas

(subordinadas a las bondades de la conectividad) que requieren los lazos educativos¹⁰.

En términos más amplios, se corresponde esta propuesta con la valoración del emprendedorismo neoliberal, que destaca la distinción individual y las ventajas de singularizarse como una marca, pues la creatividad se vuelve un medio para poder ser siempre primero y más rápido que los demás -seguimos aquí a Sibilia en ¿Redes o paredes? (Sibilia, 2012, p. 44)-. La acción incesante y variable sería la nueva vía para el éxito exhibitivo; la “extimidad” por la cual todo lleva a mostrar las dimensiones privadas del habitar¹¹. Se fortalece así la producción de subjetividades seducidas por las tracciones de consumo del mercado

La supuesta resistencia a la escuela como institución disciplinaria no se traduce en nuevas formas liberadoras de comunicación y educación, o en modos heterogéneos de actividad (o de detenimiento), sino que hallan refugio desde el mercado y sus formas de operar con el saber. Sibilia expresa que el mercado captura aquellos espacios que crearon puestos en la encrucijada para construir nuevos territorios existenciales, modos de ser y mundos donde ejercitarlos. Las subjetividades mismas se transforman en mercancías para poner en circulación. “Eso explicaría la fragilidad y la inestabilidad de ese yo visible, exteriorizado y alterdirigido; de ahí los peligros que también acechan a esas subjetividades construidas en la deslumbrante espectacularización de vidrieras mediáticas” (Sibilia 2008, p. 310). El reverbero de la acción persistente se anuda con la pose imparable en la vidriera virtual, por la cual cada cual parece destinado a cumplir con el inevitable designio de mostrar todo lo que hace, desde las nimiedades

¹⁰ Con el aislamiento también se registran cambios en los oleajes poblacionales conocidos como *smart mobs*; las multitudes inteligentes. Estamos hablando de “las multitudes conectadas a través de las redes que, con teléfonos celulares, tabletas y otros dispositivos, *aprovechan* los tiempos de traslados urbanos gracias a las potencialidades técnicas y tecnológicas (...) aprovechar todos los tiempos disponibles de manera productivos” (Duek, 2014, p.166). Entendiendo que las *smarts mobs* no han desaparecido, sino que el movimiento en las ciudades ha aminorado, podemos preguntarnos cuáles de sus facetas principales permanecen.

¹¹ Los antecedentes teóricos en los que se apoya Sibilia tienen intenso peso para estudiar la situación contemporánea. No podemos dejar de apuntar tentativamente la constelación de autores que enriquecerían el debate. Desde Lacan (quien acuña la noción de “extimidad”) hasta Walter Benjamin (quien diferencia valor cultural y valor de exhibición), Theodor W. Adorno (y su estudio sobre la interioridad en Kierkegaard) o Guy Debord, Gilles Deleuze y Jean Baudrillard, entre otros, hay sitios para recorrer en Comunicación y Educación.

cotidianas hasta las tareas que evidenciarían supuestos aprendizajes. Claro que, como decíamos, el aislamiento no ha hecho otra cosa que trasladar esta tendencia a puntos extremos.

Conclusiones

El derrotero seguido en estos párrafos está lejos de revelar un escenario completamente inédito y para el cual nos falten categorías conceptuales que nos permitan comprender, explicar o transformar lo existente. No obstante, día a día advertimos la necesidad imperiosa de poner la atención en las condiciones que el aislamiento en sociedades extremadamente desiguales y simultáneamente volcadas a la diversión proponen para los aprendizajes. Los desafíos para los estudios en Comunicación y Educación, necesariamente ligados a otras disciplinas, se multiplican si posamos la lupa en problemas específicos, que se derivan de este paneo general. Por un lado, dan ejemplo de ello la vulneración de los derechos de las infancias, la necesidad de articular propuestas basadas en las prácticas de cuidado de niños y jóvenes con las prácticas formativas, la educación de adultos en escuelas durante el aislamiento, la recuperación de tiempos y espacios para la reflexión colectiva y la lectura, entre otros. Por otro, la ineludible atención que requieren las mutaciones en los ambientes de educación informal y no formal (más allá de que estas denominaciones parezcan demasiado ceñidas a una taxonomía cada vez más cuestionada), las preguntas por los modos de educación vinculados con la ecología que a la vez interroguen las tendencias del capitalismo contemporáneo, el lugar de las poblaciones alejadas de la atención mediática (migrantes, pueblos originarios) o las diferencias entre las vías de educación en entornos urbanos y rurales. Los retos están planteados; sólo queda abordarlos.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2020), Sopa de Wuhan, en <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- AIZENCANG, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BAQUERO, R. (1997). “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados. Algunas tensiones en psicología”, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VI, nº 11. Buenos Aires: IICE – UBA.
- BENJAMIN, W. (2014). *Sobre Kafka. Textos, discusiones, apuntes*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- BUCKINGHAM, D. (2012). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUSTELO, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós. Argentina.
- DELVAL, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- DUEK, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- DUSSEL, I. (2010), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Villa María: Eduvim
- ESTEBAN-GUITART, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- FELDMAN, D. (2010), “Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece”, en G. Frigerio y G. Diker, *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, volumen II*. Barcelona: Paidós.
- GROS, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Editorial UOC, Madrid.
- JENKINS, H. (2008), *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KOHAN, W. y KENNEDY, D. (2015). “La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar”, Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744012.pdf>
- LARROSA, J. y RECCHIA, K. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc, en <https://es.scribd.com/book/412695996/P-de-Profesor>
- LITWIN, E. (comp) (2005), “Las tecnologías educativas en el debate didáctico contemporáneo”, en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MORENO, J. (2009). “El juguete y la profanación”, en Propuesta Educativa, n° 32. Buenos Aires: FLACSO, en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704004.pdf>.
- QUINTAR, A. (2007). “Redes sociales y comunidades virtuales”, en AA.VV., *Los usos de las TICs. Una mirada multidimensional*. Buenos Aires: Prometeo.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RATTERO, C. (2009). “La poquedad pedagógica”, en C. Rattero y A. Chaousky (2015), “La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza”, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Rosario: UNR – Laborde Editor.
- ROSSI, L. (2018). “Un mapa de los estudios iberoamericanos y españoles sobre los videojuegos”, en

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542018000100009

- SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SMUD, M. (2014). *Generación Play. La multiplicación de pantallas y controles*. Buenos Aires: Letra Viva.

Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica

A transmedia didactics: drifts on mutations and new mediations in the field of didactics

Miriam Kap
miriamkap@gmail.com

Docente e Investigadora de la UNMDP. Dirige Proyectos de Investigación en Innovación educativa. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades, con estudios Superiores de Educación y Nuevas Tecnologías. Autora de: Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.



Resumen

El artículo analiza el entramado de la didáctica, la comunicación y la transmedia en sus múltiples hibridaciones, dando cuenta de la emergencia de nuevas mediaciones, categorías interpretativas y de acción en el campo de la enseñanza y del diseño de estrategias que promuevan aprendizajes profundos y perdurables. La posibilidad de experimentación y colaboración que brindan las múltiples plataformas, la digitalización del mundo, la convergencia de medios y las rupturas de categorías como tiempo y espacio, nos impulsan a pensar la enseñanza como un acto de creación en planos que se yuxtaponen, se cruzan y se recrean en (y a través de) las mediaciones tecnológicas. De este modo, este trabajo aborda la conceptualización de la categoría didáctica transmedia. Esta categoría nos permite pensar en diseños novedosos, reflexivos y permeables y se configura como un espacio de fusión y desvanecimiento de fronteras. Estos diseños didácticos que rompen con la linealidad de la enseñanza, se instalan en un territorio de provisionalidad y creación pero, a la vez, permiten construir y co-construir nuevo conocimiento con intencionalidad pedagógica. Con el objeto de dar cuenta de los modos en que la interpelación de las tecnologías permite transformaciones, mutaciones didácticas performativas y creadoras de experiencias de aprendizaje significativas y de nuevos modos de ver el mundo, se recuperan los avances de la investigación sobre las huellas de los profesores vanguardistas y del trabajo empírico en el ámbito de la enseñanza en el nivel superior.

Palabras clave: Didáctica - enseñanza - mutaciones - transformaciones - transmedia

Abstract

The article analyzes the framework of didactics, communication and transmedia in its multiple hybridizations, giving an account of the emergence of new mediations, interpretive and action categories in the field of teaching and the design of strategies that promote deep and lasting learning. The possibility of experimentation and collaboration offered by multiple platforms, the digitization of the world, the convergence of media and the ruptures of categories such as time and space, drive us to think of teaching as an act of creation in planes that are juxtaposed, intersected and they recreate themselves in (and through) technological mediations. In this way, this work addresses the conceptualization of the transmedia didactic category. This category allows us to think about innovative, reflective and permeable designs and is configured as a space for fusion and fading of borders. These didactic designs that break with the linearity of teaching, are installed in a territory of provisionality and creation but, at the same time, allow the construction and co-construction of new knowledge with pedagogical intentionality. In order to account for the ways in which the interpellation of technologies allows transformations, performative didactic mutations and creators of meaningful learning experiences and new ways of seeing the world, we recover the advances of research on the traces of the avant-garde teachers and empirical work in the field of higher education.

Keywords: Didactics - teaching - mutations - transformations - transmedia

Introducción

“Lo extraordinario siempre resulta ser la amplificación de algo que ya estaba en funcionamiento, en el mejor de los casos, la ruptura de un límite lábil, no un punto de partida después de un portazo”

Lauren Berlant (2020, pág. 34)

Abordajes metodológicos para la aproximación a una nueva definición de la didáctica

Este artículo es una síntesis provisoria de búsquedas y elaboraciones conceptuales provenientes de las investigaciones que desarrollamos tras las huellas de los profesores vanguardistas e innovadores, la experimentación práctica y los ensayos que llevamos a cabo en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata y los procesos de transformación de la enseñanza que fuimos documentando a lo largo de estos últimos años. En estos recorridos, nos preguntamos qué significa enseñar, cuáles son los procesos cognitivos en los que se despliega el aprendizaje y cuáles son las formas en las que los docentes despertamos el deseo de aprender, la curiosidad y las ganas de descubrir más allá de lo evidente. En ese marco, surgen distintas iniciativas que confluyen en reflexiones que articulan la educación y la comunicación en un espacio de creación: la transmedia.

Desde el año 2016 llevamos adelante el Seminario Interno “Debates Interdisciplinarios de la Didáctica” que brinda un lugar de discusión y análisis desde diferentes perspectivas epistemológicas sobre la educación actual y los distintos abordajes y escenarios contemporáneos de la enseñanza, recreando los conceptos de comunicación, experiencia e innovación, así como los fundamentos mismos de la didáctica y las prácticas de enseñanza novedosas. Acompañando estas acciones, surge el Grupo de Extensión e Innovación Educativa (GEIE) y los

proyectos de investigación¹ que constituyen espacios desde donde hemos recuperado algunas de las prácticas emergentes.

Las indagaciones ponen su foco en la observación de las prácticas de enseñanza y de propuestas excepcionales que involucran modos comunicativos en espacios no tradicionales, intervenciones didácticas en dispositivos y redes, así como las construcciones de conocimiento en una compleja ecología de medios (Mc. Luhan, 1964; Postman, 1968; Ong, 1987; Guattari, 1990; Jenkins, 2008; Scolari, 2015). La investigación desarrollada parte de la premisa del trabajo colaborativo como un espacio de construcción entre investigadores y docentes o cátedras cuyas prácticas observamos; avanza y se sostiene con validaciones mutas y procesos de co-creación, como un territorio de prácticas y como una construcción de conocimiento original, significativo y colaborativo. Se ha trabajado y se trabaja *junto a* los/las docentes, realizando análisis y meta-análisis, luego de las observaciones, entrevistas o lecturas de documentos, que brindan la posibilidad de recursividad, reflexión e implicaciones recíprocas. La investigación que desarrollamos es de tipo cualitativa con un enfoque interpretativo (Erickson, 1997; Denzin y Lincoln, 2012) y apela a un cruce de teorías y metodologías provenientes de diversas áreas de conocimiento. Se retoma la idea de multidireccionalidad, redes y alteridades dispares (Lather, 2013) y los movimientos en relación con lo tecnológico-audiovisual, la dimensión emocional y afectiva, el giro sensorial y el reconocimiento del contexto, de los campos de lucha, negociaciones y tensiones institucionales.

A partir del trabajo empírico realizado, cuya característica es la de un dinamismo profundo y de estar en permanente transformación, se puede observar que emergen con fuerza algunas recurrencias: conceptos que se expanden en plataformas y dispositivos, discusiones teóricas que suceden en las redes sociales, debates con formatos audiovisuales, trabajos en colectivos, diseños transversales

¹ Los hallazgos que conforman este texto pueden rastrearse en las Investigaciones o proyectos que la autora ha dirigido en la Universidad Nacional de Mar del Plata: "Transformar la escuela y la universidad: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza que construyen puentes" (OCS 108/18); "Grupo de Extensión en Innovación Educativa" (OCA 1650/19), "Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata" (2018-2019, OCA 957/18) y "Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata" (2019-2020, OCA 2067/20).

que se hacen visibles en escenarios comunicativos difusos, continuidad discursiva descentrada, experimentación y colaboración en múltiples plataformas, digitalización de entornos analógicos, convergencia de medios y el quiebre de categorías como tiempo y espacio. Estos hallazgos nos impulsan a pensar la enseñanza en un proceso de reconocimiento e identificación de nuevos contextos de creación y rupturas con los diseños tradicionales que permitieron ampliar conocimientos y aprendizajes, generando alternativas didácticas que fracturan la linealidad.

En esta propagación y dispersión de medios conectivos se observaron procesos de análisis sobre las propias prácticas de enseñanza y sobre los modos de abordar las dimensiones mediáticas y enunciativas que producían un hacer hipertextual e hipermediado, desatado de la centralidad y univocidad del contenido y que no encontraban su correlato en un análisis tradicional de las prácticas de enseñanza. ¿Qué estaban pensando y haciendo los y las docentes?: algo nuevo. De este modo el trabajo dio cuenta de la necesidad de crear una nueva categoría de análisis y producción de conocimiento didáctico, que ensanche su campo epistémico: la didáctica transmedia.

En esta búsqueda de nuevas formas de enseñar aparecen, en las prácticas observadas, algunos ejes comunes: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa, la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento y el suspense o, como dice Paul Ricoeur (2004) la “puesta en intriga” que hacemos clase a clase para mantener la tensión atenta entre lo que sucede y lo que vendrá. Se hace evidente la intención de ir más allá de la aplicación de una u otra tecnología debido a que, incluso ante el avance exponencial de la conectividad, el diseño involucra tramas institucionales, comunicativas, epistémicas y mediáticas que vuelven indispensable la dimensión de la reflexión, propia de la didáctica. El “ecosistema comunicativo que constituye el entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos” (Martín-Barbero, 1998, p. 215) rompe con la dimensión instrumental de los nuevos medios para instalar novedosas mediaciones que permiten el uso activo de los dispositivos y soportes en tanto prácticas subjetivas y subjetivantes atravesadas por una amalgama de saberes y modos de representación, en una multiplicidad de lenguajes y formatos que rehabilitan su potencial comunicacional e instala *la transmedia en la educación* como práctica y como metáfora.

Edith Litwin nos recordará que “todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarcan.” (Litwin, 1997, p. 17) y entiende la didáctica “como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, p. 94). Nos preguntamos si es posible complementar esta definición incorporando, además de la dimensión teórica recursiva y situada, la trama mediática y comunicativa vinculada a los nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje, así como el aspecto que constituye el hacer fundamentado que se difunde en una praxis reflexiva, en un “prácticum reflexivo” (Schön, 1987). Esta idea de la didáctica como praxis involucra una práctica y una reflexión profunda, meta-analítica y abierta a renovados marcos interpretativos, que implica –a la vez– una acción, una propuesta, una intencionalidad, un diseño situado y una vuelta a revisar la significatividad de las acciones para producir profundos aprendizajes entramados en la cultura y los contextos socio-históricos.

El campo de la didáctica no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor-receptor. Es, más bien, un entramado de reflexión y creación, fuertemente dinámico, permeado por la cultura, los contextos y las instituciones, que se preocupa por diseñar prácticas de enseñanza que recuperen los mejores escenarios y estrategias para favorecer las experiencias de aprendizaje, la construcción de conocimiento y, en una vuelta dialéctica, volver a reflexionar sobre lo realizado en una reconstrucción creadora y colectiva.

De este modo, la investigación en marcha permite revisar y aproximarnos a una definición de la didáctica en perspectiva contemporánea que involucra las expansiones, reflexivas y con intencionalidad pedagógica, de las prácticas de enseñanza en distintos medios y plataformas.

Mutaciones didácticas y comunidades de aprendizaje

La idea de mutaciones viene desde distintos campos epistémicos y en todos los casos representa un cambio, una transformación, un salto. En la genética, la mutación implica un cambio al azar en, por ejemplo, la organización del ADN. Pero también podemos rastrear el término en las ciencias sociales, la filosofía, la

psicología. Michel Foucault (2002, 2006, 2007) utiliza este término para describir los relevos y reordenamientos en las tecnologías de poder y en las prácticas y un cambio que puede alcanzar, por ejemplo, “toda la episteme occidental” (2002, p. 205). En su libro *Los Bárbaros*, Alessandro Baricco se pregunta en qué consisten las mutaciones que percibe a su alrededor y que “acabarían disolviendo el presente” (Baricco, 2008, p. 16). Años más tarde, el mismo autor se referirá a la “mutación de consistencia de la experiencia” (Baricco, 2019, p. 44) abriendo un campo interpretativo que enriquece la mirada sobre la enseñanza y las revisiones del campo de la didáctica. Otros autores como Henri Bergson (2013 [1911]), Michel Serres (2013), Bifo Berardi (2017) o Eric Sadin (2020) aportan perspectivas sobre la mutación que involucran el movimiento, las transformaciones, las representaciones colectivas, el cuerpo, la sensibilidad y, particularmente los últimos referentes, la esfera de la conectividad.

La evidencia obtenida de los diálogos y observaciones muestra que en el aula, y en la reconstrucción de lo que en ella sucede a través de diferentes medios y movimientos, se transforman cotidianamente las experiencias de transmisión cultural a través de complejos formatos. La situación de enseñanza abre una posibilidad que permite mutaciones en las prácticas y representa una huella que nos invita a retornar sobre nuestros pasos para evaluar qué volveríamos a hacer y qué cambiaríamos para mejorar nuestra clase y tender los puentes para que el/la estudiante aprenda, comprenda, comparta nuestras pasiones y construya conocimientos.

Los contextos tecnológicos cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas, los medios audiovisuales cada vez más potentes y más amigables para la producción casera rompen con la posibilidad de un modelo único de docente y de estudiante. De esta manera se configuran espacios inéditos en las actividades de enseñanza y, por tanto, intrínsecamente inseparables de una perspectiva didáctica y comunicacional que, tal como afirma Mariana Maggio (2018), requiere ser reinventada. Así, surge una pregunta que permitirá, como cuando aguzamos la mirada frente al Jardín de las Delicias de El Bosco, encontrar detalles imprevistos: ¿Cómo diseñar clases más interesantes y desafiantes, que vayan más allá del aula o del Zoom, que hagan presente a autores, teorías y perspectivas y que permitan, a la vez, dar cuenta de la complejidad y profusión del conocimiento, así como del estilo de producción de las y los jóvenes?

La potencia para producir y componer desafíos cognitivos, enriqueciendo la pregunta acerca de los aprendizajes y de la enseñanza, radica en la singularidad de las propuestas, en la multi perspectiva de las interacciones, en la posibilidad de mezclarse y confundirse en distintos escenarios y realidades; generar nuevas mediaciones y, concomitantemente, la posibilidad no sólo de hacer comunicables los conocimientos sino de producirlos y hacerlos circular colectivamente en comunidades de aprendizaje que constituyan espacios de participación y de colaboración.

Las transformaciones y la “formación progresiva de una nueva antropología del espacio” (Sadin, 2017, p. 53) de las instituciones permiten tensionar ideas antagónicas, corrientes de pensamiento, experiencias que en otro momento de la historia de la educación no podrían haber convivido dentro de los mismos ámbitos con la capacidad de reverberaciones mutuas en entornos escolares y no escolares. Este sincretismo pedagógico hace surgir preguntas muchas veces en conflicto, que permiten postular la existencia de un espacio de creación latente, de autonomía y de búsqueda, donde se inscriben y dejan sus marcas y resonancias las prácticas que abren la posibilidad de modos reciclados, marginales, enriquecidos, metamorfoseados de conocimiento.

En esta perspectiva se vislumbra una nueva concepción de la enseñanza y un ensanchamiento del campo de la didáctica, cuyas implicancias configuran lo que podríamos llamar “mutaciones didácticas”², que “no tienen como horizonte la perfección de las prácticas sino la experimentación y la variación donde los acontecimientos no previstos abren las puertas a novedosas miradas construidas colaborativamente” (Kap, 2018, p. 30) y que implican no sólo un cambio en las prácticas de enseñanza sino un cambio en los modos de reflexionar sobre esas prácticas. Una resignificación de las relaciones de saber-poder y una revisión de las arquitecturas y los espacios de comunicación, que incluyen juegos con lenguajes conocidos y desconocidos, en escenarios inevitablemente móviles. Las mutaciones didácticas dan cuenta de cambios en la subjetividad, en el entorno, y en los colectivos docentes y perduran a lo largo del tiempo en sus

² Categoría que se desarrolla en la investigación que llevo a cabo sobre Profesores Vanguardistas, en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR y que ya se vislumbra en germen en: KAP, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.

transformaciones y dinanismos, como una posibilidad de performatividad, pero también como un residuo cognitivo³.

Estas *mutaciones didácticas*, que comienzan con una apertura, un acontecimiento, incluyen –también– sensibilidades y perspectivas que encarnan en los modos comunicacionales descentrados de los adultos y los jóvenes, en las maneras de habitar, de ir y venir por los caminos del saber, en las nuevas y móviles distancias sociales y generacionales, en las novedosas formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales que se abren constantemente. Este saber va, dentro y fuera del sistema educativo, más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías, pero no es totalmente independiente de ellas. El saber tecnológico y su manipulación, la posibilidad de producir y hacer circular información, puntos de vista, prácticas, constituyen al mismo tiempo el centro y la periferia de los discursos sociales y pueden conformar actos de rebeldía contra la rentabilidad, contra la funcionalidad, contra el pensamiento academicista.

En un mundo que vio perturbado su tiempo y su espacio y que se encuentra en una permanente revisión, cobra relieve la necesidad de volver a tensionar el binomio tecnología-educación y redefinir el sentido de la comunicación del conocimiento, las interacciones comunicativas, el rol del docente como profesional cruzado por demandas en las que se requiere de una praxis reflexiva que advierta la diversidad en las posibilidades de aprender de los y las estudiantes. En una sociedad en conflicto, atravesada por intereses en disputa, que cambia –y en muchos casos pretende imponer– los modos de seleccionar, organizar, producir y validar los conocimientos por la fuerza de los desarrollos tecnológicos, los docentes necesitan examinar de qué manera, los dispositivos, inciden sobre sí mismos y sobre los campos de conocimiento, cuáles son los procesos de creación y cuáles son los vínculos que se producen en la trama colectiva.

Siguiendo esta línea, las investigaciones que llevamos adelante permiten examinar la capacidad de analizar las demarcaciones, los límites y el potencial de nuevas intervenciones, concibiendo prácticas que rompen con los estereotipos y acuñar nuevas palabras para nombrarla. En este contexto es donde aparece la idea de transmedia y la necesidad de incorporar los aspectos comunicativos que se entranan con la posibilidad de la construcción de conocimiento. La noción de

³ La idea de residuo cognitivo puede rastrearse en Salomon, G.; Perkins, D. y Globerson, T (1992); Salomon (1993)

transmedia implica recorridos comunicativos divergentes, conlleva la necesidad de considerar complejos lenguajes enlazados en procesos de creación que se producen en la intersubjetividad y que permiten transformaciones colectivas sin pretensiones totalizadoras. Del mismo modo supone reconocer que la experiencia se da en capas permeables donde se pone a jugar toda la sensibilidad del sujeto, sus posicionamientos políticos, ideológicos, idiosincráticos y culturales con todos sus sentidos desplegados.

En ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012) y comunicativa, la idea de transmedia en educación (Scolari, 2015, 2018b; Molas Castells, 2018), nos empuja a preguntarnos cuál es el mejor entorno para construir prácticas de enseñanza con sentido para provocar metamorfosis y mutaciones didácticas que permitan producir aprendizajes y conocimientos, como concebir historias y diseños alternativos que rompan con el sonambulismo pedagógico. Avanzar en la búsqueda de una construcción expansiva y colaborativa de conocimiento a través de la transmedia en clave didáctica implica recuperar, desde esta perspectiva, la idea de Litwin (1997) cuando afirma que la didáctica “requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística (...)” (p. 41), así como los aportes de autores como Jerome Bruner (1986, 1997, 2002) que nos llevan hacia la narrativa, los relatos y la cultura y, por supuesto, las contribuciones claves de pedagogos, filósofos y comunicadores como Henry Jenkins (2008, 2010, 2015), Pierre Levy (2004) y Étienne Wenger (2001).

La didáctica transmedia

Los sentidos frente a los acontecimientos se reestructuran, se mueven, cambian. La inclusión de mundos narrativos heterogéneos, integrados por diferentes tramas multilenguaje, abre espacios pensados para ser descubiertos y explorados por los estudiantes, materializándose a través “de diferentes medios y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas Castells, 2018, p. 29), de manera que estimulen la imaginación y la comunicación intersubjetiva en la resolución de las actividades prácticas y en la puesta en escena de dinámicas de enseñanza y de conflictos cognitivos. La narrativa sonora, visual y audiovisual, la posibilidad de generar y producir hipertextos, de participar activamente en una realidad aumentada, de crear y recrear el presente y reconstruir el pasado de modo activo, organiza las

tensiones con las prácticas de enseñanza convencionales que, en algunos casos y paradójicamente, siguen sosteniendo la necesidad de recorrer el mundo del conocimiento en una sola dirección. Los estudiantes se transforman, entonces, en viajeros furtivos del tiempo del aula, escapándose por las ventanas que abren sus pantallas; con dedos ágiles y miradas reservadas, produciendo fenómenos escriturales donde se ven implicados y recreando otras formas de acceder y producir conocimiento, en escenarios de cada vez mayor y más amigable convergencia tecnológica.

Los y las docentes, por su parte, no escapan a los influjos de las pantallas. Sin embargo, no siempre logran reconocer en ellas un entorno de creación de propuestas didácticas con intencionalidad pedagógica que les permita suspender la rutina y producir transformaciones creativas, lanzándose a la búsqueda de nuevas alternativas que rompan con la repetición, con lo conocido, con lo esperado, con el canon. Tal como afirma Dewey, “la inercia del hábito impide la adaptación del significado del aquí y el ahora con el de las experiencias, sin la cual no hay conciencia, que es la fase imaginativa de la experiencia.” (Dewey, 2008 [1934], p. 308).

En este intento de romper la inercia, recuperamos de Henri Bergson (2013) la idea de lo moviente, que es algo más que mera transformación, porque lo moviente es un estar siendo, un impulso vital, una búsqueda que nos permite experimentar colectivamente. Lo moviente es la respuesta viva a lo que conmueve y adquiere formas siempre cambiantes, no viene desde afuera. Estoy dentro. Lo que experimento me transforma y hace de esa experiencia algo único e intraducible, pero, a la vez, colectivo. Es lo que nace, lo que emerge, la creación tejida con otros y que nos permite habitar mundos cambiantes. Bergson afirma que “sólo se conoce, sólo se comprende, lo que en cierta medida se puede reinventar” (Bergson, 2013, p. 101) y así, la necesidad de volver a comprender, nos empuja a reinventar una definición de didáctica y, por extensión, la idea complementaria de una didáctica transmedia. En ella encontramos recorridos colectivos en cuya urdimbre se entrelaza la posibilidad, no sólo construir de manera colaborativa interpretaciones y discursos, sino reconocer en ese acto una experiencia comprometida, cultural, estética y formativa.

La presencia de las tecnologías, en sus formatos híbridos, en su proliferación, en su mezcla, en su sinergia, permite crear vías alternativas abiertas, combinadas y simultáneas de producción intertextual, de circulación de conocimiento y abre

posibilidades de pluralidad de experiencias emocionales y cognitivas que envuelven una reconstrucción activa de materiales, objetos, conceptos e identidades. Las aulas, en su presencialidad o mediadas a través de plataformas, producen, de hecho, mixturas que no piden permiso, son *puzzles* siempre en crecimiento, abiertos al surgimiento de identidades y subjetividades yuxtapuestas. Una mecha encendida de posibilidades abre el diálogo que rompe los límites entre lo físico-presente-material y lo virtual, entre lo simultáneo y lo diferido en el tiempo y nos permite viajar a donde jamás hemos estado sin movernos del lugar donde solíamos estar.

Este recorrido, nos obliga a pensar en las distintas revoluciones mentales que involucra la paulatina pero incesante digitalización del mundo y “la mutación de consistencia de la experiencia” (Baricco, 2019, p. 44) y con ello, las revisiones profundas que el campo de la educación podría producir para generar experiencias de aprendizaje ricas en ramificaciones, que den cuenta de los desafíos que plantean las novedosas formas de colaboración, apropiación y producción de conocimientos en escenarios altamente diversificados. Esto significa, en el mejor de los casos, la reformulación en tiempo real de nuestras prácticas de enseñanza y de las experiencias que queríamos compartir con los y las estudiantes.

Esta posibilidad creadora de espacios intermedios, transicionales, que abren las tecnologías de la información y la comunicación, nos aportan resonancias indisciplinadas y cambios de perspectivas que es necesario reconocer en su complejidad, como un proceso multidimensional, hipermediado y dinámico que obliga a inventar nombres para eso que aún no lo tiene. Surge la necesidad de la construcción de una nueva categoría llena de nervaduras y complejidades, clara y distinta de las demás, lista para ser nombrada: *la didáctica transmedia*.

La didáctica transmedia participa de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar, de manera situada en un contexto socio histórico e institucional particular y amplía el campo de la pregunta acerca de la manera de provocar aprendizajes profundos y perdurables. No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios, los habita, los explora y los enriquece. Pero, además, la didáctica transmedia invita a la reflexión sobre lo realizado, sobre las decisiones y sobre las oportunidades de aprendizaje desplegadas en el mundo

digital y conectivo de las redes para poder rediseñar una nueva práctica a través de distintas mediaciones, entornos, dispositivos e interfaces⁴.

Las observaciones, las entrevistas y el trabajo empírico desde las investigaciones que llevamos a cabo nos permiten interrogar las perspectivas didácticas tradicionales y considerar la didáctica transmedia como posibilitadora de diseños novedosos, reflexivos y permeables. Como un espacio de fusión y desvanecimiento de fronteras, con intencionalidad pedagógica, que rompe con la linealidad de la enseñanza, se instala en un territorio de provisionalidad y creación pero, a la vez, permite construir y co-construir conocimiento dialogando entre saberes, problematizando las disciplinas y las tradiciones de las instituciones educativas, sin vaciarlas de sentido, sin abandonarlas, dando cuenta de la complejidad social.

Una didáctica transmedia es, también, una didáctica emergente.

Migraciones y Provocaciones

Los cambios radicales, las migraciones hacia otros formatos, no siempre fueron producto de una reflexión que orientase las acciones hacia la posibilidad de hacer asequible el conocimiento a los jóvenes. Muchas veces, el diseño de las clases, aún mediadas por tecnologías, asumía una dimensión teatral, donde el/la docente junto al saber quedaba en el centro de la escena y el/la estudiante se convertía en mero espectador/a o consumidor/a por lo que allí “en términos didácticos, no se puede reconocer la construcción del conocimiento en un verdadero proceso comunicacional” (Litwin, 1997, p. 135). Abrir entradas al aprendizaje o construir puentes novedosos, donde las tecnologías y las hipermediaciones ensancharan los horizontes de sentido, exige otras estrategias.

La didáctica transmedia, entonces, se construye mediada e interpelada, inevitablemente, por el encuentro invisibilizado de los novedosos entornos tecnológicos, plataformas que se superponen y crecen, inteligencia artificial, interfaces cada vez más confortables y tentadoras, dispositivos pequeños que nos permiten relacionarnos con el mundo y la emergencia de un nuevo régimen de verdad (Sadin, 2020). Es por este motivo que se pone en diálogo con las condiciones de posibilidad institucional, con las preguntas y respuestas que,

⁴ Interfaz en el sentido plural y polisémico que desarrolla Scolari (2018a) y como “lugar o espacio de interacción” (pág. 29)

desde las tradiciones disciplinares, se hayan formulado para dar cuenta de la construcción de sus saberes y, de modo dialéctico, configurar una práctica que permita enriquecer las experiencias de aprendizaje a partir de la apertura a pensar de manera entrelazada e hipertextual.

La didáctica transmedia instala la provocación de entender las transformaciones, hackear las plataformas comerciales o lúdicas para dotarlas de renovados sentidos compartidos que permitan romper con las barreras disciplinares, generacionales, culturales, educativas o socio-económicas, entre otras muchas barreras a quebrar. Las tecnologías se atraviesan, se instalan en un terreno siempre movedizo e incierto y pueden abrir portales expresivos inesperados. Tal como afirman Gardner y Davis, “nos proporcionan formas de expresión adicionales a todos y, especialmente, a aquellas personas cuyas fortalezas quizás no residen en los terrenos tradicionales del lenguaje y la lógica.” (Gardner y Davis, 2014, p. 173). De este modo se recuperan y resignifican nuevas disposiciones de producción y formatos narrativos, especialmente en la integración entre la teoría y la práctica, incorporando producciones transmedia (Irigaray, Lovato, 2015; Molas Castells, 2018; Scolari, 2013).

Una didáctica transmedia configura zonas de diálogos, mezclas e interacciones para dar cuenta de las decisiones pedagógicas que permiten las mediaciones tecnológicas, de la necesidad del análisis y el metaanálisis de las producciones y propuestas, de la creación de espacios de experimentación, pero también de documentación y registros que permite reconstrucciones analíticas.

Ars Didáctica y escenarios performativos

Con el tiempo, el análisis y las acciones desplegadas en distintos escenarios, la idea de didáctica transmedia fue tomando forma en un diálogo propio de esta investigación, que permitió, junto a docentes y cátedras, encontrar espacios de validación entre prácticas de enseñanza novedosas y las interpretaciones desarrolladas. Ya no se trataba de un nombre más en una serie de nombres, sino de una manera de hacer y pensar la didáctica con un fuerte compromiso reflexivo e interactivo, donde la interacción se produce en la convergencia de medios que transformamos y nos transforman, dando cuenta de lo que Engeström y Sannino (2016) llaman un aprendizaje expansivo en movimiento.

En épocas donde la fusión tecnológica “la interdependencia y la interoperabilidad de las plataformas” (Van Dijck, 2016, p. 73) promueven la digitalización del mundo, se torna necesario construir mediaciones tecnológicas potentes que permitan tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la didáctica transmedia permite transformaciones inusitadas y contrahegemónicas y amplía los horizontes a través de propuestas no convencionales que, aún enmarcadas en instituciones educativas, va mucho más allá de sus fronteras, con intencionalidad pedagógica y con un diseño que permite recuperar el conocimiento y sus diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

Las mutaciones didácticas, es decir, esos cambios en las prácticas de enseñanza que sedimentan y perduran y que siempre se sitúan entre desvíos, innovaciones y tendencias, se producen en un doble sentido. Por un lado, instalan puntos de fuga y perspectivas no convencionales y, por otro, dan cuenta de fusiones de ideas, lazos invisibles que unen la distancia y configuran formas inéditas de la experiencia. La didáctica transmedia participa de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes. Es la posibilidad de pensar la educación desde la colaboración, desde una arquitectura móvil que permite sumergirse en un juego vertebrado por la lógica digital que extiende las fronteras del conocer.

Las formas culturales en las que estamos inmersos, entretejidos en los medios conectivos, no sin tensiones, nos brindan la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos y las interacciones dentro del marco regulador de las instituciones. En ese “proceso (...) de transformación por el cual todos los actores se ven constantemente expuestos a nuevas alternativas y desafíos que a su vez los redefinen conforme los atraviesan” (Van Dijck, 2016, p. 252) es preciso generar las condiciones que permitan promover aprendizajes con sentido en diferentes contextos.

De este modo, en medio de dispositivos, plataformas e hipermediaciones, estamos encontrando sentido a nuestras experiencias híbridas⁵, fuertemente enmarcadas en dos dimensiones que se imponen y que parecen adquirir un carácter antinómico: el aislamiento y la conectividad. El aislamiento y la conectividad se mixturán, formando parte del concierto cotidiano que exige, a la vez y en sentidos opuestos, diálogos sin pantallas y entre pantallas. Esta situación requiere

⁵ Sobre estudios de “hibridaciones” son interesantes los análisis que realiza García Canclini (1989, 2003)

problematizar las relaciones comunicativas, sin negar la experiencia en construcción como un campo de subjetivación permanente, como un espacio de transformación a la vez personal y social, que no se cristaliza. En este proceso, se plasmará la posibilidad de narrar lo percibido como acontecimiento y nuevamente volverá como una transformación subjetiva, enmarcada en estas mutaciones. Por este motivo, se torna ineludible reapropiarse de viejos conocimientos y crear otros, otorgando entidad compleja a la situación actual, inmersa en relaciones de fuerzas contradictorias que establecen lazos significativos y críticos con el tiempo presente y con el saber.

En este contexto, quizás más que nunca, es necesario profanar (Agamben, 2005) los dispositivos y las plataformas y “restituirlos al uso común de aquello que fue tomado y separado en ellos” (Agamben, 2011, p. 264) para dotarlos de significaciones propias. Es necesario dar lugar a la imaginación transgresora, al movimiento contrahegemónico, a la inestabilidad creadora que nos permitirá reconocer lo novedoso, lo significativo en un mundo siempre cambiante, heterogéneo, mixturado. Si aceptamos movernos en estos territorios, con fuertes componentes de indeterminación, aceptamos pensar lo abierto, más allá de inmovilidades yuxtapuestas. De este modo, continuidades y discontinuidades son motivo de preocupaciones permanentes, de búsquedas y de reinvenções que crean y recrean la realidad educativa al concebirla y nombrarla. Colaboración, escritura conjunta, lectura hipertextual son –además de diferentes representaciones que nos permiten nombrar las diversas y plurales formas que adquiere la creación mediada– los modos en que esta investigación sobre didáctica, innovación y transmedia avanza, junto a los docentes o cátedras que nos abrieron sus clases a la observación y diálogo, en la construcción de conocimiento que aporte perspectivas al campo.

La presencia de estos entornos tecnológicos rompe con las jerarquías y se hace menester comprender que el acceso a los diferentes soportes permite una incursión alterada de los modelos tradicionales. El mundo moderno se encuentra “estructurado por toda clase de lenguajes oficiales que son, habitualmente, los lenguajes de la dominación” (Greene, 2005, p. 80) y los novedosos modos de escritura, alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar estos lenguajes oficiales para disponer de sentidos imprevistos, otorgando una perspectiva creativa del futuro. En el diseño y en la posibilidad de nombrar e imaginar otras alternativas se abre una dimensión

performativa de la tecnología que tiene, junto a las prácticas concretas, repercusión en las identidades y las subjetividades de quienes las utilizan.

Las transiciones en los modos de pensar la clase, la disciplina y la enseñanza que dan un viraje lento pero obstinado hacia lo audiovisual y su correlato lo digital, enmarcados en lo que Van Dijk (2016) denomina la “cultura de la conectividad”, provocan cambios en la trama de la experiencia humana. Por este motivo, es necesario *concebir* –en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”– prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar lo que sucede en el aula más allá de lo normativo. Una dinámica contextual y situada como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil. Las y los profesores “deben aprender una forma de experimentación, no el ensayo y error, que sugiere una falta de conexión razonada entre los errores previos y los ensayos subsiguientes, sino la creación rigurosa de nuevos ensayos fundamentada en la apreciación de los resultados de los pasos anteriores. La aplicación de este tipo de regla a un caso concreto debe estar mediada por una forma de reflexión en la acción.” (Schön, 1987, p. 146).

Las posibilidades de experimentar en diferentes soportes, ambientes, recursos y materiales, crear algo casi como una provocación, una *performance*⁶, en las prácticas pedagógicas no sólo proponen movimientos rupturistas, sino que también ensayan modos de redefinir el sentido inexplorado de las prácticas educativas, a través de concatenaciones conjuntivas, donde no es necesario seguir con un diseño *a priori* o un modelo preestablecido. Estas prácticas, que involucran la emoción, la sensibilidad y sus modos de hacerlas comunicables, conectan aspectos de la vida escolar y extraescolar aparentemente inconexos como la tecnología, el teatro, la pintura, la música, el deporte, el cine o eventos aislados, en una producción que crea un infinito de superficies enredadas que no se prolongan en figuras preconcebidas ni en modelos comunicativos definidos. Las producciones vanguardistas, sin pretensión de universalidad ni de guía, hacen posible descubrir nuevas maneras o caminos aun inexistentes o poner en relación

⁶ Tal como afirman Taylor y Fuentes (2011): “El performance, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir (...)” Pág. 8

aspectos de las disciplinas y de la vida cotidiana que –aparentemente– no tienen una relación lineal o lógica.

Las prácticas innovadoras rompen con las expectativas y están inevitablemente orientadas a transformar la realidad. Un gran número de docentes hace nacer en sus aulas prácticas inéditas que tienen una invaluable riqueza para sus estudiantes y brindan numerosas oportunidades de promoción de pensamientos alternativos, aprendizajes relevantes, significativos y con sentido. Podríamos pensar que estos docentes encuentran cierta consonancia –aunque no sin contradicciones– entre la posibilidad de crear, producir rupturas y sostener, a la vez, las prácticas de enseñanza con empatía, afecto, rigurosidad epistemológica y acciones éticas. Reconocen su valor y han decidido poner en marcha estas innovaciones con autonomía y criticidad. No como una mera aplicación técnica sino como un proceso de mediano o largo plazo que implica aprendizajes propios y de los estudiantes. Una conjunción que produce significados singulares, compartidos, provisorios, entrelazados en algo único, transfigurados, que dan lugar, tal como nos ilustra Berardi (2017), “a la emergencia de un significado previamente inexistente” (p. 29).

El encuentro entre los espacios de la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación, el uso de tecnologías renovadas y la búsqueda de innovación pedagógica define, para nosotros, el recorte de un campo especialmente interesante para una implicación crítica y reflexiva en las prácticas de enseñanza que abren las puertas a conocimientos heterogéneos, expandiendo y fusionando el campo epistémico de una didáctica entendida como búsqueda y como experimentación, como una nueva forma de creación artística.

Una epistemología híbrida y colectiva

Cada pasaje, cada salto tecnológico transforma las prácticas de enseñanza, los modos de concebir el conocimiento y, por supuesto, sus modos de producción, circulación y apropiación, así como las relaciones con el saber y, por supuesto, con el poder. La alternancia entre distintos ambientes del ecosistema mediático permite combinar estilos cognitivos que logran vincular fluidamente texto e imágenes, así como pantallas, plástico y papel. Se produce aquí un despertar de puertas perceptivas novedosas que nos punza a establecer nuevas conexiones entre los fragmentos, las partes y el todo del texto. Ya no alcanza con etiquetar,

categorizar o reconocer, sino que se hace imperioso crear, interpretar, imaginar, diseñar y, por supuesto, tomar decisiones. Las formas y los soportes desde donde se lee y escribe cambian y se enriquecen animando las re-escrituras, recomposiciones y relecturas, desde donde se extraen fragmentos que se fusionan con otros, confundiendo imagen, sonido y palabras, ya no como complemento o ilustración del texto, sino como el texto mismo, que crea experiencias sensoriales venciendo la barrera del tiempo y del espacio. Allí es donde se tejen las nuevas conversaciones, desencapsuladas, versátiles, desarticuladas, y cargadas de sentidos que nos obligan a salir del claustro, del recorte disciplinar y advertir la polifonía de discursos y prácticas.

Diálogos que crean realidades y donde se comparten no sólo palabras formando una verdadera obra de arte en cada intervención discursiva. Una obra que tal como afirma Benhamou, “ya no posee una jerarquía sino una arborescencia de enlaces y conexiones” (Benhamou, 2015, p. 140) que no permiten asirla, sino ingresar en ella con todo el cuerpo. La posibilidad de pensar esta investigación de modo rizomático nos ubica en medio de una producción cultural que incluye infinidad de representaciones textuales y configurativas, en distintos formatos que sostienen modos mixturados de creación, aprendizaje, colaboración, participación, siempre dotada de resonancias que evocan otras imágenes entrelazadas.

Se entiende que en la creación o en la percepción de una obra participan actores que le otorgan diferentes sentidos. La pregunta que surge es, si estas nuevas prácticas de enseñanza contemporáneas, mediadas, inmersas en el marco de espacios altamente conectados por aparatos vinculados con un simple *touch*, complementadas por la multiplicación de recursos sensoriales, tienen la capacidad de producir experiencias de aprendizaje significativas.

La convergencia digital nos invita a un cambio de paradigma en el concepto de creación y, por supuesto, a revisar cuáles son los puntos de inflexión, los nodos que nos permitirán fechar y epocar esta nueva manera de enseñar y de aprender en esos entornos tecnológicos, inmersos en aquellos marcos institucionales que determinan la recepción de una novedad o un nuevo modo de concebir las prácticas del discurso en contextos sociales y culturales particulares. El lugar de la educación cambia cuando, tal como afirma Martín-Barbero, la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos

aparatos sino a novedosos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.” (Martín-Barbero, 2003, p. 80) El signo de la presencia de las nuevas tecnologías en los diseños didácticos radica en interrogar el estatuto de los nuevos modos de comunicación y de conocimiento que posibilitan y afectan nuestros modos de ser, de vincularnos, de pensarnos o de resolver problemas.

Los cambios que se están desplegando en la sociedad, la comunicación, la economía y la cultura, atraviesan al sujeto (docente y estudiante), sus acciones, sus discursos y modos de construir sentidos y formas de ver el mundo. La transformación es constante y siempre depende de una permanente relación de fuerzas y de resistencias. Los medios y las nuevas tecnologías se convierten en un enlace creador entre la palabra y el conocimiento, por lo cual se impone la reflexión sobre su valor didáctico. Las nuevas prácticas de enseñanza, los cambios en el entorno, suponen aceptar y preguntarse sobre el alcance educativo que tienen las nuevas tecnologías, las percepciones y las emociones, brindándoles a los estudiantes y a sí mismos la oportunidad de desarrollar sus intereses y crear nuevas significaciones. La elección de cualquier recurso, presente en la cultura, del que el docente se vale para materializar, vehicular su “intención” de enseñar algo a alguien, está cargada de las mallas significantes (lagunares, desgarradas) que permiten construir un texto, un discurso que es apropiado y completado por quien lee.

Los límites físicos, espaciales de las instituciones educativas, como los del resto de las instituciones modernas, se ven permeados y atravesados por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos desanclados de territorios, de tiempos y jerarquías. Ante la oportunidad y la necesidad de innovación y experimentación, se abre la posibilidad del trabajo colectivo que permite la invención de la enseñanza junto a la disolución de escenarios, con formas inéditas de comunicar los conocimientos y de comunicarnos. La alternativa de romper con la rutina o con las tradiciones disciplinares, pasa a formar parte del desafío de la deconstrucción, de la resignificación de las prácticas y los diseños. Las prácticas que allí irrumpen son –también– objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas y abordajes inéditos, en un proceso creativo que se construye, en el marco de una investigación que busca reconocer novedades y reconceptualizaciones, junto a quienes la llevan a cabo.

Los modos de transmisión se reconfiguran en formas de creación arqueadas por procesos cognitivos de apropiación y escucha que cambian cada vez más rápidamente y devienen en una disposición compleja e inextricablemente generativa. Tal como afirman Piscitelli y Alonso, “para intuir los recursos posibles de la innovación, debemos ser capaces de generar una estructura metodológica para pensar y producir nuevas ideas que deriven en objetos y procesos” (Piscitelli y Alonso, 2020, p. 37). Es en esta línea de investigación, recreación metodológica, creación de nuevos objetos y perspectivas y validaciones internas y externas, donde emerge la configuración una didáctica transmedia como parte de las mutaciones didácticas relevadas a lo largo de los últimos años y como un espacio intersticial que habilita nuevas mediaciones en el campo de la didáctica, pero también en el de la comunicación.

La decisión de comunicar y producir ideas académicas a través de medios audiovisuales podría ser criticada en extenso, acusando a los diferentes procesamientos de banalización o trivialización del conocimiento, moda, poca solidez, incompatibilidad con la semántica y sintáctica de la disciplina o un narcótico del pensamiento. Algunos podrían ampararse en posiciones filosóficas que consideran las imágenes engañosas, otros en enfoques epistemológicos que recuperan la idea de obstáculo al conocimiento, otros en argumentos pedagógicos o psicológicos que afirman la pulsión hacia la “pasividad” del sujeto de aprendizaje. Cabe la posibilidad de que los medios audiovisuales fueran imaginados por algunos teóricos como un riesgo para la escuela y el conocimiento⁷. Sin embargo, la retícula audiovisual que se integra a la vida cotidiana en las redes produce, a pesar de toda resistencia explícita o implícita, prácticas insospechadas que permiten trabajar de manera colaborativa y colectiva con los contenidos disciplinares e interdisciplinares de modos inusuales, sin perder la solidez o la rigurosidad conceptual y dando lugar al pensamiento divergente, de búsqueda y de interpretación.

Por supuesto, tal como afirman Piscitelli y Alonso (2020), “no estamos solos y no desarrollamos procesos inventivos e innovadores de manera solitaria; siempre hay colaboración (sobre todo de héroes anónimos) que permiten que los desarrollos se lleven a cabo” (p. 38). Por ello, en este análisis sobre la posibilidad, la necesidad y

⁷ Se puede consultar para ampliar y comprender estos debates un texto de Marshal McLuhan (1996 [1964]) *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós

la oportunidad de innovar e incluir diseños que involucren redes, plataformas y dispositivos en espacios de convergencia tecnológica, es preciso considerar el lugar central que ocupan los pares, la creación de colectivos y las instituciones educativas donde los y las docentes participan a través de sus mediaciones.

Anudando propuestas

En nuestras indagaciones nos preocupamos por analizar las prácticas de enseñanza contemporáneas y las mediaciones tecnológicas que permiten dar cuenta de la complejidad de los conocimientos y, sobre todo, su carácter de acontecimiento singular que cuestiona las categorías de verdad de las tradiciones positivistas, en la búsqueda de una reconceptualización del campo que incluye – también– las reconfiguraciones comunicativas y una revisión de la idea de transposición didáctica. De este modo, la didáctica transmedia surge como una construcción interdisciplinaria, que cruza las fronteras académicas tradicionales y que implica ensamblar enfoques y perspectivas para abordar el problema desafiante de diseñar o poner en marcha estrategias de enseñanza que rompan con la secuencia lineal progresiva, que provoquen aprendizajes y pensamientos y que permitan construir conocimiento más allá del canon, la voluntad de verdad o la repetición.

Ante todo lo expuesto, quizás aún quede por aclarar que una didáctica transmedia es una manera de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo fluido y ubicuo, un concepto de conocimiento móvil y vivo. Implica documentos compartidos, colaboración, expansión, transversalidad, co-diseño, participación y por sobre todo, un lugar para lo provisional, lo experimental. Es un espacio donde confluyen interfaces e hibridaciones que permiten producir nuevas perspectivas y comprensiones, objetos de conocimiento contruidos colaborativamente, desarrollados a través de diferentes soportes y entornos comunicativos que se instalan casi como un idioma desconocido, aportando formas expresivas inexploradas.

Hablar de didáctica transmedia implica aceptar las mutaciones en la enseñanza, que se construyen en diferentes medios y lenguajes que funcionan como interfaz y mediación del conocimiento en un mundo de relaciones complejas. La didáctica transmedia asume una posición crítica respecto de la idea de prosumidor (de ese acrónimo que condensa las palabras productor y consumidor) porque las

experiencias propuestas y desplegadas junto a la producción, buscan convertirse en una experiencia educativa comprometida desde el lugar del ciudadano o ciudadana, desde el lugar de estudiante o docente y promueven una reconstrucción continua y reflexiva de las acciones. De este modo, no se trata de consumidores que producen, sino de docentes y estudiantes que crean y recrean en dispositivos diversos y conectados, con significatividad intelectual, emocional, epistémica y social, con intencionalidad de ensanchar los aprendizajes, aportando perspectivas originales en comunidades de prácticas y colectivos, desnaturalizando los usos comerciales o convencionales, realizando experimentos sonoros, saboteando el lenguaje corriente, creando escenarios de aprendizaje que permitan la co-construcción de conocimiento basada en el intercambio entre pares, en el encuentro y en el diálogo mediado por tecnologías.

Tal vez, para entender las mutaciones didácticas y la didáctica transmedia haya que comenzar a pensar en fusiones que expanden, en *collages* que admitan las mayores combinaciones posibles, pero, también, en *décollages* que hagan posible despegar en el sentido de suspender la adhesión a una superficie y en el sentido de abandonar la tierra para dirigirse hacia otras alternativas.

La didáctica transmedia tiene el propósito de revisar críticamente las prácticas de enseñanza mediadas por la convergencia de escenarios tecnológicos y encontrar los modos de provocar aprendizajes plurales, hipertextuales, que se entremen discursivamente y constituyan una diversidad de voces y producciones. La intencionalidad con la que se entreteje una didáctica transmedia nos permite diseñar, pensar, transmutar, crear prácticas de enseñanza reflexivas y situadas en múltiples formatos y dispositivos. A partir de ella, es posible amplificar el conocimiento en las redes sin perder su vigilancia epistemológica, hacerlo comunicable en distintos entornos y lenguajes y recuperar su complejidad para producir un acontecimiento colectivo y emergente que produzca aprendizajes profundos, significativos y perdurables.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G (2011). “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. mayo-agosto de 2011.
- AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

- BARICCO, A. (2008). *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- BARICCO, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos
- BENHAMOU, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- BERGSON, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Cactus
- BERLANT, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra
- BIFO BERARDI, F. (2017). *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra
- BRUNER, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE
- DELEUZE, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J. (2008 [1934]). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- ENGESTRÖM, Y & SANNINO, A (2016). “El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 39:3, 401-435
- ERICKSON, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: WITTROK, M. (Ed.) (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.
- FOUCAULT, M. (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica : curso en el College de France: 1978~1979 -*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- GARCÍA CANCLINI N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. En *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 7, diciembre, 2003, p. Sociedad de Etnomusicología. Barcelona: España.
- GARCÍA CANCLINI, N.. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- GARDNER, H; DAVIS, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.
- GUATTARI, F. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia: Pre-Textos
- IRIGARAY, F., LOVATO, A. (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
- JENKINS, H (2010). "Transmedia Education: the 7 Principles Revisited". En: Confessions of an Aca-Fan, 21 de junio. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html
- JENKINS, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona 2008, 301 pp. ISBN: 978-84-493-2153-5
- JENKINS, H., FORD, S., & GREEN, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- KAP, M. (2018). "La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos" En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- LATHER, P. (2013). "Methodology-21: what do we do in the afterward?" *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 634-645,

- LÉVY, P (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* /Organización Panamericana de la Salud. Título Original en Francés: L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace, Editeur : La Découverte (Essais). Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- LITWIN, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” En: CAMILLONI, Alicia, et. al. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la Clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998). «De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos». En AA.VV. *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero* (pp. 215-134). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Mc LUHAN, M. (1996 [1964]). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós
- MOLAS CASTELLS, N. (2018). *La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Barcelona: UOC
- ONG, W (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, México
- PISCITELLI, A. y ALONSO, J. (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Barcelona: UOC
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración II*. México: Siglo XXI

- SADIN, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- SADIN, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra
- SALOMON, G. (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- SALOMON, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T (1992). "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 13, 6-22
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SCOLARI, C. (2018a). *Las leyes de la interfaz. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- SCOLARI, C. (coord.) (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE
- TAYLOR, D y FUENTES, M. (Ed.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México: FCE
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Cultura digital, apropiación y educación: aportes para una didáctica transmedia. Estudio de caso.

Digital culture, appropriation and education: contributions for a transmedia didactics. Case study

Nancy Arias
nancybarias@gmail.com

Licenciada y Profesora universitaria en Comunicación Social (FCC-UNC).
Docente de Lengua y Literatura en IPEM 138 Jerónimo Luis de Cabrera.
Integrante del Equipo Técnico de la Orientación Comunicación en el Área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Integrante del Equipo de Investigación dirigido por la Dra. Susana Morales “Imaginario en torno a nuevos mundos digitales. Aportes desde los estudios de Software.” Línea: Tecnología-Apropiación-TIC. FCC-UNC.

Alejandra Restagno
alejandrarestagno@gmail.com

Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Especialista en Educación Superior y TIC. Docente nivel secundario y universitario en las universidades nacional de Villa María y Córdoba. Integrante del equipo de investigación “Experiencias de Comunicación Transmedia Social/educativa. Un aporte para la participación efectiva de los actores sociales en procesos de comunicación/organización/educación”; contenidista y docente de diversos cursos de capacitación sobre Literatura y TIC. Autora de artículos publicados sobre Lectura y TIC.

Resumen

Saber quiénes somos en un mundo cada vez más virtual donde la cibermediación y los algoritmos se han acoplado a nuestras vivencias cotidianas, se nos torna indispensable a la hora de pensar la relación entre nuestra cultura digital y la educación.

En el nuevo ecosistema mediático las cibermediaciones recolectan datos dando forma a la huella digital de cada persona, las fake news nos inundan y el capitalismo de plataformas reconfigura nuestras acciones de consumo y nos reorganiza la vida. Encima de todo esto, la pandemia Covid-19 ha desnudado todas nuestras falencias, nuestras virtudes y nuestras miserias como sociedad; en lo aquí nos incumbe, ha puesto blanco sobre negro en cuestión de brecha digital, desigualdad y niveles de apropiación de las tecnologías. La educación remota de emergencia nos deja mucho que pensar y reconsiderar de los modos de enseñar (y de aprender).

En el presente artículo analizamos esos cambios y proponemos la implementación de una didáctica transmedia que nos permita planificar experiencias de aprendizaje expandidas, más ricas y significativas que detonen prácticas elucidadas en torno al vínculo que generamos con las tecnologías y con la vida en la cultura digital, los imaginarios que gobiernan esos vínculos y las posibilidades fácticas de intervención que tenemos como ciudadanos. Presentamos también un caso de implementación de una planificación transmedia en una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

Palabras clave: Apropiación - cultura digital - educación - planificación transmedia.

Abstract:

To know who we are in an increasingly virtual world where cyber-mediation and algorithms have been coupled to our daily experiences becomes indispensable when we think about the relationship between our digital culture and education. In the new media ecosystem, cyber-mediation collects data shaping each person's fingerprint , fake news floods us and platform capitalism reconfigures our consumer actions and reorganizes our lives.

In addition to this, the Covid-19 pandemic has exposed all our shortcomings, our virtues and our miseries as society; what is more, it has displayed the digital divide, inequality and levels of appropriation of technologies. Emergency remote education leaves us much to think and reconsider in the ways of teaching and learning.

In this article, these changes are analysed and the implementation of a transmedia didactic is proposed to allow us to plan expanded , richer and more meaningful learning experiences that establish practices which generate links with technologies and with life in the digital culture, the imaginaries that govern these links and the factual possibilities of intervention that we have as citizens.

Keywords: appropriation - digital culture - education - transmedia planning.

Las TIC nos configuran como usuarios

Muy pocas veces en la historia la distancia entre las infancias de abuelos y nietos fue tan vasta. Una persona que, hoy tiene más de 80 años, vió llegar la radio a los hogares y más tarde la televisión, las computadoras y los celulares. Su nieto/a llegó cuando todo estaba aquí. Estos nuevos miembros de la vida cultural que reciben polémicos nombres como nativo digital, centennial, generación z, entre otros, navegan este mundo con el celular en la mano y los auriculares puestos pero lo más importante, se adentran en recorridos impensables para las generaciones anteriores.

Vivimos en la cultura digital, en un contexto emergente en el que las tecnologías digitales adquieren un rol central. Escapar a esta cultura digital parece una misión imposible: somos ciudadanos digitales, empleados digitales, estudiantes virtuales y eventualmente cyborgs.

En tiempos de conectividad y convergencia, reconocernos a nosotros mismos es un desafío. Inteligencia artificial, big data, internet de las cosas, internet de los cuerpos, narrativas transmedia, mediación algorítmica son términos cada vez más cotidianos. En esta cultura digital, los sujetos se apropian de las tecnologías digitales y detonan procesos simbólicos y materiales que reconfiguran los sistemas de producción, circulación y consumo de información (Castells, 2010).

En 2019, Carlos Scolari en su obra #mediaevolution, actualiza los nuevos paradigmas de la comunicación (Orihuela, 2002) utilizando la metáfora de las mutaciones. En el nuevo ecosistema mediático Scolari nos habla de diez mutaciones: la comunicación pasó del broadcasting al networking, el modelo unidireccional de la comunicación (E-M-R) donde el mensaje es un texto lineal, monomedia y periódico se convirtió en un modelo reticular, casi fractal en el que la comunicación es de muchos a muchos, prosumidores de un hipertexto multimedia o transmedia en tiempo real. Antes, la información era escasa, mediada por profesionales preocupados por la opinión pública en un mundo donde lo público y lo privado eran ámbitos celosamente separados o por lo menos que no tenían una correspondencia directa.

Es Hannah Arendt (1993) en su texto “La condición humana” quien distingue entre la esfera de lo público, lo privado y lo íntimo:

Su emergencia surge de la oposición que levanta lo privado ante la invasión de la esfera social, con independencia de que su contenido guarde una estrecha vinculación con ella. Lo íntimo surge como una resistencia ante la amenaza de reiteración infinita del comportamiento... Ocurre que la intimidad del corazón, a desemejanza del hogar privado, no tiene lugar tangible en el mundo ni en la sociedad contra la que protesta y hace valer sus derechos. (p.50)

La autora referencia a lo público como la vida social y comunitaria organizada regida por leyes éticas, religiosas y morales sostenida por la vida privada de los sujetos; lo privado como lo familiar, aquello que acontece en el hogar y que sin dudas se exterioriza en la vida social; y reserva para lo íntimo como lo más secreto, lo más interior que articulado con lo público y lo privado permite preservar la subjetividad y la singularidad de los sujetos.

En la actualidad, este orden de las esferas de los sujetos se ve subvertido puesto que las subjetividades están marcadas por la presencia de prácticas tecnológicas que median, muestran y exponen la vida de los sujetos.

Ahora, la infoxicación¹ nos agobia, las intermediaciones se han vuelto cibernéticas en un mundo donde las prácticas comunicacionales se han visto invadidas por el amateurismo, donde el filtro burbuja² nos segmenta con eficacia creciente, en una sociedad que hace de la hipervisibilidad su credo. En este 2020 donde la pandemia del Covid-19 ha estallado nuestras vidas por completo, llegamos a estados de infodemia³ e hiperconexión en ámbitos e instituciones donde nunca antes la virtualidad había encontrado espacio.

¹ La infoxicación es un fenómeno derivado de la popularización en el uso de internet como fuente de información. Hace referencia a la proliferación informativa y la imposibilidad, a partir de esta abundancia, de acceder a lo que se busca o de diferenciar la información veraz de que no lo es. Este concepto tiene su origen en el año 1970 de la mano de Alvin Toffler a través de su libro, Future Shock.

² Un filtro burbuja es el resultado de una búsqueda personalizada en la que el algoritmo de una página web selecciona, a través de predicciones, la información que al usuario le gustaría ver, basándose en información sobre él mismo.

³ Se acuñó el término infodemia para dar cuenta de una práctica que consiste en difundir noticias falsas o maliciosas sobre la pandemia COVID 19 y que aumenta el pánico o la angustia en las sociedades.

En 2008, Jenkins nos hablaba de la cultura colaborativa que la convergencia tecnológica y cultural habilitaba. Pocos años después vino el boom de las fake news, Cambridge Analytica, Trump y las democracias occidentales sintieron el impacto. Luego, el celular se nos volvió prótesis; el reconocimiento facial, promesa de seguridad y las plataformas, la nueva patronal. Para entonces los autores comenzaron a advertirnos sobre nuestra huella digital y el negocio en torno a nuestros datos; sobre el asalto del hipercapitalismo a todos los flujos de la vida (Sadin, 2018) y sobre cómo "convertir todo en datos y usar algoritmos para analizarlos, cambia lo que significa conocer algo..." (Manovich, 2012). La necesidad de controlar la pandemia sumó el uso de la tecnología para establecer patrones de trazabilidad, de movilidad y de contactos.

Estos cambios culturales influyen categóricamente en los procesos de construcción del conocimiento, por consiguiente, nos obligan a preguntarnos cómo aprenden los/as estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas. En un estudio publicado en 2018 Carlos Scolari y un grupo internacional de investigadores se preguntan qué están haciendo los adolescentes con los medios y encuentran que están utilizando nuevas estrategias de aprendizaje basadas en aprender haciendo, en la imitación y la simulación, en la resolución de problemas, en el juego y la colaboración. Tareas como crear y compartir dibujos y diseños, participar en redes sociales, producir mensajes y hacerlos circular van creando nuevos caminos y posibilidades en nuestros mapas mentales. Frente a esto, algunos docentes viven como un dilema angustiante el uso de las TIC en su tarea de enseñanza; mucho aporta a los temores en torno a su utilización las dudas del mundo adulto sobre su capacidad de manejo de las tecnologías. Educados en un mundo donde la autoridad docente provenía de la necesaria ignorancia del estudiante y donde la escasez informativa imponía el dominio de la cultura letrada, imaginar e implementar experiencias de enseñanza y aprendizaje en las cuales el dominio del conocimiento fluctúa entre los/as participantes a través de diversos formatos y lenguajes es un desafío importante para la mayoría del profesorado.

En la citada investigación, el grupo Transmedia Literacy⁴ nos dice que:

⁴ El proyecto Transmedia Literacy encabezado por el académico Carlos Scolari involucra a un grupo interdisciplinario de 25 investigadores con sólida experiencia en campos como: alfabetización mediática, narración transmedia, contenido generado por el usuario y cultura participativa, etnografía tradicional y virtual, y pedagogía e innovación en educación. La

El Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención. El Alfabetismo Transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad.

Pero ¿qué es esto de lo transmedia?

Nacido como un adjetivo para caracterizar a las nuevas narrativas del mundo del entretenimiento donde las historias se expanden a través de diversos medios y plataformas, aportando cada medio sus lenguajes, sus lógicas y sus públicos para llegar a diversas y segmentadas audiencias quienes a su vez expanden estas historias con contenidos generados por los usuarios, "lo transmedia" encontró rápidos adeptos en todos los ámbitos de la comunicación.

Podemos pensar la comunicación transmedia como la gestión multiplataforma de un flujo comunicativo global y prácticamente ubicuo que se despliega a través de diversos lenguajes y soportes. En este flujo comunicativo, el consumo, la creación y la administración de mensajes se ha acoplado a la cotidianeidad en un entorno mediático de cultura colaborativa. La comunicación es de muchos a muchos abandonando el modelo lineal (EMISOR-MENSAJE-RECEPTOR) y acercándose a una lógica fractal.

La pregunta entonces es ¿Se puede pasar de una pedagogía de la enunciación que encuentra su correlato en el broadcasting a una pedagogía de la participación que halla el suyo en la comunicación transmedia? ¿Será posible, será beneficioso

investigación se centrará en habilidades específicas (es decir, producción e intercambio de contenido transmedia, resolución de problemas en videojuegos, etc.) en 8 países de tres continentes (Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, España, Reino Unido y Uruguay). Su principal objetivo es comprender qué estrategias de aprendizaje utilizan niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela, particularmente en relación con el uso de tecnologías digitales.

planificar un relato educativo transmedia con contenidos generados por docentes y estudiantes?

La posibilidad que brinda la educación transmedia para contrarrestar la automatización de la recepción vuelve a la escuela un lugar estratégico. Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta lógica transmedia se ha acoplado a la lógica de la cotidianeidad, es decir que ha invadido nuestra vida laboral, amorosa, familiar, económica, política, en fin, todos los aspectos de nuestra vida social y privada. Las formas que asume, en el marco de esta invasión, la apropiación de los tecnomedios por parte de los diversos grupos sociales se ve predeterminada por el poder de las grandes empresas dueñas de los datos y las tecnologías y por el propio uso que las personas hacen de las pantallas; “de la noche a la mañana, el 95% de los sujetos que estudiamos pasó a tener un sensor de sí mismo 24 horas al día. Los biólogos siempre dijeron ‘eso no es ciencia, no tienen datos’. Pero ellos no saben dónde están las ballenas en el mar. Hoy nosotros sí sabemos dónde están las personas, pero también sabemos qué compran, qué comen, cuándo duermen, cuáles son sus amigos, sus ideas políticas, su vida social”, dice Martin Hilbert (2017), experto en big data.

¿Educamos ciudadanos plenos que disputen sentidos en la cultura digital o entrenamos consumidores obedientes que sigan ciegamente los devenires del mercado?

En este punto pensar una educación transmedia supone una decisión ética de quienes trabajamos en las escuelas. Esta nueva perspectiva que viene desde el mundo del marketing nos ubica en el rol de consumidores que deben ser continuamente conminados a continuar consumiendo. La economía del conocimiento, el sector de la economía que utiliza la información como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de su transformación a conocimiento, está basada en la abundancia y no en la escasez, porque el conocimiento que se emplea para la producción y la creación de valor no se desgasta ni se destruye sino que se va incrementando con el aprendizaje que ocurre en el proceso productivo. Para la economía del conocimiento, el aprendizaje debe ser activo (basado en la implicación, motivación, atención y trabajo constante del estudiante), permanente (el aprendizaje es una acción dinámica de actualización constante y adaptación a un entorno cambiante,

aplicada tanto a los negocios y como al ámbito personal), colectivo (basado en la comunicación, el intercambio y la construcción del conocimiento junto con otros individuos, se trata de construir redes de aprendizaje con el objetivo de crear conocimiento) y creativo (basado en la creación de conocimiento a partir de la identificación de problemas, la investigación, el planteo de hipótesis innovadoras como solución a las situaciones problemáticas). Para la economía del conocimiento, la inversión en talento humano brinda importantes ventajas a nivel mundial a empresas y países motorizando el desarrollo de la sociedad. Se trata de convertir el talento humano en capital para obtener ventajas competitivas. Si bien, el planteo de la economía del conocimiento habilita herramientas muy importantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el mundo que nos toca vivir, trasladar sin más este paradigma a la educación es sumamente nocivo para el desarrollo de una ciudadanía plena, en el marco de la inclusión y la ampliación de derechos. Por esto resulta imperativo que la escuela (como el software) “tome el mando” y comience a trabajar activamente con las TIC, a apropiarse de ellas desde una mirada elucidada y no sólo a pasteurizarlas para que pasen el filtro de lo escolarmente aceptable.

Encontramos en los estudios realizados por la Dra. Susana Morales (2009) sobre el paradigma de la apropiación una respuesta a estos interrogantes. Dentro de los procesos de apropiación, la profesora nos habla de:

Las prácticas a través de las cuales los sujetos (individual y colectivamente, desde las organizaciones sociales, políticas y sindicales), habiendo realizado una elucidación crítica acerca de los condicionamientos económicos, tecnológicos, sociales e ideológicos que acompañan la presencia de los medios de comunicación y las TIC existentes en su contexto inmediato y los discursos que ellos vehiculizan, expresan en la creación y uso de nuevos medios y discursos, su deseo y libertad de manifestar sus propias necesidades, convicciones e intereses, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

Hoy, en medio del aislamiento que ha causado la pandemia, donde docentes y estudiantes nos hemos visto desterrados de ese espacio de encuentro, su importancia se agranda y toma contundente forma ante nuestros ojos. Muchos sentimos que somos refugiados/as en un territorio extranjero, un territorio virtual

que explorábamos de a ratos, al que íbamos de vacaciones y que es hoy nuestro lábil campo de intervención. Un campo minado y fantasmal en el que buscamos a tientas, la mirada de nuestros/as estudiantes. En este sentido, el desafío docente de acompañar a la distancia, de romper virtualmente el aislamiento, de volverlo momento de reflexión y de mensajes intercambiados se nos plantea como un interrogante, como una epopeya, como una tarea imposible. A la vez, es importante no perder la perspectiva crítica frente a una lógica de consumo que se ha colado por todos los intersticios de la vida. La relación tecnología-escuela-trabajo no es una relación despojada de ideología y de intereses.

Pensando una educación transmedia

En las escuelas, la creciente necesidad/solicitud/imposición respecto del uso de TIC en las aulas constituye un motivo de angustia o al menos de preocupación para muchos/as docentes. Los temores que surgen en torno a asumir las propias limitaciones y de tener que asumirlas públicamente frente a los estudiantes llevan a que esa implementación quede trunca o que las experiencias sean tan poco gratificantes para estudiantes y docentes que rápidamente se descarten algunas herramientas y actividades.

Sin embargo, la emergencia de las tecnologías, en especial las relativas a la comunicación y su impacto en la vida cotidiana hace que, desde la escuela se insista y se persista en la implementación de las TIC en las prácticas educativas. La implementación traumática de la educación remota de emergencia durante este 2020 nos puso de cara a este problema sin posibilidad de que ya nadie mire para otro lado.

Mucho es lo que se ha dicho, escrito, expuesto sobre este punto. Frente a esto, algunos y algunas docentes nos estamos preguntando si será posible darle una vuelta de tuerca a este asunto y pasar de una educación del broadcasting, de una pedagogía de la enunciación, a una pedagogía de la participación en el contexto de una educación transmedia. Es decir, no sólo se trata de “meter aparatitos en la escuela”, como dice Barbero (2002) “si la escuela quiere que quepan los cuerpos, las mentes y la sensibilidad de los jóvenes, tiene que dejar de ver la sociedad y los modos de comunicación de la sociedad como externos a la escuela”. El autor plantea que la única manera de vitalizar la escuela es convertirla en un lugar de

entrecruzamiento de los diversos modos de lectura, escritura, pensamiento que están en el mundo.

Es en esta convergencia de vidas que la educación se vuelve proceso compartido, experiencia vivida con otros (a veces muy otros) que hace nacer el conocimiento al modo de la mayéutica de Sócrates. Dice Matheus en su prólogo al texto MayéuTIC@, que “es en el uso de los medios de comunicación que socializamos, construimos conocimiento e identidades y aprendemos nuevas capacidades que son desestimadas, desaprovechadas por la escuela”. Muchas de estas habilidades o competencias digitales desarrolladas por los estudiantes en los medios fuera de la escuela nos dan una pista para pensar en otras estrategias de aprendizaje más ligadas al tutorial, al aprendizaje entre pares, a la consultoría, al taller y al laboratorio.

Pero ¿qué características debería tener un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia? Dice Tomás Bergero (2019):

Si se toma en cuenta la definición tradicional de transmedia storytelling -un relato que se cuenta en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores (Scolari, 2013)-, se podría imaginar un proceso de aprendizaje donde la narrativa -ya sea el viaje de Cristóbal Colón, la fotosíntesis o la fórmula de la superficie de la esfera- se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos; por otra parte, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes.

También nos advierte que

Por un lado, el conjunto de competencias y habilidades mediáticas se ha incrementado para incorporar una larga serie de conocimientos vinculados a las tecnologías digitales y las redes (internet literacy, digital literacy, etc.); por otra parte, los procesos de alfabetización mediática se han enriquecido cada vez más con la enseñanza de saberes críticos vinculados al uso de los medios digitales interactivos (por ejemplo, cómo identificar fake news, etc.).

En este contexto, la educación asume nuevos desafíos. Es necesario dar lugar a una educación planificada, pensada, aumentada desde la lógica transmedia.

En la escuela los sujetos que nos entramos para enseñar y aprender no somos los mismos que éramos hace unos años, hemos cambiado en algo fundamental: hemos acoplado las tecnologías no sólo a nuestras vidas sino a nuestros cuerpos. El lenguaje monomedia lineal de la cultura letrada ha sido reemplazado (o quizá deberíamos decir mejor, aumentado) por un lenguaje digital y audiovisual, transmedia e hipertextual. Y nada nuevo decimos al recordar que somos seres hechos de lenguaje, que el lenguaje nos configura, da forma y materia a nuestros pensamientos y emociones. Por lo tanto, como decía Neruda, “nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”. Ya no se trata sólo de agregar tecnología, de llevar la compu o de que haya señal en la escuela (cosas por supuesto fundamentales a la hora de gestionar una educación de calidad) sino que pensar una educación transmedia significa pensar la educación como una relación entre sujetos que viven una vida atravesada por los medios y las tecnologías, unos sujetos que “se apropian de las tecnologías digitales y detonan procesos simbólicos y materiales que reconfiguran los sistemas de producción, circulación y consumo de información” (Castells, 2010).

En este marco, la escuela se enfrenta a la necesidad de resignificar no sólo sus estructuras, sus marcos organizativos, sino su rol en la cultura digital. Hoy más que nunca el docente debe asumir la tarea de guiar, de introducir y profundizar en los saberes que las sociedades consideran valiosos para ser transmitidos a las nuevas generaciones pero además se torna imperativo señalar las convergencias y las divergencias en los procesos de creación y circulación del conocimiento, analizar las implicancias de los usos tecnológicos para los seres humanos y el planeta y orientar sobre la responsabilidad social que implica la tarea de enseñar y de aprender.

Resulta en esto fundamental comprender que la práctica docente ha cambiado, que la escuela ya no es el templo del saber ni los docentes, los sacerdotes y sacerdotisas encargados de esa evangelización. Esto significa reconstruir el rol, tarea que puede resultar angustiante o al menos desconcertante pero que habilita para liberarse de la imposición de “saberlo todo”. Nadie lo sabe todo, pero parece que los docentes debemos hacerlo. El famoso síntoma de la “cabeza quemada” que ha diezmando al profesorado en todos sus niveles, encuentra en esta fantasía uno de sus gérmenes.

Plantear al estudiantado un aprendizaje activo, colaborativo, se vuelve indispensable. Volver a las escuelas “un lugar para hacer” donde está permitido

jugar y el descubrimiento es el recorrido educativo por excelencia nos resulta cada vez más urgente.

Consideramos que una educación transmedia puede ser abordada a partir de lo que Claudia Ardini y Alfredo Caminos en el manual Contar [las] historias: manual para experiencias transmedia sociales (2018) nombran como una

Experiencia de comunicación que anima a la participación de las personas en un tiempo que reclama esa participación para habilitar y/o apuntalar procesos sociales en ámbitos como la educación (formal y no formal), las organizaciones sociales y comunitarias. Entendidas así, las experiencias de comunicación transmedia pueden sensibilizar, habilitar, apuntalar, concientizar, transformar.

Planificar para una educación transmedia.

Pensar una didáctica transmedia en tanto praxis reflexiva, como lo plantea Miriam Kap (2020), habilita la “reformulación en tiempo real de nuestras prácticas de enseñanza y de las experiencias que queríamos compartir con los estudiantes”.

Porque una didáctica transmedia implica una mutación en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que recupera la tradición pedagógica pero que se abre a nuevas miradas, que se despegan de lo esperable y construye, habita interfaces híbridas y diversas que permiten expandir los conocimientos y construirlos colaborativamente. En esta recuperación de la tradición es necesario volver la mirada hacia prácticas que ya existen y que pueden aportar a una nueva manera de enseñar y aprender (los pluricursos de las escuelas rurales, la personalización en la secuenciación de los aprendizajes de la modalidad especial, el respeto de los tiempos que habilita la educación domiciliaria y hospitalaria, los recursos diseñados por la educación a distancia y la educación virtual).

La didáctica transmedia concibe, asimismo, prácticas de enseñanza disruptivas que aceptan las “mutaciones en la enseñanza, que se construyen en diferentes medios y lenguajes, que las expanden y que funcionan como interfaz y mediación del conocimiento en un mundo de relaciones complejas (...) aportando perspectivas originales en comunidades de prácticas y colectivos” (Kap, 2020).

Diseñar una planificación transmedia requiere abandonar la idea de un solo camino posible y guionar en 360 grados ya que múltiples experiencias sucederán

simultáneamente en diversos territorios y tiempos. Una experiencia educativa transmedia requiere el desarrollo de planificaciones que den cuenta de los entramados de posibilidades; que exploren nuevas formas de organización discursiva; que permitan, a la manera que Anahí Lovato (2018) lo propone para los guiones transmedia: “organizar el flujo de información y sus interconexiones”.

El viaje del cronista. Análisis de caso antecedente.

Esta es una planificación anual del espacio curricular Lengua y Literatura de tercer año del ciclo básico en la que se propone a los estudiantes un viaje a través de diversas plataformas, textos, juegos, experiencias con las que se encontrarán a lo largo del año para llegar a su destino: un libro de crónicas y obtener la mayor recompensa: aprobar la materia. Esta planificación fue implementada durante el año 2019 en el curso 3ºA turno mañana del IPEM 138 Jerónimo Luis de Cabrera de la ciudad de Córdoba, Argentina. Presentamos a continuación la planificación tal y como fue diseñada en su momento y un breve análisis de los resultados de esa implementación.

¡Es un viaje, profe!

Durante el año escolar cada estudiante de Lengua y Literatura de Tercer año se convertirá en un cronista en busca de una historia de la ciudad para contar. Para lograrlo deberá emprender un viaje a través de diversas estaciones donde irá recolectando datos, entrevistando protagonistas, investigando y registrando todo aquello que considere de valor para su misión: escribir una crónica que se publicará en una Antología llamada “La ciudad contada” y lograr así la recompensa final: aprobar la materia.

Objetivos

- Privilegiar una dinámica de trabajo áulico colaborativo y de intercambio entre los participantes.
- Implementar situaciones comunicativas significativas que permitan desarrollar las capacidades de la oralidad, la lectura y la escritura, así como la resolución de situaciones problemáticas por medio del uso de la lengua.

- Formar una comunidad de hablantes (lectores-escritores) que puedan dar cuenta de un uso reflexivo de la lengua y los textos.
- Ampliar, incorporar y sistematizar repertorios léxicos y apropiarse de estrategias para la revisión y corrección de textos escritos.
- Reconocer las características específicas y los recursos propios de los textos expositivos como medio de enseñanza y aprendizaje.
- Registrar la información relevante y reelaborarla mediante la producción de textos propios.
- Desarrollar habilidades respecto de la comunicación eficaz de narraciones sobre la realidad inmediata a los jóvenes.
- Participar en situaciones de lectura, producción e intercambio de textos de opinión en diferentes soportes y con propósitos diversos.
- Desarrollar las capacidades relacionadas al pensamiento crítico y creativo y al trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

Participación de los usuarios

Los estudiantes participarán de las actividades propuestas durante el año según el cronograma de plataformas. Mediante su participación en esta experiencia se espera que se apropien de los aprendizajes que plantea el espacio curricular Lengua y Literatura de tercer año del Ciclo básico de manera eficiente y atractiva.

Plataformas⁵

Plataformas	Modo de participación (Territorios)
Ciudad de Córdoba: Será el escenario y el motivo de las crónicas que nos mostrarán la ciudad desde las distintas miradas que aporte cada grupo de estudiantes.	Mundo real
Aula: Es el territorio donde se comparte el conocimiento con la docente y los/as compañeros/as, se consultan dudas o inquietudes, se practica y se planifica el trabajo en equipo.	
Biblioteca de la escuela: Se trata de un punto estratégico de búsqueda de información tanto para la elección de la historia que se contará como para su posterior producción.	
Planificación anual en base al Diseño Curricular de Lengua y Literatura de tercer año: Es nuestro relato base, el motivo del viaje, la historia detrás de la historia.	Historia
Plataforma principal: Es la página web en la que convergen las distintas estaciones del viaje y en la que se irá compartiendo información según las necesidades del grupo.	
Biblioteca digital: Carpeta de drive donde se compartirán los textos de estudio y lectura literaria.	
Videoteca digital: Canal de You Tube donde se compartirán videos de utilidad para el trabajo de los cronistas.	
Sala Virtual de redacción: Carpetas de drive que contendrán los documentos compartidos utilizados para redactar las versiones de las crónicas.	Co-creación (Contenido generado por los estudiantes)
Mapa de historias: Mapa interactivo de Google maps donde se geolocalizarán las historias de las crónicas.	

⁵ Este cuadro muestra las plataformas que se utilizaron para la expansión del relato educativo y los modos de participación que cada una de esas plataformas habilita.

Antología de Crónicas: Libro digital que se editará a final de año con las crónicas de todos los grupos.	
Sala de juegos lingüísticos: En la versión 2019 se tratará de una galería dentro de la plataforma principal que reunirá una selección de juegos existentes en la red. En el futuro sería importante desarrollar videojuegos específicos que generen puntajes o recompensas pertinentes al proyecto.	Gaming
ESTACIONES:	Experimentación + Maker
Laboratorio de redacción: Se trata de un espacio dentro del año donde se ensayarán distintas técnicas de escritura. Contará con una página dentro de la plataforma principal pero se desarrollará mayormente en el aula.	
Taller de fotoperiodismo: Se abordarán las nociones básicas de la fotografía periodística con el fin de generar las habilidades necesarias para que los cronistas produzcan imágenes potentes y pertinentes para acompañar a las crónicas.	
Laboratorio de geolocalización: Se trata de una actividad de reconocimiento de las localizaciones de los eventos que forman parte de las historias y de experimentación sobre la mejor manera de dar cuenta de esa geografía de la ciudad en un mapa interactivo.	
Taller de entrevista: Conjunto de actividades en torno a la destreza de entrevistar, de preguntar en función de la información que se desea obtener.	
Seminario sobre crónica: Durante este seminario los estudiantes investigarán sobre la crónica como género periodístico, sobre su característico uso del lenguaje, leerán crónicas, entrevistarán a especialistas y finalizarán organizando un evento expositivo donde compartirán los resultados de su investigación. Se prevé la entrega de un informe escrito.	
Taller de infografía: Qué es una infografía, qué tipos de infografía hay, cómo diseñar una según aquello que queremos comunicar serán algunos de los temas a abordar en este taller.	
Taller de Investigación: Un cronista también es un investigador. Pensar los enigmas a resolver para redactar una crónica, para saber qué pasó, qué testigos de los hechos	

podemos encontrar, conocer el lugar donde transcurre la historia, qué técnicas de búsqueda, recolección y lectura de datos se pueden utilizar, son el contenido de este taller.

Laboratorio de Redes Sociales: Este laboratorio tendrá lugar una vez redactadas las crónicas, pensando en las estrategias para compartir la antología, para ponerla en conocimiento de los lectores.

Taller de edición digital de libros: Trabajaremos con el World en sala de computación para armar la Antología de crónicas, acordaremos detalles del diseño y la presentación final.

Bitácora del editor (sólo para uso del docente): Se trata del registro que llevará la docente sobre la implementación del proyecto y que será un insumo de evaluación.

Bitácora del cronista: se trata del registro que llevará cada estudiante de la experiencia, constituirá una evidencia para la evaluación.

Evaluación

Cronograma de Plataformas⁶

	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Ciudad de Córdoba								
Aula								
Biblioteca de la escuela								
Aprendizajes y Contenidos								
Plataforma principal								
Biblioteca digital								
Videoteca digital								
Sala Virtual de redacción								
Mapa de historias								
Antología de Crónicas								
Sala de juegos lingüísticos								
ESTACIONES								
Laboratorio de redacción	LabRed	LabRed	LabRed	LabRed				
Taller de fotoperiodismo					TFoto			
Laboratorio de geolocalización			LGeo					
Taller de entrevista			TEntrevista					
Seminario sobre crónica	Seminario	Seminario						
Taller de infografía						TInfo		
Taller de Investigación		TInvest	TInvest					
Laboratorio de Redes Sociales							LRedes	
Taller de edición digital de libros						TEdicion	TEdicion	
Bitácora del editor								
Bitácora del cronista								

⁶ Este cuadro establece los tiempos que se planificaron para el uso de cada una de las plataformas durante el año escolar. Como se explica en el análisis de la implementación, este cronograma sufrió múltiples alteraciones.

Aprendizajes y experiencias⁷

Módulos	Aprendizajes	Experiencias
Diagnóstico y nivelación	Revisión y síntesis de aprendizajes y contenidos trabajados en segundo año.	Cuadernillo de Diagnóstico
Eje 1: REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE, LA LENGUA Y LOS TEXTOS		
Módulo 1 Los textos expositivos	Análisis del concepto de texto. Reconocimiento de las propiedades de los textos y de sus distintas materialidades (textos lingüísticos y no lingüísticos) Incorporación del concepto de multimodalidad aplicado a los textos. Exploración de estrategias apropiadas para la socialización de mensajes, teniendo en cuenta las particularidades de los destinatarios. Análisis crítico del circuito de la comunicación desde la perspectiva de los contextos de producción, circulación y recepción de los mensajes. Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas propios del área provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales. Selección, confrontación, registro, organización y reelaboración de información proveniente de diversas fuentes.	Taller de Fotoperiodismo. Laboratorio de Geolocalización. Taller de Infografía. Estas estaciones permitirán a los estudiantes experimentar la multimodalidad textual a partir de las distintas materialidades de los textos. Laboratorio de Redes Sociales. En esta estación, además de conocer las características principales de cada red y los protocolos para la comunicación en cada caso, los estudiantes diseñarán una campaña de difusión a través de las redes de la antología de crónicas. Seminario de Crónica Durante este seminario los estudiantes accederán a textos expositivos producidos por diversas fuentes y en diversos lenguajes (manuales, tutoriales en video, crónicas publicadas en la prensa y on line, clases expositivas del docente o de compañeros, entrevistas, etc.) Deberán también organizar esa

⁷ En este cuadro se indican los Ejes y módulos de la planificación anual junto con los aprendizajes y contenidos correspondientes en base a los Diseños curriculares jurisdiccionales. Se muestra también qué experiencias de la planificación transmedia corresponden a qué aprendizajes. Dicho de otro modo, qué aprendizajes y contenidos se abordarán en cada experiencia.

	Reconocimiento de las características específicas y los recursos propios de los textos expositivos como medio de enseñanza y aprendizaje. Apropiación de los saberes transmitidos a través de los textos expositivos mediante una lectura crítica de los mismos. Reconocimiento las fuentes de información y las líneas de pensamiento que subyacen en los textos que transmiten conocimiento. Registro de la información relevante y reelaboración mediante la producción de textos propios. Reconocimiento y aplicación de las estrategias y operaciones necesarias para la planificación de la escritura. Afianzamiento de las estrategias de monitoreo, verificación, regulación y autocorrección de los propios procesos de producción en vistas a hacer más eficientes las instancias de evaluación en los distintos espacios curriculares. Organización de estructura y contenido e incorporación de recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones, analogías, reformulaciones) en la producción de textos expositivos. Análisis de su autobiografía como sujetos de aprendizaje y de las biografías de otros.	información y escribir textos expositivos en función de las características constitutivas de esta tipología textual. Taller de Investigación Se hará especial énfasis en la búsqueda de información confiable y de fuentes pertinentes según el tipo de datos que se quiere recabar. Será importante trabajar los conceptos de infotoxicación y la sobreinformación en internet así como las posibilidades de consultar fuentes locales (testigos, protagonistas, libros de la biblioteca de la escuela, etc.) También se trabajará en el diseño de instrumentos de observación y recogida y visualización de datos.
Módulo 2 Los textos narrativos	Incorporación de los conceptos de suceso, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales, finales, opositivas) en la narración (relatos, crónicas, biografías). Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes,	Seminario de Crónica Los estudiantes al abordar las características principales de este género periodístico accederán a las nociones de suceso, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas en la narración.

	anécdotas, autobiografías, biografías, reseñas históricas, crónicas) atendiendo a la variación de las voces narrativas, la caracterización de personas y personajes, épocas, ambientes y culturas, la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal) y los procedimientos (inclusión de descripciones, discursos directos e indirectos, flash back, monólogo interior).	Sala virtual de redacción. En un documento compartido los estudiantes irán escribiendo la crónica de manera colaborativa y teniendo en cuenta lo experimentado en el laboratorio de redacción. Se espera que este tipo de actividad permita la incorporación de las habilidades discursivas necesarias para comunicar una historia y permita el desarrollo de las capacidades fundamentales.
Módulo 3 Los textos argumentativos	Lectura de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la elección del tema/problema; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan; empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y utilización de recursos (ejemplos, testimonios, citas). Afianzamiento de estrategias de monitoreo, verificación, regulación y autocorrección de los propios procesos de producción de textos argumentativos. Reconocimiento de las características y la estructura del texto argumentativo. Reconocimiento y uso de las estrategias argumentativas.	Seminario de Crónica Los estudiantes aprenderán sobre el uso de subjetivemas en la crónica y por qué se llama híbrido a éste género periodístico. Sala Virtual de redacción Los estudiantes aprenderán a diferenciar información de opinión, a determinar y enunciar su mirada personal sobre el tema a tratar y qué recursos argumentativos les conviene utilizar en función de la crónica que están escribiendo.
Eje 2: LITERATURA		

Módulo 4 La Narración	Escucha, lectura y análisis de cuentos y novelas (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, fantásticos, históricos, de ciencia ficción) de diferentes épocas y procedencias. Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.	Sala de lectura Los estudiantes buscarán en esta sección las lecturas literarias y compartirán sus análisis en forma de textos de recomendación, podrán consultar también los videos de booktubers y producir y compartir los propios.
Módulo 5 La poesía	Reconocimiento de los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación) y sus efectos en la creación de sentidos. Incorporación de nociones básicas de dialogismo, polifonía, polisemia e intertextualidad.	
Ejes Transversales		
Eje 3: COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL		
	Reconocimiento y análisis de las características de la comunicación oral. Apropiación de las estrategias de control y regulación de la interacción oral: conversar, discutir, opinar y contar. Uso de recursos paraverbales y no verbales. Escucha comprensiva y crítica con énfasis en la crónica. Apropiación reflexiva y en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales de saberes sobre: - Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones. - Las variaciones de sentido que	Seminario de crónica Durante el plenario evaluatorio los estudiantes deberán presentar sus conclusiones a sus compañeros de manera oral, utilizando las estrategias de control y regulación de la interacción oral. Taller de entrevista Siendo la entrevista un género con trama conversacional propio de la lengua oral se espera que los estudiantes reconozcan las características de la comunicación oral y usen los recursos propios de la oralidad.

	producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación, expansión). - El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo. - Correlaciones verbales en las construcciones condicionales.	
Eje 4: LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA		
	Apropiación reflexiva y en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales de saberes sobre: - Funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simple y compuesta) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos. - Los constituyentes oracionales: sus funciones en términos de informatividad. - Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección. - Las relaciones semánticas entre las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado de las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y como recurso de estilo. - Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra. - Algunos casos de etimología para la ampliación del	Laboratorio de redacción Esta experiencia de escritura pone el énfasis en la experimentación con el lenguaje. Se trata de convertirse en correctores (sobre todo autocorrectores) de textos basándose más que en las reglas gramaticales en los sentidos comunicacionales, en el uso situado del discurso según la situación comunicativa. Sala de lectura Los estudiantes buscarán en esta sección las lecturas literarias y compartirán sus análisis en forma de textos de recomendación, podrán consultar también los videos de booktubers y producir y compartir los propios.

	vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra. - Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales, posesivos, demostrativos, enfáticos).	
--	---	--

Criterios de evaluación

La planificación didáctica es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenido, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos. La planificación es un proceso dinámico y constante que se cristalizará en un plan de lo que se desea que suceda, en vistas a qué finalidades y de qué manera se llevará adelante la tarea docente. Es decir que en base a las preguntas ¿qué enseñamos? (Aprendizajes y contenidos), ¿Para qué? (Objetivos) y ¿cómo? (Formatos pedagógicos y actividades) se construye un guión conjetural sujeto a continuas modificaciones durante el año lectivo. Es posible por lo tanto pensar desde una perspectiva transmedia de la planificación, en el diseño de experiencias educativas que den lugar a aprendizajes más significativos. Esta perspectiva permite además pensar nuevos enfoques y criterios de evaluación y por lo tanto diseñar instrumentos que permitan monitorear y acreditar el proceso de aprendizaje. La inclusión de contenidos generados por los estudiantes y el proceso de participación de cada estudiante-usuario en las diversas extensiones del universo transmedia habilitan una evaluación realmente procesual, de desarrollo que permita ajustar estratégicamente ese guión conjetural del que hablábamos al principio, en función de lograr un mejor aprendizaje.

En cada estación los estudiantes deberán buscar sus recompensas que se traducen en puntos (notas) específicos de cada estación pero que además aportarán evidencias para la integración final. Estas notas parciales responderán a cada uno de los ejes previstos en el nuevo Régimen Académico al que pertenece la escuela de aplicación (el IPEM 138 Jerónimo Luis de Cabrera).

Instrumentos de evaluación

Experiencia	Evaluación
Laboratorio de redacción	Presentación del cuadernillo y participación activa en los ejercicios grupales en clase.
Taller de fotoperiodismo	Producción de un pequeño Fotoreportaje y armado de la exposición en Biblioteca.
Laboratorio de geolocalización	Jornada Interdisciplinaria con Geografía. Elaboración del Mapa de Historias en la aplicación Google Maps.
Taller de entrevista	Redacción de preguntas para los entrevistados y uso de las entrevistas en la crónica (preguntas y repreguntas, selección de la información relevante, uso del discurso directo e indirecto)
Seminario	Exposición oral con formato de Seminario. Presentación de informe.
Taller de infografía	Producción de una Infografía que podría acompañar la crónica.
Sala de Redacción	Producciones escritas.
Sala de Lectura	Producción de reseñas literarias, textos de recomendación y participación en grupos de análisis de las obras.

Laboratorio de Redes Sociales	Informe de seguimiento de los contenidos compartidos.
Integración	Presentación de la antología y plenario.

Análisis de la implementación

La implementación de esta propuesta tuvo lugar durante el año 2019 en el IPeM 138 Jerónimo Luis de Cabrera, una escuela céntrica y centenaria de la ciudad de Córdoba. Comenzamos leyendo algunos cronistas como Lemebel, Pérez Reverte, Cebrero, entre otros y escribiendo textos “parecidos”, recorriendo a lugares de la ciudad y al recorrido diario que cada uno/a realiza para llegar desde su casa a la escuela. Lo que más se les dificultó a los/as estudiantes fue adoptar el hábito de revisar sus producciones. La mayoría escribía “de un solo tirón” y después esperaban la corrección de la docente, como quien espera el resultado de un estudio médico de rutina, por lo que la autocorrección y la coevaluación que realizamos sobre cada escrito fue para muchos una tarea novedosa (y pesada). Si bien varios/as estudiantes hicieron llegar su queja por la tarea de reescritura, al final del proceso casi todos/as pudieron apreciar una mejora en su escritura. En general los/as docentes corregimos, devolvemos una nota y no hay una instancia de recuperación de ese texto que “salió bien” o “salió mal” pero sobre el que casi nunca se vuelve. Lo que sucede entonces es que el/la estudiante que cuenta con las habilidades necesarias para aprobar no mejora, sino que se saca la nota de aprobación que corresponde y quién presenta dificultades se enfrenta a resolverlas en una nueva situación de escritura, pero no aprende de sus errores ni mejora su producción.

En un segundo momento se implementaron técnicas de coevaluación y los/as estudiantes intercambiaron sus producciones con un/a compañero/a. En esta instancia se puso el énfasis en que no se trataba de una tarea de “corregir la ortografía” sino de que cada estudiante pudiese realizar aportes para la mejora del texto de su par. La tarea más complicada fue que no tomaran revancha con los

compañeros y se embarcaron en una corrección salvaje, lapicera roja en mano, emulando (lamentablemente) el tipo de corrección que hacen “los profes”.

El seminario sobre crónica, que en la planificación era central, se volvió una tarea transversal de la que los estudiantes no tuvieron mucha conciencia. Buscaron información en diversas fuentes (libros de biblioteca, internet, clases expositivas) también recibimos la visita del cronista Waldo Cebrero que nos dio una charla muy interesante sobre su trabajo como periodista y cronista. Faltó una instancia de cierre que permitiera que todas esas actividades asuman un sentido pedagógico reconocible para los/as estudiantes. Es decir, ellos/as experimentaron el seminario como parte de las clases regulares, lo que le restó sentido al formato.

Más avanzado el año, el curso asumió la tarea “Crónica por encargo” en la que cada grupo recibió un tema y un contacto para investigar. Esta terminó siendo la actividad más enriquecedora para aquellos grupos que pudieron realizar la entrevista personalmente ya que otros debieron recurrir a audios de WhatsApp y la actividad resultó menos rica.

Finalmente, cada estudiante debió enfrentarse al papel en blanco para escribir una historia relacionada con la Ciudad de Córdoba en la que pudiera aportar su mirada personal. Algunos/as volvieron sobre el primer tema que eligieron y escribieron sobre la Cañada, el Patio Olmos o una plaza de su barrio. Otros/as se decidieron por sus pasiones (el fútbol, el arte). Muchos/as escribieron sobre sí mismos/as, resultando así la escritura en una instancia de auto descubrimiento, incluso algunos/as estudiantes reconocieron una habilidad y un gusto por escribir que desconocían. En este sentido, las experiencias de escritura fueron tantas como cronistas hubo en el año. Pueden leerse en:

<https://drive.google.com/file/d/16-i4AxYAnJaIGUkqtchfgU14fabpcXc1/view?usp=sharing>

La experiencia educativa resultó en general llevadera y placentera. Para la próxima implementación deberán realizarse ajustes respecto de la planificación inicial tanto a nivel de abordaje de los temas y formatos utilizados como respecto a los tiempos de cada actividad. El relato educativo se expandió a través de diversas plataformas y territorios (el aula, la ciudad, los textos compartidos en el grupo de WhatsApp, los libros de biblioteca) y con la colaboración de diversos actores (la docente, los/as entrevistados/as, el cronista Waldo Cebrero que nos

visitó en la escuela, la profesora Luciana Sastre y el grupo de tercero B con quien compartimos algunas actividades, los autores leídos).

Los contenidos generados por los/as usuarios/as, en este caso estudiantes, constituyen una condición de posibilidad para cualquier proyecto transmedia. El diseño de esta experiencia educativa tenía como objetivo brindar un espacio diferente para la enseñanza y el aprendizaje, montar un escenario para que la educación sucediera. Creo que se logró, hay un montón de cosas para ajustar, cambiar, mejorar, pero la primera implementación de “El viaje del cronista” sin lugar a duda preparó el terreno para la próxima implementación, que por razones de público conocimiento no pudo realizarse en 2020. La cohorte 2019 del Tercer año A del turno mañana del IPEM 138 Jerónimo Luis de Cabrera, buscó y encontró en la ciudad sus postales, sus lugares, sus vivencias.

Conclusiones generales

En el marco de esta cultura digital, constituirmos y educar(nos) como sujetos que pueden ejercer una praxis elucidada para hacer frente a nuestra relación con las tecnologías resulta de fundamental importancia. Los vínculos que generamos con las tecnologías y con la vida en la cultura digital, los imaginarios que gobiernan esos vínculos y las posibilidades fácticas de intervención en la vida cultural, económica, social marcan un campo de referencia para diseñar cualquier propuesta educativa en el marco de una perspectiva de derechos. Como educadoras y comunicadoras, frente a estos planteos nos anima la idea que plantea Susana Morales (2009): “de realizar una contribución que nos permita, como ciudadanos, ampliar y hacer uso de nuestros márgenes de autonomía frente las tecnologías”.

La red es una trama enmarañada, atravesada por diversos intereses (sociales, culturales, políticos, económicos); en ese entramado la escuela debe comenzar a trabajar activamente con las tecnologías y los ambientes que éstas crean, a apropiarse de ellas desde una mirada elucidada. Es en el ámbito de la educación formal donde las personas podemos aprender a vincularnos con las tecnologías y con las interfaces que creamos, en las que habitamos y cuya arquitectura muchas veces nos tiende trampas de las cuales es muy difícil salir. Es necesario educar personas capaces de apropiarse de las tecnologías, capaces de enfrentar las trampas y desarmarlas, capaces de no aceptar los términos y condiciones, como

dice Cristobal Cobo (2016), de entender cómo funcionan los mecanismos de la comunicación en la era digital y que contrausos son posibles para rehumanizar la vida.

Referencias bibliográficas

- ARDINI, C. et al. (2018) Contar (las) historias: manual para experiencias transmedia sociales - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Mutual Conexión. Disponible en: <http://transmediacordoba.org.ar/wp-content/uploads/2018/08/Contar-las-historias-Manual-para-experiencias-transmedia-sociales.pdf>
- ARENDT, H (2009) La condición humana. Paidós, Buenos Aires
- BERGERO, T. (2019) Presentación digital “Educación Transmedia” Disponible en: <https://docs.google.com/presentation/d/1V-wqdWY9eBf9Y3lfH78SlkuTuiFrOnwGS4gNao9MB9o/edit?usp=sharing>
- CASTELLS, M. (2010). Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.
- COBO, C (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo
- GAGLIARDI, M. V. (2018) Trabajo Práctico Final: “70 Octubre: La historia argentina en tiempo real”. Curso: 1.1 Narrativas Transmedia/ Profesor: Denis Porto Renó. Universidad Nacional de Rosario / Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Disponible en: https://www.academia.edu/37917319/70_Octubre_La_historia_argentina_en_tiempo_real.docx?email_work_card=title
- HILBERT, M. (2017) “Martin Hilbert, experto en redes digitales: “Obama y Trump usaron el Big Data para lavar cerebros” en The Clinic. Consultado en: <https://www.theclinic.cl/2017/01/19/martin-hilbert-experto-redes-digitales-obama-trump-usaron-big-data-lavar-cerebros/>
- IRIGARAY, F. y LOVATO, A. (2014) Hacia una comunicación transmedia. 1a ed. - Rosario : UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2014. E-Book.

- JENKINS, H. (2008). La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- KAP, M. (2020) “Nuevas mediaciones en el campo de la didáctica: derivas sobre mutaciones y transmedia” artículo digital.
- LOVATO, A. (2018) El guión transmedia: una propuesta metodológica para contar historia con todos los medios. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3AfzCUPQTcw>
- MANOVICH, L.: (2012). El software toma el mando. Traducción de Software Takes Command (versión del 30 de septiembre de 2012, publicada bajo licencia Creative Commons en manovich.net) por Everardo Reyes-García.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. Publicado en: Pensar Iberoamérica. Revista de cultura. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- MORALES, S. (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva, en Morales, S. y Loyola, M.I. Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación. Córdoba. Edición del autor.
- MORALES, S. (2017) Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación, en Cabello, R.; López, A. (edit.) Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías; 1a ed. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, 2017. Disponible en <http://www.delgatogris.com.ar/2017/08/21/contribuciones-al-estudio-de-procesos-deapropiacion-de-tecnologias/>
- ORIHUELA, J.L. (2002). Los nuevos paradigmas de la comunicación. E-cuaderno. Consultado en: <https://www.ecuaderno.com/paradigmas/>
- PARDO KUKLINSKI, H.; COBO, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.
- SADIN, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: La Caja Negra. Ed. Francesa 2013
- SADIN, E. (2018) La silicolonización del mundo. Buenos Aires: La Caja Negra.

SCOLARI, C. et al. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Libro digital disponible en: <https://transmedialiteracy.org/>

SCOLARI, C. y RAPA, F, (2019). Media Evolution. La Marca Editora. Buenos Aires.

VAN DIJCK, J. (2017) Entrevista en infobae.com "Es muy difícil salirse del sistema, toda nuestra vida está online" Disponible en: <https://www.infobae.com/cultura/2017/06/29/jose-van-dijck-es-muy-dificil-salirse-del-sistema-toda-nuestra-vida-esta-online/>

La enseñanza de la comunicación como salida laboral: entre el reconocimiento y el des-conocimiento

The teaching of communication as a job opportunity: between recognition and (miss)recognition

Bettina Martino
bettinamartino@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social (UNCuyo), Diplomada Superior en Ciencias Sociales (FLACSO – UNSJ) y Doctora en Ciencias Sociales, mención Comunicación (UNCuyo). Profesora Titular de Teoría de la Comunicación Social II. Co-directora del Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación (Facultad de Cs. Pol. y Sociales – UNCuyo).



Resumen

El presente artículo busca sistematizar algunas problemáticas que atraviesan a profesoras y profesores de Comunicación Social de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza, pero que pueden hacerse extensivas a otras situaciones de enseñanza de la comunicación en otras regiones. Recoge aspectos relacionados con su inserción en el campo escolar como trabajadoras y trabajadores de la educación, en el que son atravesadas/os por situaciones de desjerarquización, precarización o sobrecarga. Si bien estas tensiones aquejan al colectivo docente en general, intentamos en este trabajo relevar cómo la constitución histórica y las particularidades del campo académico de la comunicación en el que se han formado, inciden y se expresan tanto en la manera en que la enseñanza de la comunicación es considerada (o desconsiderada) en el sistema educativo local y en las características de la profesión docente en el caso específico de esta disciplina escolar. Buscamos, asimismo, ofrecer herramientas para repensar la formación en comunicación, reflexionar sobre el campo académico y sus tensiones, promover y fortalecer la producción de conocimientos y el diálogo de saberes con actores claves en el campo de la comunicación/educación y ampliar los perfiles y las incumbencias de quienes se desempeñan profesionalmente en él.

Palabras clave: Campo de la formación en comunicación - comunicación - docencia - tensiones

Abstract

This article attempts to systematize some problems faced by Social Communication teachers in secondary schools in the province of Mendoza, which can be extended to other communication teaching situations in other regions. It collects aspects related to their insertion into the school field as education workers, in which they are traversed by situations of de-hierarchization, precariousness or work overload. Although these tensions afflict the teaching community in general, in this work we try to reveal how the historical constitution and the particularities of the academic field of communication in which they have been trained influence and are expressed both in the way in which the teaching of communication it is considered (or disregarded) in the local educational system and in the characteristics of the teaching profession in the specific case of this school discipline. We also seek to offer tools to rethink communication training, reflect on the academic field and its tensions, promote and strengthen the production of knowledge and the dialogue of knowledge with key actors in the field of communication / education, and expand the profiles and the incumbencies of those who work professionally in it.

Keywords: Field of communication training - communication - teaching - tensions



Introducción

El presente artículo busca sistematizar algunas de las problemáticas que atraviesan profesoras y profesores de Comunicación Social de escuelas secundarias. El caso que estudiamos es el de la provincia de Mendoza, que en el año 1998 incorporó la materia Comunicación Social como obligatoria, a del nivel medio y que se sostiene hasta la actualidad.

A pesar de tratarse de una experiencia particular, nuestro análisis remite a un problema conceptual más amplio relacionado con la forma en que se construye una disciplina escolar denominada Comunicación y con las diferentes situaciones que experimentan profesoras y profesores en el campo educativo. Consideramos que, en tal sentido, el caso de Mendoza puede arrojar algo de luz sobre otras experiencias similares.

La enseñanza de la comunicación se presenta como una de las primeras oportunidades de inserción laboral para quienes egresan de las carreras de Comunicación Social, incluso lo es antes de la obtención del título de grado, y es ampliamente considerada debido a que ofrece algo de estabilidad y acceso a derechos sociales. Profesoras y profesores han logrado construir, dentro de las escuelas, espacios de Educación para la comunicación, a los cuales resignifican conforme las vertiginosas transformaciones del ambiente info-comunicacional y las necesidades de acceso a la palabra y expresión de las y los jóvenes. No obstante, en este artículo, reflexionamos críticamente sobre el contexto en el cual han desarrollado esta tarea, signado por situaciones de desjerarquización y precarización con las que deben lidiar diariamente. Las mismas interpelan no sólo al sistema educativo y a las políticas públicas en la materia, sino también a las instancias de formación de nivel superior.

Partimos en este artículo de la investigación realizada en el marco de la tesis de doctorado “Del campo académico a la educación para la comunicación. La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza. Desafíos disciplinares y de la profesión”¹, en la cual se realizaron 16 entrevistas semi-

¹Tesis defendida y aprobada el 10 de julio de 2020.

estructuradas y un conversatorio con profesoras y profesores², además de analizar un vasto conjunto de fuentes documentales que incluyen desde los diseños curriculares provinciales hasta carpetas de estudiantes con materiales, ejercitaciones y evaluaciones, pasando por cuadernillos y otros recursos elaborados y/o utilizados por docentes de Comunicación Social. En dicha tesis trabajamos las formas en que la constitución histórica y las particularidades del campo académico de la comunicación se expresan como trazas en la conformación del espacio de enseñanza en las escuelas, a la vez que indagamos también cómo las y los docentes han construido a lo largo de todo este tiempo nuevos sentidos en torno de los saberes comunicacionales, más allá de las prescripciones de los diseños curriculares. Daremos cuenta aquí de algunos hallazgos de esta investigación relacionados con el primer conjunto de problemas.

Las encrucijadas de la identidad disciplinar/profesional como marco para reflexionar sobre la inserción laboral y los espacios de enseñanza de la comunicación

El campo académico de la comunicación se ha constituido históricamente como un complejo e intrincado cruce de saberes de diversa procedencia y de prácticas relacionadas con objetos socio profesionales heterogéneos. Las dificultades relacionadas con la identidad disciplinar y profesional son de larga data y remiten tanto a discusiones epistemológicas cuanto praxeológicas que, aunque parecen ya superadas, no lo están.

En relación con lo epistemológico, las tensiones en torno a la autonomía o dependencia de los estudios de comunicación, a su objeto o su capacidad de generar teorías propias, fueron bien descriptas por Sergio Caletti (1991):

² Realizamos 16 entrevistas semiestructuradas a profesoras y profesores de la materia Comunicación Social de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza. Cubrimos todas las situaciones en que es posible insertarse en el sistema educativo como docentes, así como tipos de escuela y zonas geográficas provinciales. De estas entrevistas, dos fueron realizadas en pareja. Utilizamos, además, una segunda técnica de conversación que sirvió como herramienta de saturación y de control cruzado de datos, que fue la realización de un conversatorio que reunió a 28 informantes (profesoras/es, estudiantes avanzadas/os de la licenciatura y estudiantes del profesorado) involucrados en la enseñanza de la comunicación en el ámbito del Nivel Medio, ya sea en el aula o en actividades transversales y en distintos espacios curriculares.

Todo hace pensar que nos pesan todavía demasiado nuestras deudas intelectuales con distintas, y por suerte numerosas, tradiciones de pensamiento 'extra' comunicacionales, como si acaso fuesen usurpación. Nos paraliza la ausencia de la Gran Teoría propia, como si por ausencia fuésemos hijos bastardos del conocimiento. La resolución a estos lastres culturales no depende tanto de algún gran debate como de la aparición social de otro estándar de legitimidad para la vida académica. Corremos el riesgo de sobrellevar esta especie de duda ontológica mientras la ideología de la ciencia campea entre nosotros, porque es en ella donde nuestra entidad no encuentra lugar adecuado. Pero a su vez, la aparición de ese otro standard de legitimidad académica requiere de la asunción desinhibida de una historia, y el reconocimiento de sus itinerarios particulares, aunque ello implique poner la mano, y sin permiso, sobre distintos saberes privatizados a lo mejor antes por otras disciplinas. (p. 33)

Este debate se profundizó a la luz de la crisis de los paradigmas que afectó a las ciencias sociales desde mediados de los años 80 y con más fuerza en los 90. Raúl Fuentes Navarro (1992) señalaba entonces que, a diferencia del resto de las ciencias sociales, la comunicación no se habría visto afectada por dicha crisis debido a que corría con la ventaja de no haberse estabilizado en un paradigma.

La expresión "fermento en el campo" fue otra de las formas de expresar el pluralismo de perspectivas de abordaje, propio de los estudios de comunicación. Según Guillermo Orozco Gómez (1997), el término quiso nombrar las características del conocimiento sobre la comunicación, incluso sustituir al concepto mismo de paradigma. Diez años después, se alertaba sobre la cómoda aceptación del pluralismo teórico frente al fallido intento de hallar un paradigma universal y se cuestionaba su estatuto disciplinar.

Frente a la imposibilidad de una ciencia autónoma, el pluralismo fue interpretado en términos de multi, inter o transdisciplina. Sin embargo, sus riesgos también fueron señalados: se comparó a los estudios de comunicación con una "colcha de retazos" (Balle, 1992, citado en Martino, 2001), se advirtió sobre el peligro de tomar como esquemas explicativos definitivos o lecciones magistrales a "doctrinas de moda" o "neologismos meteóricos" (Mattelart, A. y Mattelart, M., 1997, p.10-11), se llamó la atención frente a una "interdisciplinariedad inconsecuente" que ve

en la diversidad del campo un factor productivo que debe ser conservado (Martino, 2001).

En el marco de estas discusiones, a lo multi/pluri/interdisciplinar se le contrapuso la idea de fragmentación, toda vez que muchos de los saberes confluyentes del campo de la comunicación no entraban necesariamente en relación. Según Luiz Martino (2006), la idea de “ciencia encrucijada” tan difundida puso el acento en el último término, puesto que el primero (el de ciencia) era apenas retórico, una forma de decir cuya fundamentación no estaba suficientemente justificada.

La idea de “indisciplina”, que fue asimismo utilizada para definir a la comunicación, tuvo como objetivo representar una libertad de la que esta gozaría respecto de las constricciones y límites disciplinarios, lo cual trajo más inconvenientes que beneficios. La denominación, además, entraba en contradicción con la creciente y sostenida institucionalización académica: para ser tan indisciplinada, registraba un aumento exponencial de escuelas y facultades, así como de líneas de investigación y publicaciones. La comunicación, durante mucho tiempo, quedó situada en el marco de las ciencias sociales como una “intersección efervescente” de varias de ellas.

Actualmente, aunque el debate no esté agotado, ya no ocupa el lugar central en la comunidad de investigadoras/es, puesto que el conjunto de trabajos, espacios de formación, presencia de la temática en ámbitos académicos, equipos y redes de trabajo e investigación, etc. no cesan de ampliarse y crecer, legitimando saberes y prácticas. Tal como lo ha señalado María Laura Schaufler (2014), la especificidad de los estudios de comunicación se define más bien por la vía de las condiciones sociales e institucionales que por la epistemológica, es decir que la sociología de la ciencia podría “relatar” mejor el devenir de este campo, más que la epistemología. Por su parte, Sandra Valdettaro (2015) ha hecho notar que la comunicación existe como una ciencia debido a condiciones materiales y a la conquista de derechos político-institucionales, que se expresan en la existencia de carreras, centros de investigación, revistas indexadas nacionales e internacionales. “(...) Pero carecería, al mismo tiempo, de aquello que define lo que es una ciencia: un dominio de objetos específicos, una serie de hipótesis mínimas explicativas de dicho dominio y métodos consolidados para explicarlo (p.25). Susana Frutos (2013) también sostiene la vigencia de este debate al señalar que los estudios de comunicación se emplazan en una zona común entre

lo profesional y lo científico y que su ubicación como campo de saber, en términos de producción de conocimientos, sigue siendo una tarea por realizar.

Valdettaro (2015) describe acertadamente cómo los debates esencialistas están siendo superados desde la complejidad; cómo, quienes investigan, se desvían creativamente de las tensiones que la historia del campo actualiza permanentemente obligando a tomar definiciones que no son posibles (p. 21-22). Sin embargo, es necesario hacerse cargo de esa historia y esa complejidad. Es imposible pensar el campo sin esa historia de planteos, de problemas y de respuestas que han sido dadas.

El debate epistemológico en relación con la comunicación ha tenido fuerte impacto tanto en la institucionalización de la investigación como de la enseñanza. Bourdieu (2008) nos ha mostrado, al hablar del campo científico, que los conflictos epistemológicos son, inseparablemente, conflictos políticos en torno de la autoridad científica. En este marco, la comunicación ha emprendido arduas luchas por la búsqueda de legitimación, de espacios propios para el desarrollo de proyectos y acceso a recursos para la producción de conocimientos, que permitieran consolidar un corpus suficiente para hablar e intervenir legítimamente en determinado recorte de lo real como propio.

En relación con lo praxeológico (Fuentes Navarro, 2015), la heterogeneidad de objetos socio-profesionales constituye un segundo factor de dificultad en la construcción de la identidad disciplinar/profesional. Una profesión se construye a través de mecanismos de afirmación y exclusión que suponen disputas sobre la legitimidad y las fronteras respecto de un saber especializado, a la vez que implica mandatos, misiones e identidades que, en el caso de la comunicación, se encuentran a veces desdibujados. Las profesiones intentan monopolizar segmentos de la actividad social y para ello utilizan mecanismos de legitimación que buscan establecer un coto propio en el mercado de trabajo. A esta exclusividad de control sobre un determinado conocimiento, que da a las profesiones su poder y autoridad, Andrew Abbot les llamó “jurisdicciones profesionales” (Hirsch Adler, 2013). Las nuevas profesiones aparecen cuando hay jurisdicciones vacantes, pero también es posible pensar en conflictos y disputas por sus límites, que podemos traducir en disputas por lo que corrientemente llamamos incumbencias.

Según Julia Evetts (2003), el equilibrio entre unidad y diversidad dentro una profesión afecta e influye el sentido de identidad profesional compartida. Cuanto

más fragmentada esté una profesión, más cercana estará a una amalgama de profesiones semiautónomas e identidades profesionales múltiples.

En la década de los 90, momento de multiplicación exponencial de carreras de comunicación, Sergio Caletti (1991) advertía sobre la inestabilidad de las posibles figuras profesionales de la comunicación. En esa misma década, Washington Uranga (1999) hacía notar la expansión del concepto de “comunicador”, pero señalaba a la vez que los parámetros que establecían su condición no eran lo suficientemente claros y las orientaciones de las carreras tampoco aportaban mucho al respecto.

Más recientemente, el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación alertó acerca de que la complejización de la profesión corría el riesgo de abarcar demasiado y perderse en el terreno baldío de la falta de precisiones (Cianelli y Franco, 2017).

Conforme estos aportes, resulta indispensable reflexionar y problematizar la fragmentación y la dispersión en la formación de comunicadoras y comunicadores, atento a las consecuencias que tiene para la definición e identificación de una jurisdicción profesional y -con ella- para su identidad.

Tanto las tensiones relacionadas con el estatuto epistemológico y disciplinar cuanto las dificultades en la demarcación de los ámbitos de acción se expresan en y pueden -a su vez-constituir claves de lectura de la forma en que se configuró el espacio de enseñanza de la comunicación y las particularidades del respectivo trabajo docente en la provincia de Mendoza. Intentaremos, a continuación, dar cuenta de algunas situaciones que evocan estos vaivenes del campo académico comunicacional.

“Como que sí, pero no”: existir y subsistir entre los saberes escolares

Que la comunicación no se encuentra entre los saberes priorizados ni como socialmente relevantes ni como económicamente útiles no constituye una novedad. Comparte esta cualidad con otras disciplinas escolares como el teatro, la música, la plástica o la educación física. Esta es una realidad que, podríamos decir, afecta a la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades en general.

Sin embargo, dentro de éstas, algunas tienen mayor grado de reconocimiento que otras: la historia, la economía, la lengua por sobre la comunicación o la filosofía.

Lo que sí resulta llamativo es cómo nuestras entrevistadas y entrevistados establecen relaciones directas entre las características ya descritas del campo disciplinar (experimentadas en la formación de licenciatura) y la (des)jerarquización de la enseñanza de la Comunicación en las escuelas. Manifiestan dificultades para definir cuál es la fuente de legitimidad de ese contenido escolar, generar entendimientos respecto de puntos de partida y posicionamientos teóricos que funcionen como referencia o explicitar cuál es su especificidad o experticia. No ayuda tampoco la multiplicidad de representaciones que circulan en torno a la disciplina y la profesión, que generan confusión además en aquellas/os con quienes comparten el espacio de trabajo:

“...creo que tiene que ver con lo que ya conocemos de la conformación del campo disciplinar, o sea, no está muy alejado de lo que nos ha pasado en la carrera y la facultad. Seguimos viendo que los chicos llegan a quinto muchas veces en la facultad y dicen todavía no sé cuál es el recorrido este. Serán características propias del campo, será la historia” (Laura).

“Esto que dicen de que tenemos un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad es una crítica que yo la vivo como real, como propia, la hago carne. Eso es lo que piensan de nosotros...” (Juan).

“Lamentablemente cuando hablan de comunicación a veces dicen jah, lengua!, jah, periodismo! Y es un bajón en ese sentido lo del estatus epistemológico bendito” (Mónica).

“La licenciatura, si hay algo que tiene como falencia, es que no tiene reflexión teórica como campo disciplinar, y eso se ve cuando nosotros egresamos. Si vos tenés un plan de estudios que está todo desarticulado, probablemente cuando vayas a dar clase te vas a agarrar de la materia que más te llamó la atención o que más te gustó y eso lo vas a reproducir

dentro del aula. No tenemos conciencia de una conformación disciplinar, cosa que no pasa en las ciencias físico-naturales en donde todos saben que esto va así y así y no te podés perder. En cambio, acá, creo que es un caos. La escuela misma no entiende bien qué es la comunicación y a nosotros se nos complica mucho explicarlo” (Marta).

Como consecuencia de esto, la materia pierde “seriedad”, “rigurosidad”, “valoración” y “reconocimiento” y se acerca peligrosamente a la categoría de pasatiempo. Los relatos obtenidos hacen hincapié en la consideración que estudiantes, padres, madres, docentes de otras materias y directivos tienen respecto de la asignatura:

“Es un relleno, nadie sabe muy bien para qué está” (Mónica).

“La tratan como una materia artística, que no sirve de nada, porque muchos la toman como que no sirve de nada: ‘Che, decime: ¿para qué sirve esta materia?’. Y es feo que te lo digan así” (María).

“La pregunta que nos hacés vos nos la han hecho los estudiantes también: ¿y para qué se da esta materia, para qué sirve?” (Mario).

“Y ahí estamos...re silenciados nosotros. Estamos re ninguneados la verdad. Como que estás pero no estás, como que sí pero no, es una nebulosa” (Mónica).

“Realmente no nos tienen mucho respeto. Si es comunicación no es tan importante. ‘Que nos ayuden en el acto, que hagan el power point” (Marta).

“Me pasaba que me decían los mismos directivos: ‘che, pero tenés muchos desaprobados, ¿cómo, si es comunicación?’ (Romina).

“Sus padres les hacían ver que tenían que ocuparse de matemática, de física, de lengua, que esas materias eran los pilares y el resto, educación física, música, por ahí comunicación misma, no eran consideradas” (Juan).

Resulta llamativa la contradicción entre el fenómeno de ascenso de la comunicación como valor, de la que se ocupó detalladamente Philippe Bretón (2010) en su libro *La utopía de la comunicación*, la omnipresencia de la temática sobre medios, tecnologías, jóvenes y escuela en el discurso educativo y la escasa importancia que se le otorga a este espacio.

El valor “comunicación” aparece como una necesidad y una demanda en los ámbitos institucionales (la escuela, los organismos de gobierno, las empresas, las organizaciones sociales), es evocada como una necesidad en las relaciones intersubjetivas (solucionar los problemas de comunicación, mediar conflictos, promover el diálogo) o puesta bajo la lupa en los procesos mediáticos y tecnológicos (en relación con la socialización, la socialidad, los derechos ciudadanos, el acceso a la información, la intimidad y un amplio abanico de problemáticas a que nos desafían las nuevas formas de interacción social).

En términos de política educativa, los contenidos comunicacionales ingresaron a las currículas escolares en los '90. Primero, con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993; posteriormente, extendiéndose en la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006. Esta última incluyó contenidos específicos relacionados con la comunicación desde una perspectiva plural y crítica e incorporó, además, el objetivo de disminuir la brecha digital. Todo esto fue acompañado por un contexto político y normativo favorecedor del derecho a la comunicación, sostenido con políticas públicas y programas (Conectar Igualdad, Escuela y Medios, entre otros) y -desde la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 en 2009-con claras acciones de educación para los medios, llevadas adelante por la Defensoría del Público.

La reforma del año 2014 para la Nueva Escuela Secundaria no contemplaba en sus lineamientos a la Comunicación Social. Si bien en Mendoza se mantuvo con sus dos horas semanales, se perdieron espacios. Otras formas de presencia de la comunicación social en la escuela también fueron desapareciendo dado que a partir del gobierno de Cambiemos se produjo el paulatino desfinanciamiento de programas especiales relacionados y se abandonó el mantenimiento de los recursos y la infraestructura tecnológica.

Lo más llamativo de este contexto de ingreso y expansión de los saberes de la comunicación en el ámbito escolar, de su presencia en textos normativos, en

programas, políticas públicas, postítulos, talleres, programas especiales, etc., es la escasa estabilización que lograron. A pesar de que el caso de Mendoza es paradigmático, justamente por ser el único en el que se crea una materia específica (Comunicación Social) en el ciclo básico, existe una lucha permanente por mantener los espacios ganados y contra la desjerarquización.

En nuestras entrevistas y en las discusiones que mantuvieron en el conversatorio, las y los docentes advierten este doble discurso de lo comunicativo como valor positivo en sí mismo, que es ensalzado constantemente como una necesidad, y la ausencia de posibilidades reales (y reconocidas económicamente) de desempeño laboral. Tal como referimos en el título de este apartado: “como que sí, pero no”.

De un lado, la centralidad de la comunicación como valor:

“Para los directivos hay una moda por la cual todos los problemas son problemas de comunicación” (Mónica).

“Ahora pareciera que la solución mágica pasa por la comunicación. Y bueno, tampoco es tan así. Yo lo sentí como un peso que te digan que es clave” (Romina).

“Hacé el video, hace el afiche para la muestra, demos un taller de radio, encárgate de la cartelera, renova, tomala como proyecto, maneja la fan page institucional, sé vos el administrador, dedícate a sacar las fotos, editalas, subí el contenido como corresponde” (Pedro).

“La directora me pidió que hiciera un diagnóstico, porque a ella le parecía que había muchos problemas de comunicación” (Mónica).

“Cada vez que hay un conflicto o algún problema en la escuela, tus compañeros te dicen ‘esto es un problema de comunicación’. Y ahí te empiezan a mirar, viste (risas)” (Mario).

Del otro, las dificultades para conseguir horas o las precarias condiciones de trabajo:

“Están cerrando muchos cursos, armando cursos grandes para achicar costos. Un profesor de matemática consigue horas de matemática en otro lado, un profesor de lengua también, pero a los que damos materias especiales que les dicen se nos complica mucho, porque si te cierran uno o dos cursos, quizás esa era la única escuela que vos tenías” (Marta).

“¿Cuál es el gran problema que afrontamos? La gran distribución que tenemos que hacer, tenemos que andar por toda la provincia y tenemos solamente esas dos horitas semanales, que en el caso mío significa estar con los alumnos un día lunes y no volverlos a ver hasta el otro lunes” (Rubén)

“Tenemos otro problema, muchos docentes de lengua con mayor puntaje y título A dan comunicación” (Pedro).

“Entonces desde la carga horaria, hasta las herramientas, hasta la falta de bibliografía y volviendo al diseño curricular, se hace difícil trabajar en un taller como están planteados los contenidos me parece” (Omar).

Otro aspecto significativo es el de la superposición de incumbencias con otras disciplinas y las identificaciones erróneas que contribuyen a que el espacio de enseñanza de la comunicación pierda especificidad y autonomía. La principal dificultad se produce con Lengua y Literatura, que es con quien mayoritariamente se mal-identifica a la comunicación. Hay una heterogeneidad de saberes que se superponen y se producen disputas por quién debe dictarlos, es decir, quién tiene la autoridad académico-científica y cómo puede fundamentarla:

“Las profes de lengua dan comunicación, las profes de tecnología dan comunicación, y les enseñan una comunicación que ya no la vemos nosotros en la facultad. Todo lo reducen a un emisor y un receptor y tenemos que machacar contra esa estructura, nosotros que venimos de

la facu, que hemos hecho el profesorado, que tenemos ya otra manera de organizar las clases". (Sonia)

"Siempre estamos compitiendo con áreas que tienen años luz y que nadie va a discutir jamás" (Marta)

"Desde las direcciones de las escuelas se toma Comunicación como una materia artística, que se usa como relleno, y otras veces queda eclipsada entre el área de Lengua y Literatura" (Pedro)

"Hay una queja de los profes de lengua y literatura, que los comunicadores nos metemos a dar su trabajo. No he escuchado nunca a un profesor de lengua y literatura de verdad animándose a discutir con fundamento si está bien o mal dado el concepto que tienen de comunicación" (Pedro)

A pesar de la existencia de un área específica denominada Comunicación, establecida en la última reforma curricular que comenzó a regir en el año 2015 en la provincia, la materia queda mayoritariamente incorporada bajo la coordinación de Lengua y Literatura y, eventualmente, con las materias denominadas artísticas. Solamente en escasas oportunidades las y los comunicadoras/es logran coordinar alguna de esas áreas y, cuando lo hacen, señalan que por lo general no reciben ningún adicional, mientras las coordinaciones de otras disciplinas sí. A pesar de la autonomía que ha ido ganando la comunicación respecto de su asimilación a lo lingüístico, la nueva situación no se expresa en configuraciones de organización disciplinar real:

"Uno de los obstáculos que he sufrido mucho este año es que no está claro para los directores en qué área está comunicación" (Sonia)

"La persona que me está examinando todo el tiempo a mí es un profesor de lengua, no tenemos absolutamente nada que ver, ni siquiera en la forma de abordar una clase, y hasta él se disculpa" (Mónica)

“Llegué y me enchufaron: comunicación está en el área artística, entonces tenés que estar con el de plástica. Y después pasamos a lengua” (Raúl)

“Me ofrecieron ser coordinador. Un regente vino y ¿por qué no? Y...gratis...NO. Ese es el tema: ¿por qué gratis nosotros y a los demás se les paga?” (Omar).

En esta tensión entre la necesidad de reconocimiento y el desconocimiento, juegan también un papel importante colegas de otras disciplinas e incluso los niveles directivos, que suelen identificar inmediatamente comunicación con periodismo, medios y locución, tal vez como un eco del “mediacentrismo” propio de las carreras de Comunicación Social al que aludiera alguna vez Jesús Martín Barbero.

El tiempo: mucho más que una contingencia de organización

Si algo nos llamó la atención en los relatos de nuestras profesoras y profesores es el papel jugado por la variable temporal en las condiciones laborales. La disposición de los tiempos de la materia, así como la forma en que es experimentado subjetivamente por las y los docentes arroja información relevante para comprender cómo se viven la precarización y la desjerarquización, y por qué resulta tan difícil generar construcciones colectivas sostenidas entre docentes de la materia.

El tiempo no consiste solamente en esas dos horas semanales que objetivamente le corresponden a la materia Comunicación Social en primero o segundo año del Nivel Secundario. Es, además, lo que representa en términos de importancia dentro del sistema, es la forma en que esas escasas horas se distribuyen y cómo afectan al propio trabajo y a lo que se puede hacer o no con las y los estudiantes. Es lo injusto de correr de una a otra escuela para juntar “muchas dos horas” y alcanzar un sueldo digno. O de ver al alumnado una vez por semana, o una vez por mes cuando arrecian los feriados o cuando se usan las horas propias para cosas

“más importantes”. La cuestión del tiempo, entendido en este sentido denso, es un dispositivo de categorización dentro de la escuela.

Hargreaves (1996) señala la importancia que reviste el tiempo en la construcción e interpretación del propio trabajo docente y nos dice que no es una simple contingencia de organización, sino que constituye un elemento fundamental de la estructuración del trabajo, un horizonte de limitaciones o posibilidades. El autor señala que existen cuatro dimensiones del tiempo en relación con el trabajo docente.

El primero es el tiempo técnico-racional, que es el tiempo como recurso finito que puede aumentarse, disminuir, gestionarse, organizarse, etc. y aparece, en tal sentido, como una variable objetiva. Este tiempo solamente puede ser administrado, modificado, reducido o expandido por las instancias de decisión administrativas. En el caso que analizamos, se considera que la materia requeriría más horas, que se podría trabajar mejor, que las dos horas asignadas obligan a hacer drásticos recortes de contenidos. En resumen: que el tiempo asignado a la materia es poco.

Una segunda dimensión es el denominado tiempo micropolítico, un tiempo que refleja las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y los sistemas escolares. Según Hargreaves (1996), estas distribuciones de tiempo y de programas entre los profesores, grados y asignaturas son mucho más que simples guías informativas sobre dónde y cuándo está cada cual. Funcionan como demarcadores: “...las asignaturas de mayor categoría y sobre todo las asignaturas ‘académicas’, reciben una asignación de tiempo más generosa y se les garantiza un horario más favorable y adecuado para hacerlas obligatorias, que las asignaturas de categoría inferior, prácticas” (p.123).

El tiempo se expresa en la disposición de esas dos horas semanales que, según nos relatan las y los docentes, ocupan el primer horario de la mañana cuando el estudiantado llega con sueño, los días lunes o viernes que son aquellos en los que seguramente caigan los feriados, divididas por el recreo, lo cual interrumpe la continuidad de las actividades:

“Tenemos poca carga horaria, porque son 80 minutos y vos cuando llegaste perdiste 10 minutos y los últimos 10 minutos el chico ya no quiere hacer nada y obvio que se quiere ir al recreo, se quiere ir a la casa. Una vez a la semana es imposible” (Marta).

“Además de que 80 minutos no es nada, con que tengas un feriado, una mesa, una suspensión de actividades o que el chico te falte, no tenés continuidad” (Marta).

“Tenés las dos horas semanales, las dos horas cátedra (leve risa), que son ochenta minutos que no son ochenta minutos, que siempre están sujetos a si hay feriados, si hay suspensión de actividades. Entonces es muy difícil hacer un planteo de espacio curricular y de articulación, de conexión, de contacto de trabajo en equipo con otros cuando no hay lugares de encuentro, momentos de encuentro, no hay nada para encontrarse” (Laura).

“Para mí la dificultad mayor es la carga horaria. O sea, en un módulo no podés hacer magia. Los alumnos pasan a ser un número” (Mariana).

“Yo la tengo los lunes, feriados caen un montón, pero un montón y este año cayeron muchísimos. No tiene mucha prioridad la comunicación a la hora de ser distribuida, eso yo lo tengo recontra claro” (Néstor).

La tercera dimensión es el tiempo fenomenológico, un tiempo que es vivido subjetivamente, cuya duración varía de persona a persona, un tiempo que se contrapone al de la administración del sistema educativo porque se ubica en el contexto de la clase, en la situación de enseñanza, un tiempo practicado. A pesar de que las percepciones del tiempo fenomenológico son compartidas por nuestras/os entrevistadas/os (el tiempo es poco “para todo lo que hay que dar”), las formas en que son resueltas las dificultades en las situaciones de enseñanza y en cada escuela expresan una constante sobre-adecuación. Es decir, una adaptación que sacrifica contenidos, prácticas, proyectos en función del tiempo con que se cuenta. Finalmente, Hargreaves (1996) habla del tiempo sociopolítico, definido como una “prerrogativa de los poderosos” (p.132) en la medida en que se constituye como un elemento central del control administrativo tanto del trabajo de los/las profesores cuanto de la implementación del currículum. Hay una preocupación por la productividad y el control del uso del tiempo, una “práctica panóptica”, como sostenía Michel de Certeau (2000, p.42). Una forma de efectivizar ese control, que se justifica bajo criterios de eficiencia y cuyo incumplimiento se experimenta como una amenaza, son las tecnologías de administración del tiempo, entre las cuales se encuentran, aunque no con una función exclusiva, las planificaciones, el llenado del libro de temas, la distribución

de la clase en función de una cantidad de tiempo determinado, la división en trimestres, entre otras:

“Tenés que pasar mínimo tres notas. Y vos decís: ¡pero en qué momento! Entonces es verdad que terminás dibujando algunas. Tenés que cumplir con la normativa que dice que hay que entregar por lo menos tres notas en X cantidad de tiempo. La misma cantidad que presenta la profe de lengua, de matemática, que tiene el doble de horas” (Romina).

“Tengo una pedagoga en una escuela que ya no resisto más. Le pongo lo que quiere escuchar y ya, lo que quiere leer y listo, cuando planificás de una manera diferente a la que ella le gusta, te lo hace hacer de nuevo. Entonces ¿qué hago? Le copio textual del DCP, ella se queda contenta, y hacia adentro hago lo que me parece” (Sonia).

“La regente me rompió las pelotas todo el año con que un profesor de tercero tenía que dar tales temas porque era lo que figuraba en el DCP. Y el profe estaba trabajando otros temas y de otra manera. La regente quería que les enseñara a escribir informes a los chicos, porque están en la escuela técnica entonces cuando vayan a trabajar tienen que saber escribir informes. Y yo lo dejé al profe, no le hice caso... me aguanté a la pesada de la regente todo el año” (Gonzalo).

“Nunca usabas todo el cuadernillo. Tenía cosas que estaban bien y cosas que estaban realmente mal. Pero era política de la escuela que todos lo usaran, para que cuando fueran a rendir todos rindieran con el mismo cuadernillo” (Marta).

Este tiempo sociopolítico aparece en todas las situaciones en las que la o el docente se ve compelido a cumplir con reglas de la Administración, que sirven a la constatación de que el uso del tiempo se hace conforme a los objetivos de ésta, mientras que para las/os profesoras/es ese tiempo sería más valioso para desarrollar los temas de comunicación que entienden son necesarios en tal momento de su situación de enseñanza.

De trabajadores de la educación a comunicadores escolares y otras yerbas

Al comienzo de nuestro artículo hicimos mención a encrucijadas de orden epistemológico y praxeológico. Nos detendremos aquí en lo que podríamos llamar

dilemas de la identidad profesional, es decir, aquellos que afectan la delimitación de los ámbitos de desempeño y las representaciones que los demás se hacen de la figura del/la comunicador/a.

En un documento elaborado por Carlos Luna Cortés citado en Fuentes (2015), se señala acertadamente que, así como hay objetos de conocimiento identificables como centro de las propuestas académicas, hay por analogía objetos socio-profesionales, que se pueden construir y reconocer en términos de la formación profesional. Un objeto socio-profesional es tanto un patrón de desempeños en situación, el esquema de la práctica que se prefigura en una carrera universitaria, cuanto una formulación del para qué y una respuesta a qué se necesita saber para hacer eso (Fuentes, 2015). El problema es que las prefiguraciones presentes en las carreras no son exclusivas del título de grado que ofrecen. Existen otras carreras y titulaciones que se ocupan de los mismos objetos socio-profesionales.

Históricamente ha habido un fuerte énfasis puesto en legitimar la comunicación desde su estatuto epistemológico, pero para pensar en las condiciones de la formación y de la profesión se requiere incorporar con la misma intensidad el debate sobre otros ámbitos, como el sociocultural, donde la representación generalizadas es que la comunicación es algo muy importante para la sociedad y por ende es importante que haya especialistas que se dediquen a ella (Fuentes, 2015).

Nos interesa detenernos en esta parte no tanto en las dificultades que tienen las profesoras y profesores en explicitar sus incumbencias, sino en las representaciones que otros actores escolares tienen de ellas/os, y en las demandas que reciben, soslayando incluso que son trabajadores de la educación. En las entrevistas se usan diversas expresiones para mostrar cómo se sienten frente a la forma en que son consideradas/os a partir de esta falta de precisión: “hace-todo”, “comodín”, “multiuso”, “rueda de auxilio” son algunas de las que sintetizan su vivencia. Se enfrentan no sólo a la tarea de explicitar cuál es su rol y su competencia, sino también de hacer entender qué no es o qué no hace un/a comunicador/a social: “no soy locutora”, “no soy diseñador”, “no soy psicóloga”:

“Crean que el profe de comunicación hace todo. Entonces te dan la grilla para el acto, quieren que estés de locutora, que saques la foto, que filmes. Y llega un momento en que el docente se satura frente a esta demanda constante. O que hagas la tarjeta y hacer entender que no sos diseñador gráfico” (Sonia)

“El acto y el power point...el profesor de comunicación es el que tiene que hacer el power point, el que tiene que sacar las fotos, el que tiene que filmar. Y son cosas que las puede hacer cualquiera” (Marta).

Hay una demanda permanente hacia las y los docentes de ocuparse de tareas que son necesarias a los efectos de la comunicación o de las documentaciones propias de la institución escolar. Esto implica una asociación a tareas instrumentales, además de una buena cantidad de trabajo extra, claro está, que profundiza la inespecificidad y la superficialidad en su rol. Se les desvaloriza dentro del aula y se les revaloriza en torno de tareas instrumentales, lejanas a los motivos por los cuales son de importancia dentro de la escuela, como promotores de proyectos de Educación para la comunicación. La sensación a veces es que importan no tanto por lo que hacen dentro del aula, sino más bien por lo que pueden proveer fuera de ella: sacar fotos, armar blogs, gestionar redes sociales, desarrollar proyectos comunicacionales que den visibilidad a la institución, resolver conflictos, por mencionar solamente algunos. Pero todas estas actividades no están pagas. Así la situación de precarización existente se agudiza notablemente:

“El año que a mí me pidieron el periódico, que lo sacáramos todos los meses en la escuela, les dije bueno, pero me pagan por hacerlo. Porque en mi clase, doy clase. Los chicos generan un producto que hay que corregir, no es que lo hacen y lo imprimimos...” (Sonia).

“Yo estoy en la escuela para enseñar, para dar clase. No ando viendo los problemas de comunicación mientras entro o salgo de la escuela o permanezco ahí dentro. Lo que pasa afuera...no lo sé, tendría que tomarme un trabajo extra. Me fui desligando de esas cosas cuando me empezaban a decir ‘che, mirá, hay que hacer un video, un video institucional’, ‘podríamos hacer el historial de la escuela’, ‘por qué no nos diseñan una etiqueta’. Entonces yo les decía: pero eso es precio aparte. El análisis institucional, comunicación institucional, diseño de etiquetas, eso es otro precio” (Gonzalo).

Llama la atención cómo, quienes demandan estas tareas, las consideran sencillas, simples o connaturales a comunicadoras y comunicadores. Hay una enorme dispersión, a la vez que un gran eclecticismo en la representación de sus tareas y esta es, para nosotros, una expresión de aquella dificultad para definir la disciplina y los objetos socioprofesionales. De los relatos de nuestras/os docentes extrajimos una lista de prácticas posibles que les han sido demandadas, que como tales podrían servir para pensar nuevos perfiles y formas de inserción laboral en los territorios de la comunicación/educación:

- ▶ Organizar y conducir actos escolares
- ▶ Realizar tareas de locución
- ▶ Crear y administrar páginas o grupos de la escuela en las redes sociales o páginas web o blogs
- ▶ Documentar las actividades escolares, hacer filmaciones, fotos, piezas gráficas o audiovisuales
- ▶ Armar power points, prezi o presentaciones similares
- ▶ Realizar tareas de comunicación institucional
- ▶ Gestionar información de la escuela frente a los medios de comunicación frente a hechos que podrían ponerlos como tema de agenda (desde ganar un concurso hasta denunciar deficiencias edilicias o haber sido víctimas de robo)
- ▶ Resolver conflictos, realizar tareas de mediación (entre estudiantes, docentes y estudiantes o colegas)
- ▶ Elaborar productos comunicacionales que permitan dar visibilidad a la escuela, fuera de las horas de dictado de la materia (a través de concurso, proyectos)
- ▶ Elaborar audiovisuales institucionales específicos para presentar temas o animar los actos escolares
- ▶ Dar talleres de gráfica, radio, fotografía, audiovisual y/o producir programas, periódicos, revistas.
- ▶ Armar la cartelera informativa de la escuela
- ▶ Enseñar técnicas de comprensión lectora y de oratoria y expresión.

Hay una demanda hacia las profesoras y los profesores de ser, mejor, comunicadores escolares antes que docentes y de asumir tareas que dan cuenta de necesidades comunicacionales de la escuela como organización, pero que no se traducen en trabajo remunerado.

Conclusiones

La intención de este artículo fue ofrecer algunos marcos de interpretación de los problemas que atraviesan profesoras y profesores de Comunicación Social en Mendoza, con la esperanza de que puedan contribuir también a la lectura de situaciones similares en otras provincias del país.

La precariedad, la incertidumbre, la inestabilidad laboral, si bien no son exclusivas de quienes enseñan comunicación, se refuerzan por la propia desjerarquización de este saber escolar. Las tensiones que atraviesan a nuestra disciplina académica y, en términos más amplios, el devenir histórico y las particularidades del campo académico de la comunicación juegan un papel en este contexto. Debates como los relacionados con el estatuto disciplinar, los problemas en relación con la definición del objeto de estudio, la heterogeneidad de saberes de que se nutre (no solamente científicos), las desarticulaciones de la praxis, la exaltación de la comunicación como nuevo valor social y fin en sí mismo, o los problemas relacionados con la identificación de la jurisdicción profesional, entre otros, impactan y se manifiestan en la forma en que la enseñanza de la comunicación se organiza y es considerada (o desconsiderada) en el sistema educativo local.

Las y los docentes sostienen fervientemente su centralidad, apoyados en la convicción de que es necesario problematizar tanto las asimetrías en el acceso a la palabra cuanto el bombardeo mediático a que están expuestas/os las y los jóvenes. Nuevas graduadas y graduados se incorporan de manera creciente al ámbito educativo, aun cuando no hay un reconocimiento real, desde las políticas educativas, de la importancia que la problemática de la comunicación reviste en los tiempos que corren. Hay en ellos una persistencia que es tal vez la que ha salvado a este espacio de su paulatina desaparición.

Sabemos que nuestra perspectiva es apenas una parte del por qué la Educación para la comunicación, luego de más de veinte años de existencia y con la situación

ventajosa de tener una materia obligatoria en el Ciclo Básico en la escuela en Mendoza, no ha logrado el crecimiento, los recursos y la legitimación que se esperaba. El contexto info-comunicacional actual requiere, sin dudas, promover acciones más abarcadoras, que impliquen nuevas maneras de inscripción de comunicadoras/es en los ámbitos educativos, no necesariamente formales y no necesariamente dentro del aula. Y las instancias de formación, ya sea de licenciatura o de profesorado, deben asumir el compromiso de establecer las articulaciones necesarias con los poderes públicos para contribuir de manera activa a la generación de políticas públicas que tiendan a la construcción de ciudadanía comunicacional. Consideramos que nuestro análisis puede constituir una pieza valiosa, además, para no abandonar la necesaria reflexión sobre el campo académico y sus tensiones, para promover y fortalecer la producción de conocimientos y el diálogo de saberes con actores claves en el campo de la comunicación/educación y ampliar los perfiles y las incumbencias de quienes se desempeñan profesionalmente en él.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CALETTI, S. (1991). Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. *Diálogos de la comunicación*, (31), 25-36.
- CIANELLI, M. y FACUNDO, F. (2017). Relatoría III Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación Miradas cruzadas sobre los comunicadores 26 y 27 de julio, Facultad de Información y Comunicación Universidad de la República.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- FRUTOS, S. (2013). Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación. En N. Raimondo Anselmino y M.C. Reviglio (eds.). *Territorios de Comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo* (pp. 13-26). Quito, Ecuador: Editorial Quipus.

- FUENTES NAVARRO, R. (1992). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. *Diálogos de la Comunicación*, (32), 16-26.
- (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio*. Guadalajara, México: ITESO.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- HIRSCH ADLER, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*. XXXV (140), 63-81.
- MARTINO, L. (2001). Elementos para una epistemología de la comunicación. En. M.I. Vassallo de Lopes y R. Fuentes Navarro (comps.). *Comunicación. Campo y objeto de estudio* (pp. 75-90). México: ITESO.
- (2006). Abordagens e representação do campo comunicacional. *Comunicação, mídia e consumo*. Vol. 3 (8), 3-54.
- MATTELART, A. Y MATTELART, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1997). *La investigación de la Comunicación dentro y fuera de América Latina. Tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los medios*. La Plata, Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- SCHAUFLEER, M. L. (2014). Reflexión sobre el campo académico de la Comunicación Social en Argentina. *Luciérnaga*, 6 (12), 92-104.
- URANGA, W. (1999). Reflexiones sobre los nuevos roles y responsabilidades del comunicador social. *Revista Ciencia y Cultura* (5), 40-50.
- VALDETTARO, S. (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. Rosario: UNR Editora.

La Enseñanza Superior de la Comunicación en San Juan: balance a casi 65 años de su implementación (1956-2020)

Communication high-level teaching in San Juan: An assessment at almost 65 years after its beginning (1956-2020)

Guillermo Kemel Collado Madcur
guillermocolladom@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de San Juan). Master of Science in Communication (Illinois State University, U.S.A.).
Profesor en Ciencias de la Comunicación (Universidad Católica de Cuyo).
Profesor Universitario de Grado y Postgrado (UNSJ y U.Maza –Mendoza-).
Investigador Universitario (UNSJ)

Resumen

La UNSJ (creada en 1973) es heredera nata de una carrera en Comunicación que comenzó en una Escuela de Periodismo, como Curso Experimental (1956) y después como Licenciatura (1957). Ésta fue fundada por un Círculo de Periodistas y dependió luego de la Dirección Provincial de Cultura (1959). La Licenciatura, con cambios de planes de estudio, fue heredada por la Universidad Provincial “Sarmiento” (1964) y luego por la UNSJ. Esa carrera de Periodismo fue la segunda en antigüedad en Argentina. Pese a los cambios institucionales y las actualizaciones de planes, lo que antes fue Escuela de Periodismo y que hoy es Departamento de Ciencias de la Comunicación, preservó una continuidad. Tal antigüedad institucional (con las distintas nominaciones que fue recibiendo) y la continuidad en su existencia, hacen que los docentes del Departamento podamos efectuar reflexiones en retrospectiva y proporcionarlas para la discusión sobre planes de estudios, tanto nuestros, como de otras universidades. Esta investigación, luego de un análisis y comparación de los planes que ofreció la institución desde sus inicios hasta hoy, se complementa, entrevistas mediante, con una indagación acerca de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se utilizaron. Concluye en reflexiones que bien podrían ser aptas para el debate de cualquier otro plan de estudio.

Palabras clave: Comunicación - currícula - enseñanza

Abstract

San Juan National University (created in 1973), inherited a Communication program which started at a Journalism School, as an experimental course (1956) and then, as a Baccalaureate (1957). This was founded by a Journalists Circle and later on, it depended on the San Juan Province Culture Direction (1959). This Baccalaureate, with some curricula changes, was inherited by “Domingo Faustino Sarmiento” Provincial University (1964) and afterwards, by San Juan National University. That original Journalism program was the second oldest one in Argentina. Despite some institutional changes and curricula updates, what formerly was a Journalism School and today is the current Communication Sciences Department, preserved a continuity. This institutional seniority (with the different denominations it bore) and its existing continuity, made that this Department’s Faculty can think over their experience in retrospect and bring this reflection into a curricula discussion, either about their own case or yet belonging to other programs. After an internal longitudinal curricula analysis and comparison, this research approaches, by means of some interviews, teaching and learning methods which were used. Finally, it provides some considerations which may contribute to any other curricula change debate.

Keywords: Communication - curricula - teaching

Introducción

La Universidad Nacional de San Juan, Argentina (creada en 1973) es la heredera nata de una carrera superior en Comunicación que comenzó en una Escuela de Periodismo, como Curso Experimental en 1956 y como Licenciatura en Periodismo en 1957. Esa escuela fue fundada por el Círculo de Periodistas de San Juan y en 1959 pasó a depender de la Dirección de Cultura de la Provincia. La Licenciatura, cambios de planes de estudio de por medio, fue heredada primero por la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento” (fundada en 1964) y finalmente por nuestra casa de estudios actual. Esa original carrera de Periodismo fue una de las primeras creadas en nuestro País. A pesar de los cambios de pertenencia institucional y de las lógicas actualizaciones de planes de estudios, lo que antes fue Escuela de Periodismo y que hoy constituye el Departamento de Ciencias de la Comunicación, conservó una continuidad institucional poco común, por lo menos en Argentina. Esta antigüedad en la existencia de nuestra institución (pese a las distintas nominaciones que a través del tiempo recibió) por un lado, y la continuidad en su existencia, hace que los docentes de nuestro Departamento estemos en condiciones de efectuar reflexiones en retrospectiva y proporcionarlas para la discusión sobre planes de estudios, tanto nuestros, como de otras universidades del País y América Latina. El presente es un estudio analítico y comparativo de los distintos currícula que ofreció nuestra institución desde sus inicios hasta la fecha, y que concluye en reflexiones que estimamos válidas para el debate acerca de cualquier otro plan de estudio, tanto de nuestra Universidad, como de otras casas de estudio en la Región.

Consideraciones preliminares

Una versión preliminar del presente trabajo fue confeccionada para compartir en una Jornada de Reflexión Curricular del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan en 1997 y luego, distintas versiones fueron expuestas como ponencias o en paneles en sucesivos encuentros nacionales o continentales de carreras de Comunicación Social, tales como: 1er. Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación de la Región Cono Sur (UNCuyo, Mendoza, 2001), Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social (UNICEN, Olavarría, Bs. As., 2002),

Vº Congreso de RedCom (U. de Morón, Bs. As., 2003), VIIº Congreso de ALAIC (U. N. La Plata, Bs. As., 2004), IIIer. ENACOM (U. N. Río Cuarto, Córdoba, 2005), Xº ENACOM (U. N. Misiones, 2012) y XIIIer. ENACOM (USAL, Bs. As., 2015).

Este artículo no constituye el informe final de un proyecto de investigación protocolizado ante agencia de legitimación o de financiación oficial alguna. Inicialmente fue confeccionado en un marco espacio-temporal en que no había o había muy escasos o parciales estudios sobre esta temática en particular, es decir que vino a llenar un vacío hasta ese momento existente. Es por ello que no tiene explicitado marco teórico alguno. Lo relativo a su metodología de investigación se expone aparte. Y dado que, como ya se señaló, el trabajo fue originalmente concebido a modo de reflexión sobre la propia práctica al interior de una misma institución (que otras similares no lo podrían realizar con la misma densidad de datos y experiencias por el solo hecho de ser más recientes), es por ello que, pudiendo haberlo llevado a cabo, no se efectuaron cruces con otras propuestas similares de formación.

Escuelas de Periodismo fundadas en Argentina antes que la de San Juan

En 1934 se fundó la Escuela Superior de Periodismo de Buenos Aires, dependiente del Instituto Grafotécnico. En La Plata, provincia de Buenos Aires, funciona desde 1935, otra Escuela de Periodismo, relacionada con su Universidad Nacional. En 1949 se creó un Instituto de Periodismo en la Universidad Nacional de Tucumán, que al tiempo dejó de funcionar. En 1953 el profesor Carlos Abregú Virreira fundó la Escuela Argentina de Periodismo de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión privada. La Escuela de Periodismo “Mariano Moreno” del Sindicato de Prensa de Buenos Aires, fue fundada en 1954 (Santamarina, 1960).

Historia institucional de las carreras de Comunicación en San Juan

El 13 de marzo de 1956 el Círculo de Periodistas de San Juan creó en esta Ciudad la Escuela de Periodismo “Sarmiento”, originalmente de gestión privada, que ofreció un Curso Experimental de Periodismo de un año de duración.

En 1957, esta Escuela ofreció una Licenciatura en Periodismo con un cursado de tres años. El 24 de julio de 1959 pasó a depender de la Dirección de Cultura de la

Provincia de San Juan y, por consiguiente, a tener una gestión estatal que ha subsistido hasta nuestros días.

En 1963 se implementó un nuevo plan de estudios, también consistente en una Licenciatura en Periodismo de tres años, pero con mayor cantidad de materias. Esta carrera se empezó a dictar en la ya mencionada Escuela de Periodismo, y se terminó de ofrecer en la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento”, creada el 12 de agosto de 1964.

Bajo la dependencia de la Universidad Provincial, lo que fuera la vieja Escuela de Periodismo, pasó a constituirse en “Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación”. En 1967, un nuevo plan de estudios instrumenta una carrera de grado de Diplomado en Periodismo, de tres años, y una Licenciatura, también en Periodismo, con dos años más de cursado, o sea que la duración total de esa Licenciatura fue de cinco años. Estas carreras comenzaron a dictarse en la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento” y continuaron después de la creación de la Universidad Nacional de San Juan, fundada el 10 de mayo de 1973 (Tello, 1993, p. 42). Pocos días antes de fundarse esta última casa de estudios, el Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación pasó a llamarse “Departamento de Ciencias de la Comunicación”, denominación que permanece hasta hoy.

En 1974, durante el gobierno democrático que se extendió entre 1973 y 1976, se implementó una Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con un cursado de cinco años, sin título intermedio (Roldán Moreno, 1974).

En 1979, durante la dictadura militar que se extendió desde 1976 hasta 1983, se implementó una Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, también de cinco años, pero con dos tecnicaturas intermedias de tres años cada una, a elegir desde el comienzo del cursado, a saber: Tecnicatura en Medios de Comunicación Social, y Tecnicatura en Publicidad y Propaganda.

En 1993, ya en gobierno democrático y con la Universidad normalizada, se modificó nuevamente el plan de estudios y se ofrecieron: una Licenciatura en Comunicación Social, de cinco años de cursado, con las siguientes especialidades a elegir desde el cuarto año: Comunicación Educativa, Opinión Pública y Políticas de Comunicación), además de una Tecnicatura Universitaria en Periodismo y una Tecnicatura Universitaria en Publicidad y Propaganda; no constituyendo estas dos últimos títulos intermedios de la primera.

En 2015, luego de haber transitado el País por una crisis en 2001, la instauración de sucesivos gobiernos nacionales de signo progresista y la sanción y promulgación de una Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, se puso en vigencia un nuevo plan de estudios que retiene la denominación de “Licenciatura en Comunicación Social”, que consta de cuatro años más un cuatrimestre de duración y que ofrece cuatro orientaciones a elegir desde el tercer año de cursado, que son: Comunicación Periodística, Comunicación Institucional, Comunicación Educativa y Comunicación Comunitaria.

Técnicas de investigación

Para abordar los planes de estudio propiamente dichos y especialmente sus respectivas grillas o mallas curriculares, se utilizó el análisis de contenido, con las categorías que se explicitan a continuación y que fueron sucesivamente elaboradas y reelaboradas, para así poder contener a la totalidad de los planes que, en esta institución, a través del tiempo, fueron implementándose.

Y para dar cuenta de las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje empleadas en cada uno de ellos, ese análisis de contenido fue complementado con entrevistas en profundidad a cierto(s) informantes clave; entre ellos/as: (1) profesores con mayor antigüedad y formación profesional externa al Departamento de Ciencias de la Comunicación, como María del Carmen Reverendo (de asignaturas de Periodismo Gráfico Interpretativo) (01/10/2002), Lorenzo Rizzetto (de Técnicas de Impresión y Diagramación) (01/10/2002), Enrique Pintos (de Televisión) (01/10/2002), Vicente Balmaseda (de Publicidad y Propaganda) (01/10/2002) y Leticia Berger (de Sociología [General] y Tesis Final o Seminario) (01/10/02); (2) ex – alumnas de planes de estudio anteriores que, además, se desempeñaron o desempeñan como docentes y eventualmente ejercieron como directoras o subdirectoras del Departamento de Ciencias de la Comunicación: Mónica Raffaele (12/09/02), Cristina López (12/09/2002), Elizabeth Carelli de Bosque (01/10/2002) y Rosa Beatriz Mercado (27/05/2004) y por último, (3) la única egresada supérstite de la primera Licenciatura en Periodismo al momento de realizar la entrevista, Kira Poblete (27/05/2004).

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son:

1. Contexto político, principalmente nacional (eventualmente también provincial, cuando la[s] carrera[s] aún no dependía[n] de la Universidad Nacional).
2. Dependencia institucional.
3. Denominación de la(s) carrera(s).
4. Duración de la(s) carrera(s).
5. Cantidad total de asignaturas.
6. Tipos de asignaturas:
 - a. Comunicacionales: materias que hacen directamente a la formación disciplinar; dentro de estas distinguimos:
 - (1) Comunicacionales generales: marcos teóricos y conceptuales de base; ejemplos: Teoría(s) de la Comunicación (frecuentemente graduada en distintos niveles), Lingüística y Semiótica (o equivalentes), Comunicación y Medios.
 - (2) Técnico-comunicacionales específicas: aquellas que hagan a la formación específica en la tecnología blanda o área contextual de comunicación elegida o propuesta desde el plan de estudio; ejemplos: Práctica Periodística, Periodismo Gráfico, Periodismo Radial y TV; Publicidad y Propaganda, Práctica Publicitaria, Publicidad Institucional, Teoría y Práctica de los Medios Impresos (graduada en niveles), Información Radiofónica y Televisiva (también nivelada), Comunicación Periodística, Taller(es) de Producción Gráfica, Radial o Televisiva (estos últimos secuenciados en niveles), Comunicación Gráfica/Radiofónica/Audiovisual, Producción Gráfica/Radiofónica/Audiovisual (estas últimas focalizadas por orientaciones)
 - (3) Instrumentales para lo técnico-comunicacional específico: códigos o técnicas auxiliares para ejercer la práctica de la tecnología blanda o área contextual de la comunicación elegida o propuesta desde el plan de estudio; ejemplos: Lengua Castellana, Prueba de Suficiencia en Idiomas,

Introducción a la Crítica del Arte, Fotografía y Filmación, Técnicas de Impresión y Diagramación, Estenografía, Prueba de Suficiencia en Mecanografía, Prueba de Suficiencia en Computación, Tecnología Computacional (con niveles).

(4) Técnico-comunicacionales no específicas: aquellas que hagan a una tecnología blanda o área contextual de la comunicación que no sea la elegida por el alumno o propuesta desde el plan de estudio; ejemplos: Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas y Públicas, Organización Institucional(en tecnicaturas en Medios de Comunicación Social o Periodismo o bien, en Publicidad y Propaganda).

b. Contextuales: materias que hacen a una formación o cultura general del futuro profesional de la comunicación; ejemplos: Sociología, Geografía Económica, Introducción a la Filosofía, Ideas Políticas, Economía Política, Psicología General, Relaciones Internacionales, Finanzas Públicas, Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo, Procesos Sociales y Políticos Contemporáneos, Instituciones y Sociedad.

c. Epistemológico-metodológicas o procedimentales: matrices epistémicas, fundamentos e instrumentos para la investigación científica, la planificación y la intervención; ejemplos: Estadística, Metodología de la Investigación, Preseminario, Seminario, Epistemología de (las Ciencias de) la Comunicación, Tesina; Métodos y Técnicas de Planeamiento, Planeamiento de Medios, Introducción al Pensamiento Científico, Epistemología de las Ciencias Sociales, Seminario de Extensión, Seminario de Trabajo Final.

d. Electivas y Optativas: requisitos de cumplimentación obligatoria, pero sin contenidos previamente establecidos o con contenidos de oferta variable; ejemplos: Plan Variable y de Análisis de la Actualidad, Curso Optativo, Electiva I a V, Optativa.

e. Educativas: propias de Ciencias de la Educación, incluidas solamente en los planes de estudio de Licenciatura en Comunicación Social con recorrido curricular u orientación en Comunicación Educativa (1993, 2015); por ejemplo: Psicología del Aprendizaje, Teorías Pedagógicas (Contemporáneas), Sociología de la Educación, Taller de

Tecnología Educativa, Políticas y Legislación en Educación en Argentina y América Latina.

Aclaraciones

En las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación del plan de estudio 1974, y en Comunicación Social del plan de estudio 1993, todas las materias técnico-comunicacionales han sido consideradas específicas, por tratarse de carreras no orientadas al Periodismo ni a la Publicidad y la Propaganda en particular. No obstante, en ambos casos, hay un predominio de materias periodísticas, que se ha hecho notar con subdivisiones al interior de esta misma categoría.

Se han tratado de establecer criterios unánimes de clasificación para todos los planes de estudio, a fin de poder facilitar su comparación.

Los planes de estudio que hayan sufrido modificaciones con el transcurso del tiempo, fueron tomados en sus últimas versiones.

Desarrollo

Plan de estudio 1956

1. Contexto político: a nivel nacional, dictadura militar autodenominada “Revolución Libertadora” (16/09/1955-01/05/1958), presidencia de facto de Pedro Eugenio Aramburu (13/11/1955-01/05/1958); a nivel provincial, intervención federal de Marino Carreras (17/02/1956-16/06/1957). Restricciones a la libertad de expresión y fomento de la libertad de empresa. Formación académica tendiente a capacitar empleados para desempeñarse en empresas.
2. Dependencia: desde el 13/03/1956: Escuela de Periodismo “Sarmiento”, del Círculo de Periodistas de San Juan.
3. Carrera: Curso Experimental.
4. Duración: 1 (un) año.
5. Cantidad total de materias: 6 (seis).
6. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				4	67%
	(1)	Comunicacionales generales:	0	0%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	3	50%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	1	17%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0	0%		
b	Contextuales				2	33%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				0	0%
d	Electivas y Optativas				0	0%
e	Educativas				0	0%

7. Observaciones:

- Es un curso, no una carrera.
- Es un curso experimental, no un curso regular.
- Es netamente periodístico, predominantemente gráfico; por ejemplo: contiene una materia llamada “Composición y Estilo”.

Plan de estudio 1957

- Contexto político: a nivel nacional, dictadura militar autodenominada “Revolución Libertadora” (16/09/1955-01/05/1958), presidencia de facto de Pedro Eugenio Aramburu (13/11/1955-01/05/1958); a nivel provincial, intervenciones federales de Marino Carreras (17/02/1956-16/06/1957), Manuel Hermida (17/06/1957-30/06/1957) y Edmundo Civati Bernasconi (01/07/1957-01/05/1958). Restricciones a la libertad de expresión y fomento de la libertad de empresa. Formación académica tendiente a capacitar empleados para desempeñarse en empresas.
- Dependencia: Escuela del Periodismo “Sarmiento”, dependiente:
 - Del Círculo de Periodistas de San Juan.
 - Desde el 24/07/1959: de la Dirección de Cultura de la Provincia.
- Carrera: Licenciatura en Periodismo.
- Duración: 3 (tres) años.
- Cantidad total de materias: 20 (veinte).
- Tipos de asignaturas:

	Tipo			#	%
a	Comunicacionales			12	60%
	(1)	Comunicacionales generales:	0	0%	
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	6	30%	
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	5	25%	
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	1	5%	
b	Contextuales			8	40%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales			0	0%
d	Electivas y Optativas			0	0%
e	Educativas			0	0%

7. Observaciones:

- Es mayoritariamente periodístico (no hay Publicidad, ni Propaganda, ni Relaciones Públicas). Es una “Licenciatura en Periodismo”.
- Es netamente gráfico (no hay Radio ni Televisión). La TV llegaría siete años más tarde a San Juan (1964). Sin embargo, ya habían transcurrido tres décadas de radiodifusión en la Provincia.
- Aparece por primera vez alguna materia técnico-comunicacional no periodística: Relaciones Humanas.
- Dentro de lo comunicacional, es netamente técnico-profesional; no hay Teoría de la Comunicación, ni Semiótica, ni Lingüística.
- No hay materias científico-metodológico-investigativas. “Estadística” constituye una sola materia junto con “Finanzas Públicas”, y al no haber materias científico-metodológico-investigativas específicas, a esa disciplina la consideramos como dentro de las formativas.

Plan de estudio 1963

1. Contexto político: a nivel nacional, transición entre el gobierno de facto de José María Guido (29/03/1962-12/10/1963) y el gobierno constitucional de Arturo Umberto Illia (12/10/1963-28/06/1966), con el Partido Justicialista proscripto; a nivel provincial, transición entre las intervenciones federales de Miguel Ángel Pedrozo (25/06/1962-26/04/1963) y Pedro Avalía (26/04/1963-12/10/1963) y el gobierno constitucional de Leopoldo Bravo (12/10/1963-28/10/1966), también,

con el Partido Justicialista proscripto. Previamente, el gobierno provincial constitucional de Américo García (01/05/1958-23/04/1962) había creado la Dirección de Cultura de la Provincia, de la cual pasó a depender la Escuela de Periodismo “Sarmiento”, habiéndose concretado así la estatización de la entidad.

2. Dependencia:

a. Escuela de Periodismo “Sarmiento”, de la Dirección de Cultura de la Provincia.

b. Desde el 12/08/1964:

Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento”.

3. Carrera: Licenciatura en Periodismo.

4. Duración: 3(tres) años.

5. Cantidad total de materias: 27 (veintisiete).

6. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				14	52%
	(1)	Comunicacionales generales:	0	0%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	9,5	35%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	4	15%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0,5	2%		
b	Contextuales				10	37%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				3	11%
d	Electivas y Optativas				0	0%
e	Educativas				0	0%

7. Observaciones:

a. No hay Propaganda, Relaciones Humanas, Relaciones Públicas, Radio ni Televisión como materias (estas dos últimas, solo en la Práctica Profesional).

b. No hay Teoría de la Comunicación, Semiótica ni Lingüística.

c. Aparecen por primera vez materias científico-metodológico-investigativas, tales como: “Fundamentos de Estadística Matemática”, “Técnica de la Investigación” y “Seminario”.

Plan de estudio 1967

1. Contexto político: (1) a nivel nacional, en medio de la dictadura militar autodenominada “Revolución Argentina” (28/06/1966-25/05/1973), durante la presidencia de facto de Juan Carlos Onganía (29/06/1966-08/06/1969), que el 29/07/1966 había reprimido una protesta de estudiantes, graduados y docentes de la Universidad de Buenos Aires que resistieron una decisión de intervenir su gobierno, conocida como “La noche de los bastones largos”; (2) a nivel provincial, transición entre la intervención federal de Arturo Cordón Aguirre (28/06/1966-26/07/1967) a la gobernación de facto de Edgardo Gómez (27/07/1967-22/08/1969). Restricciones a la libertad de expresión. Posteriormente, la irrupción de un movimiento obrero-estudiantil en Córdoba conocido como “Cordobazo” (29-30/05/1969), alentará la caída de Juan Carlos Onganía, así como un intento por descentralizar grandes universidades nacionales mediante la creación de casas de estudio en ciudades del interior del País que por entonces no las tuvieran, como San Juan.

2. Dependencia:

a. Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento”.

b. Desde el 10/05/1973:

Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

3. Carreras:

a. Diplomado en Periodismo.

b. Licenciatura en Periodismo.

4. Duraciones: 3 (tres) y 5(cinco) años, respectivamente.

5. Cantidad total de materias, para Diplomado: 33 (treinta y tres), incluyendo un “Preseminario” y un “Seminario” (el plan de estudio no consigna materias específicas de Licenciatura).

6. Tipos de asignaturas:

	Tipo			#	%
a	Comunicacionales			21	64%
	(1)	Comunicacionales generales:	2	6%	
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	12	36%	
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	5	15%	
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	2	6%	
b	Contextuales			9	27%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales			3	9%
d	Electivas y Optativas			0	0%
e	Educativas			0	0%

7. Observaciones:

- Por primera vez hay un título intermedio.
- No hay Propaganda, pero sí Publicidad, Relaciones Humanas y Relaciones Públicas.
- Aparece “Periodismo radial y T.V.” y “Periodismo Gráfico”; este último consistía principalmente en “foto”, tal como reza el plan de estudio, pero además incluía contenidos de cine, también explícitamente.
- Aparece por primera vez “Teoría de la Comunicación”, pero todavía no hay “Semiótica” ni “Lingüística”.
- Se trata de una Licenciatura orientada, en Política, Arte, Economía, Problemas Sociales o Educación.

Plan de estudio 1974

- Contexto político nacional: gobierno democrático de signo justicialista (transición entre la presidencia de Juan Domingo Perón, 12/10/1973-01/07/1974 y María Estela Martínez de Perón, 01/07/1974-24/03/1976). Participación estudiantil en la elaboración de planes de estudio
- Dependencia: Departamento de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.
- Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (sin título intermedio).
- Duración: 5(cinco) años.
- Cantidad total de materias: 31 (treinta y una).

6. Tipos de asignaturas:

		Tipo			#	%
a		Comunicacionales			20	64,5%
	(1)	Comunicacionales generales:		4	13%	
	(2)	Tco.-comunicac. específicas		13	42%	
	(a)	Periodísticas	9	29%		
	(b)	Publicit.yPropag.	2	6%		
	(c)	Relacionífsticas	2	6%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.		3	10%	
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas		0	0%	
b		Contextuales			8	26%
c		Epistemológico-metodológicas o procedimentales			2	6%
d		Electivas y Optativas			1	3%
e		Educativas			0	0%

7. Observaciones:

- No hay título intermedio.
- Por primera vez hay Propaganda (junto con Publicidad), Práctica Publicitaria, y de las Relaciones Públicas.
- Radio constituye una materia, y Televisión otra, separadas.
- Aparece “Lenguaje y Comunicación”, que incluye contenidos de Semiótica y Lingüística.
- Se trata de una Licenciatura no orientada, y, por primera vez, en “Ciencias de la Comunicación”.
- Por primera vez aparece un “Plan Variable y de Análisis de la Actualidad”.

Plan de estudio 1979

1. Contexto político nacional: dictadura militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional” (24/03/1976-10/10/1983), presidencia de facto de Jorge Rafael Videla (29/03/1976-29/03/1981). Restricciones al ejercicio de libertades individuales, entre ellas, la libertad de expresión. Persecución, restricciones a la libertad física y torturas, desaparición forzada de docentes, estudiantes y periodistas. Fomento de una economía capitalista.

2. Dependencia: Departamento de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

3a. Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con título intermedio de Técnico en Medios de Comunicación Social.

4a. Duración: 5 (cinco) años; para título intermedio: 3 (tres).

5a. Cantidad total de materias, para Licenciatura: 38 (treinta y ocho).

6a. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				23,5	62%
	(1)	Comunicacionales generales:	0,5	15%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	10	26%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	6	16%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	2	5%		
b	Contextuales				11,5	30%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				3	8%
d	Electivas y Optativas				0	0%
e	Educativas				0	0%

7a. Observaciones:

a. Nuevamente hay un título intermedio. Se trata de una Licenciatura no orientada en un Ciclo Superior de especialización, sino más bien en su Ciclo Básico.

b. Hay especialidades separadas que se eligen al ingresar al primer año de cursado: Medios de Comunicación Social (Periodismo) y Publicidad y Propaganda.

c. En cuarto año se estudia, resumida, la especialidad no elegida: los alumnos quienes originalmente optaron por el título intermedio de “Técnico en Medios de la Comunicación Social”, tienen “Publicidad y Propaganda” como materia; y quienes eligieron “Técnico en Publicidad y Propaganda”, tienen “Teoría y Práctica de los Medios Impresos y Audiovisuales”.

d. El quinto año de cursado es común a las dos especialidades.

e. Las Relaciones Humanas y Públicas se ofrecen en una sola materia, y tanto su teoría como su práctica; esta materia es común a las dos especialidades.

f. Radiofonía y Televisión se enseñan, por primera vez, en tres años, el mismo despliegue destinado a Medios Impresos, pero Radio y TV constituyen una sola materia en cada uno de estos tres años.

g. Por primera vez aparece como materia “Lingüística y Semiótica” con estas dos disciplinas juntas.

3b. Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, con título intermedio de Técnico en Publicidad y Propaganda.

4b. Duración: 5(cinco) años; para título intermedio: 3 (tres).

5b. Cantidad total de materias, para Licenciatura: 38 (treinta y ocho).

6b. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				25,5	67%
	(1)	Comunicacionales generales:	7,5	20%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	9	24%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	7	18%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	2	5%		
b	Contextuales				9,5	25%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				3	8%
d	Electivas y Optativas				0	0%
e	Educativas				0	0%

7b. Observaciones:

a. Por primera vez aparece la especialidad “Publicidad y Propaganda” en forma autónoma.

b. No se distingue en el diseño curricular, separación entre Publicidad Gráfica, Radial, Televisiva u otra.

c. Algunas materias comunes a las dos especialidades atañen más a Periodismo que a Publicidad a Propaganda, tales como: “Historia de la Comunicación Argentina”, “Derecho de la Información”, “Fuentes de Información y Documentación”, y “Comunicación Educativa y Científica”.

Plan de estudio 1993

1. Contexto político nacional: presidencia constitucional de Carlos Saúl Menem en su primer mandato (08/09/1989-08/07/1995), economía “popular” de mercado,

fomento de la actividad privada. Privatización de los canales abiertos de televisión de alcance nacional. Otorgamiento de licencias de radios FM.

2. Dependencia: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

3a. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social, con recorrido curricular en Comunicación Educativa (sin título intermedio).

4a. Duración: 5 (cinco) años.

5a. Cantidad total de materias: 37 (treinta y siete).

6a. Tipos de asignaturas:

		Tipo				#	%
a		Comunicacionales				24,5	66%
	(1)	Comunicacionales generales:		9,5	25,5%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas		10	27%		
	(a)	Periodísticas	8	21,5%			
	(b)	Publicit.y Propag.	2	5,5%			
	(c)	Relacionísticas	0	0%			
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.		5	13,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas		0	0%		
b		Contextuales				3,5	9,5%
c		Epistemológico-metodológicas o procedimentales				5	13,5%
d		Electivas y Optativas				0	0%
e		Educativas				4	11%

7a. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3b. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social, con recorrido curricular en Políticas de Comunicación (sin título intermedio).

4b. Duración: 5 (cinco) años.

5b. Cantidad total de materias: 37 (treinta y siete).

6b. Tipos de asignaturas:

		Tipo				#	%
a		Comunicacionales				25,5	69%
	(1)	Comunicacionales generales:		9,5	25,5%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas		11	30%		
	(a)	Periodísticas	8	21,5%			
	(b)	Publicit. y Propag.	2	5,5%			
	(c)	Relacionísticas	1	3%			
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.		5	13,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas		0	0%		
b		Contextuales				6,5	17,5%
c		Epistemológico-metodológicas o procedimentales				5	13,5%
d		Electivas y Optativas				0	0%
e		Educativas				0	0%

7b. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3c. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social, con recorrido curricular en Opinión Pública (sin título intermedio).

4c. Duración: 5 (cinco) años.

5c. Cantidad total de materias: 37 (treinta y siete).

6c. Tipos de asignaturas:

		Tipo				#	%
A		Comunicacionales				26,5	72%
	(1)	Comunicacionales generales:		10,5	28,5%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas		11	30%		
	(a)	Periodísticas	8	21,5%			
	(b)	Publicit. y Propag.	2	5,5%			
	(c)	Relacionísticas	1	3%			
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.		5	13,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas		0	0%		
b		Contextuales				4,5	12%
c		Epistemológico-metodológicas o procedimentales				6	16%
d		Electivas y Optativas				0	0%
e		Educativas				0	0%

7c. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3d. Carrera: Tecnicatura Universitaria en Periodismo.

4d. Duración: 3 (tres) años.

5d. Cantidad total de materias: 28 (veintiocho).

6d. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
A	Comunicacionales				22	78,5%
	(1)	Comunicacionales generales:	6	21%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	10	36%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	5	18%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	1	3,5%		
b	Contextuales				5	18%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				0	0%
d	Electivas y Optativas				1	3,5%
e	Educativas				0	0%

7d. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3e. Carrera: Tecnicatura Universitaria en Publicidad y Propaganda.

4e. Duración: 3 (tres) años.

5e. Cantidad total de materias: 29 (veintinueve).

6e. Tipos de asignaturas:

	Tipo			#	%
a	Comunicacionales			23	79,5%
	(1)	Comunicacionales generales:	5,5	19%	
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	11,5	40%	
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	5	17%	
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	1	3,5%	
b	Contextuales			2	7%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales			3	10%
d	Electivas y Optativas			1	3,5%
e	Educativas			0	0%

7e. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

Observaciones al Plan de Estudio 1993:

- Por primera vez la Licenciatura es en “Comunicación Social”.
- Al interior de esta institución, se presenta como novedoso que una Licenciatura en Comunicación –y no en Periodismo- ofrezca distintos recorridos curriculares (3 –tres-): “Comunicación Educativa”, “Políticas de Comunicación” y “Opinión Pública”, en su ciclo superior (dos últimos años).
- Hay dos tecnicaturas universitarias: en “Periodismo” y en “Publicidad y Propaganda”, pero no son títulos intermedios de la Licenciatura, sino carreras separadas, aunque con planes de enlace en la Licenciatura.
- La Licenciatura, si bien es en Comunicación Social, en general, está más orientada al Periodismo y dentro de éste, a la Gráfica, porque tiene más talleres periodísticos (3 –tres- de Gráfica, 2 –dos- de Radiodifusión y 2 –dos- de Audiovisual) que publicitarios (uno solo) o de Comunicación Institucional (uno solo, únicamente para los recorridos curriculares de Políticas de Comunicación y Opinión Pública).
- La teoría y la práctica de las Relaciones Humanas (Comunicación Organizacional) y de las Relaciones Públicas, se encuentran subsumidas en una asignatura denominada “Organización Institucional”, que se dicta para las dos tecnicaturas y no para la Licenciatura, en ninguno de sus recorridos. Los recorridos curriculares de la Licenciatura, “Políticas de

Comunicación” y “Opinión Pública” solamente, tienen un “Taller de Comunicación Institucional”.

- f. En la Licenciatura, explícitamente, no hay Propaganda.
- g. Las materias instrumentales para lo técnico-profesional específico están más orientadas o son más útiles para la Gráfica que para lo Radiofónico o Audiovisual. Por un lado, “Fotografía”, “Prueba de Suficiencia en Mecanografía” y los programas utilitarios vistos en “Prueba de Suficiencia en Computación”, estas tres últimas materias son comunes a todas las carreras del plan. Por otro lado, se encuentra “Técnicas de Impresión y Diagramación”, que sólo se dicta para las tecnicaturas.
- h. Las asignaturas relativas a Radiodifusión y Televisión tienen un año menos de cursado que en el plan 1979, pero vuelven a estar separadas. También vuelven a estar separadas Lingüística y Semiótica, ambas para la Licenciatura. Lingüística se dicta, además, para la Tecnicatura Universitaria en Periodismo y Semiótica, para la Tecnicatura Universitaria en Publicidad y Propaganda.
- i. Dentro de las materias comunicacionales generales, en la Licenciatura aparecen: “Comunicación y Cultura”, “Seminario Nuevas Tecnologías” y “Seminario Políticas y Planificación en Comunicación”.
- j. Dentro de las materias instrumentales para lo técnico-comunicacional específico, aparece, por primera vez, una “Prueba de Suficiencia en Computación”, en todas las carreras.
- k. “Prueba de Suficiencia en Inglés” se requiere en todas las carreras, incluso en las tecnicaturas, a diferencia del plan 1979. En la Licenciatura, se exigen dos niveles.
- l. Dentro de las materias epistemológico-metodológicas o procedimentales de la Licenciatura, se agrega “Planeamiento de Medios”.
- m. Por primera vez aparecen materias educacionales, aunque solamente para la Licenciatura con recorrido en Comunicación Educativa. Estas materias son: “Teorías Pedagógicas Contemporáneas”, “Psicología del Aprendizaje”, “Sociología de la Educación” y “Taller de Tecnología Educativa”.
- n. Se saca la teoría de la Cinematografía o de la Filmación. La materia “Fotografía” consiste solamente en esto último. En todas las carreras

hay dos asignaturas de Taller de Producción Audiovisual, pero con esta modalidad.

- o. Tanto en la Licenciatura como en la Tecnicatura en Publicidad y Propaganda, está separada la teoría de la práctica de la Publicidad, respectivamente, en las materias “Comunicación Publicitaria” y “Taller(es)”. Al menos nominalmente, en esta área, tanto la teoría como la práctica es sólo publicitaria: la materia teórica para ambas carreras se denomina “Comunicación Publicitaria” y la materia práctica de Licenciatura, “Taller de Producción Publicitaria”. No incluyen ni en sus nombres los términos “Propaganda” ni “propagandística”.
- p. Las dos tecnicaturas incluyen espacios con contenidos que antes se dictaban en la Licenciatura y ahora no se dictan, tales como: “Organización Institucional”, “Ética y Deontología” y “Técnicas de Impresión y Diagramación”.
- q. Las materias “Economía Política” y “Finanzas Públicas” se dictaban antes por separado en la Licenciatura y ahora se dictan así en la Tecnicatura Universitaria en Periodismo y en conjunto o integradas en la Licenciatura en Comunicación Social, pero solamente en el recorrido curricular en Políticas de Comunicación.
- r. La materia “Ideas Políticas”, que antes se dictaba en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, ahora se dicta solamente en los recorridos curriculares de “Políticas de Comunicación” y “Opinión Pública” de la Licenciatura en Comunicación Social.
- s. La materia “Relaciones Internacionales”, que antes se dictaba en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en este plan se dicta solamente para el recorrido curricular de Políticas de Comunicación en la Licenciatura en Comunicación Social.
- t. “Opinión Pública”, que antes constituía contenidos de “Teoría y Práctica de los Medios Impresos III” (Opinión Pública y Periodismo de Opinión), constituye, por primera vez, una materia autónoma, aunque solamente en la Licenciatura en Comunicación Social con recorrido curricular, justamente, en Opinión Pública.
- u. Por primera vez aparece como materia autónoma “Investigación de Mercado y Opinión Pública”, aunque solamente en la Licenciatura en Comunicación Social con recorrido curricular en Opinión Pública. Sus

contenidos pudieron haberse visto antes, en forma muy resumida, en “Metodología de la Investigación”.

- v. Las dos tecnicaturas incluyen un Curso Optativo y la Licenciatura no.
- w. Los planes de estudio de las dos tecnicaturas prevén una Residencia y el de la Licenciatura no.
- x. La Licenciatura en Comunicación Social con recorrido curricular en Políticas de Comunicación es la más parecida a la anterior Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.
- y. La Licenciatura en Comunicación Social con recorrido curricular en Opinión Pública resulta una propuesta innovadora, al ofrecer una orientación a la investigación más fuerte que en los planes de estudio anteriores y que en los otros recorridos de este mismo plan. No obstante, para su cursado, se pasa de una orientación al Periodismo y a la Publicidad (especialmente al Periodismo) en los tres primeros años, a una orientación muy distinta en investigación científica, en los dos últimos.
- z. Los planes de estudio de las tecnicaturas vuelven a incluir “Teoría de la Comunicación II” (anteriormente denominada “Psicología y Sociología de la Comunicación”).
- aa. Es la primera vez que una Tecnicatura (en este caso, en Publicidad y Propaganda) incluye, en su plan de estudio, asignaturas epistemológico-metodológicas.

Plan de estudio 2015

1. Contexto político nacional: segunda presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (10/12/2011-10/12/2015), gobierno de carácter progresista, economía neokeynesiana, Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (promulgada el 10/10/2009).
2. Dependencia: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.
- 3a. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social (con orientación en Comunicación Periodística).
- 4a. Duración: 4 (cuatro) años y 1 (un) cuatrimestre.
- 5a. Cantidad total de materias: 43 (cuarenta y tres).

6a. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				26	60,5%
	(1)	Comunicacionales generales:	9	21%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	10	23%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	7	16,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0	0%		
b	Contextuales				2	4,5%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				7	16,5%
d	Electivas y Optativas				8	18,5%
e	Educativas				0	0%

7a. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3b. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social
(con orientación en Comunicación Institucional).

4b. Duración: 4 (cuatro) años y 1 (un) cuatrimestre.

5b. Cantidad total de materias: 43 (cuarenta y tres).

6b. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				24	56%
	(1)	Comunicacionales generales:	8	18,5%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	9	21%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	7	16,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0	0%		
b	Contextuales				2	4,5%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				9	21%
d	Electivas y Optativas				8	18,5%
e	Educativas				0	0%

7b. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3c. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social
(con orientación en Comunicación Educativa).

4c. Duración: 4 (cuatro) años y 1 (un) cuatrimestre.

5c. Cantidad total de materias: 43 (cuarenta y tres).

6c. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				25	58%
	(1)	Comunicacionales generales:	10	23%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	8	18,5%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	7	16,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0	0%		
b	Contextuales				2	4,5%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				7	16,5%
d	Electivas y Optativas				8	18,5%
e	Educativas				1	2,5%

7c. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

3d. Carrera: Licenciatura en Comunicación Social
(con orientación en Comunicación Comunitaria).

4d. Duración: 4 (cuatro) años y 1 (un) cuatrimestre.

5d. Cantidad total de materias: 43 (cuarenta y tres).

6d. Tipos de asignaturas:

	Tipo				#	%
a	Comunicacionales				26	60,5%
	(1)	Comunicacionales generales:	9	21%		
	(2)	Tco.-comunicac. específicas	10	23%		
	(3)	Instrument. p/lo tco.-comunicac.	7	16,5%		
	(4)	Tco.-comunicac. no específicas	0	0%		
b	Contextuales				2	4,5%
c	Epistemológico-metodológicas o procedimentales				7	16,5%
d	Electivas y Optativas				8	18,5%
e	Educativas				0	0%

7d. Observaciones:

Las mismas que para todo este plan de estudio.

Observaciones al Plan de Estudio 2015:

- Incluye mayor formación epistemológica de base: “Epistemología de las Ciencias Sociales” antes que “Teorías de la Comunicación I”.
- No se imparten conocimientos específicos previos sobre Periodismo, Comunicación Institucional, Comunicación Educativa o Comunicación Comunitaria hasta tanto no se elija una orientación dentro de la Licenciatura. En cada una de las diferentes orientaciones ofrecidas, se imparten conocimientos sólo de esa orientación y no se ofrece una síntesis de las otras, como sucedía en algún plan de estudios anterior (1979, por ejemplo).
- Se trata de una licenciatura orientada.
- Desaparecen las tecnicaturas (tanto como carreras terminales –caso Plan 1993- como en carácter de títulos intermedios de una licenciatura – Plan 1979-). El presente plan de estudio asimila las especificidades de cada una de las anteriores tecnicaturas (Periodismo por un lado y Publicidad y Propaganda por otro) en sendas orientaciones de la Licenciatura, respectivamente: Comunicación Periodística y Comunicación Institucional.
- Se hace eco de la irrupción y presencia de medios digitales y de la necesidad de formar específicamente a profesionales para que se desempeñen en ellos.

- f. Por primera vez se incorporan asignaturas tales como: Seminario de Extensión, Comunicación y Derechos Humanos, Promoción Sociocomunitaria y Comunicación, Economía Social y Sociopolítica y Economía Política de la Comunicación.
- g. Se introduce una distinción entre asignaturas “electivas” y “optativas”.
- h. Contenidos de la ex – Tecnicatura Universitaria en Publicidad y Propaganda se hallan contenidos en la orientación en Comunicación Institucional dentro de la Licenciatura en Comunicación Social, como por ejemplo, la asignatura obligatoria “Diseño de Campañas” y las electivas “Comunicación Publicitaria” y “Marketing”.
- i. Con respecto a la Comunicación Institucional, si bien algunos planes de estudio anteriores ya ofrecían determinadas asignaturas sobre esta área contextual (por ejemplo, “Taller de Comunicación Institucional” en el plan 1993), recién en el presente se la ofrece como una orientación específica dentro de la Licenciatura en Comunicación Social.
- j. Este plan pone mayor énfasis que los anteriores en Políticas y Planificación en Comunicación, plasmado en asignaturas específicas como: Políticas y Legislación en Comunicación, Planificación de Proyectos en Comunicación, Sociopolítica y Economía Política de la Comunicación.
- k. Una asignatura como “Ética y Deontología” –o equivalente-, que había constituido sucesivos planes de estudio con anterioridad, desaparece como tal de la grilla curricular. En este último plan, la “dimensión deontológica del trabajo del comunicador” está contemplada como un contenido mínimo en la asignatura “Comunicación y Medios”.
- l. Ninguna de las asignaturas propuestas en este plan reviste la calidad de “taller” que había sido adoptada para todas las materias de producción del plan de estudios inmediato anterior.
- m. No se prevé una “Práctica Profesional” ni una “Residencia” y sí un “Seminario de Extensión”.
- n. Por primera vez se considera explícitamente a la Extensión como un ámbito de despliegue del ejercicio profesional.
- o. Se ofrece al menos una orientación en la Licenciatura en Comunicación Social (“Comunicación Comunitaria”) que prevé la posibilidad de preparar no para prestar servicios en empresas o eventualmente en un gobierno de turno, sino en proyectos autogestionados.

- p. Comparado con planes de estudios anteriores, éste ofrece una menor proporción de asignaturas de carácter “contextual” y una mayor proporción de asignaturas específicas (“comunicacionales”, en la tipología aquí adoptada).
- q. Se incluyen contenidos sobre Epistemología como fundamento y no como complemento de asignaturas básicas de Comunicación; por ejemplo, “Teorías de la Comunicación”.
- r. Asignaturas que en distintas carreras y recorridos curriculares del plan de estudio 1993 fueron obligatorias y definieron especialidades, en el plan 2015 pasaron a ser electivas, como por ejemplo: Fotografía, Diseño y Técnicas de Impresión, Comunicación Publicitaria, Opinión Pública e Investigación de Mercado, Marketing, Psicología del Aprendizaje, Teorías Pedagógicas y Sociología de la Educación.

Conclusiones

Balance a casi 65 años de su implementación (1956-2020)

- A. Continuidad. Las actuales carreras que se cursan en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan son herederas de una vieja Escuela de Periodismo llamada “Sarmiento”, que en 1956 fuera establecida por el Círculo de Periodistas de esta provincia y que luego pasara a depender de la Dirección de Cultura de la Provincia, para incorporarse después a la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento” y por último a la Universidad Nacional de San Juan, sin interrupción de especie alguna en su funcionamiento hasta la fecha. Hay profesores que permanecieron en la institución pese a los cambios de dependencia, planes de estudio que se comenzaron a dictar bajo una dependencia y que concluyeron en otra y por consiguiente, también egresados que iniciaron su carrera en una dependencia y la culminaron durante otra. Por otra parte, hay también egresados cuyos títulos les fueron expedidos por una dependencia y que se insertaron laboralmente bajo otra, así como tradiciones de cátedra que se han mantenido de una dependencia a otra y de un plan de estudio a otro.

- B. Primacía periodística. Dada la orientación inicial de la primera carrera de comunicación de todas las mencionadas, en Periodismo y cuya creación surgió como iniciativa, precisamente, de un Círculo de Periodistas, nuestras carreras han tenido una fuerte impronta periodística que se conserva hasta nuestros días. Este rasgo se pudo advertir en planes de estudio de licenciaturas en Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social –pretendidamente más genearalistas-, que incluyeron más asignaturas periodísticas que publicitario-propagandísticas o relacionísticas. Por otra parte, hubo materias comunes a distintas carreras o especialidades, que incluyeron más contenidos periodísticos que de otra índole, tales como “Historia de la Comunicación Argentina” (del Plan de Estudio 1979) o “Derecho de la Información” (de los planes 1979 y 1993).
- C. Predominio gráfico. Dentro de este marcado sesgo periodístico, hubo asimismo una fuerte impronta gráfica, si bien la primera Escuela de Periodismo se creó en 1956, cuando habían transcurrido ya tres décadas de radiodifusión en San Juan, con emisoras privadas de las más antiguas del Interior del País, hoy LV5 Radio Sarmiento y LV1 Radio Colón. Esta impronta gráfica en nuestros planes de estudio se evidenció con el hecho de incluir, desde antiguo, asignaturas tales como “Fotografía” y “Técnicas de Impresión y Diagramación” –o equivalentes-. No hubo, por el contrario, asignaturas tales como “Radiooperación” o “Edición de Video”, después de décadas de haber incluido asignaturas de Radiodifusión y Televisión.
- D. Diferencias entre gobiernos democráticos y dictatoriales. El hecho de que esta institución se haya mantenido activa a lo largo de gobiernos tanto constitucionales como dictatoriales, de algún modo habilitaría a efectuar las reflexiones que se formulan a continuación:
1. Los gobiernos de facto mayoritariamente priorizaron las carreras cortas con salida laboral supuesta o pretendidamente inmediata en ámbitos preferentemente privados, tales como la Licenciatura en Periodismo del plan '57 o la Tecnicatura en Publicidad y Propaganda del plan '79, alentando, en gran medida, una “privatización” del campo laboral.
 2. Durante los gobiernos constitucionales se produjeron los siguientes hechos:

- a. Gobierno radical-intransigente de 1958-1962: estatización de la Escuela de Periodismo, que pasó a depender del Círculo de Periodistas a la Dirección de Cultura de la Provincia.
- b. Gobierno radical-bloquista de 1963 a 1966: creación de la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento” y jerarquización de la entonces Licenciatura en Periodismo.
- c. Gobierno justicialista de 1973 a 1976: creación de la primera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y no ya en Periodismo: “cientifización” –si cabe el término. del campo disciplinar.
- d. Etapa democrática de 1983 hasta la fecha:
 - (1) Plan de Estudios 1993: creación de una Licenciatura en Comunicación Social, con fuertes contenidos en Lingüística, Semiótica, Teoría Crítica y Estudios Culturales. A esta última etapa podríamos llamarla, quizás, de “culturalización” de la carrera.
 - (2) Plan de Estudios 2015:
 - (a) Superación de la tecnicatura en Publicidad y Propaganda por una Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Comunicación Institucional y con pretensión de preparar para el ejercicio laboral en organizaciones no sólo privadas, sino también pública, tengan éstas o no fines de lucro, en un proceso, quizás, de “complejización” del campo disciplinar, al menos, en esta área de conocimiento.
 - (b) Incorporación de una orientación en Comunicación Comunitaria dentro de la Licenciatura en Comunicación Social, que se propone formar profesionales no precisamente para el mercado, sino para el trabajo con la comunidad en proyectos sustentables y autogestionados, fomentando así una cada vez mayor inclusividad social.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DIRECTIVO, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (1992). Planes de Estudio 1993 de Licenciatura en Comunicación Social, Tecnicatura Universitaria en Periodismo y Tecnicatura Universitaria en Publicidad y Propaganda. Resolución N° 095-C.D.-92.
- CONSEJO DIRECTIVO, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (1994). Plan de estudios 1993 modificado: Departamento de Ciencias de la Comunicación. Resolución N°: 005/C.D.-94.
- CONSEJO DIRECTIVO, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (2000). Departamento de Ciencias de la Comunicación: Plan de estudio 93 reformulado. Ordenanza N°: 009/CD-2000.
- CONSEJO DIRECTIVO, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN (2015). Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Comunicación Social 2015. Ordenanza N° 0002/C.D.-2015.
- DEPARTAMENTO ALUMNOS, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. (1977). Plan de estudios año 1974: Departamento de Ciencias de la Comunicación. Ordenanzas Nos.: 38/75-37/76.
- DEPARTAMENTO ALUMNOS, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. Carrera: “Licenciado en Ciencias de la Comunicación” con título intermedio de “Técnico en Medios de Comunicación Social”. Planes de estudios 1979 (Resolución N°: 599-R-79) y 1979 modificado (Resolución N°: 751-R-84).
- DEPARTAMENTO ALUMNOS, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. Carrera: “Licenciado en Ciencias de la Comunicación” con título intermedio de “Técnico en Publicidad y Propaganda”. Planes de estudios 1979 (Resolución N°: 599-R-79) y 1979 modificado (Resolución N°: 751-R-84).

ESCUELA DE PERIODISMO “SARMIENTO” (1957). Licenciatura en Periodismo: Plan de estudio. Datos proporcionados por la Dra. Kira Poblete.

ESCUELA DE PERIODISMO “SARMIENTO” (1963). Licenciatura en Periodismo: Plan de estudio. Datos proporcionados por la Lic. Rita Teresita Gatica de del Cid.

ROLDÁN MORENO, J. L. (1974). De la Escuela de Periodismo “Sarmiento” al Departamento de Ciencias de la Comunicación. San Juan: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de San Juan.

SANTAMARINA, C. (1960). Manual de periodismo. Buenos Aires: Pan América.

TELLO, S. S. (1993). “Antecedentes históricos de la Universidad Nacional de San Juan”. En Instituto Regional de Historia Argentina “Héctor Domingo Arias” (Ed.), La Universidad Nacional de San Juan, Su historia y proyección social: Vol. 1 (25-45). San Juan: EFU.

Universidad “Domingo Faustino Sarmiento” (1968). Guía del estudiante: Carreras que se cursan, condiciones de ingreso, planes de estudio. San Juan: Boletín Oficial e Imprenta del Estado.

Entrevistas

Balmaseda, Vicente (01/10/2002).

Berger, Leticia (01/10/02).

Carelli de Bosque, Elizabeth (01/10/2002).

López, Cristina del Carmen (12/09/2002).

Mercado, Rosa Beatriz (27/05/2004).

Pintos, Enrique (01/10/2002).

Poblete, Kira (27/05/2004).

Raffaele, Mónica (12/09/02).

Reverendo, María del Carmen (01/10/2002).

Rizzetto, Lorenzo (01/10/2002).

“Compartir Comunicación”: Una experiencia de extensión universitaria que enriquece las trayectorias académicas en la Universidad Nacional de Misiones

Sharing Communication: A University Outreach Experience that Enriches Academic Careers at the National University of Misiones

Fernando Raúl Díaz
diazfernandoraul@gmail.com

Es técnico en Comunicación Social (UNaM) y estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social (UNaM). Es extensionista (UNaM) e investigador (UNaM).



Resumen

Compartir Comunicación” es un proyecto de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones, surge a partir de la inquietud de estudiantes de la carrera de Comunicación Social ante la falta de materias de prácticas pre-profesionales en el primer año de la carrera, como así también para agregarle valor a la trayectoria académica de los comunicadores sociales en formación, y también para realizar tareas de voluntariado en los barrios de la ciudad de Posadas, en comedores y bibliotecas populares. En el marco de este proyecto de extensión, las propuestas fueron talleres de radio, fotografía, redacción y escritura creativa, un trabajo de voluntariado en dos barrios de la ciudad, un ciclo de charlas referente a la salida laboral de los comunicadores sociales y un ciclo de cine sobre comunicación, infancias y salud mental. Los primeros talleres y el ciclo de charlas sobre la salida laboral de los comunicadores sociales se desarrollaron de mayo a octubre de 2017, las prácticas de los talleres se desarrollan en Fm Universidad 98.7 (LRH 301), radio que pertenece a la Universidad. Con réplicas de los talleres en los años 2018 y 2019, en el 2018 se sumó el trabajo de voluntariado y en el 2019 el ciclo de cine sobre comunicación, infancias y salud mental. El proyecto cuenta con un programa radial llamado “Compartir Comunicación”, que se emite desde el 2016, los lunes de 14 a 15 horas, por Fm Universidad 98.7.

Palabras clave: Comunicación social - extensión universitaria - FM Universidad - formación - talleres

Abstract

"Sharing Communication" is an extension project of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Misiones, arising from the concern of students of the career of Social Communication in the absence of subjects of practices pre-professionals in the first year of the career, as well as to add value to the academic trajectory of social communicators in training, and also to carry out volunteer work in the neighborhoods of the city of Posadas, in canteens and popular libraries. Within the framework of this extension project, the proposals were radio workshops, photography, writing and creative writing, a volunteer work in two neighborhoods of the city, a cycle of talks regarding the exit from Work of social communicators and a film cycle on communication, childhood and mental health. The first workshops and the cycle of talks on the exit from work of social communicators were held from May to October 2017, the practices of the workshops are developed in Fm University 98.7 (LRH 301), radio belonging to the University. With replicas of the workshops in 2018 and 2019, in 2018 volunteering work was added and in 2019 the film cycle on communication, infancy and mental health. The project has a radio program called "Share Communication", which since 2016 is broadcast on Mondays from 14 to 15 hours, by Fm Universidad 98.7.

Keywords: Social communication - university extension - FM University - formation - workshops

Introducción

El proyecto de extensión “Compartir Comunicación” surge a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones comprometidos socialmente, que junto a un grupo de docentes y graduados tienen la intención de formar un equipo de prácticas, producción, realización, intervención y reflexión. La propuesta apunta a generar encuentros participativos entre estudiantes, profesores, estudiantes de otras carreras, ciudadanos, ubicados en un espacio físico común y concreto; interactuar a partir de la mediación de productos comunicacionales que propicien un momento de reflexión y cambio de perspectiva al ser leídos, escuchados y/o, debatidos como herramientas de aprendizaje hechas en un proceso continuo. Como también generar espacios de prácticas para los estudiantes de primer año de la carrera, ante la falta de las mismas, y la realización de talleres de formación que ayuden a desempeñar las prácticas de manera eficiente.

Un año anterior a su nacimiento, en el 2016, se realizaron una serie de encuestas y entrevistas, tendientes a ver cuáles eran las expectativas y necesidades de los estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; los resultados de estos trabajos, sumado al aporte de graduados y docentes de la carrera sirvieron de insumo para la elaboración del proyecto de Extensión.

Las principales metas del proyecto son:

- ▶ Crear espacios de práctica para estudiantes del primer año de la carrera de comunicación Social.
- ▶ Generar espacios de encuentro y reflexión que posibiliten compartir experiencias de productores/participantes de diferentes proyectos y actividades culturales.

Y sus objetivos específicos más importantes son:

- ▶ Crear espacios concretos de práctica para estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social, tales como un espacio radial en Fm Universidad y la edición de un boletín mensual de la carrera, en versión digital y en papel.

- ▶ Crear 3 talleres cuatrimestrales correspondientes a las prácticas antes citadas, los cuales serán: Prácticas radiales 1 y 2 y Redacción de Boletín en múltiples plataformas.
- ▶ Intervenir el espacio público para hacer reflexionar a través de prácticas artísticas sumados a exposición de productos comunicacionales en múltiples soportes (radio abierta, videos, entre otros); tratando temáticas de relevancia social. La intervención se denominará “Compartir Comunicación” y se hará en conjunto con una exposición de fotografía y pintura llamada “ComunicArte”.

El proyecto cuenta con el aval del Departamento de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, y la colaboración de UNaM Transmedia.

A continuación, comparto el testimonio de un estudiante, que pasó por el proyecto primero como participante y luego como tallerista:

Compartir Comunicación representó, para mí, un espacio teórico – práctico dentro del primer año de la carrera de Comunicación Social dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS). Esto posibilitó mi inserción en la vida universitaria, conociendo personas, las instalaciones y estableciendo un vínculo con los docentes; ya que es bien sabido que este proceso suele ser complicado si recién se egresa de la secundaria (como fue mi caso). Mi ingreso a la carrera y al taller fue durante el año 2017, un año característico por las constantes luchas docentes por sueldos dignos, que fueron materializadas en paros; este dato no es menor, ya que estas medidas eran continuas, pero el “Taller de Radio” no fue suspendido nunca.

Por otra parte, los encuentros tenían lugar tanto en la semana como en el fin de semana, lo que posibilitó la fácil adaptación a los horarios de cursado discriminando tiempo tanto para la realización de actividades, como para los tiempos de ocio. Por mi parte, los espacios más convenientes se dieron los sábados, ya que con su cómodo horario de mañana posibilitaba el transporte en colectivo cubierto por el Boleto Estudiantil Gratuito, y su finalización era empatada con el horario del Comedor Estudiantil. Y como dato no menor, se desarrollaba dentro del edificio central de la facultad, un espacio que era conocido por todos los participantes, ya que se dictaban clases en él.

Las buenas experiencias, y las posibilidades que me brindó el taller realizado, aumentaron mis ganas de contribuir en la misma media a quienes necesiten. Además, logrando grandes vínculos de amistad con realizadores de los encuentros anteriores, recibí la invitación de ayudar a los ingresantes en el desarrollo de los nuevos talleres. Esto sucedió durante el año 2019, lo que denota un avance en la carrera, y la adquisición de herramientas para brindar el apoyo teórico y práctico que en algún momento recibí.

Así también, pertenecer a “Compartir Comunicación” posibilitó viajar a Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación (2019) realizado en Córdoba. Al homónimo encuentro participé, junto con el equipo, llevando las experiencias vividas como asistente del Taller de Radio, en el año 2017, y como parte del proyecto en 2019.

Las experiencias vividas, y brindadas ayudar a mi inserción en la institución académica, y aumentaron mis ganas de ayudar a otre de la misma forma. (Alejandro Martínez, estudiante avanzado, participante y tallerista)

Talleres

La comunicación es una cuestión de sujetos en relación. Se puso el énfasis en la existencia de sujetos de la comunicación. Estos debían producir relaciones entre sí: los miembros de una población o de una comunidad determinada, de un sector social, inclusive entre los comunicadores y el pueblo. No sólo se logró señalar su importancia en el proceso comunicativo, sino que se pudo ver en ellos sus problemas y conflictos, el lado inconforme, la debilidad de los sujetos como víctimas de un orden social injusto. (Alfaro Moreno, 2000, p. 200)

La comunicación es compartir, *es esa cuestión de sujetos en relación* y como parte de ese compartir es que surgen los talleres; para agregar valor a nuestras trayectorias académicas como comunicadores sociales. Y a partir de ese compartir comenzaron a surgir ideas, para volcar ese compartir también a la sociedad y que no se quede solamente en el ámbito universitario.

¿De qué se tratan las prácticas y los talleres de Compartir Comunicación?

Se trata de prácticas radiales, como así también de talleres de formación para aquellos estudiantes que transiten por estos espacios. Los mismos se harán en conjunto con UNaM Transmedia. Y en principio estaban destinadas principalmente a estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social, pero luego se amplió a todos los años de la carrera.

En cuanto al eje talleres/prácticas el objetivo central es proveer de herramientas teórica-prácticas a estudiantes ingresantes de la carrera de Comunicación social, en lo que respecta al ambiente radial y multimedial, como así también a todos aquellos interesados en participar en los talleres-prácticas. Estas actividades tendrán un registro en cuanto a la respuesta, participación y contenidos desarrollados, que sirvan como indicadores de evaluación.

La idea surgió a partir de la inquietud de estudiantes de la carrera ante la falta de materias prácticas en el primer año de la carrera. El taller se desarrolló de mayo a octubre de 2017, comprendía una instancia teórica (6 encuentros semanales) y una instancia práctica (opcional) en un programa escuela en LRH 301 Fm Universidad. Con réplicas en los años 2018 y 2019.

Además de la instancia de taller y las prácticas en Fm Universidad hay otros espacios de visitas y trabajos prácticos que involucran a otras radios de la ciudad.

El taller de radio

El taller consta de un total de 6 encuentros teóricos y las prácticas en el programa “Compartir Comunicación”, que hace desde el 2016 se emite los lunes de 14 a 15 horas (aunque varias veces ha cambiado día y horario de emisión por suposición con horarios de cátedra del equipo) por Fm Universidad 98.7 (LRH 301) perteneciente a la Universidad Nacional de Misiones.

Contenido de los encuentros teóricos:

Primer encuentro:

El oficio del comunicador mediador

El trabajo del comunicador-mediador parte de hacer explícita la relación entre diferencia cultural y desigualdad social. No de la reducción de diferencia a desigualdad, sino de la imposibilidad de pensarlas completamente por separado en nuestra sociedad. Ubicado en esa perspectiva, el comunicador descubre que la

difusión de una obra o la comprensión del sentido de una práctica no tiene como únicos límites la densidad o complejidad del texto, sino la situación de la lectura, y la imbricación en ella de factores sociales no puramente culturales. Asumir esa perspectiva no va en modo alguno en detrimento de la especificidad de la información o la promoción cultural, es más bien asumir que esa especificidad no está hecha solo de diferencias formales, sino, también, de referencias a los mundos de vida y a los modos sociales de uso. La especificidad de lo cultural no se pierde por implicar en la comunicación la asimetría social que ella tiende a ocultar, sino por identificar lo cultural con el espacio-tiempo de lo noticiable, vaciándolo de espesor para hacerlo consumible inocuamente, masticable como chicle, sin necesidad de digestión y asimilación. A diferencia del intermediario, el mediador se sabe socialmente necesario, pero culturalmente

¿Qué es la radio?

La radio es un medio de comunicación que nos ayuda a saber lo que pasa donde vivimos y en otros lugares, gracias al sonido, el cual viaja en ondas y puede cruzar el espacio; como su capacidad es tanta se pueden escuchar transmisiones radiales lejanas, porque el radio recibe señales por medio de una antena. La radio acompaña la vida diaria de la gente, se escucha en todos los países, las ciudades y nuestras comunidades. A través de la radio conocemos las decisiones que se toman en el poder político, en lo económico y cultural. Nos cuenta lo que pasa en la vida de las personas. Sus relatos pintan cada época, nos describen historias, hechos y sucesos de la historia, hábitos y costumbres del momento.

Segundo encuentro:

El lenguaje radiofónico

La radio como medio de difusión posee una calidad íntima y personal, que la mayoría de los otros medios no tienen. Uno de los factores más importantes de la radio es que su costo de producción es menos elevado que el de los otros medios, estas características, a su vez, nos permiten utilizar diversos elementos creativos como voces, efectos sonoros y música.

El lenguaje radiofónico está compuesto por cuatro elementos: la palabra, la música, los efectos sonoros y los silencios, cuya combinación depende de la intencionalidad de nuestro mensaje o narración.

La palabra

La palabra es la herramienta de comunicación humana más antigua y está ligada a la evolución del homo sapiens, la voz es sin duda algo primordial en nuestras vidas, y se define como un sonido producido en una estructura llamada laringe y se modifica en las cavidades de resonancias, las cuales funcionan como un amplificador y un ecualizador de audio. Se recomienda evitar el uso de palabras complicadas y oraciones subordinadas. Desarrollar una sólo idea a la vez. Al hablar o escribir debemos emplear un lenguaje directo, breve y conciso. Las palabras deben ser sencillas, concretas, cercanas a la gente (coloquiales). La comunicación con la audiencia deber ser espontánea y rítmica.

La música

La música es una de las manifestaciones artísticas más comunes y enriquecedora que el ser humano ha desarrollado. Se define como el arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios utilizando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo.

Efectos sonoros

Los efectos sonoros ayudan a la construcción de imágenes radiofónicas que acercan los temas a las realidades de quien los escucha. Además, ayudan a ambientar y a describir, permitiendo a la audiencia que se ubique en el entorno donde se desarrolla el tema, dándole así realismo a nuestra narración. Los efectos sonoros pueden también cumplir una función narrativa. Por ejemplo, cuando en una secuencia radiofónica escuchamos a una mujer que conversa por teléfono y le dice a la otra persona que tiene que colgar porque tiene que irse para el trabajo. Después de este diálogo escuchamos una puerta que se cierra y un carro que se enciende, para dar a entender que la mujer cerró la puerta de su carro y lo encendió para dirigirse a su trabajo. Aquí, la puerta y el carro encendido son efectos con función narrativa.

El silencio

Permite realizar transiciones de espacio y distancia entre lugares y personajes. También permite marcar ritmos de interacción en una conversación (marcar espacios de duda, de reflexión) y así aporta en la construcción de estados psicológicos y construcción de espacios sonoros. Por ejemplo, retomando el caso de la mujer que hablaba por teléfono y se dirigía a su trabajo, luego de que suenen

los efectos de puerta y carro arrancando, se puede construir un ambiente de calle y luego el sonido de la campana de un ascensor y un silencio y luego la mujer saludando a la gente de la oficina. Este silencio nos comunica una transición en tiempo y espacios. Cada uno de los elementos del lenguaje radiofónico representa una determinada función en una composición radiofónica. No representan un mero adorno formal y por eso hay que pensar bien su utilización para no provocar el efecto contrario: entorpecer la narración. Con esos elementos se elaboran cuñas, notas informativas, micro programas, revistas radiofónicas, hacer radio arte y dramatizados.

Tercer encuentro:

La fábrica de sonidos

¿De dónde sale la voz? ¿Cómo se produce? Los seres humanos contamos con un instrumento capaz de fabricar sonidos.

Un grupo de músculos ubicados en la zona del pecho y el abdomen tiene la tarea de manipular, a presión, columnas de aire que respiramos. Y el aparato fonador es el encargado de generar vibraciones con ese aire, vibraciones que viajarán hasta los oídos de las personas que nos escuchan. Con el objetivo de comprender el proceso de producción del sonido y de la voz, distinguiremos brevemente cuatro momentos o instancias: la respiración, la fonación, la resonancia y la articulación.

1o La respiración: la energía que se usa para hablar es el aire. La fuerza que convierte al aire de los pulmones en viento proviene de músculos que lo introducen y lo expulsan, entre los que tienen preponderancia el diafragma y los músculos intercostales. Las personas que usan profesionalmente su voz (locutores, cantantes, oradores, por ejemplo) entrenan esos músculos para mejorar el dominio y la disponibilidad del aire.

2o La fonación: la fonación se realiza durante la espiración, cuando el aire contenido sale de los pulmones, atraviesa los bronquios y la tráquea y llega a la laringe. Allí se encuentran las cuerdas vocales. A pesar de su nombre, las cuerdas vocales no tienen forma de cuerda, sino que se trata de una serie de repliegues o labios membranosos. En el momento de la respiración es preciso abrirlas para facilitar el paso del aire. Cuando las cuerdas se cierran, el aire que espiramos las hace vibrar. Esa vibración o vaivén produce una variación de presión mecánica: es el momento de fonación o producción de sonido.

3o La resonancia: el sonido producido en las cuerdas vocales es muy débil. Por ello, debe ser amplificado. Esta amplificación tendrá lugar en los órganos resonadores, donde se producen modificaciones que

consisten en el aumento de la frecuencia de ciertos sonidos y la desvalorización de otros. Resonar significa “sonar con otros”. Ese “otros” es el cuerpo, por encima y por debajo de las cuerdas vocales. La boca, la lengua, los labios, los dientes, el paladar, la nariz, el esternón son algunas de las partes que intervienen en el proceso de resonancia de la voz. Esto puede sentirse: si se coloca una mano sobre la cabeza y se pronuncia la letra /m/ se notarán las vibraciones que provoca. O cuando estamos resfriados: el resonador nasal está modificado por la mucosidad, por lo tanto nuestra voz se percibe afectada por eso. En esta fase el sonido se enriquece y el resultado es la voz. 4o La articulación: comprende los movimientos necesarios para ejecutar un sonido, es decir, es la posición que adoptan los órganos de la boca en el momento de emitir la voz. Distintos movimientos musculares actúan como moldes para formar los fonos o sonidos. Los articuladores son las cuerdas vocales, la lengua, los dientes, la laringe, el paladar blando, los maxilares y los labios. Podemos hacer el trabajo de percibir la manera en que se colocan estos elementos para formar cada letra del abecedario. Por ejemplo, se puede palpar el movimiento de la lengua en la conformación de cada vocal, tocando el extremo con un dedo. Al pronunciar las vocales en el orden /i – e – a – o – u/ se notará el retraimiento paulatino de la punta de la lengua.

Cuarto encuentro

Géneros Radiofónicos

Los géneros no tratan de ningún tema en concreto, son formas o estructuras definidas en las que se acomodan distintos temas o materias narradas. Con frecuencia, se confunden los conceptos género y formato. vamos a intentar desenredarlos. la palabra género tiene una raíz griega que significa “generación”, “origen”. digamos que los géneros radiofónicos responden a las características “generales” de un programa.

la palabra formato viene del vocablo latino “forma”. los formatos son las figuras, los contornos, las estructuras en las que se vierten los contenidos. los géneros son los “modelos abstractos”. y los formatos son los “moldes concretos” de realización.

A continuación, veremos los géneros radiofónicos según el modo de producción de los mensajes. Estos son los tres grandes géneros de la radiodifusión, la clasificación más común de los programas que transmitimos:

1. Dramático
2. Género periodístico
3. Musical

1. Género dramático

El drama es un género de “ficción”. Muchas veces se inspira en hechos reales, pero trabaja con “lo que podría pasar”. Eso sí, aunque estemos en el terreno de la imaginación, la acción que se representa debe ser “verosímil”, pudo haber pasado. debe ser creíble.

en cuanto a los formatos, el género dramático abarca bastantes y variados:

- ▶ En la forma teatral, tenemos los radioteatros, radionovelas, series, sketches cómicos, personificaciones, escenas, diálogos, monólogos de personajes...
- ▶ En la forma narrativa, están los cuentos, leyendas, tradiciones, mitos, fábulas, parábolas, relatos históricos, chistes...
- ▶ En formas combinadas (mezcla de otros géneros), aparecen las noticias dramatizadas, cartas dramatizadas, poemas vivos, historias de canciones, etc.

2. Género periodístico

El género periodístico se vincula con la realidad, con los acontecimientos concretos. ¿A quién le ocurrió qué? La noticia quiere alcanzar la verdad de los hechos. Estamos ante un género documental: se muestra y se demuestra “lo que ha pasado”. La información que se presenta debe ser verídica y apoyada por fuentes que así lo afirmen. el género periodístico también abarca muchos formatos:

- ▶ En el periodismo informativo están las notas simples y ampliadas, crónicas, semblanzas, boletines, entrevistas individuales y colectivas, ruedas de prensa, reportes y corresponsalías...
- ▶ En el periodismo de opinión tenemos comentarios y editoriales, debates, paneles y mesas redondas, encuestas, entrevistas de profundidad, charlas, tertulias, polémicas...
- ▶ En el periodismo interpretativo y de investigación el formato que más se trabaja es el reportaje.

3. Género musical

Si los géneros anteriores se ocupaban de la bondad y la verdad, el género musical tiene relación con la expresión pura y espontánea del arte. el género musical se puede dividir en diferentes subgéneros, los mismos que sirven para clasificar ordinariamente nuestras discotecas: música popular, clásica, moderna, bailable, folklórica, instrumental, infantil, religiosa...

También son múltiples los formatos del género musical: programas de variedades musicales, estrenos, música del recuerdo, programas de un solo ritmo, programas de un solo intérprete, recitales, festivales, rankings, complacencias, etc.

Quinto encuentro

Guión

¿Qué es un guión? Como su nombre lo dice es una guía de la estructura de un programa radial, se utiliza generalmente cuando nuestro programa se hará al aire o al vivo, entonces esto nos evita la improvisación. El guión nos da las pautas para conducir nuestro programa, indicando la duración y tiempo de cada sector. El guión lo usaremos en los siguientes casos:

- ▶ En la animación de los programas se hace siempre de manera espontánea, nunca con libretos.
- ▶ Igualmente, las radio-revistas se conducen con un guión, no hay que escribir todas las palabras.
- ▶ Los programas musicales y deportivos se trabajan con guiones.
- ▶ También los socio-dramas y otras dramatizaciones sencillas
- ▶ Para las entrevistas se prepara un cuestionario, pero nunca se lee éste delante de la persona entrevistada. Sirve como guión de preguntas.
- ▶ Las charlas también se hacen con un guión, no con un libreto.

Sexto encuentro:

La orquesta: Los roles en la producción

Es muy complejo que sólo una persona produzca un programa completo. Y también lo es que todos se encarguen de todo.

Realizar un programa es un trabajo de equipo. Nos permite dividir tareas de acuerdo a los intereses y deseos de quienes participan en su realización. Como en una orquesta, cada uno se hace cargo de un instrumento. A continuación, detallamos algunos de los roles que podemos encontrar en el armado de un programa de radio.

Producción

Quienes producen un programa son las personas que, con paciencia y creatividad, convierten lo que pensamos en una propuesta, los que les dan formato a las ideas. Manejan la agenda del programa y los ritmos de las decisiones. Definen móviles,

concretan entrevistas, arman la rutina. Pueden intervenir, además, en el armado de la artística del programa. Producir implica idear, concebir, decidir y diseñar la forma en la que los distintos sonidos se transformarán en un programa de radio.

Conducción

El o la conductor/a es la persona que lleva las riendas del programa. Ordena el aire y sostiene el ritmo.

Presenta notas, temas musicales, invitados, bloques y secciones. Es la persona que le dará voz a las ideas del programa. Tendrá la libertad de buscar un estilo, una manera de hablar, una forma de contar lo que sale al aire. La conducción tiene la tarea de representar el espíritu del programa a través de la herramienta de la voz.

Conducir es guiar al oyente por un viaje permanente de distintos sonidos: músicas, comentarios, historias, informaciones, entrevistas. Mediar y conectar las cosas que suceden en un programa. La conducción debe ser un rol preciso y no sobresaturar un programa cuando no es necesario. A veces, el conductor anticipa todo lo que va a suceder, sin dejar lugar a la sorpresa. Por ello, no es necesario comentar o anunciar todo.

La conducción puede ser una tarea compartida. En ese caso hablamos de co-conducción. El juego de atrapar y seducir a la audiencia puede enriquecerse con el diálogo. Generalmente, si hay dos personas al frente de un programa juegan personajes distintos: el atrevido y el conservador, el bueno y el malo. La postura que asuman dependerá de una definición de producción. En el caso de que una dupla dirija un programa, deberán estar muy claros los roles para ser prolijos al aire. Y tres pueden ser multitud, aunque en la radiofonía argentina, muchos programas han adoptado la estructura de un conductor “estrella” (un periodista, actor o locutor reconocido) acompañado de varios panelistas o co-conductores.

Algunos programas no tienen conducciones clásicas, es decir, una o dos personas que llevan las riendas.

Un personaje, un relato, un sonido particular puede funcionar como hilo conector entre los momentos de un programa.

Redacción

Hay personas especializadas en redactar para radio de acuerdo a su lenguaje. Las emisoras suelen tener equipos de redactores periodísticos que se encargan de

escribir las noticias en clave radiofónica, que luego serán leídas por los locutores en los boletines. También existen redactores creativos que se encargan de escribir piezas artísticas y/o publicidades, por ejemplo.

Operación técnica

Se trata de la persona que pone el programa al aire y tiene la responsabilidad de la transmisión en su parte técnica. Pero no sólo ocupa ese rol, también puede aportar creatividad, capacidad de atención y escucha para el programa. El trabajo del operador es tan importante como el del resto del equipo. Por ello le debemos comunicar claramente el recorrido del programa. Una cortina fuera de tiempo o el disco incorrecto puede hacer que el programa no salga como esperábamos.

Edición

En el equipo puede haber alguien que se encargue de la edición digital de las piezas artísticas o de las producciones que saldrán enlatadas en el programa. Puede ser el mismo operador u otra persona con conocimientos en el manejo de programas de edición digital de sonido.

Movilero/a

Son los que hacen su trabajo periodístico fuera de la radio y, a través del teléfono, salen desde otros lugares con información, descripción de situaciones, comentarios, entrevistas y testimonios. Su trabajo permite seguir la noticia minuto a minuto desde donde sucede. Trabajar en la calle requiere la preparación necesaria para hacer preguntas precisas y cortas en la vorágine cotidiana.

Columnista

Desarrolla determinados contenidos en los que es especialista. Es una tarea periodística que incluye investigación y producción sobre un tema específico: literatura, tecnología, salud o cualquiera que pueda ser interesante para la audiencia. El columnista puede estar en vivo en el piso, dialogando con el conductor, o grabar su sección previamente. Muchas veces, los columnistas se encargan de responder preguntas de la audiencia.

Este fue el primer taller que se realizó, y el que más relevancia tuvo, se replicó durante 3 años en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (2017, 2018 y 2019); y también se recibió invitaciones, y se llevó a cabo en dos colegios secundarios de la ciudad de Posadas, Misiones y en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de

Misiones. Por la realización de este taller se entregaron más de 150 certificados (y otro centenar más están en lista de espera, paralizados por el contexto de pandemia que estamos atravesando), y varios estudiantes realizaron alguna práctica y/o experiencia en nuestro programa radial “Compartir Comunicación”.

Un tallerista nos cuenta su experiencia en el taller:

Los talleres de radio que realizamos en el marco del proyecto “Compartir Comunicación” creo que fueron un buen aporte a la trayectoria educativa de lxs estudiantes. Sobre todo, porque quienes participaron de él, fueron aquellas personas interesadas en la temática y por lo tanto receptivas a las propuestas que se ofrecían.

Uno de los mayores aspectos a remarcar en cada una de las experiencias (una en Posadas en 2018 y en Posadas y Oberá en 2019) es cómo se evidenció la creatividad y originalidad de lxs participantes. Ante consignas similares o incluso teniendo que elaborar puestas al aire con iguales textos, pudimos ver formas diferentes de abordarlos, de jugar con los sonidos, los tonos, la multiplicidad de voces. También pienso que el hecho que pudieran ir a observar el trabajo en vivo de distintas radios, favoreció al interés y el compromiso con el taller.

Más allá de eso, siempre hay elementos a corregir. Por un lado, uno de los mayores inconvenientes, fundamentalmente en Posadas, siempre fue coordinar un horario adecuado a lxs participantes, que no interrumpiera sus cursadas. Si bien esto se pudo lograr, hubo ocasiones donde la toma de exámenes o la sobre carga de tareas generó cierta lógica deserción. Por otra parte, a futuro, pienso que sería positivo poder agregar una instancia de grabación de las prácticas, de manera tal de darle una vivencia más a la relación con el mundo de lo radial.

En síntesis, evalúo la experiencia como muy positiva y sin lugar a dudas que sería ideal poder continuarla”. (Lic. Marcos Magaz, tallerista)

El taller de fotografía

El Taller de fotografía, también se hizo durante 3 años (2017, 2018 y 2019), se trata de prácticas fotográficas concretas, como así también de formación teórica para aquellos estudiantes que se inscribieron para participar del mismo. Los

talleres se realizaron en conjunto con la Agencia Universitaria de la ciudad de Posadas, Misiones. Y fue destinado exclusivamente a estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Contenidos o temas trabajados:

- Nociones básicas de la fotografía.
- Conocimiento y manejo de distintos tipos de cámara.
- Leyes de composición visual.
- Estudio de casos.
- Lecturas de fotografías.

El taller de redacción para múltiples formatos

Se trata de prácticas de redacción tanto para el papel como para formatos digitales, que cuenta con una instancia de formación teórica/práctica para aquellos estudiantes que transitan por el mismo. Estas instancias se hicieron en conjunto con la Secretaría de Extensión y el Departamento de la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Y está destinado principalmente a estudiantes de la carrera de Comunicación Social.

Los temas abordados:

El Boletín

El boletín es un tipo particular de publicación informativa periódica destinada a los miembros de una organización o a los clientes de una empresa, con diversas finalidades.

Muchos boletines son publicados por clubes, sociedades, asociaciones y compañías, para proporcionar información de interés a sus miembros o empleados. Algunos boletines informativos son creados con ánimo de lucro y se venden directamente a sus suscriptores.

Una de las características del boletín es que generalmente se centra en un tema principal considerado el más importante para los destinatarios. Pero ello no implica la exclusión de otros de menor jerarquía.

Otra característica es la periodicidad de publicación. Puede ser semanal, quincenal, mensual o trimestral. Ello depende de las necesidades de la organización.

Generalmente es un producto gráfico de bajo costo de elaboración ya que posee entre dos y ocho páginas en hoja de oficio (aunque esto puede variar) y no se requiere tecnología muy sofisticada para su diagramación e impresión.

Los boletines informativos de las organizaciones son elaborados por empresas, iglesias, organizaciones, clubes y organismos gubernamentales, con el objetivo de informar y educar al lector. Los temas generalmente tratan sobre los acontecimientos más recientes, los éxitos flamantes, las iniciativas nuevas, los próximos eventos internos y comunales, vigencia de nuevas normativas, conclusiones de un balance, etc. Así, pueden contener información (noticias) sobre la firma de un convenio inter-organizacional, próximos eventos, convocatorias, inscripciones, llamados a concursos, agasajos y homenajes, nuevos beneficios, avisos clasificados, chistes, crucigramas, correos de lectores, etc.

Las empresas comerciales emplean boletines de promoción destinados a sus clientes o a sus potenciales clientes. El contenido estará centrado en ofertar nuevos productos o servicios, o dar a conocer nuevos beneficios. El fin último de este tipo de boletines es mantener la atención de los clientes y también ampliar la base de clientela. Generalmente se distribuye en forma gratuita, pero se da actualmente una tendencia en cobrar un abono mensual en el caso de las empresas de servicio, como tarjetas de créditos, telefonía, etc.

¿Cuándo crear un boletín informativo?

- Se necesite hacer llegar una gran cantidad de información a mucha gente de forma regular.
- Se quiera educar o informar a la comunidad sobre temas importantes.
- Se quiera atraer a miembros nuevos.
- Se quiera crear un sentido de propósito en común o motivación -o ambos- entre los miembros.
- Se necesite obtener retroalimentación de los miembros.
- Se desee incrementar el reconocimiento de la organización o la fe en su causa.
- Se quiera que el público considere al grupo creíble y significativo.

Todas estas son buenas razones, pero crear un boletín y mantenerlo requiere mucho tiempo y esfuerzo. También se debería considerar cada cuánto se publicará. La elección dependerá del tamaño de la organización y de los recursos disponibles.

¿Cómo comenzar un boletín informativo?

Hay muchas formas de producir un buen boletín. Antes de empezar, aquí se encuentran algunas preguntas básicas para hacerse. Cuando estén contestadas, se estará mejor preparado para crear un boletín que se adecue al grupo.

Pasos importantes a seguir:

- ▶ Decidir qué aparecerá en la publicación y cuánto se incluirá de cada uno, por ejemplo, artículos, características, notas de noticias y artículos de opinión.
- ▶ Diseñar el formato del boletín.
- ▶ Redactar los artículos para el boletín.
- ▶ Editar los artículos, el contenido, el estilo y los espacios.
- ▶ Editarlos nuevamente, los errores son una muestra de falta de profesionalismo. Pedir a alguien que ayude con la corrección.
- ▶ Revisar la copia final por última vez para ver si hay algún error de impresión o de edición.
- ▶ Enviar por correo o distribuir el boletín.
- ▶ Recibir cuanta retroalimentación sea posible acerca de la publicación.
- ▶ Solicitar artículos, comentarios y columnas por parte de los miembros.
- ▶ Producción
- ▶ Cuando se elija el papel, cíñase a los colores neutros (blanco, beige o gris claro), que no son chillantes.
- ▶ Considere otros medios de distribuir el boletín además de usar el correo. Por ej., colóquelo donde pueda ser tomado y leído (en clínicas de salud, en iglesias, en centros de adolescentes, en hospitales, en almacenes, etc.) ¡Sea creativo!
- ▶ Decida con cuánta frecuencia se necesita publicar el boletín ¿La organización tiene suficiente información que comunicar por lo que se necesita un boletín mensual; o con uno cada dos o cuatro meses bastará?

Las gacetillas de prensa

Dentro de la estrategia de comunicación es fundamental hacer una campaña de prensa para que los medios publiquen noticias acerca de nuestra organización.

Para que esto suceda debemos facilitarles a los periodistas una gacetilla (un prototipo de noticia) acerca de nuestro trabajo. No es fácil que un periodista abra, lea y decida publicar una gacetilla, ya que reciben cientos por día, de ONGs, de empresas y de figuras públicas. Es por eso que debemos darle un “gancho” a nuestra redacción para que atraiga al periodista a leerla y a publicarla.

Casi toda la información acerca de ONGs que figura en los distintos medios proviene del envío de Gacetillas de Prensa. Debemos facilitarle al periodista toda la información que pueda necesitar para poder ser publicada, teniendo en cuenta que probablemente no tienen tiempo para investigar en profundidad ni ampliar la información. Nuestra gacetilla debe ser lo más clara y confiable posible, pero a la vez concisa y atractiva, ya que los periodistas, tal como dijimos, reciben muchas por día.

Los pasos para llevar adelante una campaña de prensa son:

Distinguir la noticia que quiero comunicar, dentro mi organización.

Redactar la información en formato gacetilla, incluirle un gancho atractivo.

Armar una base de datos de periodistas afines a mi organización. (Por ej.: periodistas sociales, RSE, ciudadanía, salud, etc.). Los contactos personales son los más importantes.

Envío de la gacetilla a los periodistas.

Seguimiento y contacto personal con periodistas que se interesen en la gacetilla.

Redacción de la Gacetilla de Prensa

Una Gacetilla de Prensa es un texto que reúne la información fundamental sobre algún tema, persona y/o servicio, que se envía a los medios de comunicación para que éstos se encarguen de difundirla a la población. Debe ser redactada en formato noticia, para que los medios puedan publicarla. No debería extenderse más de una carilla, por lo que se deben eliminar datos inútiles o redundantes. Recordemos el dicho español: “Lo bueno, si breve, dos veces bueno.”

Tengamos en cuenta que un periodista recibe cientos de otros comunicados y gacetillas por día. Es por eso que lo primordial es que la información llame la atención del periodista y sea interesante; también deben ser entendible y clara y por supuesto confiable y segura.

Características:

Debe estructurarse en torno a un hecho “noticiable”.

Concisa, clara y directa.

Evitar utilizar adjetivos calificativos, juicios de valor y redundancias.

Breve y concreta. (Aproximadamente una carilla).

Fuente creíble y datos contrastables.

Incluir declaraciones y testimonios, aportan credibilidad y objetividad. (Citar “entre comillas”).

Enviar material fotográfico.

Siempre indicar datos de contacto, para ampliar o constatar información.

Formato de la gacetilla

Título atractivo, original, “ganchero”

Bajada explicativa (quién, qué y cuándo)

Lugar y fecha de edición + Cuerpo del comunicado y desarrollo de la noticia

Información básica de la organización. “Acerca de...” (con otra tipografía)

Datos para contactarse.

El taller de escritura creativa

Se trata de prácticas escritura creativa del género no-ficción, que estuvo a cargo de Raúl Novau que es un reconocido y multipremiado escritor, cuentista, novelista y dramaturgo; con la participación de la Comisión de Jóvenes de la Sociedad Argentina de Escritores filial Misiones.

Se trabajó de manera práctica, donde en cada encuentro se tomaban diversos textos y se producía un texto en base a lo aprendido.

El trabajo de voluntariado en los barrios

La gestión de procesos de comunicación comunitaria significa llevar adelante acciones donde se ponen en juego estrategias y recursos. Implica realizar actividades, tomar decisiones, enfrentarse a obstáculos, utilizar recursos técnicos y económicos, relacionarse con actores de la

comunidad, todo con el fin de lograr objetivos de cambio que nos proponemos. (Apeya y otros, 2008, p. 221)

Entender la labor comunitaria, el trabajo en los barrios, como parte de volcar a la sociedad en la que estamos insertos; las herramientas que nos brinda la Universidad; es el primer objetivo de cambio que nos propusimos. Es por eso que, un grupo de estudiantes nos unimos para brindar un poco de lo que tenemos y compartirlo con los que más lo necesitan, porque soñamos con una sociedad más justa, y como creemos que es posible nos involucramos y accionamos a través del voluntariado para poder lograrlo.

El trabajo de voluntariado consiste en realizar tutorías escolares para niños del nivel primario, clases de teatro, proyección de películas, desayunos y meriendas. Se llevó a cabo en la Biblioteca Popular del barrio Sur Argentino, en la Biblioteca Popular del barrio San Jorge y en un comedor comunitario en el barrio A-4 Nueva Esperanza; estos tres barrios pertenecen a la ciudad de Posadas, Misiones. Se realizó durante los años 2017, 2018 y 2019.

El ciclo de cine debate “Comunicación, infancias y salud mental”

En esta propuesta se invita a poner en tensión y debate estos tres tópicos; ejes articulados y pensados desde las Ciencias Sociales y el cine. Se considera importante pensar de modo crítico y reflexivo para de-construir los modelos de sociedad, salud e infancias que se proponen desde el paradigma dominante.

La actividad tuvo como coordinadores a Pamela Silva y Adrián Amarilla (ambos Licenciados en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba) y a Fernando Raúl Díaz (estudiante de la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social de la FHyCS – UNaM). La selección de las películas y el debate parten desde conceptos fundamentales de la psicología social, yendo hacia las representaciones de los sujetos desde los campos de la psicología y la semiótica, recalcando la importancia de la relación comunicación/familia/infancia en la búsqueda de la salud mental dentro de la salud integral.

En total se proyectaron 3 películas: “Capitán Fantástico”, “My sister’s keeper (La decisión más difícil)” y “7 cajas”, de la proyección participaron estudiantes, docentes y estudiantes de distintas instituciones.

Una participante, narra su vivencia sobre el ciclo de cine debate:

Dentro del marco de las actividades de extensión, llevados a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM); se realizó un ciclo de cine debate sobre “Comunicación, infancias y salud mental”, en el marco del proyecto de extensión “Compartir Comunicación” dirigido por Fernando Díaz y el equipo de CPM (Centro de psicología y abordajes interdisciplinarios en salud-Misiones) coordinado por el Lic. Adrián Amarilla y la Lic. Pamela Silva, en el cual era destinado a un público en general, dónde participamos estudiantes y profesionales de distintas carreras de la casa estudios.

Fueron encuentros muy interesantes, con buena participación y arduo interés en comprender las distintas acciones y actitudes del comportamiento humano que se llevan a cabo en la cotidianidad y que a veces pasamos por alto, el sujeto como un ser importante de ser comprendido y estudiado desde, las formas de desenvolverse en su entorno hasta los detalles que para otros es insignificante que es como nos vemos Nosotros en nuestro alrededor, cómo nos tratan los demás y qué es lo que permitimos que nos hace sentir y vivir como individuos pertenecientes en una sociedad y al mismo tiempo cómo nos afectan los comentarios de las personas que nos rodean y las decisiones que tomamos frente a ciertas circunstancias que se nos presentan en nuestra vida.

Otra de las cosas atrapantes que tuvo los seminarios fue- que se pudo debatir abiertamente, escuchando las opiniones de cada individuo presente y que cada persona veía la realidad de los actores de las películas de manera diferente en cuanto ASUS cotidiano vivir y en la manera en que se desenvolvían los niños/as las de su familia y viceversa.

Fue una oportunidad importante para comprender mejor los comportamientos de los niños, la comunicación que hay en una familia, la importancia de la comunicación y el peso de la palabra. Tanto en sentido negativo como positivo. (Verónica Suarez, estudiante, participante del ciclo)

Conclusiones

El tema de la comunicación contiene una infinita gama de especialidades, zonas y recovecos, siempre relacionados íntimamente con los procesos culturales de cada época y lugar. Los comunicadores comunitarios (animadores culturales, coordinadores o colaboradores de boletines barriales, videastas o cronistas radiales, etc.) combinamos nuestro interés por la problemática de los medios con la intención de construir nuevas experiencias políticas basadas en criterios de justicia y equidad. En ese sentido, formamos parte de una historia multifacética en la cual no se puede prescindir de lo hecho en el marco de la concepción de la Comunicación Popular en América Latina. (Centro Nueva Tierra, 2002, p. 12)

Este proyecto surge desde la mirada de una comunicación popular, de calidad y generadora de valor; entendiendo la diversidad y multiplicidad de significados insertos en la comunicación. Desde nuestro lugar y tiempo, como comunicadores sociales críticos pretendemos crear valor a nuestras trayectorias, generar el debate necesario en cuanto a problemáticas sociales actuales y construir redes de contacto entre profesionales y la sociedad civil. Y entendemos que queda mucho camino por recorrer, pero sentamos las bases para comenzar a transitarlo.

A partir de lo expuesto, creemos fundamental la creación y existencia de estos proyectos de formación, que agregan valor a nuestras trayectorias académicas y que es una forma de contrarrestar en alguna medida la deserción; ya que ofrece espacios de contención, prácticas desde los primeros años de cursada, voluntariados y ciclo de charlas donde se debate sobre la salida laboral de los comunicadores sociales. La propuesta surge en el año 2017 y desde ahí se han beneficiado cientos de estudiantes, no sólo de la carrera de Comunicación Social, sino también de otras carreras de la de la Universidad Nacional de Misiones, los cuales han recibido la correspondiente certificación a su participación.

En la actualidad estudiantes que se han capacitado en nuestros talleres forman parte del equipo del proyecto de Extensión y del programa de radio; y para este año estamos preparando el taller de radio, en conjunto con el equipo de UNaM Transmedia, para llegar a otra unidad académica de la Universidad Nacional de Misiones (Facultad de Ciencias Forestales), lo que implica un gran desafío y

satisfacción para los que creemos y apostamos a este proyecto colectivo, pero lo realizaremos de forma remota.

Cabe aclarar que UNaM Transmedia es la red de medios de la Universidad Nacional de Misiones, que nos brindan acompañamiento, asesoramiento y soporte para la realización de los talleres de radio. Por otro lado, el contenido de cada uno de los talleres es preparado y presentado por cada uno de los talleristas. Los talleres son realizados por:

Taller de radio: Lic. Marcos Magaz, Tec. Fernando Díaz y los estudiantes avanzados Alejandro Martínez y Karina González.

Taller de fotografía: Tec. José Olivera y Tec. Tamara Godoy.

Taller de redacción para múltiples formatos: Lic. Rubén Morel.

Taller de escritura creativa: Raúl Novau.

La propuesta o finalidad es, además de crear prácticas, dar herramientas a los estudiantes que empiezan a desenvolverse en el ámbito profesional de la comunicación. Junto al taller de radio cada año hacemos: otros tres talleres más, voluntariados en dos barrios, el programa de radio, charlas sobre comunicación, un ciclo de charlas para abordar la salida laboral de los comunicadores sociales y constantemente estamos pensando en que podemos mejorar o que otras actividades nos puede servir en nuestro caminar profesional.

Referencias bibliográficas

ALFARO MORENO, R. M. (2000) "Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones" Número 18. CALANDRIA

APEYA, G./ RELI, M./ RODRIGUEZ, E. COORD. (2008). "El derecho a tener derechos". Manual de Derechos Humanos para organizaciones sociales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Colectivo de Investigación y Acción Jurídica. Galpón Sur.

CENTRO NUEVA TIERRA (2002) "Barrio Galaxia, manual de comunicación comunitaria". Buenos Aires. Edición del Programa de recursos de comunicación de organizaciones sociales del Centro Nueva Tierra.

Fuente consultada y adaptada para el taller de radio:

RODRÍGUEZ, L. (2011). Ponele onda. Herramientas para producir radio con jóvenes. Ediciones La Tribu. Buenos Aires, Argentina.

Fuente consultada y adaptada para el taller de redacción en múltiples formatos:
<http://www.sumafraternidad.org/>

Experiencias de implementación, sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá (2016-2018). Recorridos hacia la construcción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia

Implementation, meaning and appropriation experiences about the Peace Education (Cátedra de Paz) in Boyacá Schools (2016-2018). Trajectory to the historical memory of Colombian armed conflict

Johana Isabel Montes Leguizamón
joismontes@gmail.com

Doctoranda en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Buenos Aires Argentina.

Becaria Conicet. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Centro de Investigación IdIHCS

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

Magister en Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Bs As. Argentina

Licenciada en Comunicación Social- Periodismo. Universidad de Boyacá Colombia.

Resumen:

El presente ensayo es un avance del proyecto de investigación en el marco del Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Indagamos sobre las disputas existentes al interior de los colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá, Colombia (2016-2018), en la implementación de la Cátedra de Paz. Nos detuvimos particularmente en las representaciones sociales del conflicto armado, reproducidas y validadas por educadores y educandos en las aulas a través de los relatos orales y escritos.

Para comprender el objeto de estudio se propuso un esquema metodológico determinado por el Análisis Crítico del Discurso en el que entraron en juego tres perspectivas: la histórica, la cualitativa y la interpretativa. Estas perspectivas se articularon permanentemente en la medida que las representaciones sociales del conflicto que surgen en las aulas dan cuenta de una historia del país que es contada de diferentes maneras. Esos modos de contar refieren a un posicionamiento político que emerge en las narraciones y que se entrecruzan para determinar una mirada que no es homogénea, sino que se modifica permanentemente. Recuperar la palabra frente al miedo y al silencio impuestos por los embates de la guerra se ha constituido en uno de los principales desafíos en el ejercicio de reconstrucción de la memoria.

Palabras clave: Cátedra de paz - Colombia - conflicto armado - memoria histórica.

Abstract:

This essay is part of the research project with in the scope of the PhD in Communications from Journalism and Social Communications School at Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Research focuses on the existing disputes inside public, private, rural and urban schools in Boyacá-Colombia (2016-2018) during the implementation of the Peace Education (Cátedra de Paz). We paid special attention in the social representations of the armed conflict which have been replicated and validated by teachers and students in the classrooms through oral and written relates.

To understand the main objective of the research, a methodological scheme was proposed which one was based on the Critical Discourse Analysis taking account the following three main perspectives: historical, qualitative and interpretive. These perspectives were permanently articulated while the social representations of the conflict appeared in the classroom as an evidence of the history of the country that is told in different ways. These ways are referred to a political position that is shown in the narratives; and are interlaced to determine one point of view that is not homogeneous, but it is modified permanently. Recovering the voice facing the fear and the silence imposed by the onslaught of war has become one of the main challenges in the exercise of the memory reconstruction.

Keywords: Armed conflict - Colombia - historical memory - peace education (cátedra de paz)

Introducción

En este trabajo se presentan algunos avances de la tesis doctoral en curso “Representaciones sociales del conflicto armado en Colombia y proceso de construcción de la memoria histórica discursiva en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz. Experiencias en colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá 2016-2018”. La propuesta surge luego de que en Colombia se reglamentara la implementación obligatoria de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, tras los acuerdos logrados entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP y el gobierno nacional.

Lejos de interesarnos verificar el cumplimiento de la normativa avalada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, lo que nos interesa es indagar en las pugnas, tensiones y acuerdos que protagonizaron los actores sociales de instituciones educativas con respecto al proceso de implementación de la cátedra. Nos detendremos en la definición de contenidos, pero específicamente en los modos de contar el conflicto armado en las aulas a partir de los relatos orales y escritos tanto de educadores como educandos. Así determinaremos la pertinencia de la cátedra en la lectura del tratado de paz y en el ejercicio de memoria histórica que busca propiciarse para consolidar procesos de cambio.

Investigar en comunicación supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación-Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso solo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados. Busca así poner en evidencia el sentido político-ideológico presente en nuestras prácticas de investigación (Morabes, 2008, p. 68).

Además

No concebimos la educación sólo en términos de comprensión, sino que pensamos necesario dar un paso en el ejercicio de construcción de ciudadanía, de intervención en el mundo que nos rodea, e implicar en el hecho pedagógico una posibilidad de cambios concretos.

Creemos necesario potenciar pedagogías de acción y participación.
(Margiolakis, 2011, p. 13)

Recuperar estas experiencias nos parece pertinente en tiempos de pandemia, en los que la exclusión y la desigualdad social se recrudecen. Así, referirse a la paz es prácticamente una utopía, cuando estamos en medio de una crisis mundial y cuando en Colombia se intenta imponer nuevamente la eliminación sistemática de líderes juveniles y defensores de derechos humanos. De este modo se pone en entredicho el acuerdo de paz firmado e instituciones como la escuela se encuentran en la tarea de replantearse para sostener su legitimidad.

Despojarse del miedo, recuperar esas voces silenciadas por la guerra para habilitar la palabra y constituirse en espacios de resistencia que reivindiquen la memoria colectiva. Tomar distancia de las versiones hegemónicas, hacen parte de esos otros lugares desde donde es posible comenzar a pensar y construir la paz.

En el planteamiento de la propuesta surgieron preguntas de análisis como: ¿Qué disputas surgieron en los colegios de Boyacá en el proceso de implementación de la cátedra? ¿Cómo definieron las instituciones educativas los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz para entender el fin del conflicto con las FARC-EP y la consolidación de un nuevo momento histórico que promueva la diversidad y la inclusión para el logro de la paz ¿Cuáles son los relatos del conflicto armado que atraviesan los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz y que determinan la memoria histórica discursiva validada y reproducida por los actores sociales de las instituciones educativas? ¿Qué representaciones sociales del conflicto armado son validadas en las instituciones educativas que nos aproximen a leer el modo en que son entendidos los acuerdos logrados entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno nacional? ¿En la práctica cotidiana como pueden contribuir los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio hacia la consecución de la paz?

Por tratarse de una investigación que se encuentra en curso, el presente artículo trata la primera parte del proyecto que aborda el proceso de implementación de la Cátedra en los colegios. Se pudo constatar que existieron pugnas y tensiones entre los actores sociales con respecto a la definición de responsables del espacio curricular, contenidos, metodología y tiempos asignados. También a los modos de referirse tanto al conflicto armado

colombiano como al proceso de paz, lo que responde a un posicionamiento ideológico.

La perspectiva desde la que trabajamos

Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, el abordaje metodológico está orientado hacia los Estudios Críticos del Discurso (ECD) que según Neyla Pardo (2013):

Se han consolidado como un lugar de interés para la problematización de la acción discursiva como una práctica transformadora, constituyente y constitutiva de la realidad social. En esta perspectiva, proponer formas de acercamiento al discurso implica articular principios y categorías teóricas que provienen de diversos desarrollos de las ciencias sociales y humanas con las técnicas, herramientas y procedimientos construidos para el abordaje de los objetos de estudio, en lo que se relaciona con la teoría de la observación, la explicación, la interpretación y la crítica de los fenómenos socioculturales propios de la acción discursiva. (p. 13)

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, el discurso se construye entonces en la práctica y tiene por tanto, efectos prácticos y estratégicos (Fairclough, 2003; Jager, 2003). Es decir, se persiguen mediante su sello unas orientaciones e intereses específicos: dominar, subvertir, colonizar, imponer, transformar. No es extraño entonces que la relevancia de un discurso, así como ya lo dijeron Foucault, Hall e incluso Butler frente al poder, se nos revele a través de su posesión sino mediante sus efectos en las luchas políticas y sociales. (Jaramillo, Marín, 2012, p. 131).

Para el abordaje partimos entonces de la búsqueda, análisis y sistematización de la bibliografía existente, que nos permitió definir el marco teórico y recuperar investigaciones previas enfocadas en el objeto de estudio que nos compete para construir así la guía metodológica. Posteriormente, hicimos una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los colegios, que da cuenta del lugar que ocupa la Cátedra de Paz en la propuesta. Sumado a ello mediante la técnica de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, dialogamos con directivos y docentes, quienes relataron su experiencia con respecto al modo en que se implementó la cátedra, los alcances del proceso y

las tensiones, discrepancias y acuerdos que se generaron entre los actores sociales.

Esta indagación fue relevante porque nos permitió aproximarnos a la politicidad del currículum puesto que:

Lo que las escuelas enseñan no son contenidos neutrales, sino que han sido siempre terrenos de batalla, espacios donde diversos sectores de la sociedad disputan significados y pugnan por definir cuáles son los saberes valiosos que las instituciones educativas deben enseñar. (Fainsod, 2019)

Trabajamos con cinco colegios del departamento de Boyacá, en el nivel secundario, los cuales, aunque geográficamente están en un mismo departamento de Colombia, no constituyen un cuerpo homogéneo, pues difieren en sus características que se enmarcan entre lo central y lo periférico, lo público y lo privado, y lo rural y lo urbano.

Estos son: la Fundación Pedagógica Rayuela (privado y urbano) en Tunja, la capital del departamento, con la Institución Educativa Silvino Rodríguez (público y urbano), de Tuta, con la Institución Educativa Técnica Chicamocha ITE (técnico y urbano), de Otanche, ubicado al occidente de Boyacá, con la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (público y urbano) y con el Colegio Quebrada de Becerras QueBec (público y rural) situado en de Duitama.

Esta distinción es significativa en la medida en que las condiciones materiales y simbólicas de los colegios en cuestión están determinadas por el contexto social y económico que las atraviesa y que les hace diferir en los modos de leer el conflicto y de interpretar a la vez las negociaciones logradas con las FARC-EP.

Realizamos además observaciones de clases participantes y no participantes que dan cuenta de los contenidos desarrollados, pero nos detuvimos en las narraciones orales y escritas tanto de educadores como de educandos en torno al conflicto armado, para tener una aproximación a las representaciones sociales que se validan en las aulas.

Los discursos son constitutivos y constituyentes del mundo social, de las prácticas, órdenes que tienen lugar allí (Phillips y Hardy, 2002; Fairclough y Wodak; Martín Rojo, 1997). De hecho, como lo hace notar Fairclough, el discurso no es otra cosa que una forma de representación de la vida social por

parte de distintos actores sociales, cuya posición y prácticas sociales se hallan intrínsecamente determinadas por la manera como ven y significan la vida social” (Jaramillo Marín, 2012, p. 126).

Para aproximarnos a las Representaciones Sociales nuevamente nos valimos de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada a estudiantes y docentes, que nos lleven a los elementos cognitivos y sociales que atraviesan esos relatos.

Entendemos las Representaciones Sociales como conjuntos de conocimientos y prácticas que permiten a un sujeto controlar, producir, comprender y construir simbólicamente al otro y las posibles interacciones que pueden darse con él, en su mundo social. Estos conocimientos y prácticas se insertarían en modelos contextuales que permiten conocer qué dicen y hacen los usuarios del discurso. Los modelos contextuales serían así “la interfaz entre la información mental del sujeto sobre un acontecimiento y los significados efectivos que se construyen en el discurso. (Van Dijk, 2003, p. 164).

Van Dijk (2003; 2000) nos ayuda a comprender las Representaciones Sociales dentro de lo que él denomina una teoría del contexto. A partir de esta teoría reconoce que en el análisis del discurso los elementos cognitivos y sociales son igualmente relevantes. Desde su óptica, al momento de analizar situaciones o acontecimientos discursivos, interesan los contextos locales y globales en que estos se producen y las formas en que los usuarios del lenguaje interpretan o definen como relevantes o no esas situaciones y esos contextos mediante sus modelos mentales. Según esta lógica, las Representaciones Sociales serían modelos mentales o formas de cognición social pero contextualizadas, es decir, no serían solo modelos organizados al modo de lo que sugiere la psicología social” (Jaramillo Marín, 2012, p. 128).

Trabajamos también con el alcance epistémico del Análisis Crítico del Discurso como encuadre epistemológico porque, como refiere Wokac, nos permite abordar los problemas sociales; la comprensión de relaciones de poder; el reconocimiento del discurso como constitutivo de la sociedad y la cultura; la aceptación de la labor ideológica del discurso; el reconocimiento de la historicidad del discurso; la comprensión de que entre el texto y la sociedad existe un vínculo mediático; la consideración de que el análisis de discurso es interpretativo y explicativo y la aceptación de que el discurso es una forma de acción social (Wokac en Jaramillo, Marín, 2012, p. 126).

Se trata entonces de entender el discurso como ese espacio de tensión, de conflicto y de disputa permanente en el que los sujetos sociales a partir de sus realidades personales y colectivas, su relación con los medios de comunicación, sus historias de vida, sus decisiones y sus proyectos, asumen una mirada frente al mundo que no es fija ni estática, sino que está en permanente negociación, a partir de sus vínculos con otros, atravesados por relaciones de poder.

Por lo tanto ese devenir que atraviesa la vida y las prácticas cotidianas va determinando un posicionamiento ideológico, unos modos de leer la realidad, que lejos de pretender convertir a los actores sociales en meros espectadores, fundamentalmente pretende reconocerlos como sujetos políticos con posibilidades de comprender las problemáticas sociales y generar procesos de transformación.

La implementación de la Cátedra de Paz

La Cátedra de Paz fue reglamentada mediante el Decreto 1.038 de 2015 como un espacio que pretende: “Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

La norma reglamentaria establece como objetivos de aprendizaje la reflexión y el diálogo en torno a tres líneas temáticas:

Cultura de la paz: Sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: Apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

Desarrollo sostenible: Tendiente al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida, el bienestar social, sustentados en los recursos naturales

renovables, sin deteriorar el medio ambiente o el derecho de las futuras generaciones a utilizarlo para satisfacer sus necesidades.

Con respecto a la estructura y contenidos de la cátedra, las instituciones podían optar por al menos dos de las siguientes áreas temáticas: Justicia y derechos humanos, participación política, resolución pacífica de los conflictos, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, diversidad y pluralidad, prevención del acoso escolar, uso sostenible de los recursos naturales, memoria histórica, dilemas morales, proyectos e impacto social historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y proyectos de vida y prevención de riesgos.

Si bien las instituciones contaron con cierto grado de autonomía para definir los contenidos a incorporar, consideramos que las decisiones no pueden estar al margen del contexto político y social que originó el surgimiento de la cátedra.

En términos de Alicia de Alba (1995), consideramos que:

Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales. De tal manera que ningún currículum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. (De Alba, 1995, p. 70)

De este modo concebimos el currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada¹ e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía² (De Alba, 1995, p. 59)

¹ Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significados y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que se generan en esta vida social.

² Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: (el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad Política y la

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etc., determinados (Pineau y Dussel, 2009, p. 315).

Por lo tanto, para esta investigación consideramos que el aula es un espacio de lucha y de disputa, un espacio donde convive una heterogeneidad de discursos. En este ámbito contradictorio y conflictivo, el docente desarrolla su práctica “con la posibilidad no solo de reproducir aquello que proviene de la cultura legítima sino con la capacidad de asumirse como intelectual para llevar adentro un proyecto de intervención que dé lugar a la posibilidad de producir discursos alternativos y prácticas contraculturales” (Margiolakis, 2011, p. 168).

Por otra parte, siguiendo las ideas de Michel Foucault, el poder pertenece al orden de las prácticas sociales e implica una relación de fuerzas (no necesariamente violenta). Es decir, el poder no se *posee* sino que se *ejerce* en la institución, a través de la fuerza de las palabras, de los saberes, de las acciones del discurso. Y se ejerce también a través de la producción de dominios de saber y de *regímenes de verdad*, que crean objetos, métodos, etc. Las relaciones de fuerza se dan entre los diversos discursos y actores que disputan un espacio social. “Allí vemos que hay grupos o actores que ejercen más poder, y que se establecen relaciones de fuerza en términos de dominación de unos sobre otros, o de unos saberes o unas concepciones sobre otras, o en términos de discriminación y también de exclusión de sujetos, saberes y prácticas” (Huergo, 2009, p. 6).

Otra categoría relevante dentro del proyecto son las representaciones sociales definidas por Neyla Pardo como “sistemas de interpretación del mundo que se ponen en evidencia a través de las opiniones, los juicios y las creencias de cierta comunidad, y cumplen entre otros un papel decisivo para la cohesión social” (Jaramillo, Marín, 2012, p. 129). Es precisamente a partir del discurso,

sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)(Gramsci, 1981: 46).

de los modos de referirse al conflicto armado y de nombrar los actores como surgen las representaciones sociales cuya producción y reproducción determina la significación social.

Una perspectiva interesante al respecto la ofrece el trabajo de Vasilachis (1997-2003). Esta investigadora argentina, señala que las representaciones sociales son “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a la que los sujetos apelan para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica (Vasilachis, 199, p. 268) (Jaramillo Marín, 2012, p. 128).

En este sentido nos preguntamos si las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia que pugnan por validarse y reproducirse en la escuela proceden de los medios hegemónicos que han instalado una concepción histórica sesgada sobre lo ocurrido en el país durante las últimas décadas, desconociendo y deslegitimando la lucha armada de las FARC-EP como un movimiento guerrillero en búsqueda de reconocimiento político o si, por el contrario, educadores y educandos habilitan en las aulas espacios que propicien debates, reflexiones y miradas críticas para la comprensión real de las causas que generaron el conflicto.

También entendemos la memoria como un campo de juego en un territorio donde “la lucha contra el olvido” o “contra el silencio” esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales- cada una de ellas con sus propios recuerdos y olvidos. Un campo donde no hay neutralidad, ni puede haberla, donde los actores sociales con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, pugnan por afianzar su legitimidad de su verdad (Jelin, 2002, p. 40) (Cancimance López, 2013, p. 33).

El informe Basta ya, memorias de guerra y dignidad, publicado por la Comisión Nacional de la Memoria en 2013 señala:

En un contexto de conflicto abierto como el colombiano, la memoria no puede ser sino controversial: la memoria es y seguirá siendo un campo de tensiones dentro de la sociedad y entre la sociedad y las instituciones (...) Cuando a la memoria se la convierte en relato hegemónico, se la vuelve vecina del totalitarismo. Pero cuando se la reconoce en su diversidad, la memoria es una de las prácticas con mayor vocación democratizadora. De hecho, la memoria es hoy en día en Colombia un lugar desde el cual se enuncian los reclamos y

deudas pendientes, pero también desde el cual se tramitan demandas sociales y comunitarias de muy variada índole. (Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2013, p.14)

Esta mirada con respecto a la memoria, nos lleva a reconocer la necesidad de propiciar espacios que den lugar a otras voces, a otras versiones que den cuenta de la historia del conflicto, al margen del relato oficial o del discurso hegemónico que se han querido imponer. Son particularmente esas voces de las comunidades las que pugnan por ser escuchadas, por ser leídas, por ser narradas en diversos formatos como una forma de liberarse de la exclusión a la que fueron sometidas por partida doble, primero al ser violentadas y segundo al ser silenciadas.

Además de lo manifestado anteriormente, para esta investigación resulta relevante que las indagaciones se hagan en el departamento de Boyacá, porque es una región de Colombia que pareciera estar al margen del conflicto, por no ser blanco permanente de los grupos armados y por no aparecer continuamente en las noticias como punto álgido de la violencia. Sin embargo, esta lectura fragmentada, propiciada por los medios de comunicación y reproducida en la esfera pública, está desconociendo de cierto modo, que esa realidad atraviesa todos los rincones del país fomentando nuevos modos de exclusión. Por lo tanto, se hace indispensable comenzar a desnaturalizar esos conceptos fragmentados que se han instalado, reconocer a las víctimas del conflicto más allá de las regiones o de las cifras para promover un ejercicio de memoria histórica, plural y democrático, que reduzca la grieta social que clasifica, separa y divide.

Las experiencias de la Cátedra de Paz en las escuelas

Como lo manifestamos al inicio de este artículo, los resultados, reflexiones y conclusiones que compartimos son de carácter parcial y corresponden a la primera parte del proyecto (implementación de la cátedra).

Al indagar respecto a la implementación de la cátedra, en las cinco instituciones educativas, encontramos algunas similitudes como el hecho de que el proceso estuvo atravesado por tensiones entre los actores sociales que debatían entre sí, con respecto al área del conocimiento que le correspondía hacerse cargo del espacio curricular y por ende de la planificación, para

determinar contenidos y metodología. Así, surge un conflicto de intereses entre docentes de ciencias sociales y ciencias naturales que bajo argumentos aparentemente de orden cognitivo, pretendían establecer una supuesta competencia del manejo de la asignatura. Se consideraba que los primeros debido a su enfoque y formación social estaban predispuestos para el manejo temático del conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz por contar con un bagaje cultural e histórico, producto de su formación académica que los habilita para referirse al tema y aportar en las aulas generando lecturas interpretativas; mientras que los segundos, atravesados por la rigurosidad científica se sentían con propiedad para tratar asuntos relativos bien sea a las ciencias físicas o biológicas, mas no a problemáticas sociales atravesadas por disputas políticas.

Sin embargo, más allá del área de conocimiento a la que pertenecieran los educadores, la inclusión de la Cátedra de Paz era vista más como una carga adicional de trabajo que muchos docentes no querían asumir, porque implicaba un recorte en los contenidos de su área de interés para hablar de paz en las aulas; pero particularmente porque no contaban con la capacitación ni con la preparación requerida para tratar estos temas. De este modo la cátedra terminó siendo en muchos casos un proyecto transversal del área de ciencias sociales que cuenta con un espacio de tiempo reducido para su desarrollo y que ocupa un lugar secundario en los (PEI).

Por otra parte, independientemente de los contenidos elegidos para el desarrollo de la cátedra, resulta indispensable contextualizar su surgimiento, determinado por los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP, lo que implica un posicionamiento ideológico de los docentes y una apropiación política frente al conflicto, lugar que muchos no quieren ocupar. Lo anterior obedece a la polarización en la que se encuentra sumergida el país, en donde quienes defienden el proceso de paz terminan siendo definidos como simpatizantes de la guerrilla o directamente como guerrilleros; mientras que quienes se oponen, son etiquetados como enemigos de la paz. Esta dualidad condiciona los modos de narrar el conflicto, sus orígenes, sus causas y las consecuencias que ha generado. Por lo tanto, frente a esta disyuntiva se ha naturalizado el miedo y el silencio como estrategias de autoprotección y supervivencia que terminan legitimando y reproduciendo la exclusión como procedimiento.

De este modo, hay una tendencia dominante a omitir en el desarrollo curricular el contexto que dio lugar al surgimiento de la cátedra, por lo tanto, se evade de

múltiples maneras el abordaje temático del conflicto, constituyéndose así, en una oposición directa al ejercicio de memoria histórica que se quiere propiciar en las aulas, dificultando a la vez el análisis e interpretación de los acuerdos logrados.

Colegios como el ITE de (Tuta) y la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (Otanche), responden a esta dinámica; mientras que la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja y la Fundación Pedagógica Rayuela vienen generando espacios de reflexión en donde se habilita la palabra y se generan debates para hablar sobre el conflicto armado, que, lejos de ser un tema tabú o de constituirse en apología del delito, se convierte en un escenario propicio para la formación de sujetos críticos que logren apropiarse de su lugar político en la sociedad para generar así estrategias de intervención.

Deteniéndonos en la experiencia de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja, la profesora Claudia Monroy advirtió sobre la importancia de enseñar a los alumnos que el conflicto no es ajeno a nosotros y que somos producto del mismo, entender que el conflicto que vivimos hoy en día y que lo vemos tan lejano, también ha estado presente en nuestras comunidades y hace parte de la historia de una Nación (Monroy, 2019).

En ese colegio la metodología que han desarrollado ha sido realizar entrevistas a personas que trabajen el tema de la violencia, proyectar videos y películas que logren interpelar a los estudiantes y que den lugar a producciones narrativas propias en los géneros de: cuentos, historias y relatos entre otros que resguarden la memoria.

Asimismo, la docente explicó que durante el 2018 trabajaron con el documental *Ciro y yo*, dirigido por Miguel Salazar en el que se narra la historia de *Ciro Galindo* en la Macarena, Meta, Caño Cristales en Colombia, quien se convirtió en sobreviviente de la guerra luego de haber sido desplazado por la violencia al haber sido atacado por todos los frentes: la guerrilla, el ejército y los paramilitares. El documental busca hacer memoria de la barbarie y del horror que se vivió en Colombia para que la historia no se repita. Se constituye en un viaje que busca recuperar la dignidad no solo de *Ciro* sino de todo un país.

El film llama a la reflexión sobre el país en el que hemos vivido, y sobre el país que queremos construir. El protagonista del documental, estuvo en el colegio contando su experiencia de resistencia frente a los embates del conflicto y la

lucha emprendida por un padre de familia para salvar a su familia de la guerra. Esta experiencia generó un amplio debate en las aulas, y abrió espacios de reflexión sobre la realidad colombiana, los derechos humanos y la participación democrática.

Si bien en la institución hay miradas radicales con respecto al conflicto armado y suele ser un proceso desgastante emocionalmente, que genera choques, y malestar, también se propician espacios de aprendizaje compartido en donde se replantean esas posturas radicales y hay un reconocimiento por parte de los actores sociales sobre la importancia de la democracia, la participación ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos.

Es relevante anotar además que no hay una postura institucional establecida con respecto al proceso de paz. Así como hay docentes que están a favor de los acuerdos y le apuestan a los mismos, hay otros que están en contra. En ese sentido, se le ha dado prioridad a la autonomía del docente.

Más allá de estas cuestiones internas del colegio, también hay que reconocer que hay una cantidad de contradicciones, de intereses y de situaciones que impiden que la Cátedra de Paz se desarrolle como lo plantea el Ministerio de Educación, y esas ambivalencias parten de la misma propuesta ministerial.

Por su parte, el profesor Néstor López se refirió además a otro programa que se ha venido impulsando en la institución denominado “Reconocimiento de las víctimas en el conflicto armado colombiano”. El mismo pretende que los estudiantes se reconozcan como sujetos sociales y se pongan en el lugar de sus compañeros para trabajar así valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la resiliencia.

Mediante la técnica de la entrevista los alumnos charlan con víctimas del conflicto que narran sus historias. Estos relatos son socializados en las aulas y se buscan de manera conjunta estrategias compartidas para su dignificación y se plantean a la vez soluciones para la recuperación de derechos (López, 2019).



Mural Institución Educativa Silvino Rodríguez. Sede Manzanares. Tunja- Boyacá-Colombia. Fotografía: Johana Montes Leguizamón.

Por su parte, en la Fundación Pedagógica Rayuela, de Tunja, la implementación de la Cátedra de Paz ha estado atravesada por varios cuestionamientos entre los que se discuten su categoría de asignatura, su condición de obligatoriedad (determinada por la norma), al considerar a nivel institucional que su incorporación en el plan de estudios debe ser un proceso transversal, que se pueda estar midiendo permanentemente, ya que la paz no puede convertirse en el desarrollo de unos temas aislados para ser evaluados, sino que deben traducirse en situaciones que deben ser vividas y apropiadas por todos los niños. “Nosotros consideramos que no pueden haber asignaturas, porque eso hace que el conocimiento se divida, y mucho menos con la paz” (Aponte, 2019).

Reiteró a la vez que:

No está de acuerdo en que sea una asignatura independiente porque el conocimiento en cualquier área, debe servirnos para resolver problemas de la vida. Tampoco se puede establecer que la paz se da desde la norma, porque se da desde la convivencia, desde la manera

como se admira, se ve, como los niños la perciben y no como la norma nos dice. Todo esto nos permite aislar un poquito el tratar de estar cumpliendo algo que nos imponen y es mucho más agradable volverlo parte de la cotidianidad. Entonces no es mala la norma, lo malo es que sea una obligación y se tenga que volver una asignatura. Realmente es más importante que los niños aprendan a convivir y tengan una idea real de lo que es la paz, y no unos conceptos que se vuelven áridos en un cuaderno. (Aponte, 2019)

Con respecto a la norma advirtió que, tuvieran solamente en cuenta la norma, se la pasarían intentando cumplirla y se olvidarían de los niños ya que cada año “hay tantas normas y tantas cosas que toca meterle a esto, que los currículum son una colcha de retazos tratando de incluir todo lo que el gobierno considera que se debe agregar de inmediato” (Aponte, 2019).

Es por ello que la Fundación Pedagógica Rayuela integra la Cátedra de paz a la vida cotidiana y apuesta a jornadas de visibilización en espacios públicos para contribuir en el proceso de recuperación de la memoria histórica entre las que se destacan la jornada de solidaridad con las víctimas del conflicto en Boyacá, realizada en la Plaza de Bolívar de la capital boyacense.

Con esta iniciativa se busca contrarrestar los conceptos instalados por políticos y medios de comunicación que han naturalizado la idea que en Boyacá no ha pasado nada, y que la región está al margen del conflicto nacional. Pero nosotros sabemos que en Lengupá, que en el norte de Boyacá, que en el occidente, en muchos sectores del departamento, la presencia de la violencia fue muy fuerte y lo sigue siendo, por eso urge reconstruir lo sucedido para desmentir preconceptos sobre la violencia nacional (López, 2019).



Fotografía: Intervención del espacio abierto en memoria de las víctimas del conflicto armado en Boyacá. Parque Pinzón. Tunja- Boyacá- Colombia. Fotografía: Johana Montes Leguizamón.

Habilitar la palabra en las aulas para hablar del conflicto armado, es dar lugar a diversas lecturas que no se reducen a validar una sola versión de los hechos legitimada por la historia oficial o a reproducir el discurso impuesto por los medios hegemónicos, sino que fomenta una participación activa y colectiva que recupera y resignifica relatos orales y escritos para contribuir en el ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica.

Consideramos que

Es en estos procesos donde llegamos al conocimiento de que las palabras y los discursos tienen pesada materialidad, que los discursos- por más disolubles que parezcan- son objeto de prohibición por afán de control. Darse cuenta de la importancia que tiene hablar y decir, no tener miedo de entrar en el orden azaroso del

discurso, es una tarea infinita que nos toca promover y es el primer paso hacia la real participación. (Ceraso, 2012, p. 28).

De las instituciones trabajadas ha sido el Colegio QueBec de la ciudad de Duitama el que sobresale por el avance en la implementación de ejercicios tendientes a la recuperación de la memoria histórica, que lejos de evadir el tema del conflicto armado, lo ha abordado profundizando en las causas que lo generaron, enmarcadas en la desigualdad y la exclusión social. Para ello se ha habilitado la palabra tanto de educadores como educandos quienes, a través de material del Centro Nacional de la Memoria Histórica, narran el conflicto, validando la voz de las víctimas, confrontando de este modo los discursos hegemónicos instalados.

Así surge como iniciativa el Museo Móvil de la Memoria Histórica para dignificar a las víctimas

(...) memoria de los ausentes, de aquellos que con su voz hoy no pueden contar su versión, y decidieron hacer una apuesta por el futuro de los territorios, desacomodándose del lugar pasivo de los simples espectadores para convertirse ahora en mediadores de sus propias ideas y versiones de la memoria. (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, p. 36)

Particularmente Boyacá es uno de los departamentos de Colombia con menor número de registros de incidentes violentos en el marco del conflicto, materializados en secuestros, atentados, torturas, desplazamiento forzado entre otros, lo que ha generado que se instale una mirada pasiva frente a la compleja realidad nacional. Es por ello que la iniciativa del museo se constituye en un modo de visibilizar lo que sucede en el país, para fomentar un sentido y apropiación de los procesos históricos, en donde el olvido y la ajenidad son reemplazados por la memoria.



Museo Móvil de la Memoria Histórica para dignificar a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Colegio Quebrada de Becerras. Duitama- Boyacá- Colombia. Foto: Johana Montes Leguizamón.

Por lo tanto es, como se expresa en el Centro Nacional de la Memoria, consideramos indispensable desplegar una mirada que sobrepase la contemplación o el reconocimiento pasivo del sufrimiento de las víctimas y que lo comprenda como resultante de actores y procesos sociales y políticos también identificables, frente a los cuales es preciso reaccionar. Ante el dolor de los demás, la indignación es importante pero insuficiente. Reconocer, visibilizar, dignificar y humanizar a las víctimas son compromisos inherentes al derecho a la verdad y a la reparación, y al deber de memoria del Estado frente a ellas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 14).

En esta institución la propuesta es liderada por el docente Miyer Pineda del área de ciencias sociales quien se apropió de los contenidos de la cátedra y vio el espacio como una oportunidad para avanzar en el proceso de Pedagogías

para la Paz que venía desarrollando previo a la obligatoriedad establecida mediante decreto, lo que se constituyó en una ventaja, puesto que se involucraron de forma comprometida no solo los alumnos sino además nuevos actores como: docentes de otras áreas de conocimiento y padres de familia.

Sin embargo, tras algunos cambios directivos que se suscitaron en la institución, surgieron ciertos conflictos que pretendieron generar un retroceso en el ejercicio de memoria histórica adelantado en Quebrada de Becerras por considerar que se estaba asumiendo un posicionamiento en defensa de las FARC-EP, que era contraproducente en los modos de leer los acuerdos de paz. Y, aunque se entró en un permanente cuestionamiento sobre los contenidos, prácticas de enseñanza y aprendizaje y bibliografía sugerida por el docente a cargo, fue precisamente el respaldo del “afuera” el que consolidó la iniciativa, puesto que el colegio se hizo acreedor de reconocimientos a nivel nacional que lo destacaban como propuesta sobresaliente en la educación para la paz. Por lo tanto, los opositores del proyecto terminaron por convertirse en aliados, más por conveniencia que por convicción, ya que, gracias a la iniciativa, el establecimiento educativo fue visibilizado en todo el país.

Además del Museo Móvil de la Memoria Histórica, decidieron crear en You Tube el canal TV Quebrada, a través del cual se reivindican las historias locales con las voces de sus propios protagonistas para resguardar así la memoria local con la convicción de “recuperar las palabras para contar verdades, no solo las memorias del conflicto, sino también cómo es el modo de vivir la vida, de producir la tierra, de educar a los hijos, de festejar la siembra y la cosecha, nos lleva al encuentro con el deseo y con el poder, dos claves para construir autonomía y toma de decisiones” (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, p. 29).

Se trata además de reflexionar sobre la noción de comunidad y la posibilidad de construir país desde lo rural y lo local, porque las historias de vida, los relatos locales edifican realidades y resignifican la memoria de los pueblos potenciando acciones comunicativas que se transforman en prácticas emancipadoras.

Este es un momento histórico donde la tecnología permite otros cauces por donde fluyen otros discursos y las comunidades pueden acceder a estos cauces y manejar estos lenguajes. Otra vez luchando por no quedar en el silencio, otra vez trabajando para que la verdad no sea única” (Ceraso, 2012, p. 29).

Como puede apreciarse, la propuesta del Colegio Quebrada de Becerras incorpora diversas estrategias comunicacionales como el Museo Móvil de la Memoria Histórica, el canal TV Quebrada y a eso hay que sumarle el blog <https://quebecmnemosine.blogspot.com/> a través del cual se comparten lecturas e impresiones que resguardan la memoria de las ideas a través de las cuales se interpreta el pasado, se asume el presente y se imaginan nuevos futuros posibles. La conjunción de estos espacios conforma el proyecto denominado “Mnemósine” que se consolida y fortalece dentro de los programas de Pedagogía para la Paz en Colombia apostándole a la memoria colectiva, al fortalecimiento de competencias ciudadanas, a los semilleros de investigación y a la defensa de los derechos humanos.

Este recorrido transitado por el Colegio Quebrada de Becerras marca una gran diferencia con respecto a las experiencias de los demás colegios abordados en la investigación en la medida que el tema de la paz ocupa un lugar prioritario en el PEI, que no se limita a cumplir una norma, sino que se apropia de la cátedra como un espacio educativo y comunicacional, propicio para generar transformaciones sociales. Se trata de “un pensamiento nuevo que se permita cuestionar los límites y las falencias del proyecto de la modernidad, que pueda reflexionar para comprender los aspectos silenciados de la historia y del presente” (Cerazo, 2012, p. 30).

Miyer Pineda, referente de la Cátedra de Paz de QueBec considera que:

En Colombia hay muchos prejuicios todavía pues se cree que trabajar los temas de memoria y de la paz es un discurso que manejan personas fanáticas de izquierda, pero de eso se trata precisamente la educación, de desnaturalizar la idea de que defender a las víctimas o preocuparse por ellas implica ser guerrillero o subversivo. (...) Nosotros entendemos la escuela como un espacio de construcción de sentido, de reflexión sobre los derechos humanos, en el que uno se construye como el ciudadano moderno, ese que en el futuro pueda votar bien, para que el corrupto deje de utilizar la guerra como pretexto para tapar la corrupción (...). En Colombia se roban 50 billones de pesos al año y todo el mundo está preocupado por el conflicto, por la guerrilla, pero no se dan cuenta que ese discurso lo usan para encubrir cómo se roban los recursos que deberían ser invertidos en salud y educación. (Pineda, 2019)

Por otra parte, Pineda cree que es imprescindible contrarrestar esa visión tradicional en donde se considera que la escuela no debe tocar esos temas porque resulta traumático. En este sentido señala que desde la Cátedra de Paz se considera necesario “llevar estos discursos al aula y ser capaces de desamarlos, para sacar lecciones de la memoria y no volver a cometer los mismos errores” (Pineda, 2019).

A modo de cierre

El proceso de implementación de la Cátedra de Paz en los colegios referidos de Colombia nos lleva fundamentalmente a reconocer la importancia de abordar esta temática desde el enfoque de la comunicación-educación en la medida que el hecho de compartir prácticas y representaciones, de “habitar” cierto mundo común de experiencias, hace posible no sólo el diálogo de saberes, sino el otorgamiento del sentido de la producción de conocimientos y de la transformación social.

Como expresa Huergo (2004) la capacidad y posibilidad de construir experiencias propias con los sectores populares y los movimientos sociales, o con los actores de las instituciones escolares en crisis y conflicto en la producción de conocimientos permite una ruptura epistemológica de los propios campos de significación, además de una adscripción formativa con fuerzas y movimientos transformadores y democratizadores. En este sentido, significa una práctica y un proceso crítico, no solo de investigación, sino de comunicación/educación.

Referencias bibliográficas

- APONTE, L. (15 de febrero de 2019). Directora de la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- CANCIMANCE LÓPEZ, A. (2013). *Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país*. Eleuthera.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. (2013). *Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional .

- CERASO, C. (2012). El cauce es donde se producen los sentidos. En C. d. 21, *Memorias y relatos con sentidos 2008-2011* (pág. 92). Barranquilla-Colombia: Servidigital CTP.
- Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21. (2012). *Memorias y relatos con sentido*. Barranquilla.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De ALBA, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- FAINSOD, P. (2019). *Clase virtual 1 A: Sexualidades y Géneros. Enfoques en torno a las sexualidades y la educación sexual*. Obtenido de <https://uanormal1-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/321/Fainsod-y-Gonzalez-del-Cerro-clase-virtual-1A-Sexualidades-y-Generos.pdf>
- HUERGO, J. (2004). Algunos descentramientos de la investigación en comunicación/educación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 77.
- HUERGO, J. (2009). *Re- leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social*. La Plata: DES-DGCyE.
- HUERGO, J. y MORAWICKI, K. (2009). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. La Plata: DES-DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- JARAMILLO MARÍN, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, 106-118.
- LÓPEZ, J. R. (Marzo de 2019). Intercesor Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- LÓPEZ, N. (27 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. Colegio Quebrada de Becerras de Duitama. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- MARGIOLAKIS, E. y. (2011). *Enseñar comunicación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- MONROY, C. (15 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

- PARDO ABRIL, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del Discurso. Una perspectiva Latinoamericana*. Bogotá: OPR Digital.
- PINEAU, P., y DUSSEL, I. y. (2009). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEDA, M. (27 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- VAN DIJK, T. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*. En Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Aproximaciones al fenómeno de la posverdad para el trabajo en el aula

Propuesta de educación mediática crítica para docentes de comunicación de nivel secundario

Approaches to the phenomenon of post-truth for work in the classroom

Critical media education proposal for secondary-level communication teachers

Martín Pérez Millán
martin.perez.millan@gmail.com

Investigador y profesor universitario en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad Juan Agustín Maza. Licenciado en Comunicación en Comunicación Social, Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de nivel secundario, superior en instituciones de gestión pública y privada de Mendoza.

Resumen

El presente artículo da cuenta del diseño de un espacio formativo sobre Educación Mediática Crítica, consistente en una Intervención en Línea que guía las posibilidades de deconstrucción de representaciones, narrativas y emociones subyacentes en el funcionamiento de la posverdad en los medios sociales virtuales.

En términos generales, la propuesta busca promover una reflexión teórica y sintética sobre el fenómeno de los medios sociales virtuales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la perspectiva de la Educación Mediática Crítica y recomendar estrategias de transposición didáctica-mediática para la tarea del educador/a.

Palabras clave: escuela secundaria-educación mediática crítica

Abstract

This article reports on the design of a training space on Critical Media Education, consisting of an Online Intervention that guides the possibilities of deconstruction of representations, narratives and underlying emotions in the functioning of post-truth in virtual social media.

In general terms, the proposal seeks to promote a theoretical and synthetic reflection on the phenomenon of virtual social media, post-truth and its associated concepts from the perspective of Critical Media Education and recommend didactic-media transposition strategies for the educator's task / to.

Keywords: secondary school-critical media education.

Introducción

El desarrollo del trabajo se ha organizado en dos grandes apartados que constituyen valiosas aportaciones y aproximaciones al objeto de estudio. El primero ofrece aproximaciones al campo de la comunicación/educación considerando tres posibles perspectivas para el abordaje de los campos que lo constituyen. Así, llegamos a distinguir en la actualidad tres líneas de exploración y trabajo sobre comunicación/educación: un enfoque europeo, que goza mayormente de cierto halo universalista por la implicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); una vertiente latinoamericana –Educomunicación– que se centra en experiencias históricamente determinadas y contextualizadas; y la Educación Mediática Crítica cuyo trasfondo teórico recupera aportaciones influidas por pedagogías críticas y perspectivas marxistas de la comunicación.

En la segunda parte, definimos algunas posibles líneas de trabajo sobre Educación Mediática en relación con la aparición de nuevos conceptos en el campo comunicacional a efectos de sentar por escrito las bases de un espacio formativo o intervención en línea. En concreto, el/la lector/lectora se encontrará con el trazado de las bases pedagógicas, tecnológicas y comunicacionales críticas que dan sustento al diseño de la instancia de formación.

La metodología aplicada se inscribe en el marco de la investigación práctica aplicada, la cual es entendida como aquel tipo de estudios que tiene por finalidad resolver problemas de la vida cotidiana o controlar situaciones prácticas (Padrón, 2006). En nuestro caso, trabajamos con conocimientos ya existentes para abordar un problema detectado. Dentro de los tipos existentes de Investigación aplicada, el trabajo en cuestión siguió las etapas definidas por Padrón (2006) correspondientes a la investigación práctica enfocada en diagnósticos.

Por una alfabetización superadora

En tiempos de complejidad y alta conflictividad viene bien traer a colación el pensamiento del sociólogo Zygmunt Bauman¹: “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (2007, p. 10).

Este análisis es refrendado por Jesús Martín Barbero (2014) quien da cuenta -entre otros autores- de la aparición de un ecosistema comunicativo, algo así como una experiencia cultural nueva materializada por las nuevas tecnologías y los nuevos modos de percibir y sentir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo próximo y lo distante.

El contexto arriba delineado precisa respuestas urgentes y concepciones y metodologías disruptivas para pensar, analizar y accionar sobre la dinámica de los medios de comunicación o, siguiendo las valoraciones de Roger Silverstone (2010), la polis de los medios, término que alude a un espacio de aparición o de visibilización política y social del que no somos ni deberíamos ser usuarios ni espectadores, sino participantes. Además, ese espacio de aparición -y esto es tal vez lo esencial- se establece un orden moral que decide o decreta quiénes son los buenos y los malos, quiénes los ganadores y los perdedores, cómo es o debe ser una mujer, un varón, etc.

Esta cuestión opera injustamente y de forma desigual puesto que aparecer no otorga ecuanimidad y razonabilidad a la representación. En este punto, es factible trazar un paralelismo con lo que ocurría en la polis griega, en la que solo los hombres blancos y libres podían participar (siempre que tuviera cualidades de oratoria). Mujeres y metecos estaban excluidos.

Con base en las definiciones de Silverstone (2010) en La moral de los medios de comunicación, una primera aproximación/respuesta, en términos lógicos y cronológicos, es el establecimiento de regulaciones, expresión que incluye todo acto de intervención gubernamental y sus procedimientos en mercados y

¹ El académico acuñó los conceptos de modernidad líquida, sociedad líquida y amor líquido para definir el actual momento de la historia en el que las realidades sólidas de antaño, como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, se han desvanecido.

competencia infocomunicacionales a fin de salvaguardar a los actores de menor envergadura y a las voces más débiles, menos comerciales y marginales.

No obstante, han resultado raquíticos -y siguen siendo defectuosos- los intentos por controlar el flujo de las comunicaciones, quién tiene acceso a él y otros factores afines (ese mundo sobresaturado de información sobre el que reflexiona Bauman). Los procedimientos normativos no bastan para garantizar la justicia en la polis de los medios, sostiene Silverstone. Y es por eso que es necesaria la educación mediática.

Entonces, la segunda aproximación/respuesta apuntaría a un tipo de alfabetización que supera con creces la lectoescritura propia de la sociedad industrial y considera los textos electrónicos mediatizados por los medios y los lenguajes de la comunicación propios de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Desde esta perspectiva, la alfabetización es concebida como una dinámica de la polis de los medios que obliga a todos y todas quienes participan en ella como productores/as o consumidores/as, o ambas condiciones a la vez, a asumir la responsabilidad de lo que hacen y dicen, por sus juicios y acciones en la mediatización del mundo (Silverstone, 2010).

En síntesis, la polis de los medios se encuentra atravesada por dos componentes o plausibles abordajes tensionados e imbricados. Los procedimientos y la regulación, por un lado, que pueden proporcionar las infraestructuras necesarias para que quien desea hablar pueda y deba hacerlo considerando los principios de justicia mediática. Sin embargo, si ha de sobrevivir, la polis de los medios apela -por otro lado- a la responsabilidad de ciudadanos y ciudadanas en la estructuración de su quehacer mediático, lo que implica reflexión y alfabetización mediática. (Silverstone, 2010).

El enfoque descrito es decisivo para la construcción de ciudadanía y el desarrollo del mundo moderno, y necesario para que todos y todas quienes viven en él sean tratados con respeto y dignidad.

Educación Mediática Crítica

Llegamos a distinguir en la actualidad tres líneas de exploración y trabajo sobre comunicación/educación: un enfoque europeo, que goza mayormente de cierto

halo universalista por la implicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); una vertiente latinoamericana que se centra en experiencias históricamente determinadas y contextualizadas; y la Educación Mediática Crítica cuyo trasfondo teórico recupera aportaciones influidas por pedagogías críticas y perspectivas marxistas de la comunicación. Es desde esta última que se ha trabajado y pensado la propuesta formativa que más abajo se describe.

La Educación Mediática Crítica (en adelante EMC) analiza la cultura mediática² como resultado de la producción social de sentido y la conflictividad constitutiva de este proceso, y enseña a los/as destinatarios/as a ser críticos/as de las representaciones y los discursos mediáticos, señalando la oportunidad de aprender a usar los medios como modos de autoexpresión y de activismo social (Kellner, 2004).

A diferencia del enfoque europeo, que goza mayormente de cierto halo universalista por la implicación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la EMC requiere conocer la política y construcción social del conocimiento, así como los principios de la equidad y la justicia social relacionados con las representaciones mediáticas. Estas favorecen a los grupos dominantes que son positivamente representados y desaventajan a los grupos marginados que son subrepresentados.

En este orden de cosas, la perspectiva crítica busca hacer visible la estructura de poder latente en los mensajes y propiciar la toma de conciencia por parte de los destinatarios y las destinatarias de cómo los medios construyen significados y estereotipos, influyen y educan audiencias, reproducen valores dominantes e ideologías. De alguna manera, la EMC busca desestabilizar el orden moral de los medios al que aludimos cuando referenciamos la obra de Roger Silverstone en las primeras secciones de este documento.

Una educación para los medios crítica, nutrida por los estudios culturales, tiene una perspectiva de justicia social que reconoce la construcción de las subjetividades y visión del mundo de los/as lectores/as y espectadores/as y también la responsabilidad democrática de la educación para ayudar a los/as

² Desde este apartado en adelante se usa indistintamente Educación Mediática Crítica o Alfabetización Mediática Crítica como sinónimos.

estudiantes a cuestionar y actuar en contra del poder y el privilegio (Kellner, 2004).

Vale apuntar que la EMC detenta una tradición de trabajo importante con los medios tradicionales, no así con los medios sociales y la categoría de posverdad, que no tiene desarrollos tan relevantes como los anteriores desde la EMC.

Afirmamos que no es posible comprender cabalmente los medios digitales y sociales si los consideramos desde una arista tecnicista. Ellos brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo; por lo tanto, el abordaje pertinente reside en tomarlos como nuevos modos o formas culturales y no como herramientas neutrales o dispositivos instrumentales a secas. Las nuevas tecnologías de la comunicación tienden a volverse paulatinamente más y más accesibles, lo que deriva en una obligación moral usarlos para la promoción de la educación, la democratización de la información y el progreso social.

En términos generales, las conceptualizaciones que en torno a alfabetización mediática se pueden hallar en la bibliografía consultada tienden a definirla como un conjunto de habilidades y competencias para, principalmente, interpretar los mensajes de los medios de comunicación, comprender la lógica tecnológica de su funcionamiento³ y promover habilidades técnicas para su eficiente manipulación.

Buckingham (2005) ensaya algunas razones que sustentan la primacía del enfoque tecnicista -abordado en el párrafo anterior- en el desarrollo de acciones de alfabetización mediática. Analiza la existencia de ciertos impedimentos que debilitan su potencial como forma de pensamiento crítico, entre ellos la mencionada tecno-euforia paternalista e ingenua, el reclamo por una democratización vaciada de contenido y la reducción de los procedimientos a una serie de competencias y destrezas.

En una dirección amplificadora de la noción, vale agregar a la alfabetización mediática una insoslayable dimensión crítica. Entonces, el concepto supone la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar en forma crítica; implica la adquisición de un “metalenguaje” en tanto medio para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado. En este punto, no se pueden desconocer los contextos social, económico e institucional de

³ Es preciso aclarar que no es la única lógica imperante en las corrientes no críticas de la Educación Mediática. Lo que se cuestiona de la lógica tecnológica es su mera enunciación o descripción, desestimando así su necesaria problematización.

comunicación, ni el efecto de las experiencias y prácticas de las personas (Buckingham, 2005, p. 193).

Con la publicación de *Teaching about Television* (1980) y, posteriormente, *Teaching the Media* (1985) que hizo extensivo el marco sistemático que desarrolló respecto de los medios en general, Len Masterman fue el pionero en el abordaje crítico de los medios. Por ese entonces, el académico puntuó una serie de preguntas que significan una aproximación -reconocidas hoy como un aporte vigente- en el sentido de poner en jaque las prácticas habituales en torno a la funcionalidad de la televisión. Las cuestiones articuladas por Masterman son:

Si estamos viendo la televisión como un sistema de representación, entonces surge inevitablemente la pregunta de quién está creando estas representaciones. ¿Quién está haciendo la representación? ¿Quién nos está diciendo que así es el mundo? ¿Su forma de ver es simplemente natural? (...) ¿Cuál es la naturaleza del mundo que se está representando? ¿Cuáles son sus valores y supuestos dominantes? ¿Cuáles son las técnicas que se utilizan para crear la "autenticidad" de la televisión? ¿Cómo se leen y entienden las representaciones de la televisión por parte de su público? ¿Cómo estamos como público posicionado por el texto? ¿Qué interpretaciones divergentes existen dentro de la clase?⁴

En una sintonía similar se expresan Kellner y Share (2005), quienes señalan la necesidad de implementar una alfabetización mediática que ayude a adquirir las destrezas y los conocimientos para leer, interpretar y producir ciertos tipos de textos y objetos y para obtener las herramientas intelectuales y capacidades para participar plenamente en la cultura y la sociedad. A su vez, Buckingham (2005) define a la educación para los medios como una actividad igualmente crítica y creativa:

Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros

⁴ Sugiero observar esta entrevista realizada a Len Masterman, quien -de forma sintética- da cuenta de las preguntas mencionadas: <https://www.youtube.com/watch?v=pAbeVTnidaU>

consumidores. Por lo tanto, implica el análisis riguroso de los textos mediáticos, en términos de los “lenguajes” visuales y verbales que emplean, y de las representaciones del mundo que proporcionan; el estudio de las empresas e instituciones que producen medios, así como de los métodos que emplean para llegar a sus públicos objetivos, y la producción creativa de medios en una variedad de géneros y formatos. (Buckingham, 2005, p. 187-188)

La omnipresencia de los medios en la sociedad se observa en su capacidad de crecimiento constante para determinar representaciones mediáticas, cuyo impacto se percibe en las imágenes y comprensiones del mundo que las personas internalizan a diario. Por lo tanto, es imperioso entender la educación mediática como aquella educación para los medios que sensibilice y visibilice -al interior de un mundo multicultural- las desigualdades e injusticias basadas en el género, la raza, la clase social, etc. Esto es, pues, fundamental y oportuno de remarcar.

La adhesión léxica “crítica” al final (EMC) no significa que esta línea de trabajo busca solo y exclusivamente la formación de espectadores críticos. Según Kellner (2005), la EMC ofrece no un conjunto de conceptos sino de comprensiones que permiten desarrollar ese pensamiento crítico. La EMC, antes de formar sujetos críticos, tiene que ser ella misma crítica, debe partir de un paradigma crítico, denunciar y hablar de subalternidad, subrepresentación, naturalización, intereses, poder. Desde luego, incluye las dimensiones de raza, género y etnia y se correlaciona con la idea de una democracia radical.

Los medios no son sino prácticas complejas vinculadas con el ejercicio del poder, tanto en el plano simbólico como real. En efecto, el poder está en su propio centro ya que se puede, por ejemplo, causar un perjuicio real limitando la aparición, negando la hospitalidad, cultivando la ideología de la representación sesgada; se puede hacer daño a individuos, culturas y naciones, a nosotros y los otros/as (Silverstone, 2010).

En adición, esta perspectiva crítica desafía cierta noción apolítica atribuida -y normalizada- a la educación mediática por no pocos educadores y profesionales del ámbito. Poder e información estarán siempre vinculados, aunque existan determinados esfuerzos e intereses que busquen -muchas veces con éxito- naturalizar esa relación y sus efectos. En contraste, la EMC implica -según Kellner y Share (2005)- una multi perspectiva crítica que propicie la producción de medios y mensajes alternativos y contrahegemónicos.

Len Masterman y Robert Ferguson (2000) ampliaron el análisis de la EMC con el agregado de dos componentes para su problematización. El primero expresó que el objetivo de la educación en medios debe ser la autonomía crítica, de modo que las personas aprendan a usar y cuestionar los medios a lo largo de sus vidas. "El objetivo principal de una educación para los medios para toda la vida no es simplemente una conciencia y entendimiento críticos sino la autonomía crítica" (Masterman, 1993, p. 14).

Ferguson (2000) completó el aporte de Masterman con el planteo de la solidaridad crítica porque las personas no son completamente autónomas y, además, la información no existe de forma aislada, generalmente está vinculada a las relaciones jerárquicas de poder. Solidaridad crítica suscita la interpretación y la comunicación dentro de contextos humanistas, sociales, históricos, políticos y económicos. De este modo, los y las sujetos pueden comprender las interrelaciones y consecuencias de sus acciones y sus estilos de vida.

Entonces la EMC promueve, respectivamente, la independencia y la interdependencia y se aleja de una dependencia acrítica de los medios (Kellner, 2004). En otras palabras, a partir de la EMC podemos enseñar a los y las sujetos de aprendizaje a ser pensadores y pensadoras críticos y críticas independientes (de los medios de comunicación) e interdependientes (entre sí, entre unos y otras).

Bases generales para una intervención en línea

La EMC precisa de una formación de formadores/as que puedan promover acciones en espacios educativos formales y no formales (Soto y Espiso, 1999) a partir del desarrollo de estrategias presenciales y, en función de la vorágine infocomunicacional y los tiempos que vivimos, estrategias ancladas en la no presencialidad.

En el caso de este proyecto, se apunta a realizar una propuesta educativa de Intervención en línea (en adelante leL) destinada a formadores/as (docentes de comunicación social, egresados/as y futuros/as egresados/as) que, desde la perspectiva de la EMC, aborde y problematice la inclusión de nuevos conceptos y fenómenos desarrollados en el campo comunicacional, entre ellos el de posverdad.

La importancia de esta propuesta en línea reside en ofrecer la posibilidad de deconstruir las representaciones mediáticas, mejorar las competencias analíticas y comunicativas para construir representaciones propias, a partir de la articulación de tres saberes: pedagogía crítica, tecnología y comunicación (Kellner, 2004). Incluso, las acciones de educación mediática resultan -en este momento histórico- imprescindibles en cualquier sociedad democrática que valore el acceso a la diversidad de fuentes de información, la protección del derecho a la comunicación y la promoción del compromiso y la participación social.

El dispositivo mencionado consiste en una leL, un taller enteramente virtual que – primero- reúne y promueve una reflexión teórica sintética sobre el fenómeno de los medios sociales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la perspectiva de la EMC; segundo, recomienda estrategias de transposición didáctica-mediática para la tarea del educador/a; y, tercero, sugiere recursos y actividades para el trabajo con niñas, niños y jóvenes.

Dicho de otro modo, el diseño de este espacio formativo busca definir las bases pedagógicas, tecnológicas y comunicacionales críticas que den sustento al diseño de un dispositivo de educación mediática “desarmador” de representaciones, narrativas y emociones subyacentes en el funcionamiento de la posverdad en los medios sociales.

Propuesta de educación mediática crítica para docentes de comunicación de nivel secundario

La propuesta denominada Aproximaciones al fenómeno de la posverdad para el trabajo en el aula consiste en un curso taller con un profesor tutor cada 20 estudiantes. Está destinado a estudiantes y egresados/as del ciclo de profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional de Cuyo. De manera indirecta, también a docentes de comunicación social de nivel secundario, extensionistas, educadores/as populares. Se prevé un cupo de entre 20 y 60 estudiantes. La carga horaria es de 60 horas (45 horas virtuales; 15 horas presenciales). Se desarrolla con una dedicación semanal de cuatro a seis horas con un dictado de modalidad virtual y tres encuentros presenciales a lo largo de la cursada

El espacio propone analizar y reflexionar de forma teórica y sintética el fenómeno de los medios sociales, la posverdad y sus conceptos asociados desde la

perspectiva de la EMC. También busca producir estrategias de transposición didáctica-mediática para la aplicación en la tarea educativa y compendiar recursos y actividades para el trabajo con niñas, niños y jóvenes.

La pedagogía fronteriza o pedagogía de los límites de Henry Giroux (1990) ha oficiado a modo de anclaje inspirador para estructuración y sistematización del presente itinerario de formación. La ruta pensada aspira a desarrollar formas de transgresión simbólica y narrativa a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Se busca abordar de forma progresiva la idea de sociedad que tenemos, la idea de justicia, de igualdad, la forma en la que vemos a los otros/as, la forma en que nos vemos nosotros/as en relación a los otros/as es la discusión que se procura abordar de forma progresiva.

El curso-taller se encuentra organizado en tres grandes momentos estrechamente concatenados a fin de analizar, estudiar y producir colaborativamente modos de respuestas a los tres objetivos de aprendizaje establecidos. A su vez, se trabaja en cinco módulos temáticos segmentados en diferentes encuentros didácticos.

Prosiguiendo con la metáfora planteada por Giroux (1990) en su pedagogía fronteriza, el primero de los momentos, denominado leer dentro y fuera, invita a entrar y salir de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. Para tal fin, dice Giroux (1990), los y las sujetos deben ser capaces de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes.

Se busca trabajar la polis de los medios, espacio de aparición política y social. La mediatización y el establecimiento de un orden moral. La lucha por el control simbólico y de la representación. Incluidos y excluidos, dominantes y subalternos, el extranjero/la extranjera como una amenaza. Las otras y los otros distantes.

El segundo momento se denomina cruzar fronteras y exhorta a negociar de manera crítica los límites culturales y sentidos establecidos y ofrecidos por la sociedad y, en consecuencia, a proceder a transformar el mundo en que vivimos.

Finalmente, la tercera instancia se titula leer contra y el foco, en este caso, está puesto en la creación de nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Propuesta metodológica

El abordaje de las clases se estructura conforme a la visión o teoría pedagógica adoptada durante la planificación y organización del curso – taller. Esta propone, propicia y pregona que todo conocimiento es construido colaborativamente a la luz de los aportes de los y las sujetos cognoscentes. Desde esta perspectiva es que decidimos introducir de forma progresiva algunas modificaciones en el lenguaje que habitualmente utilizamos para nominar cuestiones vinculadas al hecho educativo. Así, no hablaremos de “dictado de clases” o “dar una clase”, sino de “hacer clases” y, mejor aún, “hacer encuentros”. De esta manera, abrimos el juego a una nueva comprensión de lo educativo y posicionamos a los y las sujetos de aprendizaje como verdaderos y verdaderas protagonistas de los procesos pedagógicos.

El curso taller posee una duración total de 4 meses, tiempo que será dividido en tres grandes momentos (para estudiar modos de respuestas a los tres objetivos de aprendizaje planteados), y a su vez en cinco diferentes módulos y un coloquio final como instancia de evaluación. A su vez cada módulo se encuentra organizado en uno o más encuentros cuya extensión puede ser una, dos, tres o cuatro semanas.

La periodicidad, la participación y el intercambio entre todos/as los/las participantes son aspectos clave del modelo que proponemos. Se realiza una apertura virtual (o presencial cuando así lo indicara el itinerario) del encuentro se realizará los días jueves y se extenderá por las semanas dispuestas en el itinerario o mapa de ruta. A lo largo de ese tiempo, los y las estudiantes deberán dedicar entre 4 y 6 horas semanales para la resolución de las actividades, lectura bibliográfica y experimentación de material didáctico.

El curso taller está propuesto para desarrollarse con una plataforma virtual diseñada en su totalidad en *Moodle Cloud*, en el que se desarrollarán 45 horas de actividades que incluyen visionado de videos y conferencias, experimentación con material didáctico hipermedial, exploración y mediación de lecturas, actividades grupales y colaborativas, producción de textos, entre otras propuestas afín al pensamiento pedagógico y didáctico que abrazamos.

En términos generales, los módulos y encuentros virtuales se diseñan y estructuran en torno a lo que el o la estudiante puede hacer con el contenido. Es decir, el eje organizador de cada instancia es la “actividad” a partir de la cual pretendemos ofrecer una experiencia de aprendizaje, más que una mera

transmisión de información. Así la apropiación de los contenidos viene de la mano del “hacer”. Este “hacer” no se comprende como un ejercicio rutinario, sino como tareas que supongan dialogar con los textos y con los y las colegas, discutir, buscar nuevos ejemplos, diseñar prácticas y propuestas, crear objetos.

Tanto la actividad como el entorno digital fomenta interacciones reales, diálogo, cooperación y producción compartida; entre los y las estudiantes y los y las docentes, entre pares y con el contenido. Por lo tanto, las actividades están cuidadosamente diseñadas para facilitar los procesos sociales y cognitivos.

Asimismo, los materiales didácticos están pensados desde un enfoque integral, considerando dimensiones espaciales y temporales, donde la interacción busca facilitar el proceso de aprendizaje.

El curso – taller prevé la celebración de tres encuentros presenciales: uno al inicio, el segundo hacia la mitad del proceso y el tercero al final.

Propuesta de evaluación

En primer lugar, sostenemos que el mayor propósito de la evaluación es la revisión periódica y sistemática de todos los aspectos del curso (materiales didácticos, tareas de aprendizaje, uso de tecnologías, objetivos, etc.) para la proposición de posteriores cambios y actualizaciones que se agregan como resultado de dicho proceso.

En segundo lugar, consideramos que la evaluación no se concibe como la etapa final del curso – taller. La evaluación se va realizando de manera constante y permanente y además existen productos e instancias que se evalúan de manera específica.

Conclusiones

La reflexión teórica expuesta en este trabajo pretende dar cuenta de que la educación mediática detenta una tradición de trabajo más vinculada a los medios tradicionales. Recién en los últimos años se observan artículos, trabajos y desarrollos científicos que se empeñan por abordar los nuevos conceptos emergidos de la vorágine infocomunicacional. Estamos ante fenómenos escasamente delimitados (o en permanente redefinición) en términos teóricos y

metodológicos por su novedad y actualidad, que las prácticas y acciones de comunicación/educación aún no logran acotar para su abordaje y/o problematización; y mucho menos para la delineación de políticas públicas.

Por otra parte, los y las adolescentes han dejado de consumir medios clásicos. En cambio, sus intereses, prácticas y decisiones en torno a lo mediático e infocomunicacional se estructuran en torno a los medios sociales digitales. En otras palabras, quienes asumen la formación de niñas, niños y jóvenes en materia de educación para los medios se encuentran con un sujeto del aprendizaje inmerso en un ambiente tecnológico más relacionado con los medios sociales virtuales que con los tradicionales. Asimismo, los formadores encuentran dificultades en el acceso a materiales y/o instancias de capacitación para el desarrollo de sus tareas.

Los sentidos de los y las jóvenes no llegan exclusivamente a través de noticias falsas en su forma convencional, por lo que la propuesta educativa se abre al abordaje de todo lo que puede ser catalogado como “*fake*” o noticias falsas y que admite distintos formatos: videos, memes, momos, audios. Estamos ante un incipiente proceso de clasificación o antes múltiples géneros de *fake*. Además, es clave –para las estrategias pedagógicas a aplicar– partir de elementos y piezas de cierta actualidad, es decir, que respondan a la coyuntura. La realidad descrita atañe a nuevos lenguajes y experiencias sensoriales de las que los y las adolescentes se valen muy bien, no así los educadores/las educadoras. Esto último reviste carácter de punto de partida o disparador para el trabajo en el aula. Así es importante considerar las inquietudes, recursos y material que los y las mismas estudiantes proponen y hacen presentes en el curso, toda vez que, a continuación, sean problematizados con la ayuda del docente/la docente.

Por último, vale señalar que en Mendoza son escasas las ofertas de cursos, talleres y capacitaciones en general que busquen actualizar, completar y/o acrecentar en calidad y criticidad la formación simultánea y posterior a los estudios de grado de los y las docentes de comunicación social.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FERGUSON, R. (2000). "Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica", *Tabanque: Revista Pedagógica*, 14, 47-52.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- KELLNER, D. (2004). "Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society" *Educational Theory*, 48 (1), 103.
- KELLNER, D. y Share, J. (2005). "Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy" *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 26, N° 3, 369-386.
- MARTÍN BARBERO, J. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo. Contexto.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. Londres. Macmillan.
- (1985). *Teaching the Media*. Londres. Comedia.
- (1993). "The media education revolution" *Canadian Journal of Educational Communication*, Vol.22, N° 1, 5-14.
- PADRÓN, J. (2006). *Bases del concepto de investigación aplicada*. Disponible en <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>
- SILVERSTONE, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SOTO, J. y ESPISO, E. (1999). "La educación formal, no formal e informal y la función docente" *Innovación Educativa*, 9, 311-323. Santiago de Compostela.

Entre el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) y el Plan Aprender Conectados (PAC): las voces de los actores territoriales y escolares

Between the National Plan for Digital Inclusion in Education (PNIDE) and the Plan Learn Connected: the voices of territorial and school actors

Rocío Quintana
rocioquintana@hotmail.com

Magister en Metodología en la Investigación Social. Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Gonzalo Mamani
gonza.mamanisoraire@gmail.com

Licenciado en Comunicación Social. Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Resumen:

En este artículo nos proponemos indagar, en una primera parte, en las rupturas y las continuidades en la dimensión programática de dos políticas públicas educativas que marcaron el fin y el comienzo de proyectos políticos diferentes en nuestro país: el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), lanzado en 2015 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, y el Plan Aprender Conectados (PAC), lanzado en 2018 durante el gobierno nacional de Mauricio Macri. En una segunda parte, nos abocaremos a explorar las voces de los diferentes actores territoriales y escolares que intervienen en la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas.

Palabras clave: comunicación - educación - políticas públicas - tecnologías.

Abstract:

In this article we propose to investigate, in the first part, the ruptures and continuities in the programmatic dimension of two public educational policies that marked the end and the beginning of different political projects in our country: the National Plan for Educational Digital Inclusion, launched in 2015 during the government of Cristina Fernández de Kirchner, and the Plan Learn Connected, launched in 2018 during the national government of Mauricio Macri. In a second part, we will explore the voices of the different territorial and school actors that intervene in the implementation of public policies in educational institutions.

Keywords: communication - education - public politics - technologies.

Introducción

En este artículo nos proponemos avanzar en el análisis de dos políticas públicas educativas que marcaron la transición en proyectos políticos diferentes en nuestro país: el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (en adelante PNIDE), lanzado en 2015 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, y el Plan Aprender Conectados (en adelante PAC), lanzado en 2018 durante el mandato de Mauricio Macri.

Para ello nos abocaremos a explorar la complejidad a nivel de los programas que proponen, y la relación con las voces de los diferentes actores territoriales y escolares que intervienen en la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas. Nos interesa reconstruir las maneras en que, a través de estos programas, las políticas públicas definen configuraciones de sentido que tensionan procesos específicos en la construcción social de la inclusión educativa.

De esta manera, a partir de la sistematización de los documentos oficiales producidos por los organismos públicos, nos proponemos analizar cuáles son los principales cambios en cuanto a la concepción de la educación, los destinatarios, los objetivos, los alcances, entre ambos planes. Consideramos que el análisis de la dimensión programática, esto es el diseño y la configuración de la estrategia, y la relación necesaria con la perspectiva del actor protagonista de las políticas públicas, nos da la posibilidad de comprender las perspectivas en tensión sobre los modelos políticos educativos, y en últimas sobre los modelos de país que proponen.

Este abordaje se enmarca en la línea de trabajo Políticas públicas y Ciudadanía del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” INESCO, en la que se han realizando aportes en relación a las políticas públicas ancladas, entre otros, en el universo de la educación y lo educativo desde una perspectiva de derechos.

Rupturas y continuidades de las políticas públicas educativas y TIC.

Aspectos de diseño

En este apartado desarrollaremos de forma exploratoria la dimensión programática de las políticas públicas mencionadas, llevadas adelante en el marco de proyectos políticos diferentes de nuestro país. En términos metodológicos, optamos por una mirada que asumió la necesidad de una *descripción densa* de los diseños, que consistió en desentrañar los sentidos que hacen a las estrategias políticas, en su campo social y su alcance. Siguiendo este objetivo, la metodología fue claramente cualitativa, y combinó técnicas etnográficas (Guber, 2009) con técnicas de lectura y documentación (Valles, 2007 p. 109). Tal es que, desde un enfoque hermenéutico, se trabajó con un corpus complejo construido a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas a los actores involucrados en la implementación de las políticas, y la revisión de la documentación oficial disponible (fundamentos, documentos de trabajo, material formativo, entre otros). Nos ocuparemos en esta ponencia de la sistematización relativa al estudio de los documentos oficiales.

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003 - 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), las políticas públicas en materia educativa tuvieron un salto cuantitativo en términos de inversión, y cualitativo considerando el mejoramiento estructural, la inclusión educativa y la incorporación de dispositivos tecnológicos en las escuelas (Kliksberg, B. y Novacovsky, I. 2015; ME, 2011; ME, 2014; Urresti, 2014). En este período, vale remarcar, se promulgaron la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075), y la Ley de Educación Técnica y Profesional (26.058), con participación de los sindicatos y la comunidad educativa en general, concibiendo a la educación pública y de calidad desde una perspectiva de derecho humano y universal.

En este marco normativo, se lanza en 2010 el Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), el cual tiene su origen, en consonancia con la obligatoriedad de la educación secundaria dispuesta por la Ley Nacional, en la definición de generar políticas educativas estructurantes y garantes de estos derechos. En efecto, el PCI buscó promover, a través de la democratización en el acceso a las tecnologías bajo el modelo 1 a 1 (una netbook por alumno/a y por docente), la inclusión social y digital con la finalidad de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acceso a nuevas fuentes de información y comunicación.

Luego de 4 años de implementado este Programa, etapa ésta con fuerte anclaje en la dimensión distributiva de los bienes tecnológicos por parte de Estado, surge la estrategia del PNIDE. En efecto, el 2015, y como resultado de los estudios evaluativos del PCI, desafió al Ministerio de Educación de la Nación a consolidar un espacio de trabajo en el que confluyen diferentes actores nacionales y provinciales, para profundizar en el abordaje de la problemática relativa a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las comunidades educativas. Es en este contexto que emerge el PNIDE, como corolario de las diferentes líneas de acción destinadas a la equidad y a la calidad educativa, al hacer foco en los procesos de transformación e innovación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las TIC tanto en la gestión como en las instancias de enseñanza y aprendizaje.

En los años precedentes a la implementación del Plan, los estudios evaluativos del PCI, en su primera etapa, arrojaron luz sobre la fuerte demanda de los actores escolares de capacitaciones en el uso pedagógico de las TIC, a la vez que dieron pistas sobre el reconocimiento y la valoración de las mismas una vez expandida y diversificada la oferta de formación docente al respecto en las fases subsiguientes de implementación de la política educativa (Ministerio de Educación, 2011, 2014). El PNIDE asentó su estrategia sobre la base de reconocer estas demandas y antecedentes en materia de formación, dando lugar a lo que se denominó estrategia de acompañamiento institucional situado.

El acompañamiento institucional situado constituyó uno de los ejes centrales de la política de formación inscripta en el PNIDE, en tanto apuntó a renovar la enseñanza desde la promoción de un proceso dialéctico continuo de creación / reflexión de prácticas pedagógicas que favorezcan usos entramados e intensificados de las TIC, en pos de asegurar la generación de aprendizajes significativos.

Teniendo en consideración que el PNIDE se fusionó en términos estratégicos al PCI, resulta pertinente subrayar a los fines de este trabajo, que el modelo uno a uno:

Supone articular una serie de procesos y acciones que garantizan la infraestructura tecnológica en la escuela, una gestión que favorece la innovación educativa a través de la apropiación del modelo que se refleje en nuevos modos de enseñar y aprender, y generar espacios y momentos de formación que permitan al profesor redescubrir su

función, sus estrategias didácticas y sus formas de construir el espacio del aula. Esta articulación abarca diferentes actores sociales: directores que asumen el desafío de pensar la escuela con este nuevo modelo uno a uno, docentes que lo aceptan y plantean sus clases en función de este modelo, alumnos que se apropian del mismo y que a través de él puede transformar su realidad y aumentar sus posibilidades de inclusión, hasta los múltiples actores institucionales –administradores de red, bibliotecarios, secretarios– que se hacen cargo de su tarea para favorecer la implementación del Programa. (ME, 2015, p. 84)

Es posible afirmar que esta experiencia de gran envergadura tuvo su complejidad y diversidad en los establecimientos educativos y en las regiones del país, sin embargo, nos interesa resaltar que, según el informe mencionado del Ministerio de Educación de la Nación, el proceso de cambio fue clave en los y las docentes en términos de apropiación generacional distinta a la de los y las estudiantes, ya que los primeros tuvieron que adaptarse a las nuevas didácticas de enseñanza. Maria Teresa Lugo expresa que estos planes de inclusión educativa con o desde las TIC se dan a partir de tres cuestiones fundamentales: la brecha en el acceso a las TIC que refiere a la desigualdad tanto de las poblaciones en el interior de cada país como entre países; la brecha en el uso de las TIC en relación con las diferentes apropiaciones y competencias en torno a las mismas y; por último, la brecha en las expectativas, en especial de los y las jóvenes respecto de la disponibilidad y sus usos en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (Lugo, 2010, p. 65 en Martín, 2015 p. 13).

Resulta interesante traer a colación las contribuciones de Sebastian Benitez Larghi (2016) en torno a las desigualdades sociales y digitales. Para este autor el PCI tuvo “un impacto positivo entre los estudiantes de clases populares, garantizando el primer acceso hogareño a la computadora. Sin embargo, la mayor desigualdad sigue manifestándose en la distribución de la conectividad a Internet, tanto a través de computadoras como de teléfonos celulares. En definitiva, las desigualdades de acceso persisten pero moderadas por la intervención del Estado” (p. 77-78). En esa línea, comprende que “la apropiación trasciende las prácticas de accesos y usos de las tic abarcando la construcción de sentido, ya que al tener en cuenta la perspectiva de los propios actores, logra conjugar necesidades, propósitos, habilidades, logros, sensaciones, sentimientos,

expectativas y ansiedades que, depositadas en las tic, traccionan las prácticas tecnológicas que aquellos desarrollan” (2018, p. 5).

El PNIDE, en términos reglamentarios, preveía una continuidad que iba más allá de cambios de gobiernos, ya que pretendía ser una política de Estado; sin embargo, sólo continuó hasta mediados del 2017 en términos formales, puesto que -considerando las entrevistas a actores institucionales- la desfinanciación comenzó una vez asumida la nueva gestión política nacional y provincial.

En efecto, con la llegada de un nuevo gobierno en 2016 se procedió a desactivar el PNIDE, y con ello al mismo PCI, a través de un Decreto de Necesidad de Urgencia. En su lugar se lanzó el Plan Aprender Conectados (aprobado en 2018 a través del Decreto N° 386/18), el cual se enmarcó en un nuevo enfoque pedagógico sintetizado en el nuevo Plan Nacional Integral de Educación Digital (en adelante PLANIED). En tanto que en el Decreto N° 1410/18 de implementación expresa que el Plan Aprender Conectados se encuentra en la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

Desde el punto de vista programático, el principal cambio que se da entre estas dos políticas públicas son los y las destinatarios. Si en las políticas públicas antecedentes los esfuerzos estuvieron situados en la educación media y en los institutos de formación docente a partir del principio de la universalidad del modelo uno a uno en la entrega de netbooks, en el PAC se elimina esa modalidad y pasaron a denominarse aula digital móvil o laboratorios informáticos y se comenzaron a entregar dispositivos de robótica y programación que, dependiendo la escuela y el nivel educativo, pueden ser variar entre robots, drones, tablets, legos, celulares, paquetes de programación, etcétera. Es decir, que los estudiantes dejan de ser propietarios de su propio dispositivo tecnológico pues son otorgados a las instituciones educativas dependiendo de factores como, por ejemplo, la cantidad de estudiantes.

Por otra parte, en el PAC se incluyó a otros niveles educativos, como son el nivel inicial y el primario. Debemos advertir que en el PNIDE ya se venían realizando pruebas en determinadas escuelas que incluía al nivel primario. En ese sentido, en el marco programático del nivel inicial plantea los objetivos de PAC: “innovación pedagógica y tecnológica tanto para el desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales. La propuesta busca dar respuestas a un contexto de cambio permanente, en el cual las habilidades relacionadas con las tecnologías digitales se han convertido en

unas de las más valoradas para la construcción del conocimiento, la integración social y el desarrollo del país” (MECCyT, 2017 s/p).

Es necesario recordar que previo al lanzamiento del PAC, desde el Ministerio de Educación y Deportes se implementó el proyecto “Escuelas del Futuro” bajo la órbita de la Secretaría de Innovación Educativa de la Nación. Se trató de una política pública focalizada en determinadas escuelas, la implementación de un marco pedagógico integrador organizado en proyectos de acuerdos a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, elemento que ya tenían antecedentes en PNIDE. Al mismo tiempo, este programa busca propiciar comunidades de aprendizajes mediante el trabajo colaborativo, y donde se narren las experiencias con los distintos dispositivos tecnológicos a partir de la conformación de redes intra escolares distribuidas en el país entre docentes y estudiantes (Res MCYD 2376/16).

Por otra parte, el PAC tenía orientación en robótica y programación para las escuelas secundarias en todo el país y para todos los niveles educativos. Los documentos oficiales fundamentan que la robótica está sustentada en la programación debido a que “es necesario para introducir a los y las alumnos/as en la comprensión de las interacciones entre el mundo físico y el virtual. Asimismo, resulta apropiado entender tanto la relación entre códigos y comandos como otros principios de las ciencias de la computación. Además de ser un campo de la tecnología digital de creciente importancia en la sociedad actual, la robótica genera en los estudiantes un alto nivel de motivación” (MCCYT, 2019, P.8).

Con esta nueva orientación en los establecimientos educativos que se implementa en todos los niveles educativos, se busca la articulación de contenidos mínimos con las nuevas tecnologías acompañadas de las aulas digitales móviles o los laboratorios informáticos.

Actores territoriales: Dispositivos, conflictos, coincidencias y disidencias

La etnografía de las políticas públicas entiende que una de las dimensiones que debe explorar es “el rol dominante que tienen las políticas en su capacidad de regular y organizar, de dar forma a las identificaciones de las personas”, y sostiene (empíricamente en sus investigaciones) que “uno de los aspectos más importantes

de las políticas públicas es la forma en que [éstas] construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos" (Shore, 2010, p. 36).

Desde este posicionamiento conceptual, para este trabajo se implementó una estrategia metodológica cualitativa y con la utilización de la técnica de la entrevista semi-estructuradas (Guber, 2009), se realizaron entrevistas a Laura, facilitadora territorial del PAC perteneciente a la Dirección Provincial de Innovación y Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y, a Carla, Encargada de Medios de Apoyo Técnico y Pedagógico (EMATP), de una escuela urbana de la Ciudad de La Plata. Entendiendo a la interpretación como un proceso hermenéutico relacional en la sociabilización, experiencia que se construye en la vida cotidiana pero que a su vez es diferenciada por la propia trayectoria biográfica (Thompson, 1989), se pretende reconocer los sentidos en torno a las categorías de dispositivo y territorio, a los fines de analizar mediante herramientas enmarcadas en el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

En primer lugar, cuando nos referimos a la categoría dispositivo, la entendemos en un sentido amplio, como una herramienta tecnológica que permite disposiciones en el espacio áulico. En ese sentido, son enunciadas de diversas maneras: las netbooks, "net", celulares, tablet, robot, paquete de programación, herramientas, entre otros.

Como punto de partida, en las entrevistas con los actores territoriales, al preguntar con respecto a la principal característica del PAC, se hace especial referencia a la reconfiguración de la entrega de las netbooks en el modelo uno a uno en el nivel medio (como fue en el PCI, PNIDE) a la entrega de netbooks al establecimiento escolar en el modelo de aula digital móvil (ADM) en el nivel primario durante el año el 2015.

Carla posee el cargo de EMATP¹ de una escuela de la zona urbana cercana al paseo comercial de la calle 12 de la Ciudad de La Plata. Expresa que en el establecimiento escolar poseen netbooks que fueron entregadas en la última camada de renovación de piso tecnológico en el año 2016 y 2017 por el PCI y que a la fecha de la realización de la entrevista (Noviembre 2019) no se han entregado más. En el último ingreso de netbooks fueron 30, por lo que 15 se encuentran en el laboratorio digital (sala de pc) y otras 15 se encuentran a disposición de los profesores que requieran de su uso. En ese sentido, las cantidad de los dispositivo ha sufrido una reducción considerable ya que en una matrícula de

aproximadamente 1000 alumnos, hoy cuenta con una cantidad de 30 netbooks para toda la escuela. Pero por otro lado, han recibido kit de robótica por haber sido seleccionada en el Programa “Escuela del Futuro”.

Laura ocupa el cargo de facilitadora territorial de la Dirección Provincial de Tecnología e Innovación Educativa de la Provincia de Buenos Aires, expresó que en el Plan Nacional Aprender Conectados se entrega carrito con netbook conocido en las escuelas pero cuyo nombre técnico es, como se mencionó, aula digital móvil. Esto tiene un antecedente porque “pasó durante el kirchnerismo en el PCI en las primarias. En la primaria no te daban una pc, no era como en secundario. Lo que hacían era darle a la escuela un carro con 30 netbook. Un aula digital móvil, ADM. Vos vas con las ‘net’ hasta el aula con todos los cargadores”. Aclara que la distribución de los dispositivos en el lanzamiento del PAC de forma segmentada: “están entregando en los jardines, están entregando kit de table y kit de robótica. Eso es lo que se estaba apuntando porque a su vez estos carritos que entregaban para la secundaria venían también con kit de robótica, con robot... Algunos venían con robot, con drones, con canon, otros makeblock, otros con legos, todas herramientas similares o iguales a las de Escuelas del Futuro”

La función de los y las facilitadores/as territoriales en educación digital está inserto de acuerdo al perfil profesional, que puede ser técnico o pedagógico. En el caso de Laura comenzó en Escuela del Futuro con un perfil pedagógico. Con el correr del tiempo, fue adquiriendo las destrezas para cubrir el perfil técnico en Aprender Conectados. Está a cargo de 30 escuelas de la ciudad de La Plata (Región 1). Dentro de sus tareas está la reparación y el desbloqueo de las netbooks, la verificación de la conectividad de una determinada velocidad de internet. La hibridez de sus funciones técnicas y pedagógicas se da de acuerdo a la agenda de trabajo. “A veces me dicen ‘da una capacitación sobre introducción a la programación’ (...) ‘este mes hagan todas cosas técnicas o andate a las primarias y quiero que me hagas una revisión de tal cosa técnica en las primarias o este mes te abocas a hacer capacitaciones”. Sin embargo, su tarea principal -diceson las capacitaciones a docentes y que no todo el equipo lo hace. Los perfiles técnicos suelen acompañar en las charlas pero éstas están a cargo de los y las actores con perfil pedagógicos. Por lo cual hay una cierta hibridez en las funciones de los facilitadores territoriales, teniendo en cuenta que las funcionalidades giran alrededor de la demanda de quien coordina las tareas mensuales, el o la coordinador/a distrital y las peticiones de las escuelas. Este

tipo de perfiles híbridos se acerca al posicionamiento que plantean Dussel y Quevedo cuando indican que “los formadores deberían poder combinar el saber técnico con un saber pedagógico y cultural que permita entender el tipo de transformaciones que estamos viviendo, y al mismo tiempo dé orientaciones concretas sobre cómo proceder con estas tecnologías en el tiempo y espacio del aula y en la realidad concreta de las instituciones” (2010 p. 55).

Estas demandas son trabajadas y pedidas por los EMATP¹ de las escuelas, por lo que Carla es quien se encarga de articular las problemáticas que poseen los distintos actores del establecimiento educativo en relación a los dispositivos. A su vez, se encarga del mantenimiento y sistematización de los equipos técnicos informáticos que cuenta la escuela, por lo que su relación es más con los y las docentes y estudiantes. “El año pasado (2018) se hicieron capacitaciones gracias al facilitador y algunos alumnos para poder desarrollar los temas en la feria de ciencias. Este año (2019), a comienzo del ciclo lectivo, se comenzó una capacitación para los y las docentes de exactas, ya que lo solicitaron. Se lo propuse al facilitador que estuvo muy predispuesto, así que asistió y se los y las capacitó. Se hizo una introducción del lenguaje de scratch y pilas bloques para comenzar a introducirlos en lo que es la programación para articular lo que es robótica con el departamento de exactas y trabajarlo desde esa área. Los profesores están predispuesto para adquirir nuevos conocimientos. Es el auge de la robótica”.

Sin embargo, esta experiencia de capacitación entra en tensión ya que la demanda que posee el establecimiento educativo no es alcanzada, y es necesario una formación constante de los y las docentes para abordar propuestas en el aula. Al funcionar a demanda de la iniciativa de los y las docentes, Carla considera que se deja por fuera otros conocimiento como el uso de los celulares en el aula con herramientas pedagógicas. “Tuvimos una capacitación que el capacitador me propuso de los dispositivos para trabajar que fue el uso de celular con kahoot!, que es una aplicación. No se aplicó porque eso fue una capacitación extracurricular a lo que es dependiente de lo que es el establecimiento”.

Por su parte, Carla atribuye que durante el gobierno impulsor de las políticas hubo una gran falla en la comunicación interna en la cadena de autoridades donde los

¹ Encargado de Mantenimiento Técnico Pedagógico. Cargo docente creado en la implementación del Programa Conectar Igualdad

diversos actores que intervienen en el proceso de aplicación del PAC y el proyecto de Escuelas del Futuro. Esto abarca desde las autoridades ministeriales hasta los y las facilitadores/as que tenían que establecer conversaciones con los actores escolares. “Hay poca comunicación entre las áreas. No hay comunicación fluida. Llegan cosas a las escuelas y nosotros no sabemos y los que hacemos territorio del Ministerio a la escuela somos nosotros. El Ministerio manda cosas y ni nos avisa o lanza cosas. Llegas a la escuela y me dicen ‘tengo un robot’ y respiras. ‘¿Quién me lo mandó, qué hago con esto?’ te preguntan. ‘bueno dejame ver’ tenes que responder. Esto medio así... a mi me cuesta un montón entenderlo”.

Las dificultades y las emergencias por la falta de respuesta por parte de los facilitadores territoriales en su labor en las escuelas, en el caso de Carla atribuye a la cantidad de escuelas designadas (30 por facilitador) y que resulta ser inabarcable. Recorrer los establecimiento educativos y con las lógicas institucionales internas con rechazo o aceptación a trabajar desde esta perspectiva de los dispositivos y donde las tensiones son constantes. “Es agotador y no terminas de resolver una problemática en determinado establecimiento. Eso lo entendía y aún así predispone de lo mejor, pero si lo vería como un lugar para los chicos y que esté estable la misma persona. Los cambios de persona genera un retroceso porque por ahí estábamos más activos pero hubo un cambio entonces volver a parar de como continuar con los proyectos y que otros surgen y la que viene está predispuesta”.

El territorio: el recorrido de la política pública a lo que pasa en el aula

En este apartado nos predisponemos a analizar la vinculación en el territorio de los establecimientos educativos a partir de la experiencias del proyecto Escuela del Futuro.

La escuela donde se realiza el trabajo de campo para esta investigación, fue seleccionada de la política focalizada y recibió el eje de robótica y programación (compuesto por 10 robots desarmables e intercambiables) en el año 2017 junto con dos remanentes de netbooks en el marco del PCI.

El recorrido para la implementación de la mencionada política pública con la llegada de los dispositivos a la escuela desde la óptica de Carla, fue con la falta de acompañamiento no por parte de los y las facilitadores/as territoriales sino de

quienes se encargan de implementar esta política ya que la demanda para los y las docentes es alta. “En ese año (2017) se había hablado que íbamos a disponer de capacitadores para cada establecimiento para utilizar el kit de robótica. No tuvimos la asistencia, por lo cual lo empezamos a manejar de manera independiente desde el facilitar que nosotros teníamos conjuntamente conmigo (...) son 10 tipos de robot, solo vienen 2 o 3 en el manual para armar y el resto que armamos con las alumnas de sexto se tuvo que buscar videos de youtube e ir armando, pero no estaba todo en el manual. Solamente el kit de makeblock que son 5 robots”

Por su parte, Laura fue seleccionada para ser facilitadora territorial para el proyecto, expresa que no le explicaron los motivos de selección de las escuelas en cuanto a los ejes a trabajar en las instituciones educativas: “tenias 2 modalidades. Una vinculada a la programación y la robótica y la otra que es el trabajo en plataforma online, que es donde entraba yo, se daba en el area de matematica, ingles, que son algunos de los ejes”.

Las complejidades que hacen al abordaje de la política pública se vinculan también a la tarea cotidiana de los facilitadores con respecto a los recursos que manejan para desempeñar su trabajo con los dispositivos. A Laura se le designó el eje plataforma digital, la cual tenía subejos para las asignaturas, donde los problemas que tuvo fueron múltiples causas y que como consecuencia tuvo la cancelación de dicho eje en la reunión de todos los y las facilitadores/as de educación digital de la Provincia de Buenos Aires realizada en Mar del Plata en el año 2018. “No se podía ir a ningún lado. Lo que sí funciona son los ejes de robótica y programación, que son cada 15 días y los y las facilitadores/as de educación digital, en el caso de Provincia, vamos a las escuelas a dar talleres con docentes y estudiantes. Eso es lo que se hace fundamentalmente, hay escuelas que han llegado a trabajar con el robot propio de Escuelas del Futuro, otras no”.

En el caso de Carla, no tuvieron el eje plataforma pero la experiencia de haber tenido la iniciativa por parte de la institución, la predisposición del facilitador y el entusiasmo de tres estudiante fue posible armar y hacer funcionar a los robot de Escuelas del Futuro en el marco de una Feria de Ciencias realizada en la escuela. Sin embargo, esta experiencia que tuvo su desarrollo y planificación fue única y no fue transversal a los contenidos curriculares de la escuela, como plantea el objetivo del proyecto en cuestión. En esa misma línea, la EMATP expresa que hasta el momento no se han implementado los ABP (Aprendizaje Basado en

Proyecto) en la cual “cada profesor/a debe presentar lo que son los proyectos vinculados. Estos últimos con ABP tenemos que presentar proyectos vinculados interdisciplinarios donde la idea es abordar lo que es robótica en las diferentes áreas”.

En caso del eje plataforma en Escuela del Futuro, Laura enfatiza que su fracaso se debe principalmente a la falta de conocimiento de territorio por parte de la gestión provincial en términos de reconocer las complejidades que tienen las escuelas públicas bonaerenses y las resistencias que muchas veces éstas ponen. “Desde un comienzo básicamente no me mandaban usuarios para que los y las docentes pudieran entrar. Yo tenía un usuario de prueba pero que también el modo prueba... Era como un demo. Entonces te hacen mandar un montón de información, acerca de los y las docentes y los y las estudiantes. Ya ahí también tuve problemas, la escuela no me quería dar información de los y las estudiantes porque decían que eran menores y que no sé qué y a dónde iba a llevar esa información”. En cuanto a las condiciones edilicias de las escuelas y de equipamiento tecnológico es una cuestión para resaltar ya que se han mandado equipamiento tecnológico en escuelas donde no habían recibido la última camada de netbook modelo 2017 o donde la conectividad (que había sido colocado en el marco de Escuelas del Futuro y de Escuelas en Red de PBA) era insuficiente para la implementación de este eje por baja velocidad. “Intentábamos entrar con mi usuario a mirar por la plataforma y ver qué hacíamos con eso. Cuando voy, no anda el internet, no podíamos entrar. Entonces las docentes estaban bastante enojadas con toda esta cuestión. ‘No tenemos un problema con vos (...) Nos bajan como que hay que venir si o si a estas reuniones, la verdad que esto no sirve de nada. Si venimos el internet no anda’”. Todo muy tenso y yo intentando como, bueno, hay que hacerlo”.

Consideraciones finales

En este artículo se describió en una primera parte, la dimensión programática de las políticas públicas educativas con énfasis en las tecnologías de la comunicación y la información TIC implementadas durante los gobiernos de Cristina Fernandez de Kirchner (2007-2015) y Mauricio Macri (2015-2019). Mientras que en la segunda parte, se recuperaron las voces de los diversos actores que intervienen en la implementación de éstas.

Desde una perspectiva comparada de los documentos publicados por los organismo estatales se pudo dar cuenta de cómo se estableció un giro en lo que respecta en la planificación de las políticas educativas. En este sentido, si en los gobiernos de Cristina Fernandez de Kirchner se puntualizó en la búsqueda de la universalización del acceso a los dispositivos tecnológicos, la disminución de la brecha digital y la inclusión educativa, durante la gestión de Mauricio Macri se pudo dar cuenta de procesos de discontinuidades de las políticas públicas. Se describieron las rupturas y continuidades a partir de la experiencia del proyecto Escuela del Futuro y luego el Plan Nacional Aprender Conectados. Se pudo dar cuenta del paso de la universalización de las tic a políticas de segmentación de los destinatarios en la entrega de los dispositivos tecnológicos y la inclusión de perspectivas educativas.

En ese sentido, se observó un proceso de discontinuidad en las políticas públicas que implicó que los y las estudiantes dejaron de ser propietarios en la adquisición de la netbook y pasaron a ser usuarios de los laboratorios informáticos móviles. Asimismo, esto significa que la discontinuidad no sólo técnica sino pedagógica con las que ya se venían abordando en PNIDE durante su última etapa.

La inclusión de ejes como la robótica y la programación a la currícula del nivel secundario plantean el desarrollo de nuevos contenidos “innovación y mirada puesta en el futuro” entra en contradicción con la eliminación de la universalidad del acceso a las netbook. Si bien los teléfonos inteligentes igualan en algunos aspectos herramientas que posee una computadora personal, no es posible omitir las desigualdades que habitan en el sistema educativo.

Por último, en el contexto de pandemia por el COVID 19 permite pensar la diagramación en las políticas públicas educativas inminentes como es el Plan Juana Manso donde la cuestión deberían centrarse en la vuelta a la universalidad de los dispositivos, los proyectos pedagógicos a distancias para la enseñanza y el aprendizaje y, el acceso a la conectividad de internet.

Referencias bibliográficas

- BENITEZ, S. (2016) Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina. La Plata:Controversias y Concurrencias Latinoamericanas; vol. 8, no. 13

- BENÍTEZ, S. (2018) La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata, Argentina. La Plata: Andamios; vol. 15, no. 36
- DUSSEL, I. y QUEVEDO L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Ed. Norma.
- KLIKSBERG, B. y NOVACOVSKY, I. (2015). Hacia la inclusión digital. Enseñanzas del Conectar Igualdad. Buenos Aires: Granica.
- MARTÍN, María Victoria (2018) Políticas públicas en formación docente. Tesis Doctoral. Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata.
- MARTÍN, María Victoria/ VESTFRID, Pamela (2018- comp.) La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, experiencias y propuestas - 1a ed . - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2018. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/node/8187>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios. Estudios Evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Primera Fase. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). “Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas”. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Buenos Aires: Equipos Técnicos de Universidades Nacionales. En línea: <http://portal.educacion.gov.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015a). *El acompañamiento situado*. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo elaborado por los equipos jurisdiccionales del Plan (versión final a cargo de Alejandro Lucangioli y editada y corregida por Marina Fucito).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). *Enseñanza e inclusión de TIC en la educación obligatoria y en la formación docente*. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017) “Aprender Conectados Nivel Inicial”. En línea: www.educ.ar
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017). “Programación y robótica : objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria”. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2017. En línea: www.educ.ar
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2019) Catálogo de Gestión Jurisdiccional Aprender Conectados. En línea: <https://www.educ.ar/recursos/132615/catalogo-de-gestion-jurisdiccional-aprender-conectados>
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública. Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*
- THOMPSON, E. (1989) La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Editorial Crítica
- URRESTI, M (2014): “La comunicación digital y las políticas del Estado como intervención cultural”. En Margulis, M., Urresti, M., Lewis, H. y otros. *Intervenir la cultura. Más allá de las políticas culturales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- VALLES, M. (2007) Entrevistas cualitativas, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos, nº 32, 2002.

¿Autores o emisarios? Los estudiantes de comunicación y sus experiencias de escritura académica

Authors or emissaries? Communication students and their academic writing experiences

Nadia Soledad Schiavinato
nadiaschiavinato@gmail.com

Magíster y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés,
Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de
Buenos Aires y Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura,
Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente se desempeña como docente
en el nivel superior universitario y no universitario.

Resumen

Durante los últimos treinta años el mapa de la educación superior en Argentina ha experimentado fuertes cambios. Lacreación de nuevas universidades públicas incorporó a grandes camadas de estudiantes, quienes para participar en la cultura académica deben apropiarse de nuevas formas de leer y escribir. Este artículo sintetiza parte de los resultados de una investigación orientada a explorar el punto de vista de estudiantes de carreras de Comunicación de dos universidades de gestión estatal ubicadas en el Gran Buenos Aires con respecto a sus experiencias de escritura en los estudios superiores. Para ello se elaboró un diseño de investigación cualitativo estructurado en tres etapas, a partir de la implementación de diferentes instrumentos de recolección de datos: grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura. Los resultados muestran que los estudiantes de los primeros años de carreras de Comunicación comprenden el potencial epistémico de la escritura, pero en su discurso la palabra escrita es conceptualizada desde una mirada instrumental. En la construcción de su propia identidad como estudiantes universitarios los informantes identifican su escritura como un punto de pasaje de las ideas de los textos que les son dados a leer y los exámenes parciales, monografías u otros tipos textuales que les son requeridos para aprobar asignaturas en la universidad.

Palabras clave: Alfabetización académica- ciencias de la comunicación - escritura académica - estudiantes universitarios

Abstract

During the last thirty years the map of higher education in Argentina has experienced strong changes. The creation of new public universities included large groups of students, whom must appropriate new ways of reading and writing to participate in the academic culture. This article synthesizes some results of an investigation aimed to explore the point of view of Communication Sciences students of two public universities located in Greater Buenos Aires regarding their writing experiences in higher education. In order to achieve these objectives, we developed a qualitative research design which was structured in three stages. Each of these steps developed different data collection instruments: focus groups, in-depth interviews and writing protocols. The results show that students from the first years of Communication careers understand the epistemic potential of writing, but in their discourse the written word is conceptualized from an instrumental point of view. In the development of their own identity as university students, they identify their writing as a point of passage of ideas from texts they are given to read to midterm exams, monographs or other texts required to pass University courses.

Keywords: Academic literacy - academic writing - college students - communication sciences

Introducción

En este artículo se presentan y analizan parte de los resultados de una investigación orientada a describir las experiencias de escritura de estudiantes de Comunicación¹ de dos universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Este estudio se llevó a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y se desarrolló entre marzo de 2018 y abril de 2020. Se trabajó con carreras de Comunicación porque en función del perfil del egresado y las materias que integran sus planes de estudio la escritura constituye un espacio fundamental de pensamiento, trabajo y ejercicio profesional de estos estudiantes (Belinche, Oliver y Viñas, 2012; Seré, 2015). Asimismo, se seleccionaron cursos de primer y segundo año para poder identificar las experiencias escriturales de estudiantes que recién ingresan al campo académico.

La elección de las universidades participantes respondió al interés por conocer cómo son vividas las experiencias de escritura de los jóvenes que asisten a instituciones de educación superior fundadas en los últimos treinta años. La primera de estas universidades se creó durante una época de ampliación de la oferta educativa de nivel superior comprendida entre 1989 y 1995 (García de Fanelli, 2005; Fernández Fastuca, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013). Este período, que dio origen a seis universidades nacionales localizadas en el Gran Buenos Aires, coincidió con la sanción y puesta en vigencia de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y con la expansión de la matrícula universitaria a partir de los años noventa (Fernández Lamarra, 2002; Marquina, 2011; Carli, 2012; Coconier, 2019).² La otra institución en la cual se desarrolló el trabajo de campo forma parte

¹ Dado el carácter transdisciplinario de las Ciencias de la Comunicación, la carrera recibe diferentes denominaciones en las universidades nacionales, tales como Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Comunicación y Licenciatura en Estudios de la Comunicación. Por tal motivo, se eligió el nombre genérico “Comunicación” para incluir a toda la oferta académica del área disciplinar.

² Según Fernández Lamarra (2002) la matrícula del nivel superior se incrementó en números absolutos de 418.099 estudiantes en 1980 a 1.304.588 en 1997. La tasa de crecimiento de la

de la segunda ola expansiva de la oferta universitaria, desarrollada entre 2004 y 2015. Durante estos años se crearon dieciséis universidades nacionales, de las cuales ocho se emplazaron en el conurbano (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018). De acuerdo con Marquina y Chiroleu (2015) esta nueva etapa adquirió características diferentes a la de la década del noventa. Mientras que durante el primer período se crearon, además de universidades nacionales, institutos universitarios, institutos terciarios, colegios universitarios y universidades privadas, durante el período 2004 a 2015 se registró una fuerte centralización en la universidad pública como espacio privilegiado para la educación superior.

El enfoque teórico adoptado en esta investigación corresponde al modelo de *Academic Literacies* (ACLIT) que fue postulado en el Reino Unido por Lea y Street (1998; 2006), Lea (2003) y Lillis y Scott (2007) y posteriormente fue desarrollado en el país (Pérez y Natale, 2016). Esta propuesta sostiene que la alfabetización académica no consiste en la adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para estudiar³ sino que es un proceso de incorporación al ámbito académico y científico, delimitado por los modos de decir, escribir y leer propios de cada disciplina. Al incorporarse a este campo, el estudiante también comienza a asumir una posición dentro del mismo (Aiola y Botazzo, 2014). Esta postura se aleja de la mirada instrumental para tener en cuenta las relaciones de poder, las asimetrías y las dinámicas propias del espacio intelectual (Bourdieu y Passeron, 2003). Si la escritura es una experiencia a partir de la cual es posible conocer, en función de su carácter epistémico (Wells, 1990; Carlino, 2004, 2005, 2013) la mirada con la que se recorta el objeto cambia: no se estudia la escritura como elemento neutro, muerto, quieto, sino que se estudia “el escribir” en tanto experiencia de conocimiento vital, habitada por múltiples sentidos, que interpela al sujeto que conoce y que en esa interacción se modifican mutuamente (Brailovsky y Menchón, 2014).

educación superior fue la más alta del período (6,9%), por lo que su participación en el total de la matrícula de todo el sistema educativo pasó de 7,2% en 1980 al 13% en 1997. Además, Marquina (2011) señala que la creación de las nuevas universidades públicas permitió diversificar la oferta educativa de nivel superior con propuestas innovadoras y absorber parte de la demanda que era tradicionalmente captada por la Universidad de Buenos Aires.

³ Fernández Fastuca (2018) se basa en Fenstermacher (1989) para referirse con este término a las actividades que realiza un estudiante para aprender.

Metodología

Por las características del objeto de estudio y los alcances de la investigación, se optó por un diseño metodológico cualitativo de corte exploratorio a partir de tres fuentes primarias: grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura. Los grupos focales fueron dirigidos por la investigadora a partir de un cuestionario-guía estructurado (Flick, 2007; Hollander, 2004; Morgan, 1998). Las entrevistas individuales fueron semiestructuradas, flexibles y dinámicas, a modo de una conversación entre entrevistador y entrevistado (Arfuch, 2002; Meo y Navarro, 2009). Posteriormente, los estudiantes que participaron de la investigación entregaron documentos escritos en los cuales detallaron paso a paso las decisiones, correcciones, dudas y cambios de rumbo que atravesaron en la elaboración de una consigna de resolución escrita. A estos productos, cuya funcionalidad en la investigación de los modelos de escritura fue ampliamente desarrollada en países anglosajones (Flower, 1979; 1994; Flower y Hayes, 1981, 1996) se los conoce como protocolos de escritura (Pampillo, 2010).

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967): se analizó en primera instancia todo el material, identificando regularidades y triangulando los datos obtenidos en cada una de las instancias de la investigación. En segundo lugar, se elaboraron categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas a partir de tres dimensiones de análisis: personal, pedagógica e institucional. Los testimonios de los informantes, relevados en las diferentes etapas del trabajo de investigación, fueron analizados a partir de los conceptos del marco teórico. A continuación, se desarrollan los resultados correspondientes a la dimensión personal.

Resultados y discusión

El marco teórico que orientó la investigación propone dos conceptos fundamentales que estructuran el análisis: en principio, siguiendo las ideas de Carlino (2013) la escritura académica no es una herramienta que se adquiere en el inicio de los estudios superiores, sino que a lo largo de toda la carrera se desarrollan procesos de alfabetización. Esto es lo que permite a los estudiantes incorporarse exitosamente a la cultura de las disciplinas y constituirse en interlocutores autorizados dentro de su área de conocimiento. Por otra parte, el enfoque de ACLIT propone un cambio de mirada con respecto al estudiante como

único responsable de los procesos de alfabetización, ya que la comunidad académica, en tanto comunidad de discurso, es pensada como un campo de poder (Bourdieu y Passeron, 2003; Foucault, 1999). En este sentido, se tienen en cuenta las tensiones, las relaciones y las distintas posiciones asumidas por los agentes dentro del campo académico; el estudiante, en calidad de novato, ocupa una posición subalterna con respecto a quienes detentan el capital simbólico.

La escritura, ¿una herramienta para usar o una potencialidad para pensar?

Los datos relevados en el trabajo de campo indican que para los estudiantes consultados la escritura es considerada como una herramienta. Si bien manifiestan conocer y comprender que la escritura hace posible una acción cognitiva, en su discurso persiste la visión instrumental de los procesos de escritura: “es una herramienta, siempre la tenés al alcance de la mano” (grupo focal 1); “te da herramientas para ver qué posibilidades tenés” (grupo focal 1); “yo ahora tengo herramientas que antes no tenía” (grupo focal 1). Esta idea de la escritura como conjunto de competencias que se ponen en práctica en los estudios superiores se evidencia al consultar a los estudiantes acerca de qué significa escribir “bien”: “No tener faltas de ortografía, tener una buena redacción, yo creo que implica tener buenos conectores, escribir un texto que se entienda, que tenga coherencia; que esté todo unido” (Juan Cruz, universidad 2); “tuvimos una materia (de escritura) (...) que sirvió mucho por lo menos para mí en los conectores, si decís en primer lugar también segundo lugar, no quedarte solo en primero; ese tipo de cosas” (Isabella, universidad 1). Existe por parte de los alumnos una apreciación incompleta de las capacidades epistémicas de la escritura, ya que manifiestan conocer que la escritura sirve para pensar y para pensarse a sí mismos —“Nos explicaban que ya en el acto de escribirlo estás decodificándote a vos, (...) es un proceso cognitivo” (grupo focal 1); “es parte de un proceso de pensamiento” (grupo focal 2)—pero al pasar al plano de la acción vuelven a comprenderla como una “técnica”, una “herramienta” o un “instrumento”.

La escritura académica y el rol del docente

Al ser consultados por sus experiencias de escritura en la universidad, un aspecto que surgió con fuerza tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad se vincula con el rol que el docente desempeña en dichos procesos de escritura. Se considera que los productos textuales se elaboran para “otro”, el docente, y exclusivamente con una finalidad evaluativa. La lógica certificante (Brailovsky y Menchón, 2014) atraviesa los procesos de escritura de los estudiantes, ya que el único destinatario de sus escritos es quien los va a evaluar, y mediante esta evaluación va a certificar su ingreso al campo académico. Esto queda de manifiesto en las afirmaciones de los informantes, que explican los objetivos de su escritura en función de lo que el profesor “desea”, “espera” o “quiere”: “voy a (...) ver si responde a las expectativas porque lo que uno pretende también como alumno es entregar o responder lo que quiere el profesor para la nota” (grupo focal 1). Esta idea de los criterios de evaluación como “gustos” o “preferencias” del docente atraviesa el relato de casi todos los estudiantes: “yo me tomo un tiempo de elaboración, ver qué escribo, como para armar y que la respuesta tenga una estructura y a su vez complazca al profesor o profesora, cumplir con lo que está pidiendo” (grupo focal 1); “en mi caso es inseguridad al pensar qué es lo que quiere el profesor de mí. Es lo primero que pienso: qué es lo que quiere el profesor de mí. Me pongo en lugar de la corrección” (grupo focal 2).

Un aspecto a destacar de la relación entre quien escribe y el destinatario de la escritura en el ámbito universitario es lo que Brailovsky y Menchón (2014) llaman *escritura alienada*. Este tipo de escritura indica que los alumnos escriben lo que creen que el profesor quiere leer, clausurando las potencialidades epistémicas del escribir. Resulta llamativo, al repasar y analizar los datos obtenidos, que se reitere constantemente que “al profesor le gusta sintetizar”, “los gustos del profesor”, o como señaló una alumna “que sea lo que el profesor quiera”. Existe una idea generalizada acerca de una escritura sometida a los “gustos” o “deseos” de un otro que no quieren ser resistidos ni discutidos, sino complacidos. A esta idea que reduce las técnicas del trabajo intelectual a la idea de “gustos” o “preferencias”, Bourdieu y Passeron (2003) la describen como “magia”: el saber profesoral es visto como un don misterioso, carismático, que justifica el éxito académico. Los estudiantes reducen las reglas del discurso académico al plano de expectativas personales del profesor.

Ser estudiante y ser escritor

Después de plantear cómo se escribe en la universidad y para quién, es posible considerar quién escribe. Esto conlleva inevitablemente a pensar que los estudiantes, al ingresar al campo académico, deben construir su propia voz como enunciadore dentro de un espacio que por su propia naturaleza es intertextual, es decir que la propia identidad enunciativa se construye a partir de y en diálogo con el discurso de otros (Tenca y Novo, 2007; Fernández Fastuca, 2010). Asimismo, esta construcción identitaria se enmarca en el ingreso a la comunidad discursiva académica (Pierella, 2011). Un estudiante universitario se distingue, como señalan Bourdieu y Passeron (2003), por formas de hacer y formas de decir propias del campo en el que se desempeña; las reglas del discurso académico restringen al sujeto en el mismo movimiento en que lo invisten de sentido (Barthes, 1982). ¿Qué es un estudiante universitario, sino un agente caracterizado por ciertos modos de leer, de escribir y de hablar? En su socialización el estudiante incorpora reglas que modelan su identidad discursiva (Escalarea y Bonnet, 2014) e incorporándolas —es decir, haciéndolas cuerpo— se incorpora a sí mismo en la comunidad académica. La escritura como experiencia de conocimiento en la universidad pone en juego mecanismos de identificación que le permiten al estudiante adscribirse a una nueva identidad (Carli, 2012).

Este proceso no es lineal, sino que está atravesado por tensiones y disputas, dado que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999 en Escalarea y Bonnet, 2014: 44). Apropiarse del discurso académico y construir una voz en función de las convenciones del género tiene consecuencias a nivel identitario, tal como indican los informantes de esta investigación: “yo soy muy estructurada entonces (...)esto de ‘digo lo que querés’, y después lo pongo: (...) palabras técnicas, palabras académicas con mis palabras” (grupo focal 2); “yo en varios parciales metí ideas mías. (...)Sí, yo pongo el concepto y un ejemplo que yo pienso” (grupo focal 2); “todo el tiempo reformular lo que está dicho con mis propias palabras. Yo cuando escribo un parcial escribo sobre el texto, pero no puedo copiar exactamente lo que dice el texto (...) tengo que pasarlas a otras y decir lo mismo” (Amanda, universidad 1).

Para los estudiantes existe una clara separación entre las palabras propias y las palabras de los autores, a las que califican como “difíciles” o “complicadas”. La

escritura académica adquiere las características de una traducción: tengo que reproducir lo que dijo otro, pero sin usar las mismas palabras, como si el hecho de incorporar ideas de otros interlocutores invalidara la propia voz que se construye en el texto. En los protocolos de escritura analizados queda claro como los estudiantes consideran a sus propias palabras como un “invento”, o una “traducción” de los textos que leen: “con la ayuda de mis apuntes hice la reseña y me ayudó mucho a parafrasear e intentar explicar la cuestión con otras palabras (...). Fue fácil también porque (...)no tuve que inventar nada nuevo, sino que simplemente tuve que explicar lo que la autora decía” (Protocolo de escritura de Amanda, universidad 1); “me ocurrió que cuando estaba definiendo conceptos no se me ocurría como definirlos con mis palabras (...) decidí definir con citas directas y comentarios míos a partir de las citas” (Protocolo de escritura de Juan Cruz, universidad 2).

Los estudiantes consideran a sus palabras no como ideas propias que elaboran a partir de un texto fuente, sino como una forma de pasaje de un registro a otro. Explicar alguna cuestión “con mis palabras” es considerado como una traducción de algo que ya se conoce en lugar de ser una forma soberana y autónoma de pensamiento. En ese sentido es llamativo lo expresado por una estudiante: “lo mío es la redacción, la forma de explicarlo” (Rocío, universidad 2). Si “lo mío” es la redacción, ¿de quién son las ideas? ¿Es posible para estos estudiantes universitarios ejercer la función epistémica de la escritura elaborando ideas propias en diálogo con otros? Si los estudiantes ocupan posiciones subalternas y la vía de ingreso a las culturas disciplinares es a través del discurso académico, ¿cómo “sacarlos” de esta actitud traductora o reproductora si es el dispositivo pedagógico el que alienta dichas prácticas?

En los procesos de escritura, vividos por los estudiantes como una instancia de “cumplimiento” respecto de las expectativas o deseos de un docente, no solamente se está poniendo en juego la apropiación de un corpus y unas maneras de hacer. A partir de las actitudes y valoraciones que los actores desarrollan con respecto a su propia escritura (“es mío”, “es de otro”, “son mis palabras”) se construye su identidad discursiva. En este sentido, las adscripciones identitarias son siempre relacionales (Brailovsky, 2008); la construcción identitaria de los estudiantes se da en vinculación con sus docentes, sus pares y con sus experiencias subjetivas de conocimiento, entre ellas la escritura. Como se mencionó anteriormente, las reglas que organizan el discurso académico son a la

vez prohibitivas y productivas, ya que dentro de estos límites el estudiante universitario se construye como escritor (Barthes, 1982). A partir de estas limitaciones los estudiantes ingresan al orden del discurso.

Ahora bien, ¿son los estudiantes de Comunicación actores pasivos de sus propios procesos de alfabetización académica? Los datos analizados indican que en los primeros años de las carreras de Comunicación de las dos universidades analizadas se privilegian dispositivos de escritura que tienden a la reproducción de saberes estancos más que a la producción de conocimiento por parte de los alumnos. La lógica certificante que impera en los estudios universitarios implica que los estudiantes son, en gran medida, “forasteros” que ingresan al campo de la academia en una posición sumamente débil. Sin embargo, algunos puntos de su discurso permiten inferir que existen escrituras por fuera del dispositivo de la evaluación en las cuales los estudiantes desarrollan procesos de pensamiento a través de la escritura. Específicamente, los apuntes de clase se transforman en espacios propicios para la generación de ideas, ya que constituyen escrituras privadas: “te ayuda a recordar el apunte, lo que dijo la profesora, es personal, es tu forma de pensar” (grupo focal 1); “me di cuenta también que después cuando escribo uso mis palabras en los apuntes y cuando voy a responder la pregunta uso muy pocas palabras del texto” (grupo focal 1); “yo en clase apunto todo. Cuando llego a mi casa y veo mis apuntes, los apuntes de clase los entiendo mucho más que leyendo el texto” (Protocolo de escritura de Renata, universidad 1).

Esta ausencia de lógica certificante da paso a una nueva lógica, la lógica pedagógica (Brailovsky y Menchón, 2014). Esta lógica privilegia los procesos de pensamiento ya que no está atravesada por la presión de aprobar una asignatura, sino que es el espacio en el cual el estudiante, mediante acciones de prueba y error, puede entablar relaciones entre los textos, ensayar sus propias ideas y plantearse nuevas preguntas. Estas escrituras auxiliares, entre las que también se encuentran los resúmenes y fichas bibliográficas, constituyen instancias interesantes para explorar la potencialidad epistémica de la escritura.

Conclusiones

Sobre la base de un trabajo de campo llevado a cabo con estudiantes de Comunicación de dos universidades públicas situadas en el conurbano bonaerense se analizaron las percepciones que estos tienen sobre sus propios

procesos de escritura en la universidad. Este trabajo, que forma parte de un proyecto mayor, buscó poner el foco en las experiencias personales de los estudiantes. A partir de grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura se indagó en el discurso de los informantes y se pudo arribar a algunas conclusiones preliminares.

En primer lugar, se destaca que los estudiantes, si bien manifiestan conocer el carácter epistémico de la escritura, conceptualizan su ejercicio desde una mirada instrumental. La escritura es considerada una “habilidad”, una “herramienta” o un “instrumento” que utilizan con el fin de aprobar exámenes. La lógica certificante atraviesa las experiencias escriturarias en el nivel superior, ya que la gran mayoría de situaciones de escritura están relacionadas con instancias de evaluación. En este sentido, se desprende de los testimonios de los estudiantes que se escribe para un “otro” que siempre es el profesor. Es por esto que muchas veces, al menos en los casos estudiados, los criterios de evaluación se confunden con “gustos” o “preferencias” de los docentes.

Asimismo, si bien los estudiantes consideran a la escritura como un conjunto de habilidades, se evidencia en sus relatos y en los protocolos de escritura elaborados que sí pueden ejercer el potencial epistémico de la escritura, pero sólo en documentos privados, como apuntes de clase o resúmenes. Esto lleva a considerar si es el dispositivo pedagógico universitario el que pone a los estudiantes en esta posición de reproductores del texto de otro, antes bien de fomentar el desarrollo de un pensamiento propio en diálogo con los textos. En este sentido cabe preguntarse: ¿son los estudiantes autores de sus propios textos, o son simples emisarios? Dicho de otro modo: ¿se alienta en la universidad el desarrollo del potencial epistémico de la escritura, o se fomenta la reproducción de textos sin que medie en ellos la voz de los estudiantes?

Al respecto, los datos relevados permiten señalar que los estudiantes de los primeros años de carreras de Comunicación de universidades jóvenes del Gran Buenos Aires, en plena construcción de su identidad académica, consideran a su escritura una forma de traducción de las ideas y palabras de los textos que les son dados a leer a palabras propias. La escritura es pensada como un punto de pasaje más que como un espacio de pensamiento y de diálogo con otros autores. Desde la perspectiva de ACLIT, se considera que toda la comunidad académica es responsable de los procesos de socialización y alfabetización académica de los estudiantes, por lo cual sería interesante pensar nuevas formas de enseñar, de

aprender, de evaluar y de relacionarse con los textos que se alejen del paradigma de la reproducción para potenciar la propia voz de los estudiantes a través de la escritura.

Referencias bibliográficas

- AIOLA, N. y BOTAZZO, M. C. (2014). El enriquecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en formación. En P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc (pp. 21-27).
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, R. (1982). Lección inaugural. En *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria en el Collège de France*. Siglo Veintiuno Editores.
- BELINCHE, M., VIÑAS, R. y OLIVER, S. (2012). “Jóvenes, lectura y escritura: una tensión posible” en *Actas I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Belinche-Vinas-Oliver.pdf>
- BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. (coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- BRAILOVSKY, D. (2008). Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 26-36. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/106/Est%C3%A9tica_identidad_y_ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1
- BRAILOVSKY, D. y MENCHÓN, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.

- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- COCONIER, P. (2019). Los estudiantes universitarios de primera generación y sus motivos para elegir una universidad privada de zona norte. Trabajo Final de Especialización. Universidad Tecnológica Nacional.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (comps.) (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- ESCALAREA, L. y BONNET, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida”, en P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Noveduc (pp. 43-51).
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2010). La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo – UAI. <https://uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-la-formacion-doctoral.pdf>
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba - IESALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149464>
- FLICK, U. (2007). Entrevistas y debates del grupo de discusión. En *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata (pp. 126-138).
- FLOWER, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37. <https://www.jstor.org/stable/376357>

- FLOWER, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://www.jstor.org/stable/356630>
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1*. Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos*. Muiño y Dávila.
- GLASER, V. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- HOLLANDER, J. (2004). The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602-637(traducido por Betina Freidin). <https://doi.org/10.1177/0891241604266988>
- LEA, M. R. y STREET, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, M. R. y STREET, B. V. (2006). The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Literacies of and for a Diverse Society*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- LILLIS, T. y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- MARQUINA, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MARQUINA, M. y CHIROLEU, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, 43, 7-16. <http://ref.scielo.org/n236x8>

- MEO, A. (2009). Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron.
- MORGAN, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. SagePublications.
- OTERO, A., CORICA, A. y MERBILHAÁ, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14). <https://doi.org/10.24215/23468866e052>
- PAMPILLO, G. (coord.) (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Prometeo.
- PIERELLA, P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48. http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- PÉREZ, I. y NATALE, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale, L. y D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SERÉ, M. F. (2015). Construyendo la lecto-escritura. Cómo hacerlo en la universidad. *Revista Letras*, 1, 61-66. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46597>
- TENCA, L. y NOVO, M. (2007). ¿Quién escribe en un ensayo de lectura? Configuraciones del yo en el aprendizaje de la escritura académica. *Borradores*, 7, 1-6. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Quien%20escribe%20en%20un%20ensayo%20de%20lectura.pdf>
- WELLS, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. <https://doi.org/10.1080/03626784.1990.11076083>

Escribir en tiempos de aislamiento social. El impacto de la digitalización de las prácticas escolares en el nivel superior

Writing in social isolation times. The impact of digitalization on school practices at higher level education

Lucas Hirch

lucashirch@gmail.com

Doctorando en Ciencias Sociales. Especialista en Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Comunicador Social. Profesor en Psicología. Docente e investigador del departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y docente del Instituto Superior Juan Cinotto. Autor de diversos libros y artículos para revista nacionales e internacionales sobre temas vinculados a la comunicación, la educación y la subjetividad.

Celeste Medeot

celestemedeut@hotmail.com

Profesora en Lengua y Literatura. Especialista en Enseñanza de la Escritura y la Literatura. Docente del Instituto Superior Juan Cinotto. Coautora del libro La Escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos; compiladora del libro Confluencias (UniRío) y de otras publicaciones y proyectos culturales vinculados a la literatura.

Vanesa Ruth Barcia

vanisbarcia@gmail.com

Lic. en Psicopedagogía. Diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Maestranda en Ciencias Sociales, UNRC. Profesora del Instituto Superior Juan Cinotto, en el espacio curricular referido a la Didáctica General, de los profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial. Coautora del libro La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos.

Resumen

El presente trabajo intenta dar cuenta de las continuidades y rupturas que se han generado en los procesos de escritura en el nivel superior, a partir del impacto que provocó la digitalización de las prácticas escolares en el contexto de pandemia. A través de herramientas virtuales, realizamos una encuesta con preguntas semiestructuradas, para comparar los resultados obtenidos por este medio con investigaciones que hemos realizado sobre dicho objeto en contexto de educación presencial. Abordamos el análisis desde una perspectiva transdisciplinaria, la cual incluye dimensiones pedagógicas, lingüístico-discursivas e intersubjetivas.

En esta comparación, se puede dilucidar, como una continuidad, la profundización en el vínculo entre prácticas de escritura y evaluación-acreditación de los aprendizajes sobre determinados contenidos. Sin embargo, en el orden de las discontinuidades, los significados expresados por los encuestados cobran mayor interés, en tanto ponen el acento en las transformaciones que la digitalización escolar ha provocado en la producción escrita. En esta línea de sentido, percibimos cierta desarticulación, desfasaje, con los acuerdos establecidos en las prácticas pedagógicas de la escuela presencial, mediadas por la comunicación cara a cara.

Palabras clave: Aprendizaje - comunicación - digitalización - escritura - enseñanza.

Abstract

This work attempts to show the continuities and breaks that have emerged in the writing processes at higher education level, based on the impact digitalization has caused on school practices in a pandemic context. By means of the use of virtual tools, we decided to conduct a survey with semi-structured questions, to compare the results obtained with those that derive from investigations we have previously carried out on this topic in a face-to-face educational context. We have approached this analysis from a transdisciplinary perspective, which includes pedagogical, linguistic-discursive and intersubjective dimensions.

Observing the results, it is possible to reflect, as a continuity, the strengthening of the relations between writing practices and evaluation-assessment of certain contents. However, as far as discontinuity is concerned, surveyed respondents' answers are meaningful contributions, as they emphasize the transformations that school digitalization has caused in their written productions. In this sense, we perceive a certain lack of articulation, imbalance, with the agreements established in the pedagogical practices of a face-to-face scholar context, mediated by face-to-face communication.

Keywords: Teaching - communication - digitization - writing - learning



Introducción

El acontecimiento emergió. Subió hacia la superficie, se expandió. Penetró, hasta los minúsculos aspectos de las vidas de, prácticamente, todas las personas del planeta tierra; afectó sus rutinas, sus trabajos, sus relaciones. Todas las prácticas sociales fueron sacudidas por este fenómeno sanitario, pero también político, social y cultural, denominado “coronavirus”.

Los establecimientos educativos de todos los niveles y, en todas las modalidades, no escaparon a esta situación; por el contrario, se vieron fuertemente interpelados por el crecimiento veloz de la incertidumbre que, como un abismo ensanchado, se devoraba las escasas certezas sobre cómo enseñar y cómo aprender en el mundo de las prácticas presenciales. En cuestión de escasos días, tanto docentes como estudiantes tuvieron que recluirse, confinarse en sus hogares, imposibilitados de establecer cualquier tipo de contacto que implicase la presencia directa y concreta del otro.

Ante la magnitud de la pandemia, la única alternativa posible a la que los distintos sistemas educativos mundiales apelaron fue la completa digitalización de las prácticas educativas. Y en un abrir y cerrar de ojos nos encontramos, en el mejor de los casos, navegando por el universo virtual en el vértice mismo del siglo XXI. Ahora bien, en relación a la práctica de escritura, ¿cómo operó este proceso de digitalización escolar? ¿Cómo afectó al vínculo pedagógico esta forma de comunicación virtual? ¿Qué cambios aportó, si es que los hubo, esta situación emergente a docentes y estudiantes?

Los establecimientos escolares, generalmente, tan reactivos a las transformaciones aceleradas del mundo digital, tan aferrados a las lógicas pedagógicas de antaño, no tuvieron el tiempo necesario para hacer un proceso paulatino de adaptación a la sociedad de la información; en todo caso, fueron forzados a pegar el salto mismo desde la ruptura, desde la discontinuidad. Este caos inicial, que rompe con determinado ordenamiento establecido, en principio atemoriza y asusta, desespera; tal como nos comenta el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, surge “para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (2020, p. 79).

Enmarcados en este contexto, nos dispusimos indagar cómo esta nueva forma de abordar el desafío educativo impactó o, mejor dicho, está impactando en las prácticas de escritura escolarizadas en los institutos de formación docente. Como problemática que venimos investigando desde 2013, hemos elaborado algunas ideas y categorías teóricas que, en la educación presencial, en la comunicación cara a cara, operaban y funcionaban de determinada manera, y producían determinados efectos. En pocas palabras, nos propusimos monitorear qué continuidades y/o rupturas se produjeron en estos procesos escriturarios en relación a lo que sucedía en la escuela presencial; qué efectos se profundizaron, cuáles cambiaron, cómo operaron en estas prácticas las nuevas condiciones de tiempo, espacio, recursos, entre otros. En el orden subjetivo, cómo funcionó el interés, el deseo por escribir.

Objetivos y metodología

La metodología seleccionada se enmarca en un diseño descriptivo-interpretativo, diseño que intenta comprender el fenómeno de la escritura de docentes y estudiantes de nivel superior, en su estado presente, reconociendo la complejidad del objeto de estudio. Como propósito prioritario, como ya se dijo, nos planteamos analizar las continuidades y rupturas en los procesos de escritura que se realizan en este nivel educativo, incluyendo en dicho análisis la perspectiva transdisciplinaria que abarca las dimensiones pedagógicas, lingüístico-discursivas e intersubjetivas que intervienen en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, como prácticas situadas en contextos específicos.

Ante el impedimento de implementar técnicas de recolección/producción de datos que involucrasen algún tipo de encuentro presencial, hemos diseñado un cuestionario de manera virtual por medio de un formulario Google. En el instrumento elaborado, se especificó a los docentes y estudiantes¹ que en las respuestas pusieran el foco en los significados y sentidos en relación a la práctica

¹ Como equipo de investigación, hemos optado por el uso del masculino genérico para referirnos a ambos sexos. Esto no quiere decir que desconozcamos los debates recientes en ámbitos académicos y sociales en relación al uso de dicho genérico. Reconocemos que esta problematización es pertinente y adherimos a la discusión desde sus distintas aristas (discursivas, académicas, políticas, sociales, culturales, entre otras). De igual manera, no profundizaremos en ello en esta oportunidad.

de escritura, y a las transformaciones que la misma había evidenciado en este tiempo. Estas encuestas se implementaron en un instituto de nivel superior de la localidad de Sampacho, de la provincia de Córdoba (institución de la que formamos parte como docentes).

Consideramos que la opción por un instrumento de recolección/producción de datos u otro ya opera como un elemento de sentido a tener en cuenta en la interpretación, en tanto en la presencialidad pudimos utilizar grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas, técnicas que posibilitaron la interacción con el entrevistado y, por lo tanto, la repregunta. En cambio, este tipo de cuestionario autoadministrado de la virtualidad reproduce por escrito cada respuesta, sin posibilidad de poder profundizar en algunos interrogantes, como tampoco permite poder reconocer aspectos no verbales de la comunicación (tono de voz, énfasis, pausas, gestos), tan importantes para dotar de significación a los enunciados.

En las páginas que siguen, expondremos los resultados arrojados en las encuestas que se realizaron en junio de 2020 tanto a docentes como a estudiantes de nivel superior. Recuperaremos para ello algunos de los sentidos centrales que formaron parte de investigaciones anteriores y los confrontaremos con lo que sucede actualmente en relación a la práctica de escritura en el nivel superior.

Algunas continuidades: no todo lo sólido se desvanece en el aire

Para comenzar, no podemos soslayar aquellos procesos, condiciones, lógicas de ese hacer y de ese decir que no solo se presentan como continuidad de lo investigado en años anteriores, sino que incluso se ha visto profundizado. En particular, es inevitable resaltar que, en el contexto virtual, continúa asociándose la práctica de la escritura, de manera prácticamente exclusiva, con la instancia de evaluación y control de los procesos de aprendizaje. Tal como lo expresa una docente (refiriéndose a las prácticas de escritura): “Se han vuelto necesarias para constatar el aprendizaje de los alumnos”.

Al igual que lo mencionábamos en el libro *La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos* (2016), cuando la práctica escrituraria se vincula más a un sentido de evaluación que a su función epistémica, el individuo pasa a ser visualizado y documentalizado a partir de su tarea. Por lo tanto, no solo se transforma en instrumento de evaluación/calificación, sino

también, al mismo tiempo, en un instrumento de jerarquización y juzgamiento (Hoffman, 1999).

Al escribir nos visibilizamos, nos abrimos para que el otro nos mire, nos conozca, nos influya. Sin duda que, en la relación que se establece en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta práctica es necesaria e inevitable. No es posible construir conocimiento sin objetivar las ideas, los saberes, los pensamientos de cada sujeto que habite el campo educativo. Sin embargo, cuando la actividad está asociada exclusivamente con una técnica evaluativa y si, además, esta repercute sobre la acreditación de contenidos, las tensiones en el plano emocional se agudizan. Desde la perspectiva asumida como equipo de investigación, consideramos que, si esa producción escrita es acompañada de un andamiaje en el proceso, entonces podremos pensar en una convergencia creativa² y por ende el estudiante podrá aprender a partir de la misma. En palabras de un docente: “La escritura en sí misma no potencia esas actividades, depende de las prácticas sociales en que se ejerza, el tipo de tareas (de enseñanza o de aprendizaje), las habilidades desarrolladas por los escritores”.

Esos márgenes de libertad para consultar, dialogar, re-pensar sobre lo que se está escribiendo, descomprimen la carga emocional asociada al miedo. Es en esas zonas de aprendizaje en las cuales el sujeto se anima a arriesgarse en su decir, pues puede incorporar su propia voz y puede también despegarse de la reproducción textual de lo dicho por otros autores.

En este contexto de virtualización, la dificultad del encuentro cara a cara, de esa interacción social donde los sujetos aprenden, en un decir goffmaniano, a desempeñar sus roles, a definir esas líneas de situación que les permiten reconocerse y actuar en consecuencia, ha generado un empobrecimiento en los sentidos que acompañan los intercambios comunicacionales que se realizan en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

De esta manera, se ha potenciado la solicitud de trabajos escritos, pero en muchos casos sin la asistencia pertinente durante el proceso de elaboración. Tal como lo decíamos en investigaciones anteriores, esta situación tuvo que venir acompañada, necesariamente, de mayores temores al momento de escribir por parte de los estudiantes. Consideramos que no es una cuestión de voluntades. De

² El concepto de *convergencia creativa* en la escritura será desarrollado en el apartado siguiente.

hecho, se percibe una sobrecarga en la tarea de los docentes, en tanto estos han manifestado que tienen que escribir mucho más que antes para hacer devoluciones y comentarios. A modo de ejemplo, podemos citar a un profesor que nos decía: “Por razones de conectividad, la escasa posibilidad de hacer intercambios desde la oralidad, se han realizado muchas actividades escritas”. Por lo tanto, el desafío se encuentra en otro lugar. En particular, consideramos que obedece, al menos en una de sus dimensiones, a esta lógica diferente en la manera de comunicarnos por medios digitales.

Autores como Deleuze (1999) y Han (2014) sostienen que los medios tecnológicos de comunicación se constituyen inherentemente en dispositivos de vigilancia y de control. Todo lo que se dice y lo que se hace queda registrado en la gran red. Esa interioridad que se trasluce en la información digital acompaña la sensación de una mayor vigilancia y control de unos sobre los otros. Un “panóptico digital” que deja poco espacio a la libertad y a la autonomía, a los secretos, a los implícitos.

En línea con el pensador surcoreano, podemos sostener que, de manera sistemática, este mundo transparente vuelve todo hacia el exterior para convertirlo en información. Y esa información circula como positividad sin contexto y sin interioridad. En sus propias palabras, “el secreto, la extrañeza o la otredad representan obstáculo para una comunicación ilimitada” (Han, 2014, p. 12). Por lo tanto, queda poco margen para la confianza y el respeto por el otro, ambos aspectos imprescindibles para el aprendizaje de la escritura en los contextos escolares. Todo puede ser medible y cuantificable (cuántas palabras/páginas escribió, si entregó el trabajo, si copió, etc.). Así, la práctica escrituraria, lejos de desmarcarse, al menos en parte, de estas técnicas de vigilancia, se ha fusionado aún más a las mismas, constituyéndose en otro eslabón más de la red virtual de control. Como dijo otro docente encuestado: “Yo creo que en estos tiempos de pandemia no es primordial la escritura sino mantenerse en contacto, hacer videollamadas con explicación, así nos sentimos más acompañados”.

En el medio de la ruptura: el camino de las discontinuidades

Como equipo de investigación, consideramos la práctica escrituraria desde su valor epistémico, es decir, desde su potencial como transformadora del conocimiento:

...al escribir se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita. La escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar. (Carlino, 2006, p. 9)

Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un proceso creativo y constructivo. Ese valor transformador es lo que renueva el sentido, lo que lo hace resurgir permanentemente, lo que da lugar a lo posible, a lo nuevo, puesto que escribir es un proceso que exige seleccionar, organizar y vincular la información para construir nuevos significados (Ramos, 2009). Este proceso genera diversas tensiones entre lo que ya se sabe y lo nuevo a crear. A partir de este conflicto, los pensamientos se organizan, se enriquecen y se transforman para hacerse cada vez más complejos. De allí la importancia de esta práctica para el aprendizaje.

Sin embargo, para que el proceso avance, se desarrolle, necesita de una articulación de elementos que hemos denominado convergencia creativa. Con esta categoría hacemos alusión al emergente de un proceso en el cual la práctica escrituraria ha podido realizarse incluyendo la propia voz del autor, pues el sujeto ha dotado de sentido a lo producido y, por lo tanto, ha podido superar las divergencias obstaculizadoras que se le han presentado a lo largo del proceso. En este emergente se condensa, en una situación de escritura, todo un proceso que liga y articula múltiples dimensiones tanto sincrónicas como diacrónicas de manera creativa. Así, se produce una sensación placentera cuando se logran anudar los sentidos con la escritura (el tiempo, lugar, la experiencia y los saberes previos, las trayectorias escolares, entre otros) y con ello se produce, en el acontecimiento de escribir, el surgimiento de lo ignorado, es decir, la emergencia de la propia voz en el texto y el consecuente aprendizaje (Barcia, Hirsch y Medeot, 2016).

Por el contrario, hemos llamado divergencias obstaculizadoras al emergente de un proceso en el cual la práctica escrituraria genera displacer (temor, angustia) en tanto no le es posible al sujeto escribiente dotar de sentido a lo producido, ya que las dimensiones no se articulan y no logran amalgamarse los aspectos sincrónicos y diacrónicos. Si esto sucede, se inhibe el surgimiento de la propia voz y el aprendizaje. En la divergencia obstaculizadora el proceso de escritura se traba, no

avanza, se obstaculiza, pues las dimensiones que operan en esta práctica divergen por caminos diferentes (Barcia et al., 2016).

Entonces, para que se desarrolle el potencial epistémico de dicha actividad es necesario que se produzca una convergencia creativa entre los distintos elementos que confluyen en el proceso escriturario. Y para que esto ocurra se necesitan macro y microacuerdos entre estudiantes y profesores.

Con macroacuerdos aludimos al “pacto” o acuerdo de escritura realizado en la interacción docente-grupo clase, en el cual se especifica qué propósitos se quieren alcanzar, bajo qué formato textual específico y con qué características lingüísticas, textuales y discursivas se realizará toda la tarea de escritura solicitada, según los destinatarios del escrito en cuestión. El macroacuerdo surge en el momento de explicitar la consigna entre el docente-grupo clase, y se consolida cuando todos los sujetos intervinientes reciben la orientación necesaria para comenzar a realizar la actividad escrita (pautas que pueden brindarse tanto de forma oral como escrita). En el caso de que los estudiantes no reciban las orientaciones pertinentes, entonces el macroacuerdo no habrá podido desarrollarse; solo habrá una consigna, una tarea a realizar, pero no se sabrá bien cómo hacerlo. Contrariamente, habrá macroacuerdo cuando todos los implicados sepan qué, cómo, cuándo y para qué escribir, por medio de la coordinación del docente (Barcia et al., 2016).

Los microacuerdos, por su parte, se refieren a las diversas interacciones (o tareas de orientación) que va realizando el docente en relación con cada alumno en particular. Estos acuerdos posibilitan un espacio de encuentro, una interacción permanente, a fin de brindar las estrategias/herramientas necesarias para posibilitar el andamiaje en la tarea. Constituyen acuerdos bilaterales entre el docente y el alumno, acuerdos que atraviesan todo el proceso de escritura con el propósito de que la actividad se oriente hacia una convergencia creativa y así sea posible el aprendizaje (Barcia et al., 2016).

La idea central que se desprende de este monitoreo y que pretendemos sostener y reflejar en este trabajo es que, a partir de la digitalización de las prácticas educativas, consideramos que se ha producido un desajuste de los acuerdos de escritura (macro y microacuerdos) que antes habíamos evidenciado entre docentes y estudiantes en la escuela presencial. La irrupción de la digitalización absoluta produjo un amplio desfasaje de estos acuerdos, generando divergencias obstaculizadoras que han provocado a su vez un empobrecimiento del potencial

epistémico de estas prácticas fundamentalmente por parte de los estudiantes. Esta descripción del escenario actual conlleva implícita un ensayo de “posible solución” que creemos oportuno explicitar y anticipar en tanto colabora con el sentido del análisis realizado en este artículo. La misma consiste en que en los contextos escolarizados actuales, para que esta convergencia se produzca, se necesitan otros macroacuerdos y microacuerdos, diferentes a los que se establecían en la presencialidad.

Desde este marco de referencia, desarrollaremos a continuación el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario diseñado, tratando de vincular lo investigado anteriormente (en la escuela presencial) con la actual situación de enseñanza y aprendizaje de la escritura (escuela remota). Para ello, se enumerarán una serie de desfases, entendidos como desajustes, desacoples, en relación a las investigaciones realizadas en años anteriores sobre la temática.³

La escritura y la lectura: desfase en relación al acceso de recursos tecnológicos

Consideramos que la digitalización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje ha desnaturalizado con absoluta claridad las desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos. Esto ha impactado transversalmente a todos los actores educativos con diferentes matices. Es por ello que consideramos oportuno indagar sobre los usos de algunas herramientas digitales y la manera en que esto ha colaborado en ampliar los desajustes en los acuerdos de escritura, a diferencia de lo que sucedía en las prácticas presenciales. Pero comencemos a describir esta nueva realidad escolar...

Ante el interrogante sobre los recursos que emplean para realizar las prácticas de escritura, tanto en los docentes como en los estudiantes no se observan diferencias significativas en lo que refiere a la cantidad y a la forma de utilizar los dispositivos. Esto se manifiesta en las respuestas sobre el uso de los distintos medios, ya que la amplia mayoría de ambos actores escolares explicitan que emplean la computadora; algunos utilizan el teléfono celular y una marcada

³ El orden en que se presentan estos desfases no responde a criterios jerárquicos, en tanto todos los aspectos analizados son constitutivos de la práctica de escritura, en el sentido de que todos ellos deberían converger necesariamente para que esta práctica pueda ser aprovechada desde su potencial epistémico.

minoría reconoce el uso de tablet. Aunque no se visualizan diferencias significativas, se destacan aspectos relevantes al momento de considerar los datos cualitativos en relación a por qué utilizan dichos recursos. Algunas de las respuestas que mencionaron los estudiantes fueron las siguientes:

“Me prestaron una notebook ya que la que tenía se quemó a principios de la pandemia. Uso el celular para ver los gmail durante el día (con datos móviles) porque hay problemas con el WiFi”;

“Mi computadora no tiene programa de Word por lo que cuando necesito crear un powepoint por ejemplo, lo tengo que hacer desde el teléfono celular. Además, la computadora se comparte ya que en casa somos dos personas cursando vía online”.

Considerando dichas respuestas, se hace necesario retomar los aportes de Santos (2020) quien señala que la pandemia actual ha empeorado la situación de crisis a la que ha sido sometida la población, visibilizando y profundizando las desigualdades. En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo inciden estas desigualdades en las prácticas de escritura? ¿Qué desafíos traen aparejadas estas diferencias en el acceso a los medios tecnológicos para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

La escuela remota ha sido una constante a lo largo de todo el año 2020 y es por ello que debemos interrogarnos por los condicionamientos, por la disponibilidad o carencia de los soportes y la conectividad, es decir, por los recursos materiales y tecnológicos que promueven o condicionan las prácticas de escritura, ya que consideramos que no disponer de los recursos necesarios incrementa las divergencias obstaculizadoras, lo cual incide en el desarrollo y sostenimiento de los aprendizajes, como ya se dijo. En este sentido, ha sido revelador indagar en las condiciones materiales de los actores escolares. Si bien en la escuela presencial este dato no era del todo relevante, en la educación remota cobra mayor importancia en tanto puede operar como condicionante de la continuidad de trayectorias escolares en los alumnos y como condicionante de la posibilidad de desarrollo laboral de los docentes. En otras palabras, si antes para desarrollar la práctica pedagógica nos preguntábamos en la escuela sobre la disponibilidad de aulas con su correspondiente pizarra y demás, ahora nos preguntamos por los dispositivos tecnológicos y la conectividad a internet.

Sin embargo, a partir de las respuestas obtenidas, podemos mencionar que muchos de los estudiantes, a diferencia de los docentes, han manifestado la necesidad de trabajar sobre el papel, en lugar de usar medios virtuales. Así lo expresaban:

“...para estudiar escribo en papel, a mano.”;

“...escribo en mi carpeta aquellas cosas que necesito que queden plasmadas para no olvidar.”.

Si bien algunos de los docentes expresaron utilizar el soporte papel, fueron menores las respuestas que enfocaron en su uso en comparación con las respuestas obtenidas de los alumnos.

En el contexto actual, en medio de un incremento exponencial de las prácticas virtuales, resulta llamativo que entre las preferencias más significativas de los estudiantes se ubique el uso del soporte papel ante las diversas tareas escolares que se plantean. Este aspecto también se reitera en sus expresiones en el momento de responder en torno a la lectura, en tanto aducen que prefieren trabajar con materiales impresos. Por ejemplo, ellos mencionan:

“...Otras veces me cuesta sentarme a leer porque de tanto cansancio que tengo en la vista me empieza a doler la cabeza entonces trato de leer de a poco...”;

“Me gusta leer, pero desde la computadora o tablet se me dificulta ya que me cansa mucho la vista por mi problema de miopía. Entonces recorro a las fotocopias”.

Con la irrupción de los nuevos medios de comunicación tecnológica, las prácticas de lectura han sufrido cambios sustanciales. En relación a dicha práctica, los significados más preponderantes de los docentes se ubican en torno al gusto por la lectura. Algunas de las respuestas de estos actores fueron:

“La lectura es parte de mí. Leo textos académicos, libros de pedagogía, novelas, relatos”;

“Me apasiona leer acerca de diferentes temas, sobre todo, en lo vinculado a mi área de trabajo. No sólo me gusta leer textos académicos, sino también literatura.”.

Los estudiantes, por su parte, restaron significatividad a la práctica de la lectura. Sin embargo, reconocieron su importancia y, en algunos casos, también valoraron

el gusto por la misma. En este sentido, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

“Me permite navegar en mi imaginación y crecer en mis saberes”;

“La lectura está íntimamente relacionada con la escritura donde (sic) ambas deben ser practicadas para lograr una mejor comprensión y redacción”.

Entre los factores que los alumnos mencionan como condicionantes de las prácticas de lectura, manifestaron que los recursos tecnológicos, como la televisión o el celular, inciden en el tiempo que le dedican a esta actividad:

“Me gusta leer, sólo que hoy en día hay mucha distracción con la televisión y el teléfono”;

“Me encanta leer. Siento que con los cambios tecnológicos provocaron que lea menos tiempo”.

Sabemos que la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas entre sí, puesto que forman parte de un proceso inescindible. Si bien no hay una relación directa del tipo “a mayor lectura-mayor escritura”, sí hay un amplio consenso en investigadores de estas temáticas y en docentes en cuanto a que la lectura variada y periódica colabora en la generación de ideas, en la ampliación del lenguaje, en los niveles de reflexión, en la precisión y ampliación del vocabulario específico de cada disciplina, y en otras facultades y competencias que se desarrollan en el lector. Ideas, competencias cognitivas, capital cultural que también son necesarios en la práctica de escritura.

En este marco, cabe preguntarnos sobre el impacto de esa limitación en la lectura digital que han mencionado los estudiantes, como un elemento que colabora en la divergencia obstaculizadora de las prácticas escriturarias si se lo plantea desde la exclusiva virtualidad. Así lo demuestran los significados de los discursos de los alumnos, en tanto muchas de sus respuestas se concentraron en expresar la dificultad de sostener los procesos de lectura y escritura en formatos y recursos digitales. Esta disminución en la lectura, en cantidad y calidad, se constituye en un elemento que desajusta los macros y microacuerdos que se establecían en las prácticas presenciales. En el momento de realizar un trabajo escrito, un importante número de estudiantes argumentan que no han podido leer los textos necesarios para realizar la tarea solicitada, debido al formato virtual en el que se presenta o por la imposibilidad de disponer los medios digitales para hacerlo.

Además, ante lo planteado en párrafos anteriores, observamos que se contradicen algunas creencias que se reproducen en el sentido común, las cuales remiten a pensar que los estudiantes dominan y se han apropiado de los recursos tecnológicos actuales⁴. Los significados rescatados en las respuestas de los alumnos nos conducen a problematizar la creencia de que estos actores dominan los recursos tecnológicos en el momento de efectuar sus tareas.

Para cerrar este apartado queremos dejar instalados los siguientes interrogantes: ¿Las posibilidades de lectura digital requieren de otros procesos e intervenciones de enseñanza? Los docentes ¿podemos contribuir a que el uso de los recursos y de los formatos digitales potencien la convergencia creativa de las prácticas de escritura?

Desfasaje en relación a espacios y tiempos de la escritura

A partir de la situación emergente que estamos transitando, es posible reconocer una refuncionalización de los espacios domésticos. Los discursos concentran la significación del lugar elegido para tareas escolares a espacios como, en primer lugar, la cocina-comedor y, en segundo lugar, el dormitorio. En el caso de los docentes, aunque las respuestas también indican la preferencia por la cocina-comedor, se advierte una marcada diferencia en cuanto al “dormitorio”, en comparación con los estudiantes, en tanto los profesores no lo consideran como una opción de la misma manera. Expresan como fundamentos: comodidad, conectividad; hay otras respuestas en las que indican que necesitan estar solos y otros, acompañados; algunos refieren necesidad de “ruido”, como música, y otros, silencio.

“En mi dormitorio me concentro más, porque cierro la puerta estoy sola y con música. La música me hace concentrar más. Sin la música me distraigo fácilmente.” (Estudiante);

“Me voy moviendo de lugar según donde pueda estar en silencio y sin posibilidad de interrupciones para poder trabajar” (docente).

⁴ Mucho se ha dicho y reflexionado sobre este tema. Valga el recordatorio de los nombres con los cuales se han bautizado las últimas generaciones: “nativos digitales”, “millennials” o “generación del milenio”, “generación Y”, entre otros.

Es posible advertir que no es solo una cuestión de estructura edilicia, sino que, en esta selección de los ámbitos domésticos, las propias características subjetivas de los actores escolares son las que condicionan la predilección por un espacio u otro. En investigaciones anteriores, habíamos evidenciado que:

...existe una relación estrecha entre el deseo por escribir, el lugar en el que se escribe y el momento (tiempo) en el que se realizan estas prácticas. (...) Los estudiantes discurren desde escribir cuando están solos, cuando están aburridos, cuando tienen la necesidad, hasta escribir cuando hay algo de ruido. Y lo hacen en diferentes espacios como la cocina, el dormitorio de la casa, o en la institución educativa donde concurre el sujeto. (Barcia et al., 2016, pp. 21-22)

Sabemos que la opción por el espacio se encuentra restringida también por Decretos de Aislamiento Social⁵. Si bien antes la selección del lugar en donde se escribía estaba condicionada por el deseo, ahora también se encuentra atravesada por el interjuego de prohibiciones y permisos que se tejen en el entramado social de la actualidad. Es posible que muchos de los estudiantes que hoy se vean obligados a escribir en sus hogares, en tiempos de escuela presencial hubiesen preferido realizar esta práctica en espacios edilicios de la institución como pueden ser: la biblioteca, el aula de clases, el patio, la galería, entre otros. De hecho, en investigaciones anteriores, así lo explicitaban los propios estudiantes, tal como se reproduce en la cita anterior.

En cuanto a la categoría tiempo, en la publicación del año 2016, mencionábamos lo siguiente:

En nuestros días el tiempo se ha comprimido al instante, todo tiene que ser ya; las urgencias, los apuros, los apremios dibujan el paisaje de nuestra época y empobrecen cualquier tarea; como dice Galeano: “Pobres, lo que se dice pobres, son los que no tienen tiempo para perder el tiempo” (2004: 257). Así, la conocida metáfora “sentarse a escribir” parece ir a contramano de lo que nuestros tiempos actuales demandan. (...) Se ha producido un cambio en la relación sujeto-

⁵ Nos referimos básicamente al Decreto Nacional n° 260/2020 que estipula la Emergencia Sanitaria en nuestro país, en marzo de 2020, y a las normativas que se desprenden en lo sucesivo que contemplan el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, como los Decretos n° 287/2020 y n° 297/2020, en el mismo mes y los que se establecen a lo largo de 2020.

tiempo. El tiempo tecnológico trastocó el tiempo antropológico.
(Barcia et al., pp. 56-57)

Ya en trabajos anteriores nos preguntábamos si en la fugacidad había “lugar” y tiempo para el pensamiento, la reflexión, la elaboración compleja... Esto es ¿se puede escribir y aprender si el proceso se reduce al instante?

Ahora bien, en la investigación llevada a cabo en 2020, se evidenció que los docentes consideran que se escribe en estos momentos más que antes (refiriéndose a años anteriores); en cambio, los estudiantes respondieron a esta pregunta con sentidos más dispersos. Solo algunos de estos sentidos se mantuvieron en una dirección afirmativa. Y cuando se les pregunta sobre cuánto tiempo semanal le dedican a la escritura, hay una marcada diferencia entre docentes y alumnos. Los primeros responden que dedican más horas a esta práctica que los segundos. Entonces, cabría la pregunta: ¿se han visto fortalecidas las prácticas escriturarias de los docentes, a diferencia de los estudiantes, en estos meses de educación remota?

Los profesores sostienen que sí, en tanto aducen que le han dedicado más tiempo a esta actividad que en la presencialidad. Sin embargo, habría que reflexionar sobre lo siguiente: ¿más tiempo necesariamente implica una mayor fortaleza? Podemos acordar que el tiempo es un elemento necesario, pero no suficiente. Consideramos que los docentes en la escuela remota han hecho un esfuerzo por comunicar de forma escrita aquello que se perdió de la comunicación cara a cara de la presencialidad y, en ese sentido, este sería un factor central en la fortaleza de la escritura que ellos manifiestan. De allí que le tengan que dedicar más tiempo...⁶

Para sintetizar, podemos decir que en la educación remota los espacios se han visto constreñidos, en el sentido de que se han delimitado lugares por donde se

⁶ Debemos reconocer que, al igual que se apreciaba en investigaciones anteriores, estas significaciones de los profesores podrían estar atravesadas por una cuestión de modestia. Es decir, creemos que es poco probable que los actores indagados mencionen que escriben menos que antes, cuando la digitalización de la práctica escolar se realiza de forma escrita en su mayoría. Difícilmente los entrevistados quieran dejar en el otro una concepción que podría resultar inapropiada a su rol docente. Pensamos, en el sentido de Rancière (2007), que esta modestia está asociada a la desacreditación que el sujeto tiene de sí mismo ante el temor de la mirada evaluativa del otro. Asimismo, coincidimos en que, para profundizar sobre el sentido de estos decires, deberíamos indagar con otras técnicas de recolección/producción de datos.

puede y se debe circular, con fronteras bien determinadas. En este interjuego de prohibiciones y permisos, el establecimiento escuela pasó a ser un lugar por el cual no se pudo transitar, debido a la afluencia importante de personas y la latente posibilidad de contagio de COVID-19. El hogar, por supuesto, estuvo ubicado del otro lado de la frontera y muchas actividades que antes se hacían en otros espacios pasaron a hacerse en casa. Esto trajo como consecuencia la refuncionalización de los espacios domésticos, tal como lo mencionamos en líneas anteriores. A su vez, produjo que los actores escolares debieran replantearse su oficio. Hoy, ser estudiante o ser docente son categorías que no revisten la misma caracterización de antes, en el sentido de habitar una escuela, en tanto espacio en común. Si bien esto no es más que una verdad de perogrullo, nos parece pertinente reflexionar sobre los cambios acaecidos, pues el “paisaje” cotidiano se ha visto modificado. Si hemos tenido la oportunidad de transitar las calles en algún momento, seguramente nos habrá llamado la atención ver escuelas vacías, con aulas vacías, con patios vacíos. En cambio, si hemos podido asomarnos a los hogares, habremos visto a los integrantes de cada familia conectados, cada uno con un dispositivo distinto (en el caso de que se disponga de varios recursos) u organizando por turnos el uso del único dispositivo disponible en casa (llámese computadora, tablet, teléfono celular).

A diferencia del espacio, el tiempo se ha expandido de manera tal que puede llegar a percibirse como lo denomina Santos (2020): “una libertad caótica” (p. 38). Parafraseando al autor, podemos decir que los tiempos de escritura han sido tiempos de “libertad limitada”. Este oxímoron nos permite pensar en algunas tendencias que se han ido sucediendo en la escuela remota. Por un lado, muchos docentes y estudiantes, al encontrarse en su ámbito doméstico, toda la semana, se han visto realizando las tareas escolares en cualquier día, a cualquier hora, y esto ha provocado una sobresaturación en ambos actores. En la escuela presencial el tiempo era discontinuo y funcionaba como marco de referencia para los sujetos: días y horarios para enseñar y aprender. Por otro lado, también ha sucedido que, al no encontrar el tiempo propicio para escribir en el espacio doméstico, en muchos casos esta tarea se haya visto postergada. Como lo decíamos en investigaciones anteriores, si bien ciertos límites son siempre necesarios para todo sujeto, algo del orden del deseo debe traccionar en este tipo de actividades:

El deseo expande al tiempo. En la misma temporalidad objetiva se realiza una mayor producción subjetiva. Es otra la intensidad, es otro el devenir temporal. Derrida (1989) llama a este proceso de la escritura “espaciamiento”, como un devenir espacio del tiempo. Así, la escritura se presenta como rotura, penetración, como un abrirse paso por otros caminos. Caminos atravesados por resistencias, por interrupciones, por rupturas. En esa expansión se da lugar al pensamiento, a la reflexión y al sentido. (Barcia et al., 2016, p. 60)

En relación a estas categorías, podríamos finalmente decir que en los meses que corren se han borroneado las fronteras de la escolaridad. Ya no hay “espacios” ni “tiempos” diferenciados de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, esta situación de límites difusos podría ir a contramano del deseo... Profundizaremos en esta categoría en el siguiente apartado.

Desfasaje en relación al deseo y al sentido de la escritura en la virtualidad

En los contextos escolares, no puede pensarse una práctica de escritura con potencial epistémico si la misma no está intervenida por el deseo y el sentido; esto ocurre de esta manera por aspectos emocionales y simbólicos que establecen una relación intrínseca entre sí. Respaldándonos en autores como González Rey (2002), hemos observado que emociones de múltiples procedencias en la historia del sujeto que escribe se integran como dimensión de sentido en las acciones concretas que ejerce en esta práctica. De esta forma, toda una carga emocional acompaña el sentido en el orden de lo subjetivo. Este tipo de sentido no aparece en ninguna actividad, sino que siempre viene empujado, motivado, por el deseo. Al mismo tiempo, el sentido le marca un rumbo, una dirección a esa fuerza deseante. Ambos aspectos se comprometen de manera simultánea.

En la indagación reciente para monitorear qué viene aconteciendo en los procesos de escritura en esta virtualidad, pudimos dar cuenta de que, en términos generales y con sus diferentes matices, se ha producido una clara ampliación de la brecha del sentido y el deseo otorgado a las prácticas de escritura, entre los docentes y los estudiantes, con respecto al contexto presencial. En los primeros no solo se han mantenido relativamente estables las “ganas” por escribir, sino

que, incluso, se ha revalorizado el sentido de estas prácticas en estos entornos virtuales. Los profesores lo expresan de la siguiente manera:

Considero que la escritura potencia la enseñanza y el aprendizaje, ya que nos vemos obligados a comunicarnos casi con total exclusividad de manera escrita, permitiendo un mayor uso de la escritura.

Considero que es fundamental la escritura en estos tiempos y que se requiere más de su uso.

En el caso de los estudiantes, por el contrario, se aprecia una “especie de disminución”, tanto en su carga deseante como en la significación que adquiere este tipo de actividad en el marco de la virtualidad. Salvo algunas excepciones, hemos receptado expresiones tales como:

En medio de esta pandemia mundial no me parece como necesidad centrarnos en la escritura, pero tampoco hay que dejarlo de lado.

Muy poco escribimos en esta época de pandemia, sí hacemos muchos trabajos vía Gmail pero es diferente la escritura en computadora que hacerlo uno mismo.

Ante estas respuestas tan disímiles tenemos que hacernos, al menos, dos preguntas: 1) ¿Cuáles han sido los efectos de esta práctica de escritura virtual, en el sentido y en el deseo, que han generado posiciones desencontradas entre estudiantes y docentes?; 2) ¿Qué efectos tiene esta brecha en el sentido y en el deseo otorgado a la práctica en relación a la enseñanza y el aprendizaje?

Para responder ambos interrogantes, lo primero que hay que dejar en claro es que el sentido, en tanto significación que adquiere el signo en determinado momento y contexto (Voloshinov, 1992), es siempre cambiante y reactualizable en cada nueva situación. Es decir, si cambia el contexto cambia el sentido. También es necesario saber que el sentido direcciona al deseo, lo atrae, lo hace fluir. El sentido es el que otorga dirección al deseo y este es el encargado de producir.

Sin duda que la irrupción de la pandemia y, con ello, todo lo que implicó en términos de cambios veloces en la forma de enseñar, aprender, entablar el vínculo pedagógico, ha afectado de distintas maneras a los actores escolares. Si bien las transformaciones en sus rutinas, tiempos, espacios han sido transversales, las distintas trayectorias académicas y las diferentes necesidades y responsabilidades han generado actitudes diferenciadas en relación a esta práctica.

El desborde emocional producto de la misma crisis –inérita y trágica–, la superposición de actividades, la novedad de las herramientas tecnológicas (o su refuncionalización para la práctica pedagógica) y la imposibilidad de la contención que brinda el encuentro cara a cara, han marcado una diferencia notable en la forma de asumir la práctica escrituraria entre estos sujetos de la educación. Muchos alumnos manifestaron no estar motivados para escribir los distintos trabajos que se solicitaban debido a la situación emocional que estaban atravesando. Como expresó una estudiante: “En medio de esta pandemia mundial no me parece como necesidad centrarnos en la escritura”. Si no se ve la necesidad, el sentido de esa práctica, difícilmente aparezca el deseo, la motivación por ejercerla. Como nos recuerda González Rey, “los motivos están constituidos en la personalidad y participan de manera directa o indirecta en la formación de sentidos subjetivos que acompañan a las más diversas actividades y prácticas del sujeto” (2002, p. 217).

Además, los alumnos acentúan como un aspecto crítico, para este tipo de práctica, esa ausencia de intercambios y explicaciones por parte del docente que acontecían en los encuentros presenciales. En esta clave, otra estudiante respondía: “...en estos tiempos es muy difícil en lo personal. Escribir o dar respuesta a los trabajos de los profes sin una explicación previa es difícil.”

En este plano, coincidimos con Han (2015), cuando sostiene que en la comunicación digital se borrarían, en particular, aspectos vinculados a la alteridad y el contexto. La imposibilidad del encuentro concreto con la alteridad que habilita la comunicación cara a cara impide la construcción de una imagen completa del otro. La pérdida de la dimensión táctil de esta interacción, como reconocer la gestualidad, entonaciones, miradas, lleva a que los sujetos se representen solo un fragmento del otro. En los dispositivos técnicos, solo se ve una mano en Facebook, o un rostro sin cuerpo en las videollamadas, o simplemente una máquina que escribe o habla despersonalizadamente, sumado al desencuentro de miradas debido al desfase que se produce entre las cámaras que poseen estos artefactos y los ojos de los sujetos que miran las pantallas. En definitiva, solo se construye una especie de “fantasma digital” que, si bien facilita, allana, la circulación de datos, impide la construcción de sentido sobre esa información.

La “dimensión negativa” de ese otro, lo problemático, lo complejo, se pierde ante la luminosidad de las pantallas que encandilan y no dejan ver; se diluye ante la

velocidad que impide la reflexión y la comprensión, y ante la saturación de estímulos que disuade la tranquilidad. Solo lo visible, lo cuantificable, lo medible en datos, en información, nos llega de ese otro. En la perspectiva de Han (2015), toda “una positividad” que obstruye el acceso a lo profundo.

En la comunicación digital el contexto también se diluye, en tanto se pierden los límites de tiempo y de espacio, como ya lo expresamos en el apartado anterior. Todo se torna llano, liso, igual. No se construye un territorio, un ahí, en el que el sujeto puede subjetivarse, encontrar su lugar desde donde mirar, decir, vincularse en una afectividad profunda con los otros. La navegación digital lleva a un no-lugar desde donde identificarse, pensarse, sentirse. De allí, que este tipo de mediación tienda a la des-subjetivación, a la pérdida de sentido sobre la actividad que articula ese vínculo virtual (la escritura) y sobre la carga emocional que esta necesita.

En este contexto, los docentes, por su parte, han tenido que redoblar sus esfuerzos por mantener el vínculo pedagógico por medio de la escritura. Todos aquellos signos, como gestos, entonaciones, interrupciones, se han tenido que suplir con una práctica de escritura más exhaustiva y extensa. De esta manera, han revalorizado esta práctica, otorgándole otro nivel de significación en este contexto de escuela remota. Un docente, con su decir, funciona como un caso testigo de lo que han expresado en su mayoría:

Por razones de conectividad, la escasa posibilidad de hacer intercambios desde la oralidad, se han realizado muchas actividades escritas, potenciando de esta manera los procesos de aprendizaje. Los estudiantes han tenido que utilizar distintas estrategias que les permitan construir conocimientos significativos y la escritura ha favorecido este proceso.

La construcción de sentido no es una tarea individual o aislada, sino que se genera en la relación con los otros, en la intersubjetividad. En trabajos anteriores, hemos sostenido que esa función debe recaer tanto en los macroacuerdos del docente con el grupo clase, establecido a partir de las consignas, como en los microacuerdos entre el docente y cada estudiante (Barcia et al., 2016). Estos últimos involucran comprender la relación de la práctica de la escritura con la subjetividad, el recorrido, la experiencia, de cada estudiante. Consideramos que la ausencia absoluta de encuentros y comunicación cara a cara ha roto con estos tipos de encuentros más personalizados en los que habitualmente se desarrollaban las actividades de escritura.

Tradicionalmente, por décadas, la tarea de escritura que se planteaba en la escuela se limitaba a pautar una consigna general con el grupo clase para luego corregir y calificar el producto elaborado por cada estudiante. Esto se correspondía con lo que Marín califica como “una víbora que se muerde la cola: los alumnos escriben para que el docente corrija; el docente corrige para mostrar que cumple con sus obligaciones profesionales. Todo el mundo cumple con sus obligaciones y el aprendizaje está ausente” (2006, p. 291). Contrariamente, establecer microacuerdos entre el docente y cada estudiante posibilitaría poder acompañar el proceso particular que cada uno desarrolla; observar sus dificultades (divergencias obstaculizadoras), reorientar el sentido de la consigna, para que el alumno escritor pueda finalmente lograr una convergencia creativa y aprender mediante (y gracias a) la práctica escrituraria.

Recordemos que, en estos acuerdos, el lugar del otro para el estudiante lo ocupa el docente, y es él quien no solo debe interpelar al alumno para despertar el deseo, sino también quien debe aprender a receptar lo que ese estudiante pueda decir en su escritura o en el proceso de la misma. La escucha atenta no solo recepta la palabra del otro, sino que también ejerce una especie de estímulo para hacer hablar, escribir, producir. Para ello es necesario un trasfondo de comprensión del otro que permita la enseñanza y el aprendizaje. Ambos tienen que aceptar la participación en ese “juego de lenguaje”: aceptar que se reconocen entre ellos, que validan la consigna y que respetan las reglas del macroacuerdo para que ese “lazo social” pueda ser posible. Como lo decíamos en el libro:

Esta comprensión debe darse tanto en el plano intelectual u objetivo (comprensión de la consigna, del tema de estudio, del objeto de conocimiento) como en el plano intersubjetivo (comprensión de la subjetividad del otro, del sentido que el otro le da a la práctica de la escritura o al armado de las consignas). La posibilidad comunicativa depende en gran medida del consenso previo. (Barcia et al., 2016, p. 66)

En este marco, consideramos, como una lectura posible, que esta ruptura de macroacuerdos previos, como los que acontecían en la presencialidad, esta desarticulación inicial del vínculo pedagógico cara a cara, debido a las características de la comunicación virtual, ha generado esta ampliación de la brecha sobre la que venimos hablando: por un lado, una apropiación significativa de nuevas herramientas digitales que ha potenciado la escritura en los docentes y,

por el otro, cierto empobrecimiento en el aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes (lo cual a su vez reduciría las posibilidades de aprendizaje en general, en cada espacio curricular, considerando el potencial epistémico de esta práctica).

Tal como lo plantea Ramos (2009): “Corresponderá al docente guiar, modelar, preparar, proyectar y ofrecer los instrumentos y las ayudas pertinentes para que el alumnado se implique en procesos escritos orientados a la búsqueda de significados” (p. 60). Sin embargo, nos preguntamos lo siguiente: ¿es posible que este acompañamiento se produzca íntegramente desde la virtualidad? En tal caso, ¿se pueden establecer microacuerdos con cada estudiante no solo para que realice la actividad escrita solicitada, sino que al hacerlo pueda apropiarse de los contenidos y aprendizajes de cada espacio curricular?

Tal vez, el paso del tiempo y el desarrollo de nuevas habilidades digitales habiliten otros tipos de macros y microacuerdos, o tal vez sea el propio re-encuentro físico el que reactúalice el sentido y el deseo de otra manera.

A modo de cierre

Nos encontramos transitando un momento particular en que las coordenadas de tiempo y espacio se han visto sustancialmente transformadas. Ya venían sufriendo cambios importantes en estas últimas décadas, pero con la irrupción de la pandemia mundial se han visto replanteadas abruptamente, en unos pocos meses. En este contexto, las instituciones parecen haber sido interpeladas desde sus cimientos. Y aunque la escuela remota haya intentado reproducir lo que ocurría en la presencialidad, los vínculos desde la virtualidad se presentan aún con mayores desafíos, tal como lo hemos mencionado a lo largo del artículo.

Ahora bien, como dice Santos (2020): “...la realidad siempre va por delante de lo que pensamos o sentimos sobre ella. Teorizar o escribir sobre ella es poner nuestras categorías y nuestro lenguaje al borde del abismo.” (p. 38). Sabemos que todo lo analizado en este artículo se presenta como una primera aproximación a un fenómeno reciente como lo es la digitalización de las prácticas escolares. Y como todo fenómeno social, estos primeros acercamientos interpretativos para intentar teorizar sobre la situación pueden verse transformados con el transcurrir de los próximos meses.

A lo largo de las páginas anteriores, hemos intentado poner en vinculación resultados de investigaciones anteriores con los significados actuales arrojados por profesores y estudiantes por medio de encuestas virtuales. Sabemos que la escritura hoy más que nunca es una práctica insoslayable y también sabemos que si bien un sector de la sociedad cuenta con acceso a los medios tecnológicos, no sucede lo mismo en otros. Además, por lo que pudimos vislumbrar en el estudio efectuado, podemos decir que todo poder es ambiguo y que en esta actual virtualidad “aparentemente democrática” se encubren otras formas de desigualdad.

En la situación actual, la escritura tecnologizada ya forma parte de nuestra cotidianidad. El conjunto multitudinario de actos, de sucesos, de relaciones y de actividades, nuestros espacios y nuestros tiempos inmediatos, se encuentran totalmente afectados por la tecnología y por su ritmo.

Esta situación da lugar a la emergencia de otros procesos psíquicos y al desarrollo de nuevas subjetividades (Pichon Riviére, 1985), en tanto no hay actividad psíquica desvinculada de la práctica. El escribir no escapa a esta cotidianidad. No obstante, sabemos que es difícil desarrollar, aprender, una actividad si no hay algo de esa praxis que enganche, movilice, desarrolle, la particularidad del sujeto. De igual manera, sabemos que resulta difícil desarrollar cada proceso escriturario desde la instantaneidad, con ánimos de transformar la complejidad en simpleza.

Consideramos que las prácticas de escritura necesariamente se vieron obligadas a repensarse en torno a este contexto de aislamiento social, los macros y microacuerdos que funcionaban en la comunicación cara a cara de la escuela presencial ahora se han visto desajustados. Como expusimos anteriormente, esta nueva situación lleva implícita la necesidad de revisar estos acuerdos que regulaban la enseñanza y aprendizaje de los procesos escriturarios. Los lineamientos de estos nuevos pactos serán parte de la flexibilidad, de los diálogos, la discusión y la praxis que los sujetos de la educación lleven adelante. Como bien lo expresó Boaventura de Sousa Santos, “el brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para el otro” (2020, p. 23), lo que nos obliga, ineludiblemente, a mirar desde otro lugar.

Referencias bibliográficas

- BARCIA, V., HIRCH, L. y C. MEDEOT (2016). La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.
- CARLINO, P. (2006). La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 19. [<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>].
- DELEUZE, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control, en Christian Ferrer (comp.). El lenguaje libertario, Buenos Aires, Atamira. [<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>].
- GONZÁLEZ REY, C. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórica cultural. México: Paraninfo.
- HAN,, B. (2015). En el enjambre. Barcelona: Herder.
- (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder.
- HOFFMAN, J. (1999). La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista. Porto Alegre: Mediação.
- MARÍN, M. (2012). Lingüística y enseñanza de la lengua. 2da. ed. 3ra. Reimp., Buenos Aires: Aique.
- PICHON RIVIERE, E. (1985). La teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAMOS, J. (2009). “Enseñar a escribir con sentido”, en Aula de innovación educativa. Revista N° 185. Sevilla.
- RANCIÉRE, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SANTOS, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
[<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20cruel%20pedagogi%CC%81a%20del%20virus%20de%20Sousa%20Santos%20CLACSO.pdf>]

VOLOSHINOV, V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.

Repertorios de la política estudiantil en pandemia: Narrativas de adolescentes, desde los centros de estudiantes secundarios de Jujuy

Repertories of student policy in pandemic: Narratives of adolescents, from the secondary student centers of Jujuy

Matías Rivera

riveramatiasjujuy@gmail.com

Licenciado en Comunicación Social; Maestrando en Problemáticas Contemporáneas de la Comunicación; Especializando en Investigación Educativa en FHyCS de la UNJu. Docente auxiliar de Metodología de la Investigación. Adscripto en Lingüística y Semiología. Autor del libro: Adolescencias y Lo Político. Columnista de Juventudes y Política en el diario digital Aquí Jujuy.



Resumen

Esta propuesta de investigación situada, busca recuperar repertorios de adolescentes de la provincia de Jujuy, como el lugar de tensión que reúne inquietudes en torno a experiencias suscitadas en los dispositivos tecnológicos que vinculan la comunicación y la educación, en pandemia COVID-19. Particularmente, se abordan las representaciones sociales que construyen estudiantes del nivel secundario, y que dan cuenta sobre las formas en las que se desarrolla la participación y representación política estudiantil, en contexto de pandemia. Son esos sentidos producidos que aparecen exclamando no haber sido convocados por el sistema educativo; afirman sobre la existencia de brechas de desigualdad que emergen con visibilidad frente a la mediación de encuentros en entornos virtuales. De manera que, el diseño metodológico cualitativo e interpretativo, fue propuesto a partir de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes adolescentes que se encuentran en el marco de un trabajo colectivo para la construcción de una organización que denominaron Federación de Centro de Estudiantes Jujeños (FCEJ). Desde donde buscan hacer visible la lucha estudiantil y bregan por encontrar en esta dificultad de protocolos y aislamientos: la oportunidad por repensar estereotipos y convocar a las nuevas generaciones para la construcción de una sociedad de iguales.

Palabras clave: adultocentrismo- educación secundaria - pandemia - participación estudiantil - representaciones sociales

Abstract

This situated research proposal seeks to recover repertoires of adolescents in the province of Jujuy, as the place of tension that brings together concerns about experiences raised in the devices that link communication and education, in a COVID-19 pandemic. In particular, the social representations built by high school students are addressed, and which account for the ways in which student political participation and representation develops, in the context of a pandemic. They are those senses produced, which appear in exclamations about not having been summoned by the educational system, as a political practice; and they affirm about the existence of inequality gaps that emerge with visibility in the face of the mediation of encounters in virtual environments. Thus, the mixed methodological design was proposed from semi-structured interviews and questionnaires to adolescent students who are in the framework of a collective work for the construction of an organization that they called the Federation of the Student Center. From where they seek to make the student struggle visible and struggle to find in this difficulty of protocols and isolations: the opportunity to rethink stereotypes and summon new generations to build a society of equals.

Keywords: adultcentrism- secondary education - pandemic - student participation - social representations

Las brechas de la pandemia

El contexto en el que se desarrolló la pandemia COVID-19, no solo dejó al descubierto las condiciones desiguales de accesos a la virtualidad (Maggio, 2020), sino que esas inaccesibilidades se profundizaron, porque en esta oportunidad, estar conectado representaba estar presente. Sin embargo, entre esas relaciones desiguales, materiales y simbólicas; de tecnología y de conectividad; de saberes y conocimientos previos, no se encuentran reflexiones locales en torno a la asimetría que se construye en la relación con las juventudes, como actores que demandan de participación, o que, al menos, buscan sentirse convocados, no sólo por actores del sistema educativo, sino por una generación de personas adultas que, frecuentemente, los consideran incapaces, postergando sus responsabilidades en la toma de decisiones.

Las nuevas generaciones, concebidas como adolescencias y juventudes, frecuentemente, representan un sector de la sociedad que se encuentra demandando, resistiendo e interpelando, aunque sus manifestaciones no han sido visibilizadas con relevancia en la agenda política y mediática del país y de la provincia, durante el primer semestre del año. Sin embargo, no se puede homologar a 'las nuevas generaciones' bajo una misma denominación que se desentienda de la multiplicidad de formas heterogéneas de ser adolescente y joven en cada sociedad (Reguillo, 2012), incluso con demandas y realidades sociales diversas.

Es por eso que, al indagar sobre las prácticas políticas estudiantiles de adolescentes de la provincia de Jujuy, durante la pandemia, se encontró que, en el marco de esas demandas, particularmente las y los estudiantes, que se autoperceben politizados (Vommaro y Borelli, 2011). Es por eso que utilizaron el tiempo de aislamiento para reconstruir una propuesta de origen pre-pandemia, basada en la generación de consensos, con estudiantes de distintas instituciones educativas para la formulación de una iniciativa política. Estas acciones, meramente estudiantiles, se dirigieron hacia la creación de la Federación de Centros de Estudiantes Secundarios de la provincia.

En este contexto, la medida de aislamiento físico no fue, conceptualmente, un aislamiento social, porque se puede decir que la socialización se hizo a partir de

otros dispositivos, desde la virtual, y no desde la concepción hegemónica de las prácticas sociales en las instituciones tradicionales. Pero ese cambio espontáneo y obligatorio en las formas de comunicarse (Albarelo, 2019), frente a las obligaciones cotidianas, dejó en evidencia el desconocimiento de las múltiples herramientas que se disponen para el ejercicio de la tarea docente. Esto no significa que no se hayan estado utilizando, *a priori*, pero su implementación gradual, no alcanzaba de manera masiva a docentes de todos los niveles, y en consecuencia a las y los estudiantes.

Decir que las brechas no solo son de accesos sino también generacionales, tiene que ver con describir características de sociedades pre- pandemia. Por consiguiente, cuando se produjo esta irrupción en el mundo que conllevó al aislamiento físico, se puede pensar que estas brechas se exacerbaban. Por cuanto, al menos las adolescencias y juventudes ni siquiera tendrían esos espacios comunes entre pares, para el ejercicio de prácticas juveniles, constitutivas de sus configuraciones identitarias. No hubo rastros de encuentros, y cuando se realizaban, debían ser mediados por dispositivos tecnológicos y en voz baja, porque dentro de la casa no se puede hablar lo mismo que afuera.

La educación ha sido sometida a vertiginosos cambios derivados, entre otros, al traslado obligatorio de alumnos y docentes a espacios virtuales. Así, este cambio de escenario, ha puesto en juego aptitudes, competencias y nuevas estrategias de todos los actores institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva (Maggio, 2020). Frente a estas condiciones, la educación desde la virtualidad se presenta como la mejor alternativa de posibilidades para el aprendizaje desde casa; ya sea para adquirir nuevos conocimientos en todo tipo de áreas y/o disciplinas, o para continuar con los procesos ya iniciado en las instituciones. Pero lo quedaba de lado, era el oficio de estudiante que se construye con otros en el aula y en los pasillos.

En este sentido, no hubo tiempo de planificar o repensar un proyecto dedicado a este contexto, pero sobre todo no hubo tiempo de otorgar a los docentes herramientas que acompañen la creatividad, necesaria bajo estas circunstancias atípicas. Sin embargo, las adolescencias, en términos generales, constan de una creatividad y una capacidad de agenciamiento que supera los discursos estigmatizantes que se tienen de ellas, y pueden ser parte de la solución a los problemas que plantea la salida del aislamiento y las formas de socialización post pandemia, como de los múltiples interrogantes en el ámbito de la educación

frente a la emergencia de las plataformas digitales como estrategias de aprendizajes.

Conformar una Federación de Centros de estudiantes Secundarios

Cuando se articulan teorías y prácticas juveniles con el objetivo de analizar las tensiones, las representaciones y los sentidos en torno a la política, es necesario pensar, como sostiene Botero, Alvarado y Ospina (2012) que la perspectiva generacional en la política, permite identificar como las juventudes encarnan, en las prácticas del presente, las formas en que se configuran ciertos ordenamientos sociales y se disputan sentidos en las relaciones de poder. Esos ordenamientos sociales, suponen a las y los estudiantes en una dimensión política- ciudadana de ficción, es decir, alejadas de la realidad social. Se habla, por ejemplo, de una ciudadanía juvenil escindida del concepto de ciudadanía. Entonces aparecen, en esta categorización, dos tipos de ciudadanía, o tal vez, dos niveles. Por un lado, la ciudadanía como forma de participación, de control y de ejercicio de derechos (Landau, 2008), y, por otro lado, el simulacro de esa ciudadanía, porque las adolescencias se consideran como sujetos en formación.

En tanto, la participación política es un concepto diferente al de participación ciudadana, y esa diferencia se encuentra atravesada por una variable de representación. Es por eso que, se puede pensar, mientras que la participación ciudadana implica el control de la política, la participación política es la representación y el ejercicio de lo político. Ambas categorías, se encuentran reservadas en la actualidad, como legítimas e indiscutibles para las generaciones de personas adultas. Porque el discurso neoliberal que desconoce la naturaleza de las identidades colectivas estudiantiles (Mouffe, 2011), sostiene que las y los estudiantes deben estudiar y no hacer política; entonces, aparece la política como aquello que contamina (Kriger, 2008), mancha y contagia a las nuevas generaciones, quienes son pensadas, como ‘inocentes’, ‘puras’, ‘pulcras’ cuando no se involucran y solo se dedican a ‘estudiar’.

Esta mirada hegemónica, de desplazamientos y deslocalizaciones no hace más que reforzar los estereotipos de las adolescencias y juventudes, como colectivo de personas incompletas, ignorantes, en conflicto y en formación (Krauscopft, 2010). Sin embargo, frente a estas concepciones asimétricas, se encuentran otras voces estudiantiles, demandando desde la política, con las mismas reglas

institucionales del mundo adulto, pero con otras reflexiones, y resignificando el valor de la participación. Son adolescentes de la provincia de Jujuy, quienes canalizan sus acciones a través de los ‘centros de estudiantes’, a pesar de encontrar oposición de algunas autoridades pedagógicas en la conformación de estas instituciones estudiantiles.

En ese contexto, según relatan sus protagonistas, lograron comunicarse 56 instituciones educativas representadas por adolescentes con el compromiso político de trabajar por una sociedad más justa e igualitaria. No todas las instituciones educativas cuentan con un centro de estudiantes, según refieren las y los mismos estudiantes en sus narrativas; por diversas razones, entre las cuales se encuentran la falta de organización, el desconocimiento, la oposición de las autoridades, como la falta de acompañamiento, y/o de motivaciones. A pesar de esas condiciones, sostiene, en primera persona, Jair “(...) lo que hicimos fue buscar representantes provisoriamente hasta que la institución cuente con un centro de estudiantes”¹. Al mismo tiempo, agrega Fernando, que la importancia estaba puesta en “(...) buscar la unidad más allá de que un colegio tenga o no un Centro de Estudiantes”². De modo que, si bien no todos los centros de estudiantes se encontraban conformados de manera formal³, el criterio de convocatoria trascendió lo meramente institucional, diseñando una búsqueda que recupere las demandas y las ganas de ser parte.

No es un dato menor, las condiciones en las que conformaron la FCCE, entre el aislamiento y la virtualidad, pero sobre todo asumiendo decisiones en casos de ausencia de representación. En esta última, el criterio fue la autorepresentación parcial y transitoria, a partir de la demanda de participación y hasta tanto puedan producirse las elecciones de centro de estudiantes en cada establecimiento educativo. Según argumenta Clara, porque el objetivo superaba la situación

¹ Entrevista a Jair Caballero, del Centro de Estudiantes de la Escuela Provincial de Comercio N°3 Jose.M. Estrada (año 2019), y miembro de la Federación de Centros de Estudiantes Secundarios de Jujuy (año 2020).

² Entrevista a Fernando Soto, Presidente del Centro de Estudiantes de la E.N.E.T. N°1 de El Carmen (año 2020), y creador de la comisión Estudiantil de la misma ciudad.

³ La formalidad, según refirieron en las entrevistas se encuentra en los pasos administrativos para la conformación de un Centro de Estudiantes, en el marco de la ley Nacional N° 28.778. convocando a elecciones, comunicando a las autoridades pedagógicas, entre otras.

administrativa e institucional, por eso sostiene la necesidad de “(...) crear una estructura sólida que sea nexo con los estudiantes y el gobierno”⁴.

La mediación de los entornos virtuales

Adentrarse en una aproximación al concepto de mediación, no es una tarea sencilla, porque supone un proceso complejo e indeterminado, por lo tanto, se puede esbozar que la mediación es el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación (Barbero, 2002). Estos sentidos cambiarán de acuerdo a la dimensión política, cultural y comunicacional. Concebir el proceso comunicativo en esas dimensiones nos permite trabajar en aspectos donde se producen las relaciones entre estudiantes, a partir de intercambios, frecuentemente desiguales, y en condiciones asimétricas mediadas y mediatizadas por dispositivos y discursos (Fernández, 2018). Es decir, nos referimos a ese conjunto de procesos a partir de los cuales se construyen múltiples significados, que describen y caracterizan las dimensiones de la vida cotidiana de las y los estudiantes, la cotidianidad familiar, así como las temporalidades sociales y las competencias culturales.

Del mismo modo en el ámbito de la educación, se pueden analizar los entornos virtuales mediando las relaciones entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y la educación, donde el desarrollo del aprendizaje no puede ignorar la socialización y el intercambio entre pares (Ardini; Barroso; Contreras, y Corzo, 2020). Estas situaciones, habilitaron las reflexiones de las y los estudiantes, que llevaron a pensar en avanzar sobre la propuesta inicial de conformar la FCE. Tal como sostiene Jair:

Son varios los conflictos que motivan esta organización, porque no todos pueden integrarse en la virtualidad, no todos estamos preparados y no todos tenemos el mismo conocimiento. Los docentes no tienen formación y en muchos casos los estudiantes tampoco la tenemos⁵.

Por otro lado, se puede observar como esas limitaciones que hicieron surgir las condiciones para la organización de la federación, y como se puso en evidencia la

⁴ Clara Roca, Vicepresidenta del Centro de Estudiantes de la Escuela de Minas, en San Salvador de Jujuy (año 2020).

⁵ Jair Caballero. 2020. b

capacidad de agenciamiento de las adolescencias en San Salvador de Jujuy, que trascendieron a la mera reflexión de los problemas coyunturales, y que pusieron en acción colectiva, sus propuestas, tal como sostiene Antonella, cuando describe que:

Antes de la pandemia había más actividad, se podía hacer muchas cosas y después se complicó, digo al comienzo, por la virtualidad y nadie sabía que iba a pasar, pero también fue bueno porque encontramos otras modalidades para comunicarnos por teléfono, y también está bueno porque pudimos comunicarnos con gente fuera de la provincia (...). Hacer la FCE por la pandemia fue más fácil también porque se daban distintas situaciones de distintos estudiantes que no tenían cómo comunicarse y solucionar eso fue el impulso para que la Federación salga⁶.

De esta manera, se puede decir que se fue configurando un escenario propicio para la organización política de las y los estudiantes que participaron en el diseño institucional de la federación, y hasta lograron consensos para llevar adelante procesos electorales mediados por los entornos virtuales propuestos. Es así como se presentaron dos listas, y mediante la plataforma social 'Discord', que permite crear grupos de chat para diferentes juegos y finalidades, entre ellas, hacer encuestas, se llevaron a cabo las elecciones.

Por otro lado, podemos describir que no fue la única plataforma la que permitió la comunicación durante el aislamiento, tal como sostiene Martín "nos reunimos mediante Zoom y Meet para ver los temas del marco normativo, del estatuto de la federación (...)"⁷. Esas mismas plataformas que se usan para tomar clases, en esta oportunidad aparecen resignificadas y les sirven para convocarse y hacer política. Así, se puede entender que la significación un proceso constante y dinámico que nos permite entender las resistencia, de cambio o de adecuación de las juveniles (Reguillo, 2000), en sociedades adultocéntricas (Duarte, 2015), que se encuentran hoy, mediadas por entornos virtuales donde se producen y disputan los sentidos y las verdades.

⁶ Entrevista a Antonella Lamas estudiante del colegio Santa teresita de San Salvador de Jujuy (año 2020).

⁷ Entrevista a Martin Ola, estudiante de la Escuela de Minas de San Salvador de Jujuy y vocal del centro de estudiantes (año 2020).

Es decir que, la apropiación de los entornos virtuales para el ejercicio político estudiantil de las nuevas generaciones pueden ser analizadas a través de múltiples mediaciones. De la misma forma, mirar desde donde ocurren los usos, consumos y prácticas a partir de las experiencias colectivas en torno a las culturas juveniles. Es por eso que, las plataformas digitales fueron pensadas como estrategia de comunicación y de reconocimiento cultural, entendiendo a la mediación desde los dispositivos técnicos, pudiendo afirmar entonces que los sentidos y los significados de las adolescencias son producto de diversas mediaciones. Así, identificar y ejercer la política de una forma distinta, en donde se ve la construcción de sentidos políticos, al mencionar que la comunicación va abriendo paso a nuevas prácticas políticas, en especial en contextos tecnológicos.

Describir los repertorios de la otredad

A estas instancias de los estudios sobre juventudes en Argentina, resulta novedoso plantear que la construcción de identidades se hace desde la alteridad del ser adulto en sociedades adultocéntricas. Ese proceso de resistencia que da cuenta de una relación de fuerzas en la que las nuevas generaciones se encuentran disputando la legitimidad de los discursos y de las prácticas sociales.

Ahora bien, ‘los/as otros/as; les otros’ son las personas adultas, pero no cualquier adulto, sino el sistema adultocéntrico (Duarte, 2015), que desconoce la naturaleza colectiva de las adolescencias y que los nombra frecuentemente en condiciones de inferioridad. Tal como como se puede observar a partir de la reflexión que sostiene Martín, en relación a la política:

(...) pasa por el compromiso de cada joven, mi generación es más de lo abierto, del poder expresar y hacer lo que siente pero cuesta mucho ser un dirigente juvenil estudiantil, porque los profes muchas veces los grande no están acostumbrados y te tildan que sos rebelde pero ese impulso que uno tiene de hacer cosas y de pensar porque las decisiones siempre las tienen que tomar los grandes, que porque un joven tiene que ser tildado que porque es chico no pueden sentarse a una mesa⁸.

En este sentido, es que se asiste a esos discursos contrahegemónicos que dan cuenta de las resistencias estudiantiles, pero sobre de todo de la condición

⁸ Entrevista a Fernando Soto. 2020.b

colectiva de esas resistencias. Al mismo tiempo, la pregunta retórica que implica pensar la metáfora de sentarse en una mesa, como el significado de estar a la misma altura, da cuentas de la búsqueda de una sociedad más horizontal, donde las nuevas generaciones no están siendo convocadas. Esto puede ser más evidente en los discursos siguientes: “Nosotros somos la escuela también, nuestra opinión es relevante, y se entiende que es una situación extraordinaria pero no se entiende que no nos hayan hablado para charlar al menos de cómo llevar adelante todo esto”⁹, o como por ejemplo como sostiene Clara:

No hemos sido convocados, no nos sentimos incluidos, ningún gobierno nos tuvo en cuenta, tampoco nos respondieron. Sabemos que en otras oportunidades se los convoco cuando por ejemplo se sancionó la ley de centros de estudiantes, pero aún sigue siendo general eso de creer que los estudiantes no están preparados¹⁰

De la misma forma, en palabras de Jair:

No hubo convocatoria, no se nos llamó a participar a los estudiantes. Sin nos tendrían que haber convocado. Podríamos organizarnos con cuerpo de delegados de emergencia e incentivar a la participación, opinar sobre los métodos y las clases presenciales con restricciones (...) ¹¹.

En estas interpretaciones aparece la variable de la pandemia Covid-19, donde según sostienen las y los estudiantes, podrían haber aportado, ‘sentándose en la misma mesa’, argumentando desde el derecho de participación, y exigiendo que ‘tendrían que haber sido convocados’. Se puede ver, además, en los discursos, formas de organización política, como la de un ‘cuerpo de delegado’¹² de emergencia frente a la pandemia. Sin embargo, a pesar de no haber sido convocados, argumenta Fernando, sobre la necesidad de dejar atrás esa discusión y comenzar a trabajar de manera horizontal:

(...) tenemos que ser parte de las decisiones de la educación, nunca se nos preguntó ni se nos escuchó por eso también viene lo de la

⁹ Entrevista a Martin Ola. 2020.b

¹⁰ Entrevista a Clara Roca. 2020.b

¹¹ Entrevista a Jair Caballero. 2020c

¹² El cuerpo de delegados es un órgano representativo conformado por delegados que tienen como función a defensa de los derechos.

federación, pero tampoco está bueno decir: ‘no me convocaron’, ‘no me escuchan’, sino que también tenemos que proponer. Para mí, la solución de la educación es armar una mesa de unidad: supervisores, preceptores, directores y alumnos. Creo que la discusión no es quién hizo y quien no hizo, sino de ahora en adelante ver qué hacemos, armando un equipo donde todos los actores de la educación nos sentemos en una mesa¹³.

En esta oportunidad, vuelve a aparecer el sentido construido en torno a una mesa de unidad, que los considere al mismo ‘nivel’, y no los deslocalice, o desplace de las decisiones por considerarlos en condiciones de inferioridad. Esta vez, sostienen que todos los actores de la educación, deberían estar resolviendo ‘la educación’, pero en la práctica no sucede. Tal vez, pensar también si la representación de la mesa como un denominador de horizontalidad no proviene de las experiencias familiares, donde también se reclama este derecho de poder demandar en condiciones de igualdad, en cada cotidianidad.

Ahora bien, en este transitar cotidiano se encuentra la eficiencia de la ‘violencia moral’ (Segato, 2010: 112) como mecanismo de control social y de reproducción de desigualdades entre las distintas generaciones. En el rol que le toca asumir a las nuevas generaciones, en un lugar de reproducción inapelable, aunque ese rol conlleve ser sujeto de opresión social y de dominación. En este contexto, se hace referencia a la subordinación de cualquier etapa de la vida del ser humano, que no sea la adultez, con particular énfasis en las nuevas generaciones. Estas generaciones, que son pensadas en transición o en conflicto (Krauskopft, 2010), es decir, incompletas, entendiendo que la completitud es alcanzada como correlato de los años, en la etapa de la adultez.

Con lo cual, hasta hace unas décadas atrás, las ‘nuevas generaciones’ debían obedecer sin cuestionar, las imposiciones de la edad adulta, sin encontrar los espacios de escucha y de intercambio horizontal, que supone la construcción de una sociedad de iguales. Lo que sucede, es que, para poder interpelar las sociedades, se debe comenzar por visibilizar todas las relaciones desiguales, que se entran en la vida cotidiana, como un sistema, del cual nadie es ajeno, sino parte, reproduciendo discursos y prácticas, cuya asignación aparece como natural.

¹³ Entrevista a Fernando Soto. 2020c.

Construir condiciones para la igualdad generacional

Hablar de igualdad generacional, puede significar pensar en una forma de relación horizontal, dialógica e incluyente entre las distintas generaciones que conforman las sociedades actuales, dejando de lado, prejuicios, estereotipos y estigmas vinculados al ser adolescente. En este sentido, las y los estudiantes de la FCCE, se encuentran construyendo condiciones que dan cuenta de los marcos en los que aprendieron formas de vínculos sociales, en la experiencia histórica, que han sido modificados y resignificados, buscando lograr el reconocimiento colectivo de las nuevas generaciones como agentes de cambio.

Ahora bien, en “la discriminación por condición generacional, poco observada en nuestras sociedades y culturas, reducidas muchas veces a conflictos de edades, quedan sin caminos políticos posibles ya que se la construye como un dato duro que no condensa la complejidad de las relaciones sociales”¹⁴, y de esta misma forma se reproducen y refuerzan los estereotipos dominantes. La reproducción social (Bourdieu, 2013), que ha sido estudiada como la acción de volver a repetir circunstancias sociales para mantener un ordenamiento social, más bien tiene que ver con la reproducción del control de lo establecido, de las instituciones, de los valores y de las prioridades. Así, desde las narrativas estudiantiles, podría pensarse el contexto de pandemia, como una oportunidad más, de cuestionar esas relaciones para construir matrices culturales que incorporen a discusión por la igualdad generacional.

Cuando se hace referencia a la política, en sentido amplio, se la está describiendo como sistema social, de la misma forma que, se piensa que las adolescencias experimentan estrategias de resistencia hacia la propia actividad política, porque cuando participan, asumen un rol, que puede ser considerado ‘político’, en la interpelación de las prácticas sociales hegemonizadas por generaciones de personas adultas que no logran interpretar las demandas sentidas de las y los estudiantes. Así, se trabaja por destacar la importancia de este artículo basada en interpretar la vinculación entre las y los adolescentes a partir de lo político, y así, poder analizar las condiciones de producción de identidades políticas (Núñez, 2008); el escenario en el que se disputa poder, al mismo tiempo que estudiar la

¹⁴ Duarte Quapper, C. O. (2012). Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional.

Disponibileen:[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122322/Promocion_de_diversidad_como_condicion.pdf?sequence.ultima entrada 10 de septiembre de 2020.](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122322/Promocion_de_diversidad_como_condicion.pdf?sequence.ultima%20entrada%2010%20de%20septiembre%20de%202020)

organización y el funcionamiento de los centros de estudiantes a partir de la conformación de la FCCE (Mouffe, 2013), sosteniendo que estas implicancias políticas están estrictamente vinculadas con la educación.

Si se parte de considerar la comunicación como un proceso social de producción de sentidos, se deben formular preguntas sobre los sentidos construidos en las representaciones sociales de las y los adolescentes, donde con frecuencia, se pregunta si la condición de estudiantes se perdió por la pandemia, respondiendo que los cambios, en la dimensión estudiantil, es solo en la percepción del encuentro físico. Por otro lado, se puede analizar estas relaciones con los dispositivos tecnológicos, pensando que se encuentran en un nivel óptico del análisis de la política, si se considera que en ese nivel se encuentra el funcionamiento formal e institucional de los centros de estudiantes, y por consiguiente, las normas y tradiciones instituidas, que se ven interpeladas, dando cuenta de un nivel de análisis ontológico, si se considera a las y los adolescentes como productores culturales que construyen formas específicas de participación política, desde el antagonismo, e instituyendo nuevas valoraciones, reclamos y estrategias políticas.

En este contexto, la escuela es, y ha sido el espacio: simbólico y material, donde las juventudes socializaron con otros grupos de pares. Sin embargo, más allá de ser el lugar indiscutido de las nuevas generaciones como espacio del encuentro físico, se puede pensar que ha tenido reemplazos, parciales, en la capacidad de organización colectiva por los dispositivos de la comunicación, basados en pantallas móviles, que comenzaron a asumir ese rol de socialización. Agregado que, la realidad del sistema escolar está atravesada por esta coyuntura en una clara necesidad de las Tecnologías de la comunicación y del aprendizaje colaborativo, en las aulas.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CALETTI, S. (1991). Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. *Diálogos de la comunicación*, (31), 25-36.
- CIANELLI, M. y FACUNDO, F. (2017). Relatoría III Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación Miradas cruzadas sobre los

comunicadores 26 y 27 de julio, Facultad de Información y Comunicación
Universidad de la República.

DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México:
Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto
Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

FRUTOS, S. (2013). Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del
estudio de la comunicación. En N. Raimondo Anselmino y M.C. Reviglio
(eds.). *Territorios de Comunicación. Recorridos de investigación para
abordar un campo heterogéneo* (pp. 13-26). Quito, Ecuador: Editorial
Quipus.

FUENTES NAVARRO, R. (1992). El estudio de la comunicación desde una
perspectiva sociocultural en América Latina. *Diálogos de la
Comunicación*, (32), 16-26.

----- (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación
y su estudio*. Guadalajara, México: ITESO.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España:
Morata.

HIRSCH ADLER, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad
profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*. XXXV (140),
63-81.

MARTINO, L. (2001). Elementos para una epistemología de la comunicación. En.
M.I. Vassallo de Lopes y R. Fuentes Navarro (comps.). *Comunicación.
Campo y objeto de estudio* (pp. 75-90). México: ITESO.

----- (2006). Abordagens e representação do campo comunicacional.
Comunicação, mídia e consumo. Vol. 3 (8), 3-54.

MATTELART, A. Y MATTELART, M. (1997). *Historia de las teorías de la
comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

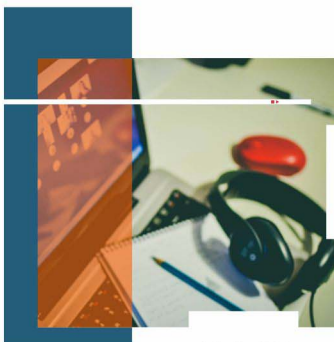
OROZCO GÓMEZ, G. (1997). *La investigación de la Comunicación dentro y fuera de
América Latina. Tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los
medios*. La Plata, Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y
Comunicación.

SCHAUFLE, M. L. (2014). Reflexión sobre el campo académico de la Comunicación Social en Argentina. *Luciérnaga*, 6 (12), 92-104.

URANGA, W. (1999). Reflexiones sobre los nuevos roles y responsabilidades del comunicador social. *Revista Ciencia y Cultura* (5), 40-50.

VALDETTARO, S. (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. Rosario: UNR Editora.

Entrevistas



Eva Da Porta

- **“La desigualdad social es también desigualdad educativa, y hoy más que nunca, cuando la posibilidad de acceder a la educación tiene que ver con un dispositivo y con la conectividad”**



Foto: Eva Da Porta

Martín Mozotegui

martinmozotegui@gmail.com

Estudiante avanzado de Periodismo (UNICEN). Becario de la Secretaría de Extensión de la FACSO (UNICEN) realizando tareas de gestión de redes sociales. En su tesis abordó la cobertura periodística del proceso electoral de Olavarría 2019 en el contexto de convergencia. Trabajó con Radio Universidad (UNICEN) y su integración en redes sociales.

Silvina Mentasti

silmentasti@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social (UNICEN). Ha sido becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SECAT) de UNICEN en temáticas relacionadas con Narrativas Transmedia. Forma parte de la Línea de Investigación en Mediaciones Tecnológicas y Comunicación Digital (FACSO – UNICEN).

Eva Da Porta

Es una referencia insoslayable al momento de aludir a los estudios sobre educación, los procesos de mediatizaciones que atraviesan a la escuela y los vínculos que se establecen con conocimiento. Eva Da Porta es Licenciada en Comunicación Social (UNC), Magister en Sociosemiótica (CEA-UNC) y Doctora en Comunicación (UNLP), se desempeña como docente e investigadora y orienta sus estudios a pensar el lugar de las TICs en las configuraciones escolares. Actualmente se encuentra ejerciendo en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA - UNC) e integra la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

En este diálogo con RAC, Da Porta reflexiona sobre la educación en el contexto de pandemia, las problemáticas y desigualdades que evidencia el aislamiento focalizando en el campo educativo en particular y los desafíos que deja la actual coyuntura para el desarrollo de la educación post pandemia sin perder de vista la importancia que adquiere el sentido de educar, dado que no debe reducirse meramente a los contenidos sino también al hecho de habitar los espacios de encuentro colectivo tanto entre estudiantes como docentes, lo cual, en esta coyuntura, resulta sumamente complejo. Asimismo, focaliza en las mutaciones de las mediatizaciones del conocimiento desde el relato de experiencias pasadas hasta lo que sucede en la actualidad.

La educación en el contexto de pandemia de COVID-19

- En principio, nos gustaría hacer referencia a la influencia de la pandemia en la educación ¿Cuál creés que fue el impacto en lo inmediato en el campo educativo?

- La dimensión educativa y formal se ha visto fuertemente atravesada por el aislamiento, que hasta ahora es la problemática más grave, el distanciamiento y la falta de presencialidad. Afecta de distintas maneras a los distintos niveles del sistema: el primario, el secundario, el terciario y el universitario. En todos se ha visto resentido profundamente el vínculo presencial, el vínculo entre los estudiantes y el vínculo con los docentes. Lo repentino de la situación, la excepcionalidad, hace que todo haya sido un proceso muy acelerado el cual es muy difícil poderlo pensar en presente, mientras se desarrolla. Lo central, desde mi perspectiva, es la imposibilidad de estar presencialmente con otros y que los aprendizajes y procesos de enseñanza se ven de esta manera afectados. La segunda problemática fuerte y central que pone en evidencia las condiciones sociales, económicas y tecnológicas de la desigualdad sobre la que se asienta esta sociedad. Estas instancias destacan la importancia de la escuela como institución que recibe cobijo a “iguales” en ese espacio “tiempo distinto” como dicen algunos autores, segregados del mundo de la producción, del mundo del mercado y que permite darnos ese lugar para estudiar, para enseñar y para aprender. El valor de que los niños salgan de sus casas, de su espacio de lo íntimo, de lo privado, del espacio de la producción y del trabajo. Aparece con evidencia el valor que tienen y generan estos espacios.

- ¿Qué desafíos presenta esta coyuntura para la educación? ¿Considerás una posibilidad pensar en un modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje o aún falta para eso?

- En primer lugar el desafío central es favorecer el acceso a la tecnología, la conectividad y a la posibilidad de reconstruir el vínculo mediado, qué es el modo que se ha encontrado para sobrevivir la educación en este contexto. La segunda es la cuestión del acceso y de las desigualdades económicas que

también se ponen en evidencia. La pandemia desvela un conjunto de aspectos que tienen que ver con el vínculo educativo formal que viene muy vapuleado desde hace muchos años. La educación pública particularmente, con un discurso neoliberal individualista y meritocrático que desprecia el trabajo de los docentes. La pandemia demuestra que el modelo neoliberal es un modelo que hace aguas, que estudiar soles en la casa es muy difícil. El individualismo al que nos llevan las tecnologías está atentando contra la posibilidad de enseñar y aprender el conocimiento de manera colectiva. “Nadie enseña todo, ni sabe todo”, diría Paulo Freire.

Otro desafío clave del sistema educativo es poder reconstruir los vínculos grupales comunitarios que son propios de los espacios. No solamente centrarse en la transmisión de contenidos. “La clase”, es lo que salimos rápidamente a buscar, que los profes podamos transmitir los contenidos, pero educarse es mucho más que eso. Educar en el sistema educativo no es sólo aprender los contenidos de alguien que los transmite linealmente, sino que es habitar esos espacios, es aprender a ser estudiantes, es aprender a ser docentes y esos aprendizajes se realizan no solamente en el aula sino también en los pasillos, en los encuentros, eventos, salidas, ratos libres, olimpiadas, jornadas culturales y fiestas. Entonces el valor de estar con otros, la sociabilidad también es central para la educación. El poder reconstruirse subjetivamente, poder reconstruir los espacios colectivos, que no son solamente de recreación, sino también son de reinención, de construcción colectiva.

- Esos son los desafíos, ahora ¿cuáles son las ventajas que presentan las tecnologías a la hora de educar?

- La no presencialidad tiene otras posibilidades que permiten un encuentro también cercano, un encuentro que horizontaliza las relaciones con los estudiantes, porque en las pantallas estamos casi todos al mismo tamaño y al mismo plano. Somos interlocutores. También la posibilidad de los encuentros a distancia, que antes capaz no los exploramos de la forma que lo estamos explorando. Esta es la otra cara de la pandemia que nos pone frente al desafío de reconstrucción de lo común, de lo colectivo y de lo público, porque lo público se construye en el debate, en el disenso, en el encuentro entre distintos y para eso hay que estar con otros. Con los espacios extra áulicos que se van construyendo, vamos a convivir mucho tiempo y hay que poder habitarlos de la mejor manera. Hay que pensarlos en función de la necesidad. Siempre

dispuestas a que los formatos no nos impongan los modos de conectar. Ese es un trabajo muy creativo por delante para docentes, estudiantes y personal de gestión de las instituciones. Poder repensar, recrear los vínculos grupales intersubjetivos de debate de lo público en distintos espacios, explorando estos formatos que tenemos disponibles, actuando en un espacio que no definimos, que lo definen muchas veces las multinacionales, las empresas globalizadas, que imponen los formatos y las formas. Nosotres debemos buscarle la vuelta a las necesidades comunicacionales, sociales, políticas y educativas del encuentro.

- El contexto y las tecnologías ¿nos llevan a revisar los modelos pedagógicos vigentes?

- Rápidamente, lo primero que hicimos, fue ir a construir ese vínculo central de cualquier institución educativa, el aula. Tenemos la posibilidad de reconstruir ese vínculo, porque la pandemia a puesto en evidencia que hay un modelo, quizás hegemónico dominante, más en la universidad y menos en el secundario y en la primaria, pero un modelo pensado en la transmisión unidireccional de los conocimientos, que pone en evidencia sus limitaciones en este contexto. Es muy difícil aguantar a alguien tres horas hablando o dando una clase magistral. ¿Cuánto soportamos estando escuchando? Ni quién habla, ni quién escucha. Las tecnológicas nos hacen revisar los modelos pedagógicos y creo que muchos docentes estamos muy preocupados por cómo aprenden los estudiantes que eso, quizás no en todos los niveles, pero antes no era una preocupación. Tal vez se ha prestado más atención en la primaria, mucho menos en el secundario y en la universidad casi no era una pregunta. Se da por sentado que si sos estudiante, tenés que estudiar. En ese sentido, nos empezamos a preguntar, ¿quiénes son? ¿quiénes pueden acceder?, ¿quienes quedan afuera?. Si yo planteo una actividad de esta manera que requiere tales características ¿quién la puede hacer y quién no?, ¿cómo sé que saben de qué manera?

- En los últimos años hubo avances y resistencias frente a la utilización de tecnologías dentro del aula. ¿Cómo debería ser una implementación efectiva para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Se han convertido en puentes pedagógicos?

- Hubo cierta resistencia en el campo educativo y en el ámbito docente a la implementación de tecnologías para la enseñanza. Tiene que ver con que las tecnologías tienen o tenían una lógica muy distinta a la lógica de lo escolar, al vínculo intersubjetivo y también al vínculo entre conocimiento, los modos de ofrecerlo, los lenguajes puestos en juego y los modos de interpelación de los estudiantes, que son extraños al vínculo escolar educativo. En definitiva, creo que no hay un interés en lo tecnológico en particular, sino que hay un interés en no abandonar el vínculo pedagógico, lo cual es muy profundo y muy fuerte por lo menos en el campo de la educación. Esa búsqueda es muy instrumental y herramental, pero lo que ocurre es que estas herramientas tienen esa complejidad que se nos imponen como los lenguajes, que se nos imponen como horizontes de percepción, como modos de comprender el mundo. Las tecnologías no son solamente herramientas que yo manejo como quiero, de alguna manera la herramienta también me maneja, me impone aprendizajes para poderla manejar, me lleva un tiempo este vínculo que se está dando en paralelo a la necesidad de enseñar, queda subsumido por el deseo de enseñar. Por eso, tanta gente dice “que extraño que se tecnologizaron las prácticas educativas”. Por un lado es porque ya éramos sujetos tecnologizados. Un montón de docentes empezaron a utilizar las tecnologías que muchas veces estaban incorporadas en sus prácticas. WhatsApp pasó tan rápidamente a ser una herramienta de comunicación y de contacto porque ya estaba previamente aprendida. Por eso creo que incorporamos tecnologías que son educativas y de otras que no y las volvimos educativas. Lo que tiene la escuela es eso, de alguna manera escolariza las herramientas, los instrumentos y eso está bien. Creo que en este momento estamos en esa lucha desde la lógica de la herramienta y la lógica del proceso educativo. Ahí estamos tensionados todo el tiempo de cómo nos apropiamos de la herramienta y la usamos para lograr lo que queremos. Es un momento de mucho aprendizaje docente, de mucha producción y productividad. Los docentes también somos intelectuales, porque trabajamos con ideas y producimos conceptos y conocimiento, y en este contexto se está poniendo en evidencia aún más.

- ¿Qué papel juega el Estado y las políticas públicas en este contexto de repensar el sistema educativo?

- Es necesario volver a pensar en el sistema, a nivel de las políticas públicas que hoy se vuelven centrales. El verdadero desafío que hoy tienen es de dotar

de equipamientos, de abrir espacios de intercambio y formación permanente, de revisión de lo que se está haciendo, de acuerdos de debates, de posibilidades y que distintos sectores puedan estar intercambiando. Las funciones que cumple el Estado no las cumplen los privados. Ahí vemos otra cara, porque dónde nace una necesidad está el mercado y cómo hay una enorme necesidad en los espacios educativos, ahí está el mercado, ofreciendo e imponiendo muchas veces sus negocios. Es necesario controlar y luchar como comunidad educativa, contra la privatización de la educación, que claramente es una opción a la vuelta de la esquina y que nuestros sistemas no se vuelvan mixtos. En ese sentido, la hibridez debe ser entre presencialidad y virtualidad y no entre lo público y lo privado. Es muy importante el desarrollo de plataformas del Estado y de instancias de formación, para que los docentes no tengamos que recurrir a lo que está ahí muchas veces como “gratis”. Sabemos que lo que el mercado ofrece como “gratis”, después tiene un precio altísimo, y en épocas de algoritmos aún más. Tenemos que tener la mente en el horizonte de la educación, resguardar el espacio de lo público. La educación como derecho garantizado por el Estado.

- ¿Cuál es tu perspectiva respecto de las políticas educativas que tuvieron lugar en nuestro país?

- En tiempos de pandemia, es pertinente que las políticas públicas sean muy claras al respecto, que orienten el accionar de los docentes, de los directivos, del personal a cargo de la gestión y de las escuelas. Hay que ver hacia dónde va el sistema. Me parece central que haya una cobertura total del acceso a internet y de equipamientos para todos los estudiantes de este país, para mí eso es un faro orientador. Es central y urgente y no puede esperar, porque un niño que está dos o tres meses sin escuela, no es más estudiante. Para mí eso es prioridad. Hay que pensar estrategias novedosas. No es fácil, pero es importante pensarlas con cierta flexibilidad para poder incluirlas. Lo más importante para mí en este momento sigue siendo la inclusión, todas las decisiones de las políticas educativas tienen que integrar. En ese sentido, como horizonte todo lo que permite la inclusión y no la exclusión, porque quién cae del sistema ya es alguien que no se sabe cuándo vuelve. Es una pérdida irreparable.

Las provincias tienen un rol central, con el sistema educativo. Que los docentes tengan claras indicaciones de qué hacer porque si no queda en manos de ellos

decisiones que les superan. Deben saber que tienen que hacer y luego cada una y cada comunidad educativa resolverá. No se les puede abandonar, a su buena voluntad, a su vocación de ninguna manera. El sistema neoliberal hace eso, hace que las decisiones que son estructurales queden en manos de los individuos y eso me parece muy injusto.

- ¿Cómo está la situación en Argentina respecto de otros países de América Latina?

- En Latinoamérica hay muchas diferencias entre países, lo que no hace fácil la comparación. Hay cuestiones que tenemos en común, como con países centrales de Europa. La crisis mundial es estructural y el sistema educativo es bastante parecido en la estructura en casi todos los países, entonces, hay algunas cuestiones como el acceso a la conectividad que se vuelve central, un derecho central para poder ser estudiante. El peligro de que las corporaciones ingresen a los sistemas educativos públicos me parece que son como aspectos que se repiten, con variaciones. Hay muchas diferencias entre modelos, como Argentina y Chile, porque son modelos políticos distintos y las políticas educativas son distintas. Pero hay aspectos que son transversales y donde hay desigualdad se ve mucho más. La desigualdad social es también desigualdad educativa y hoy más que nunca, cuando la posibilidad de acceder a la educación tiene que ver con un dispositivo y con la conectividad.

- ¿Consideras que este contexto plantea desafíos para la formación de los docentes? En ese caso, y respecto de la inclusión de las tecnologías en el aula, ¿creés que debería comenzar a trabajarse esta cuestión dentro de los Institutos Superiores de Formación Docente?

- Si, totalmente. Tienen que ser un lugar central en la construcción del sistema educativo. Creo que la formación docente es central para la famosa calidad. No podemos dejar en manos de los individuos la responsabilidad o la posibilidad de pagar una formación para estar actualizados o para reconfigurar la formación académica, para repensar el rol docente. Para mí es central y debería tener varias modalidades, no solamente el formato del curso, sino otros espacios, los talleres son muy importante.

La formación docente es una deuda del sistema educativo y debería ser una prioridad. No solamente en la actualización de los contenidos sino en los

sentidos de ser docente, en la formación pedagógica, en la formación comunicacional, en la formación tecnológica. Es decir, todos estos otros roles vinculados a la docencia que no solamente tienen que ver con los contenidos disciplinares. Deberían multiplicarse esos espacios de formación, esas comunidades de aprendizaje que podemos formar les docentes entre nosotros. En el debate de experiencias, en el intercambio de experiencias, en la formación conjunta, en las lecturas conjuntas. A mí me gusta mucho más la imagen de una escuela, una institución que construye esos grupos de aprendizaje colectivos que la idea de capacitar de afuera. Es interesante traer a expertos, pero el modelo del experto tiene un límite en la propia práctica. Hay una lógica de la localidad, de lo situado de la educación que es muy importante que se tome para la formación docente. Es decir, esas comunidades de aprendizaje, no solamente de enseñantes sino de aprendices que también somos los docentes. Asumir que parte del oficio es ser un aprendiz es muy importante.

- Eso es lo que íbamos a decir, se nos ocurría que tal vez el formato de los ateneos sea interesante para estas construcciones colectivas...

- Sí, va por ese lado. Es interesante escuchar conversatorios de expertos, en ese formato que se está explorando. Hay que pensar el formato de esos encuentros porque sino reproducimos el modelo del experto que sabe a los otros que no saben. Creo que los docentes necesitamos escucharnos, compartir no sólo conocimientos o la experiencia, sino que estamos muy atravesados también por cuestiones emocionales y subjetivas que es necesario poner en común.

Interpelación a las subjetividades juveniles

- En este contexto de pandemia ¿cómo se da esta relación entre lo mediático y las subjetividades juveniles?

- Este momento es muy complejo para la subjetividad juvenil. Siempre lo es, pero la imposibilidad del vínculo cercano, personal, con otros pares es central en la constitución de la subjetividad o la reconfiguración de ese vínculo que ya estaba mediado en redes. La transición que estamos viviendo me parece que es dramática en un punto porque hay algo en la constitución de lo juvenil que tiene que ver con el contacto, que en este momento no es posible o se

reconfigura en otros lenguajes, yo digo que es un momento trans en todos los sentidos. Es decir, estamos transitando hacia algo que tampoco sabemos qué es y no tenemos claridad hacia dónde vamos, pero es un momento de mucha fluidez y mucho dinamismo, que implica perder cosas, dejar cosas, reaprender otras y reapropiarse.

Una de las claves centrales es la idea de reapropiación de las tecnologías, volverlas propias. En eso todas mis fichas están puestas en las culturas juveniles, en la capacidad de apropiación y de recreación de estos dispositivos. Nosotros acompañamos un proyecto de investigación que tenemos distintos colectivos de jóvenes que producen arte, cultura y de qué modo lo hacen. Hicimos la transición, porque arrancamos antes de la pandemia y exploramos un poco el uso que hacían de redes y tecnologías, y ahora lo que estamos viendo es cómo es el espacio central de recreación subjetiva, intersubjetiva, de producción cultural. Hay algo propio en la curiosidad, en el interés, en la creatividad, en el entrar sin pedir permiso a las tecnologías, que tienen los jóvenes y que hacen que la vida les sea más vivible. Es importante también, no dar por sentado esto, es decir, no hay nada natural o propio entre ser joven o niño y usar las tecnologías. Son apropiaciones culturales que tienen que ver con los contextos y las posibilidades. Muchas veces esas posibilidades los jóvenes las saltan y las atraviesan mucho más que otros sectores sociales en términos etarios. Pero también están muy expuestos a las limitaciones, a los condicionamientos. En los usos académicos de las tecnologías hace falta mucha alfabetización juvenil porque quizás son muy diestres en el uso de redes para uso recreativo, inclusive otros usos más creativos o productivos fuera de los espacios educativos pero en los espacios académicos las tecnologías tienen unos usos particulares. La alfabetización académica digital, es muy distinta de la alfabetización medio informal que tiene en el uso por ser jóvenes.

- Esta mediatización de nuestra vida que venías diciendo antes y el carácter, o bien, lo subjetivo ¿son interdependientes? ¿Lo mediático condiciona de alguna manera la subjetividad?

- Sí, son interdependientes. En mi tesis de doctorado (NdR: [Procesos de mediatización y constitución de subjetividades](#)) trabajé sobre la relación que yo percibía, más intuitivamente quizás, entre jóvenes. Creo que hoy es extensivo a todos los sectores sociales etarios, entre las construcciones subjetivas y el vínculo estrecho con las tecnologías. Trabajé en sectores populares, sectores

muy empobrecidos cuyo vínculo con las tecnologías de la comunicación era bastante limitado, en un punto por la posibilidad de acceso, y lo que yo encontré como recreación, reapropiación, modos de ser aprendidos en los consumos y los usos de las tecnologías fue de una riqueza increíble.

Creo que somos ya culturas mediatizadas y nuestras subjetividades se van constituyendo y reconstituyendo en los vínculos y en los universos de sentido que nos permiten las tecnologías. La tecnología es un dispositivo, lo interesante son los sentidos, los lenguajes que transitan por allí, los modos de percibir el mundo, la realidad, de percibirse a sí mismo, de percibir a los otros, de sueños, de emociones, de configuración de la emocionalidad. Es decir, las tecnologías hoy son constitutivas de lo humano, no lo pienso alejado, los humanos construimos las tecnologías y a su vez nos van reconfigurando.

- En relación a lo que es la televisión y la escuela, ¿considerás que las experiencias educativas tanto como Canal Encuentro y PakaPaka incrementan o fomentan la mediatización del conocimiento o creés que presentan problemas, trabas?

- Paka Paka es una experiencia única, increíble, que hay que estudiar, que es muy interesante porque logra que entre en diálogo esa lógica escolar y la lógica mediática de la que hay mucha incompatibilidad ¿Por qué? Porque el dispositivo televisivo desde lo discursivo se escolariza, logra entrar en diálogo con la escuela, que eso es lo que me parece importante, y logra interpelar a la escuela. Me parece una experiencia sumamente valiosa, rica, no es tan común. No tiene el formato educativo general sino que está focalizado y tiene un formato escolar que muchas veces es lo que se le pide o se le critica a la televisión educativa. Me parece que al profundizar ese formato escolar puede entrar en diálogo con los docentes, con los estudiantes, con los contenidos escolares. Y además de entrar en diálogo los abre, porque los abre con otros lenguajes, con otras historias. Además, reconoce esta constitución subjetiva previa de los estudiantes como niños que ven televisión, que ven dibujos, que juegan. Entonces hay un conjunto de lógicas mediáticas que recuperan los programas de PakaPaka, Zamba particularmente que es una apuesta muy bien pensada en el sentido que ha sido y es apropiado por las escuelas. Entonces eso me parece que habla de que hay un dispositivo pensado en un diálogo crítico también, concesivo de la escuela, porque también se ríe un poco de la escuela pero también la valoriza. Me gusta ese híbrido que hay entre lenguaje

mediático y lenguaje escolar que no es fácil de lograr. Me parece que muestran una perspectiva respecto del conocimiento y la legitimidad del conocimiento que pone a dialogar saberes que en un modelo de cultura legítima no entrarían en diálogo. A la escuela, como me decían las maestras, se viene a estudiar, no a hablar de la tele. Logra eso, romper esa barrera.

- Sí, y en un formato que piensa en la accesibilidad, ¿no?

- No tenemos que dejar de pensar en la televisión como un modelo de *broadcasting*, porque sigue funcionando. Los medios tienen ese encabalgamiento y esa complejidad que si bien las redes han venido a revolucionar ese modelo transmisivo, sigue funcionando y tiene mucha llegada en los hogares. Entonces pensar, de alguna manera, en los procesos educativos a través de la televisión me parece que es una decisión estratégica importante y relevante hoy pensando en los problemas de acceso y accesibilidad.

Obliga también al lenguaje televisivo a desacartonar de algún modo el conocimiento escolar. El tamizar por los lenguajes televisivos hace que no sean tan distantes esos saberes, que están allá, como me decía una vez un estudiante: “A la escuela venimos a estudiar lo importante, lo que está en los libros”. Bueno, eso no, contra eso me parece que pelea este modelo y logra algo exitoso. Hay miles de intentos parecidos pero este me parece que el acierto es entrar en diálogo directo con el sistema escolar, enriquecerlo y no hacer una cosa de escuela paralela. Dialoga con la lógica de lo escolar y la enriquece, lo cual no es poco.

Mariana Maggio

- **"Este es nuestro mejor momento de la historia para desarmar el modelo clásico y hegemónico de enseñanza"**



Foto: Francisco Ucke

Silvina Mentasti

silmentasti@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social (UNICEN). Ha sido becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SECAT) de UNICEN en temáticas relacionadas con Narrativas Transmedia.

Forma parte de la Línea de Investigación en Mediaciones Tecnológicas y Comunicación Digital (FACSO – UNICEN).

Martín Mozotegui

martinmozotegui@gmail.com

Estudiante avanzado de Periodismo (UNICEN). Becario de la Secretaría de Extensión de la FACSO (UNICEN) realizando tareas de gestión de redes sociales. En su tesis abordó la cobertura periodística del proceso electoral de Olavarría 2019 en el contexto de convergencia. Trabajó con Radio Universidad (UNICEN) y su integración en redes sociales.

Mariana Maggio

Construir didáctica en vivo, pensar en el codiseño con los estudiantes (para enriquecer las prácticas de la enseñanza) y la necesidad de deconstruir el modelo de didáctica hegemónico son algunos de los elementos que confluyen en el libro “Reinventar la clase en la universidad” (2018). Maggio destaca la necesidad de pensar estos conceptos en el contexto actual y afirma que nunca hubo una oportunidad mejor en la historia para poder enseñar más genuinamente.

En sus 30 años dedicados a la educación, Mariana Maggio se formó como Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, donde actualmente dirige la Maestría en Tecnología Educativa.

A partir de una contextualización de su campo disciplinar, Maggio aborda en este diálogo diferentes tópicos que se encuentran en el centro de la idea de “no podemos seguir enseñando igual”. A su vez, destaca la potencialidad que conlleva la incorporación de redes sociales, productos transmedia y series para enriquecer la enseñanza.

Las ideas centrales de “Reinventar la clase..”

- En esta edición de la RAC abordamos el cruce entre la Comunicación y la Educación. La idea era empezar hablando un poco de tu idea sobre reinventar la clase. ¿Qué es lo que proponés? y ¿qué cosas supone eso para quien no leyó el libro?

- Llegar a “reinventar la clase” me tomó treinta años de recorrido en el campo. No me levanté un día y dije: “Vamos a reinventar todo”. Yo vengo del campo de la tecnología educativa de los finales de la década del 80 y de cómo empieza a repensarse todo lo que había sido la tecnología desde mediados de siglo, porque en definitiva había estado conectada a un origen bastante difícil que tenía que ver con un modo de comprender el aprendizaje en una perspectiva conductista y un modo de comprender la comunicación desde una perspectiva funcionalista. Todo muy atravesado por la idea que Ángel Pérez Gómez define como “variable mágica” y con este supuesto que es que la inclusión de tecnología iba a generar soluciones a la hora de aprender, a la hora de enseñar o a la hora de pensar incluso el sistema educativo completo. Hay perspectivas que Ángel Díaz Barrera denomina ampliadas que piensan la tecnologización ya no del aprendizaje como apoyo a la enseñanza sino como modo de volver el sistema educativo más eficiente y esto tiene que ver fundamentalmente con un enfoque sistémico. Entonces como que se juntó toda esta conjunción de enfoques que hizo que la tecnología educativa fuera vista, con justa razón en el continente, como un modo de pensar las cosas tecnocrático, eficientista, de una pretendida neutralidad que la educación no tiene.

Vengo de una escuela que inicia Edith Litwin en este país que justamente recogiendo una lectura crítica de la educación y desde una perspectiva didáctica vinculada a las prácticas de la enseñanza como objeto dice: “La tecnología educativa no puede ser esto, la tecnología educativa necesita ser vuelta a pensar como un campo que reconoce que hay prácticas de la enseñanza que se pueden hacer con todos los medios a disposición, eso incluso en el marco de una modalidad a distancia y es una oportunidad tremenda de alfabetización” pero, además decir: “Hay que replantear las articulaciones con

los campos”. Porque ya no va a ser la Psicología conductista, sino que ella misma propone la Psicología cognitiva, no van a ser las teorías de la comunicación funcionalistas sino que ahí nos acercamos a todo lo que tiene que ver con las teorías de la recepción, no va a ser la didáctica clásica sino que vamos a proponer una nueva agenda.

- ¿Esas son las bases que te permitieron pensar en la reconfiguración de las prácticas de la enseñanza?

- Si, ese es el lugar de donde vengo y en ese lugar se tomó una posición que nos atravesó las últimas dos décadas que tuvo que ver con reconocer todos los atravesamientos sociales y culturales que tienen no solamente las prácticas educativas o específicamente las prácticas de la enseñanza sino también la construcción del conocimiento a nivel de las disciplinas, o sea, ya como avanzando en un nivel epistemológico. Cuando hicimos eso, lo que advertimos fue que las disciplinas en estos atravesamientos iban como generando nodos muy distintos de construcción del conocimiento, entonces empiezo a formular ya una posición más reciente donde digo: si las formas culturales mutan cada vez más rápido entonces nosotros no podemos seguir enseñando igual.

- Y esta cuestión de “no podemos seguir enseñando igual”, ¿a qué lugares y enfoques teóricos nos lleva?

- Ahí viene el problema que me lleva a pensar en la reinención de la clase y en la didáctica en vivo. Por un lado, uno tiene que tomar una posición respecto de desde dónde reinventa, porque las cosas están cambiando, entonces la práctica de la enseñanza debe ser reinventada. Uno reinventa desde algún lugar, con referencia a algo, si no eran las teorías didácticas porque no aceptaban redefinir lo que venía pasando entonces, dijimos: “Miremos las tendencias sociales y culturales, las que nos rodean, las que nos atraviesan como sujetos, las que atraviesan a nuestros estudiantes, las que atraviesan a los campos disciplinares, abracémoslas en el seno de la clase y reinventemos con eso.” Eso implica tomar mucho riesgo, hacerlo de un modo distinto, generar lo que denomino “formas alteradas”, donde no hay un camino exclusivo. Para poder comprenderlas hay que documentarlas entonces digamos que uno reinventa en clase, documenta, eso se vuelve como la empiria de una investigación y se analiza críticamente, y allí da lugar al emerger de nuevas categorías que

hablan acerca de las prácticas de la enseñanza, convencida que son categorías didácticas.

Mientras uno hace eso, las tendencias siguen mutando, por eso digo: “Hay que hacerlo en vivo”. Por ejemplo, si lo pienso en términos de la pandemia, la explosión de redes sociales como Tik Tok es algo que nosotros no tenemos tan explorado en el plano de la práctica. Hay que ir primero a reconocerlo como fenómeno, estudiarlo, ver cómo lo podemos abrazar en clase, generar algunos escenarios donde esto pueda explotar y documentarlo para comprender su potencia en términos didácticos y eventualmente generar categorías de análisis que tengan que ver más con lo performático, que cualquier cosa que hayamos hecho hasta acá. En el medio, de nuevo, emerge otra, y esa tal vez deja de ser una tendencia interesante desde una perspectiva pedagógico-didáctica y haya que abandonarla entonces: construimos didáctica en vivo. Las articulaciones con otros campos siguen siendo totalmente críticas, a nosotros nos importa que se está analizando de estas mismas redes desde la perspectiva de las teorías de la comunicación, desde la perspectiva psicológica, desde la filosofía, desde lo que tiene que ver con análisis antropológicos, culturales, vinculados a la inteligencia artificial. Lo que sea. Entonces todo esto entra dentro de un modo de hacer, de analizar y de construir que tiene que ver fundamentalmente con haber acotado un objeto que es la práctica de la enseñanza, pero en los múltiples atravesamientos que la enseñanza tiene desde una perspectiva social, cultural, etc.

- ¿Cómo creés que - lo que vos planteás que y nos ampliás sobre didáctica en vivo y reinventar la clase- se reconfiguran o reconfigurarían? Profundizando en función de lo que pasa con la pandemia.

- Varias cosas. La primera es que si bien nosotros nos dedicamos a este tema, no solamente en lo referido a la tecnología educativa, hacemos desde hace décadas educación a distancia como modalidad, que tiene que ver con que los estudiantes por las razones que fuera no pueden asistir regularmente a clase en los edificios. Nunca estuvo contemplada una pandemia. Aún habiéndonos dedicado a eso durante tanto tiempo la pandemia nos tomó por sorpresa.

Reconocemos que las circunstancias cambiaron y ahora hay que hacerlo distinto, entonces eso fue algo muy interesante. Cerrando el edificio, con todo lo que eso significa y con todo lo que extraño ir a la facultad, siento que desde

el punto de vista de las prácticas de la enseñanza tuvimos un año no solamente muy potente sino también relevante en términos de entrar en diálogo con la situación social que es vivir una pandemia, o sea, todas nuestras prácticas de la enseñanza de alguna manera generaron articulaciones con reconstruir perspectivas educativas a la luz de lo que estábamos viviendo.

Incorporación de las tendencias culturales actuales a las prácticas de la enseñanza

- ¿Qué lugar tienen los productos culturales *on demand* en el campo educativo? ¿Cuáles son los desafíos que presenta su incorporación a las prácticas de la enseñanza?

- Hay algo de esta situación que me resulta interesante en términos de tendencia cultural, que tiene que ver con el *on demand*. Si uno lo piensa en la perspectiva de las grandes cadenas de streaming, que hace años decidieron subir y dejártelo para que vos hagas con eso lo que quieras y cuando quieras, hay algo que es particular en esa conexión. Sin embargo, cuando uno lo piensa desde una perspectiva pedagógica, que vos digas: “Bueno, ya está subido y listo”, de alguna manera traslada la responsabilidad sobre el acto educativo al otro lado de la pantalla, y eso no es lo que parece interesante construir. Los docentes seguimos teniendo responsabilidad con la práctica de la enseñanza, no alcanza con subir cosas o con revolearlas como dije en su momento. Me parece que se generó mucho saturación y rápidamente el sistema se fue acomodando y se arma una segunda fase que tiene que ver con “bueno, pero ¿tenemos videoconferencia?”. Ya no alcanzaba con el aula virtual, ¿podemos hacer comunicaciones en vivo? Esto viene asociado a lo sincrónico, y lo sincrónico viene asociado a una idea que me genera mucha preocupación, que es estar al mismo tiempo, en un momento en línea que simula de alguna manera lo que sucede en la experiencia del aula física. He tenido conversaciones fuertes con docentes que me decían que si daban dos horas de teórico, ahora iban a dar dos horas de clase sincrónica, o cuatro horas, entonces yo decía: “No, pero esto no puede ser”, y sin embargo si, hay gente que empezó a pensar que eso no solamente era lo posible sino lo que estaba bien. Padres, madres, familias que demandaban más horas de encuentro sincrónico.

- En este sentido ¿El streaming presenta desafíos, pero también es una oportunidad en tiempos de no presencialidad?

- El streaming, el vivo, es uno de los fenómenos de la pandemia. No solamente atraviesa la educación, atraviesa todas las formas y las expresiones de la cultura. Los museos hacen vivos, los artistas hacen vivos, las fiestas electrónicas se hacen sincrónicas y todo lo que se nos ocurra. Ahora, si el vivo es para poner al docente explicando de nuevo en el medio de la escena, en realidad lo que reconstruye es un modelo clásico de antes de la pandemia, que estamos tratando de desarticular en este momento. Este es nuestro mejor momento de la historia para desarmar el modelo clásico y hegemónico de enseñanza. La pieza perdida ahí es la colaboración, donde hay algo casi paradójico, porque todas estas plataformas en general fueron concebidas para la colaboración, no estoy hablando específicamente de los campus virtuales, creo que ahí hay una imagen propia del aula concebida clásicamente pero cuando pensamos sobretudo en plataformas como Zoom, como Meet, como Teams o como Jitsi o la que fuera están concebidas para la colaboración no para que haya una persona hablando y 125 o 125 mil escuchando. Venía sosteniendo que la reinención era muy difícil si no se alteraban cuestiones de los edificios físicos, que tenían que ver con el tiempo, con el espacio y con una perspectiva curricular que ya estaba de hecho bastante sobrecargada. Entonces me parece que acá lo que hay que retomar es un análisis de las condiciones que requiere la reinención asociada a este problema.

En este momento, las condiciones están alteradas de hecho, el espacio se alteró porque los edificios cerraron, el tiempo se alteró porque el hecho de estar haciendo las prácticas de la enseñanza desde nuestros hogares implica horas de aprendizaje, implica que todo está como los docentes dicen, sobrecargado, solapado, diluido, pegoteado. Usan diferentes expresiones para referirse a esta situación y el currículum, sobretudo con el hecho de que se alargó ese primer período que parecía que iba a cortar el período lectivo por diferentes razones. Inmediatamente se empezó a hablar de una priorización, que yo comparto. Hace años que digo que el currículum debe tener una perspectiva minimalista, que tenemos que tener acuerdos sobre cosas centrales para enseñar, para que se nos dé aire para construir cosas originales. La pregunta es: ¿Cómo puede ser que estando las condiciones alteradas, que estando las plataformas de colaboración a disposición nosotros estemos

volviendo a modelos clásicos que ya sabemos que teníamos que abandonar antes de que la pandemia empezara? La luz de esperanza se abre con una forma, en la que la colaboración me parece que puede traccionar todas las demás y es la colaboración en el plano de los colectivos docentes. Nunca en mi vida de pedagoga vi tantos docentes juntándose a hablar sobre las prácticas de la enseñanza, no sobre cómo vamos a organizar los horarios o cómo vamos a hacer la fiesta de fin de año, sino sobre qué vamos a hacer con las clases en esta escena. Reconocerse como colectivo que puede pensar en colaboración las prácticas de la enseñanza y crearlas, y llevarlas adelante compartidamente puede ser una puerta interesante para que lo colectivo se profundice en los próximos meses o años en el plano de aquello que se le plantea a los estudiantes como propuesta de trabajo.

- Haciendo hincapié y reconociendo lo que son los consumos culturales y las formas de trabajarlos, la mejor prueba la hiciste vos misma con las historias de Instagram ¿qué lugar ocupa para vos, en esta educación, este tipo de consumos culturales?

- En esta búsqueda de preguntarme ¿cuáles son las tendencias que emergen?, ya desde el año pasado me había propuesto hacer algunas experimentaciones con Instagram y de hecho la primera así como muy intensa tuvo que ver con el seminario que dicté en el primer cuatrimestre de apertura de la maestría en tecnología educativa donde dije “hay una propuesta hacia adentro que es en Whatsapp de la que sólo participan los estudiantes del seminario”. Tremendo lío, porque había más de cien estudiantes en ese grupo aprendiendo, haciendo sus interacciones propias del proceso pedagógico y hay una propuesta hacia afuera que es en Instagram a la que pueden acceder estudiantes del seminario pero también cualquier otra persona. La sostuve durante un mes seguido y lo que me di cuenta que pasaba, es que en general tanto estudiantes como no estudiantes (yo solía publicar las historias tarde, a la noche) me escribían a las once de la noche para preguntarme a ver cuánto faltaba para que suba la historia porque se estaban por ir a dormir. Entonces decía, las historias están cargadas de contenidos acerca del campo de la tecnología educativa, teóricos, epistemológicos muy fuertes. Entonces, en el espíritu de la didáctica en vivo empecé a documentar eso y empecé a decir: “Acá hay algo que no me lo trae otro modo de hacer, esto es relevante para quienes practican el curso, quieren escuchar la historia del día, esperan ese desarrollo de contenidos acotados

pero súper estructurantes desde el punto de vista de la materia en ese formato tan sintético”.

- ¡Que bueno! que propuesta educativa interesante...

- Lo volví a hacer en otro seminario y de nuevo me pareció que era una forma muy profunda de conexión con las estudiantes, por eso cuando empezó la pandemia dije “bueno, de todo lo que proveen el último tiempo, es lo que me resultó más fuerte”. No a mí, sino las personas que participan en los seminarios. ¿Por que no sostenerlo?, ¿Por que no usar esto como canal durante la pandemia? Hice historias durante 100 días seguidos, pensando que todo iba a durar mucho menos. Ahora estoy probando otros formatos. Hago series de siete episodios y es más manejable. Lo que yo quisiera poner en el plano de nuestras ideas respecto a nuestras prácticas de la enseñanza es que uno tiene que construir donde la gente está, uno tiene que ir a buscar a la gente, a nuestros estudiantes en los lugares que habitan, en los lugares que viven. Todavía hay docentes que les cuesta pensar que uno habita las redes. A mí me encanta la idea de Alessandro Baricco cuando plantea que colonizamos físicamente las redes. La pandemia nos corre de ese lugar que sentíamos tan propio físicamente que era la escuela. La pandemia es un producto de esa realidad, a los docentes nos costó entender que el mundo es físico virtual, qué es mundo y ultramundo. Mis juegos didácticos tienen que ver con ese reconocimiento. Escucho colegas que me dicen todavía en estos días “la escuela es cuerpo” y pero el mundo no es más un cuerpo que sólo está en el plano de lo físico, yo siento que pongo el cuerpo todo el tiempo en estas cuestiones y propuestas que estoy haciendo en la virtualidad o específicamente en la modalidad distancia. No siento que sacó el cuerpo, al contrario, a veces siento que lo pongo más que cuando estoy en la facultad. Pongo el cuerpo, el gesto, la mirada, el tono de voz, todo para que la propuesta sea contundente y para que mis estudiantes crean que es una experiencia que vale la pena vivir.

- ¿Y con el trabajo que ya venías haciendo desde antes con el tema de las series?

- Con el tema de las series también, las reconozco como una tendencia. Me impresionaron cuando comprendí que estaban alterando las formas narrativas, que estaban dejando de ser secuenciales, que toda experimentación tiene que

ver. Mi momento de revelación fue *Lost*, que iban para atrás, que van para adelante en el tiempo. Junto con Maximiliano Peret y el colectivo de la maestría vamos pronto a publicar un libro que se enfoca en comprender cuestiones tales como el *loop*, que tienen que ver con muchas series, como *Muñeca Rusa*, *Dark*, entre otras. Si lo pensamos en términos de fenómenos de los últimos años, hay fenómenos que son tan atrapantes para nosotros como televidentes y espectadores, entonces ahí cuando empecé a reconocer eso, me di cuenta que este es el momento en el que tenemos que abolir la secuencia lineal progresiva, ese modo de pensar donde primero va esto, después lo otro. El único lugar en el que sigue sucediendo eso es en las instituciones educativas, donde hay algo de anacronismo. Me encanta pensar propuestas pedagógicas y didácticas mirando series. Puedo inspirarme para hacer clases grandiosas. Me resulta interesante el aporte de Jorge Carrión con este libro que acaba de publicar que se llama *Lo viral*, donde dice que en este momento hay un emerger de objetos culturales que ya no son tan claros como las series en su definición, sino a los que define vagamente. Son fenómenos que están vinculados más con lo viral, que tienen como objetivo volverse viral, los hilos de Twitter, las historias de Instagram, las performance de TikTok, los podcast. Ahí aparece de nuevo si tenemos que pegar ese salto. ¿Qué vamos a hacer con esto? Yo venía experimentando con las historias de Instagram pero las posibilidades de experimentación son como las del ancho mundo. Ahí es donde tenemos que poder, como docentes, vivirlas inmersas en ellas. Es muy difícil poder experimentar con Instagram si uno no comparte los códigos, no entiende los modos de vivir una red como Instagram. Uno lo tiene que poder comprender para poder producir y ahí un punto súper interesante para traer a la mesa, desde una perspectiva comunicacional, es que nunca fue tan fácil en este tiempo de la historia producir contenido de gran alcance. Cuando yo empecé a trabajar en UBA XXI, a la distancia, producir un video para la Televisión Pública llevaba seis meses de trabajo y era una tremenda inversión. Hoy con mi celular hago un video, que puede ser más modesto, pero llega a miles y miles de personas y lo puedo producir en diez minutos. Entonces, creo que hay una alteración tremenda que podemos comprender. Las tendencias culturales me interesan por todo eso y por todo lo que está emergiendo a medida de que estamos hablando.

Innovación y propuestas educativas transmedias

- En este sentido, ¿cómo ves el proyecto Seguimos Educando?

- Seguimos Educando ante todo es una respuesta súper fuerte de la política, de decir “los edificios están cerrados pero nosotros tenemos que seguir educando” porque eso es lo que garantiza el derecho a la educación. Es irrenunciable el derecho a la educación. La primera definición que toma el Ministerio de Educación cuando define Seguimos Educando, es un reconocimiento de las deudas de acceso que tenemos en términos tanto económicos, como de conectividad y de dispositivos. Acá hay algunas cuestiones que cambiaron con la pandemia, primero porque nosotros veníamos insistiendo desde hace muchísimos años en la conectividad en las escuelas, pero lo que la pandemia no lleva a ver es que era imprescindible la conectividad en los hogares. Por otro lado, la idea de que una computadora en la casa alcanza para sostener un proceso educativo. La realidad es que no. Si vos tenés tres, cuatro estudiantes y una computadora en una casa no alcanza ni remotamente. Hemos visto hogares con tres o cuatro chicos, donde todo el proceso educativo a lo largo de estos años y meses se sostuvo con un celular. Estamos en una situación que todavía requiere mucha definición e inversión desde el punto de vista de la política. En ese reconocimiento, Seguimos Educando en sintonía con decisiones que tomaron otros ministerios de Educación de la región, decidió salir además de con su propuesta de portal EducAR, que venía ya trabajando, decide salir con televisión, por radio y con millones de cuadernillos que se entregaron incluso en los hogares, para poder acompañar la tarea educativa.

- ¿Cómo podemos seguir pensando y produciendo propuestas educativas que incluyen elementos transmedia? ¿Cómo uno lleva adelante prácticas de enseñanza que reconocen estas tendencias?

- Yendo a lo muy básico y fundacional para mí hay que tener una buena historia. Hace rato que las teorías educativas, al igual que las de otros campos, pegaron este giro a la narrativa. Un giro a la narrativa que nos llevó a volver a reconocer la importancia de contar historias y además reconocer que como dicen algunos autores y autoras, que nuestros propios saberes pedagógicos están organizados según nuestra trama narrativa. Es muy fuerte la presencia de lo narrativo en la educación. Jerome Bruner explica muy claramente que el

abandono de la narrativa fue una operación positivista que puso todo el énfasis en la explicación y la explicación se convirtió en la explicación dominante. Si uno piensa un currículum saturado, con una explicación dominante, con una secuencia lineal progresiva, por más que plantees un proyecto transmedia, el proyecto transmedia te queda en el punto de llegada. Como el lugar de la aplicación de un modelo, que es un modelo que no está construyendo originalmente nada, entonces creo que por un lado hay que hacer una inversión, hay que ver cuál es el punto de partida. Si el proyecto transmedia es importante, lo primero que deberíamos hacer es cómo ponerlo en la estructuración de la propuesta y no en el punto de aplicación o de llegada. No alcanza con los fuegos artificiales, necesitamos que nos cuenten buenas historias vinculadas en el enfoque de transformar la realidad, con los que están afuera. Cuando vos le decís a un colectivo de chicos y chicas que en su pueblo pueden ser quienes se hagan cargo de desarrollar una campaña de prevención, que acompañé a adultos mayores a no contagiarse, eso es una historia. Esos chicos ahí empiezan a pensarse como creadores, como sujetos críticos, como consultores originales y ahí es donde nosotros necesitamos que las posibilidades que ofrecen los proyectos transmedia exploten, pero no antes porque sino es cómo ponerle a un modo de hacer que está de nuevo agotado antes de empezar un modo más atractivo de presentarlo, yo no quiero eso. Quiero que podamos pensar la realidad desde una perspectiva, poder cambiarla y construir originalmente a intervenir creativamente y que en esa escena uno pueda enmarcar en historias que tengan, que sean todo lo transmedia que tenga que ser. Me parece que la clave está en pensar qué queremos contar y que la gente la abracé porque a través de esa historia se puede cambiar al mundo.

- El involucramiento de los estudiantes con la historia ¿es parte de ese codiseño que tenemos que pensar cuando diseñamos?

- Podría ser. En definitiva los estudiantes tienen que tener una voz clara respecto de lo que esperan, de lo que les gusta y de los que les resulta relevante de sus prácticas educativas. Tienen grandes ideas para esas prácticas educativas. Cuando uno le preguntas a estudiantes, no importa de qué edad, cómo se imaginan que podría haber sido esto o qué podría hacer en clase, tira ideas sorprendentes. Una vez en un congreso le dije a un chico de 14 años, en Misiones, “ahora que tienen tanta tecnología accesible en la provincia ¿vos qué

crees que se podría hacer en clase? y me dijo, “yo creo que las clases podrían atender mejor a la diversidad porque al final para qué queremos tanta tecnología si nos hacen hacer a todos lo mismo”. Todo el mundo se quedó impresionado y siempre pasa eso. Estoy segura que si uno sale y le pregunta a todos los chicos y chicas que tuvieron que vivir esta educación en tiempos de pandemia, qué ideas tienen, van a tener ideas magníficas. Nos sorprendimos porque tienen las cámaras apagadas en clase, esto pasa porque las propuestas no invitan a tener las cámaras abiertas. Da lo mismo tenerla prendida que apagada. Cuando yo me imagino en estos proyectos de intervención y de creación siempre empiezan con la pregunta freiriana respecto de ¿cuál es el aspecto que tenemos en la realidad que requiere un proceso de transformación?. Una vez escuché a un docente decir que cuesta mucho decir cuál es el problema. No es lo que estamos acostumbrados en general, venimos con los saberes contruidos y las respuestas contruidas. En este momento de la historia si vos decís cuál es el problema es más que evidente, estamos viviendo una pandemia, más problema que ese no se nos ocurre trabajar. He tenido tensiones con los docentes a lo largo de este año, hay algunos que sostienen “los chicos se están deprimiendo, están muy angustiados” y entonces no puede ser la pandemia un tema. Lo que no puede ser es que estén tres meses hablando de ecuaciones de segundo grado sin conectar con la realidad e incluso pienso para áreas como matemáticas, que nunca tuvimos oportunidad de enseñarlas más genuinamente que ahora, porque toda la información que nos viene, que recibimos a diario son modelos de representación matemáticos a través de gráficos y tablas de correlación. Nunca tuvimos tantas preguntas, pero si hay algo que está claro son los límites de los campos disciplinares.

Una de las ventajas del codiseño es poder pensar colectivamente en función de los aprendizajes, retomando en este contexto y disciplinario también. Digo en este sentido significativo, en términos de conectar pero además que sean relevantes en este contexto y contemporáneos. Todo lo que sabíamos se vuelve bastante irrelevante y hay que enseñar cosas que tengan sentido en este contexto crítico. A mí me encanta la posición de Alicia de Alba que es especialista en currículum y maestra de pedagogía latinoamericana, que está diciendo respecto de los currículum, que son tiempos inciertos, que nos dan una posibilidad de pensar distinto y de orientar las cosas a la paz. Que sea feminista, inclusivo y que traiga todas las voces. Esto configura también una puerta que se abre para una sociedad mucho más justa y para empezar a hablar

eso tiene que ser consistente con las prácticas de la enseñanza. Hice un ejercicio muy breve con un grupo de estudiantes de la materia educación a distancia, frente a la pregunta ¿Cómo quieren que sea el mundo que sigue? Humanista, ético, justo, comprometido en relación con la tecnología, democrático, crítico, abierto, libre, accesible, feminista, inclusivo, diverso, ecológico, colectivo, solidario, flexible, emergente y divertido. Las respuestas son muy buenas, ahora hay que hacer prácticas de la enseñanza que sean coherentes con esto que ustedes quieren y así que logremos prácticas de la enseñanza que hagan que esto suceda, que no sea un mero discurso.

Ensayos y avances de investigación



RAC
Revista Argentina
de Comunicación

Apuntes teórico-metodológicos para la indagación de las tactilidades. Hacia un camino de investigación respecto del uso de los smartphones por parte de jóvenes estudiantes universitarios en sus prácticas de estudio

Theoretical-methodological notes for the investigation of tactility. In search of a research path regarding the use of smartphones by young university students in their study practices

Francisco Albarello

albarello.francisco@usal.edu.ar

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral y Licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la UNLP. Docente investigador en la UA, USAL, UNSM, UAI y en varias universidades latinoamericanas. Es Director del Doctorado en Comunicación de la UA y Editor Asociado de la revista Académica Austral Comunicación.

Francisco Hernando Arri

farri@usal.edu.ar

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral. Tiene un máster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es licenciado y profesor en Periodismo por la USAL. Dirige el área de Educación de la USAL y es docente en UCES, UAI, UNR y en la UC (Paraguay).

Ana Laura García Luna

algaluna@usal.edu.ar

Máster en Periodismo. Licenciada y Profesora en Periodismo (USAL) Es Directora de la carrera de Periodismo y Co-directora de la carrera de Comunicación de la Universidad del Salvador. Docente e investigadora de grado y posgrado en UCES y UNR.

Resumen

Los teléfonos celulares -particularmente los smartphones- se han convertido en los últimos años en el principal acceso a la información y en el dispositivo elegido para desempeñar multiplicidad de tareas en la vida cotidiana, especialmente en el segmento de los adolescentes y los jóvenes.

En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar, de manera preliminar, una serie de consideraciones teórico-metodológicas que se están llevando adelante en la investigación “La influencia de la tactilidad en el uso de los dispositivos móviles por parte de jóvenes universitarios” que se desarrolla en el marco del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina).

Palabras clave: Estudios hápticos – interfaces – smartphones – tactilidad

Abstract

Cell phones -particularly smartphones- have become in recent years the main access to information and the device of choice for performing a multiplicity of tasks in daily life, especially in the segment of adolescents and young people. In this sense, the objective of this article is to present, in a preliminary way, a series of theoretical-methodological considerations that are being carried out in the research "The influence of tactility in the use of mobile devices by young university students" that is developed in within the framework of the Institute for Research in Educational Sciences and Social Communication of the Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina).

Keywords: Haptic Media Studies – interfaces –smartphones - tactility

Introducción

Durante los últimos 10 años, la presencia de los dispositivos móviles inteligentes ha atravesado diversos aspectos y ámbitos sociales: como sostiene Rheingold (2004) el celular se ha vuelto “el control remoto de la vida cotidiana”.

Al menos en la Argentina (INDEC, 2019) el grupo etario ubicado entre los 18 y los 29 años es identificado como el segmento poblacional que más utiliza un teléfono celular (la cifra llega al 95,9 por ciento de las personas censadas).

En 2018, en el marco del Mobile World Congress, se informó que, por primera vez en la historia, el número de líneas móviles superó a la población mundial, llegando a 5 mil millones. En este sentido, los hábitos de lectura y las formas de estudio no escapan a esa realidad, puesto que el celular acompaña a los jóvenes durante todo el día, y ellos lo complementan, en forma multitarea, con las diversas actividades que realizan.

Un aspecto fundamental en la relación que tiene los jóvenes con los dispositivos digitales es la “tactilidad”. Los “estudios hápticos” (Parisi et al, 2017) analizan el modo en que los usuarios utilizan las pantallas táctiles para desempeñar sus tareas, y ponen en el centro de la escena el sentido del tacto, el cual históricamente ha sido relegado en el estudio de la relación entre los medios y las audiencias. De una visión “optocéntrica” que le daba a la vista el lugar de sentido principal en la relación con los dispositivos, estamos pasando a una “visión táctil” que sostiene que los dedos ocupan un lugar cada vez más preponderante en la manipulación que hacemos de los dispositivos digitales (Richardson, 2010). No es casual la existencia de autores que han denominado a los jóvenes como “la generación del pulgar”, y también en Japón, uno de los países que más tempranamente adoptó al smartphone para la lectura de libros, dio luz a las “novelas de pulgar” para indicar un tipo de literatura adaptada a las pequeñas pantallas (Cordón-García, 2010).

El objetivo de este artículo es hacer una reseña teórico-metodológica del proyecto de investigación “La influencia de la tactilidad en el uso de los dispositivos móviles por parte de jóvenes universitarios” llevado adelante en el marco del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social

de la Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina) y que está en plena etapa de procesamiento de datos.

De este modo, el interés de esta investigación está centrado en cómo la tactilidad influye en las prácticas de estudio que desarrollan los jóvenes cuando usan sus celulares mientras leen o preparan un examen, entre tantas otras tareas que desarrollan cotidianamente. La velocidad de interacción, la multiplicidad de ventanas y funciones, el uso de programas de chat y mensajería, la utilización de audios, videos, etc. forman parte del paisaje cotidiano que acompaña a los jóvenes universitarios.

El objetivo del proyecto que se reseñará en estas líneas es, entonces, describir y comprender estas formas de interacción y su influencia sobre el estudio, en tanto que como objetivos específicos esta pesquisa se propone analizar las rutinas de utilización de dispositivos digitales a través del tacto que hacen los jóvenes universitarios, comprender la influencia que tiene la tactilidad sobre el modo en que los jóvenes acceden a la información y cómo vinculan esas rutinas con su forma de estudio y describir el modo en que la tactilidad modifica la comprensión y la lectura en los dispositivos digitales por parte de jóvenes universitarios

Es un tema de capital interés, ya que en general, al smartphone se lo considera como una “tecnología de la interrupción” (Carr, 2011), que distrae a los jóvenes de la tarea del estudio y les hace perder el tiempo. Más allá de estas visiones, esta pesquisa considera que estudiar la tactilidad puede arrojar indicios importantes para conocer más acerca de la naturaleza de la interacción que los usuarios desarrollan con los dispositivos móviles.

Aspectos teóricos

El grado de penetración de la comunicación móvil ha producido investigaciones variadas respecto de su impacto en la sociedad (Castells, 2009), en torno a la socialización y a los vínculos personales (van Dijck, 2016), al ámbito específico de la educación y las juventudes (Morduchowicz, 2008) y también al modo de leer, navegar, consumir información en smartphones por parte de estudiantes (Albarelo, 2018 y 2020; Arri, 2020).

El fenómeno de la mediatización móvil, por su complejidad, puede ser abordado desde distintas perspectivas, a saber: la historia y desarrollo de la lectura

(Chartier & Cavallo, 2011; Littau, 2008), la lectura transmedia (Albarello, 2019), el estudio de las interfaces (Scolari, 2004, 2018), la ecología de los medios (Scolari, 2015) y las teorías sobre el software como unidad cultural (Manovich, 2013).

La perspectiva que se desarrollará, específicamente, para abordar la cuestión de la tactilidad es la de los Haptic media Studies, que aparece como un elemento fundamental a la hora de definir las interacciones entre los seres humanos y las máquinas.

Desde esta perspectiva se considera que “las interfaces mecánicas que producen señales a través de estímulos cinestésicos de tacto se denominan interfaces hápticas” (Silva Palacios & da Cunha; 2012, p. 669). La noción de “háptico” proviene del griego *apto* que significa “tocar” y fue utilizado por el investigador Alois Reigl por primera vez en 1901, en una distinción entre háptico y arte óptico.

Por su parte, Nanna Verhoeff, (2012) investigadora de la Universidad de Utrech en Holanda, aclara que en ese surgimiento hay una diferenciación de la mirada óptica (que se limita al ojo que ve a distancia) de la “mirada háptica” que tiene que ver con que la mirada puede pasar al objeto, acariciar con el toque y, por extensión “experimentarlo con todos los sentidos” (2012, p. 164). En este sentido, en varios países nórdicos comenzaron a desarrollarse los Haptic Media Studies dado que, tal como afirma Parisi et. al (2017, p. 1514) la sobreabundancia de pantallas y de tecnologías que precisan del tacto es cada vez más fuerte. Ya en 1964 el teórico canadiense Marshall McLuhan había predicho que la nueva era de los medios electrónicos se definiría por el sentido del tacto y no por la vista. Este avance en la “edad háptica” (Parisi et. al; 2017, p. 1515) se produjo gracias al avance tecnológico de las interfaces táctiles en la interacción humano-computadora: ahora el tacto es un sentido capaz de ser almacenado, transportado y reconstruido por las interfaces digitales (Parisi et al.; 2017, p. 1516) mientras que el desarrollo tecnológico genera la capacidad de orientar la interacción hacia el tacto.

En esta línea, los investigadores Richardson y Hjorth (2014) reconocen la manera en la que la relación de los lectores con la tecnología “se encarna” y se propone un cambio radical desde lo visual a lo háptico y táctil lo que implica necesariamente “un cambio significativo en la ontología relacional del cuerpo y la tecnología” al que se califica como “el más íntimo, omnipresente y afectivo de todos los que hemos experimentado hasta ahora” (Richardson, 2010). La atención hacia lo háptico, de acuerdo con Veroeff (2009), aumenta la conciencia de la

presencia generalizada en diversos artefactos y la transferencia de significado de un dominio a otro y que, genera atracción dado que el uso de los dispositivos de interfaz implica necesariamente el toque.

Parisi et. al (2017) en tanto, definen a los medios hápticos como aquellos que tienen una orientación productiva hacia el papel del tacto en los sistemas de mediación, en tanto que fomentan la atención a ese sentido, recalcando que los medios son espacios “donde se expresan y promulgan los modelos normativos de uso corporal”, en donde conviven lo digital, lo analógico y lo físico (Parisi et. Al; 2017, p. 1517).

En esta instancia puede establecerse una relación, desde la sociosemiótica, con la noción de interfaz, que para Scolari (2004) funciona como un “concepto paraguas” en tanto que es susceptible de recibir múltiples interpretaciones. Este autor considera que la interfaz (definida en muchas ocasiones como una “superficie de contacto”) se asocia al tacto a través de la metáfora de la piel, que permite posar la mirada sobre el aspecto estético de la interfaz, lo que implica el uso de colores una sensación de porosidad en una especie de concepción cosmética del diseño (Scolari, 2004).

La relevancia de esta investigación, a nivel teórico, radica en la poca relevancia que los estudios hápticos tienen en la actualidad en lengua española, dado que se trata de una disciplina de reciente desarrollo (puede señalarse la investigación de Arri en 2020).

Dada la amplitud del fenómeno, se ha decidido enfocar este estudio en los jóvenes universitarios en el marco de sus actividades cotidianas, entre las cuales tienen lugar sus prácticas de lectura y estudio. En este sentido, este trabajo se basa en otro anterior en el que se analizaron las prácticas de estudio de alumnos universitarios y en las que desempeñaban complejas estrategias de lectura y de estudio haciendo uso de multiplicidad de dispositivos, incluidos el material impreso (Albarelo, 2018).

Método

La presente investigación propone una triangulación metodológica que combina el análisis documental con la metodología cualitativa de las entrevistas en

profundidad, y se completa con el análisis del registro en video en primera persona de los entrevistados.

El alcance de esta investigación es descriptivo, ya que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri, 2010, p. 80).

A partir de la documentación –definida por Valles (1999, p. 119) como la “estrategia metodológica de obtención de información”- se elaborará primero el estado de la cuestión o estado del arte, para comprobar que no se hubiera hecho una investigación similar y también conocer qué se ha dicho o investigado del tema hasta el presente. Asimismo, esta investigación documental, que tendrá lugar no sólo en la etapa inicial del trabajo sino lo largo del mismo, servirá a los fines de elaborar el marco teórico de la investigación que –como también señala Valles (1999, p. 114)- permite la contextualización del estudio, en este caso, histórica, tecnológica y culturalmente.

En segundo lugar, se están realizando entrevistas en profundidad a jóvenes universitarios que utilizan dispositivos móviles. Respecto de la metodología cualitativa, según Valles (1999, p. 183), la expresión “entrevista en profundidad” tiene diversos significados, pero a los fines de la presente investigación, nos ceñiremos al concepto de entrevista focalizada, la cual, según Valles (1999, p. 184) se suele atribuir a Robert Merton y Patricia Kendall (1946). Teniendo en cuenta lo expuesto, para la presente investigación, las entrevistas en profundidad o “intensivas” (Wimmer y Dominick, 1996, p. 158) se realizaron -de acuerdo con la modalidad focalizada- a un grupo de estudiantes universitarios en las que se abordará la utilización que hacen de los dispositivos móviles durante sus horas de estudio.

Para la selección de casos se combinó el tipo de muestreo de “construcción teórica” -la selección se hace sobre informantes que se consideran a priori ricos en información sobre el tema que se está investigando- con el muestreo “bola de nieve”, según el cual un informante nos va recomendando a otro, haciendo uso de redes de relaciones preexistentes (Lindlof, 1995).

Teniendo en cuenta todo lo dicho, y a los fines de la factibilidad de la investigación, se seleccionaron jóvenes de 18 a 24 años, de ambos sexos, que asisten a universidades argentinas, tanto públicas como privadas, ubicadas en la

ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense, por ser las universidades a las que tiene acceso el equipo de investigación. En cuanto al número de entrevistados, partiremos de una base mínima de 15 casos. La cantidad máxima de entrevistas estará determinada por la saturación de la muestra, es decir, no se realizarán más entrevistas cuando no se encuentren variables significativas o patrones nuevos en los entrevistados. Una vez realizadas las entrevistas, se procederá al análisis textual de las mismas, con un tipo de análisis centrado en los temas y subtemas que emerjan de los dichos de los entrevistados (Valles, 1995).

En cuanto a las ventajas del uso de las entrevistas en profundidad, Valles (1999, p. 196) destaca que el estilo especialmente abierto de esta técnica –al igual que otras técnicas cualitativas– permite la obtención de una gran riqueza informativa, proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, y en la fase inicial de la investigación, permite generar puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles para el trabajo de investigación. Asimismo, entre las limitaciones de esta metodología, Valles señala el tiempo que demanda su realización, los problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez de este tipo de encuentros, y también carece de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción (rememorada y transmitida, en diferido, por el entrevistado). Esta última limitación podrá ser compensada en la presente investigación a través de la observación directa de los entrevistados in situ, en la cual se le propone que vaya contando lo que hace mientras utiliza su dispositivo móvil. Es decir, la investigación se completa con el análisis del comportamiento que asumen los usuarios cuando utilizan los dispositivos. A fin de conocer las rutinas que despliegan los usuarios y la importancia de la tactilidad, se les pedirá que utilicen en el transcurso de la entrevista en profundidad, los dispositivos móviles que acostumbran usar cuando estudian. De este modo, no sólo describirán sus rutinas de navegación verbalmente durante la entrevista, sino que también la desarrollarán frente al entrevistador con el objeto de reconstruir los aspectos pragmáticos de su relación con el medio digital. Para hacerlo, se utilizará el método de pensar en voz alta (think aloud method), desarrollado por la psicología cognitiva para describir y analizar los procesos de pensamiento. Según Johnstone et al (2006), fue Karl Duncker (1945) quien originalmente describió las verbalizaciones en voz alta como “pensamiento productivo” y como una forma de entender el desarrollo del pensamiento de los sujetos. Luego, Ericsson y Simon

(1993) sostuvieron que la recolección de datos a través del pensar en voz alta es un método válido para la investigación de procesos cognitivos. Para esta investigación apelaremos específicamente a la “etnografía digital táctil” (Pink et al, 2016), que busca describir la relación entre la visión y la mano para desarrollar y comprender la experiencia de uso de los dispositivos móviles.

En ese marco, se registran esas interacciones en video en el lugar en donde se desarrolle la entrevista, dado que no es nuestro interés acompañar al entrevistado durante todo el día, sino solamente en el momento en que estudia junto a su dispositivo móvil. El objetivo de registrar las sesiones de los entrevistados es enriquecer lo que dicen los informantes durante las entrevistas con lo que hacen efectivamente, teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio -la tactilidad- tiene una manifestación física que el registro en video permite visibilizar de un modo mucho más acabado.

A modo de cierre

El proyecto de investigación aquí reseñado pone de relieve la complejidad teórica y metodológica a la hora de abordar las prácticas de lectura y navegación de jóvenes universitarios en el momento de estudiar.

En particular, la mirada de los estudios hápticos pone de relieve que un sentido como el tacto configura un área de reflexión fundamental en relación a las múltiples prácticas culturales, teniendo en cuenta que “las diversas materias significantes que a lo largo de la historia fueron el soporte de la lectura, inciden claramente en el nexo entre el lector y el texto” (Arri, 2019).

Esta perspectiva teórico-metodológica permitirá el acceso a conocer el modo en el que los dispositivos móviles inteligentes inciden en las prácticas académicas de estudiantes universitarios además de la vinculación de ese uso con el vasto ecosistema mediático en el que están inmersos.

Referencias bibliográficas

- ALBARELLO, F. (2018). Ponencia: "Transmedia study skills: reading practices among university students", en la *Transmedia Literacy International Conference: Teenagers, Transmedia Skills and Informal Learning Strategies in the New Media Ecology*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- ALBARELLO, F.; GARCÍA LUNA, A. & ARRI, F. (2018). *La influencia de la tactilidad en el uso de dispositivos*. Guía de presentación de programas/proyectos 2019. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- ARRI, F. (2019). Leer con las manos. Una revisión sobre los estudios hápticos. *In Mediaciones de la Comunicación*, 14(1), 151-160.
- ARRI, F. (2020). *Leer en smartphones. Estrategias de lectura/navegación de estudiantes universitarios de carreras vinculadas a la Comunicación en teléfonos móviles*. (Tesis doctoral). Universidad Austral, Buenos Aires. Recuperado de Internet: <https://rii.austral.edu.ar/handle/123456789/941>
- CARR, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Barcelona: Ariel.
- CHARTIER, R. & CAVALLO, G. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Montevideo: Taurus.
- CORDÓN-GARCÍA, J. (2010). De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital. En Gómez Díaz, R. (Ed.). *Polisemias visuales: Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- DUNCKER, K. (1945). On problem-solving. In Dashiell, J. F. (Ed.) *Psychological Monographs* (pp.1-114). Washington, DC: American Psychological Association.
- ERICSSON, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Revised edition). Cambridge, MA: MIT Press.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- INDEC (2019). Encuesta Permanente de Hogares. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado del sitio de Internet del INDEC:
https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_20A36AF16B31.pdf
- JOHNSTONE, C. J., BOTTSFORD-MILLER, N. A., & THOMPSON, S. J. (2006). *Using the think aloud method (cognitive labs) to evaluate test design for students with disabilities and English language learners* (Technical Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- LINDLOF, Th. (1995) *Qualitative Communication Research Methods*, (Thousand Oaks), Sage Publications.
- LITTAU, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- MANOVICH, L. (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: UOC Press.
- McLUHAN, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- MERTON, R. K. & KENDALL, P. (1946). The focused interview, *American Journal of Sociology*, Volumen 51, pp. 541-547.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- PARISI, D, PATERSON, M. & ARCHER, J. (2017). Haptic media studies. *New Media & Society*, 19(10), 1513-1522. DOI: 10.1177/1461444817717518

- PINK, S., SINANAN, J., HJORTH, L., HOST, H. (2016). Tactile digital ethnography: Researching mobile media through the hand, *Mobile Media & Communication*, Vol. 4(2) 237–251.
- RICHARDSON, I. (2010). Faces, interfaces, screens: Relational ontologies of framing, attention and distraction. *Transformations*, 18.
- RICHARDSON, I. & HJORTH, L. (2014). *Gaming in Social, Locative and Mobile Media*. London: Palgrave Macmillan.
- SCOLARI, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA PALACIOS, M. & da CUNHA, R. (2012). A taticidade em dispositivos móveis: primeiras reflexioes e ensaio de tipologías. *Contemporanea. Comunicacao e cultura*, 10(3),668-685.
- transformationsjournal.org/journal/issue_18/article_05.shtml
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VERHOEFF, N. (2012). *Mobile Screens. The Visual Regime of Navigation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- WIMMER, R. & DOMINICK, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

Investigar, estudiar, informar en red

Investigate, study, inform online

Francisco Albarello

falbarello@austral.edu.ar

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral y Licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la UNLP. Docente investigador en la UA, USAL, UNSM, UAI y en varias universidades latinoamericanas. Es Director del Doctorado en Comunicación de la UA y Editor Asociado de la revista Académica Austral Comunicación.

Francisco Hernando Arri

farri@usal.edu.ar

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral. Tiene un máster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es licenciado y profesor en Periodismo por la USAL. Dirige el área de Educación de la USAL y es docente en UCES, UAI, UNR y en la UC (Paraguay).

Maximiliano Peret

maximilianoperet@gmail.com

Especialista y maestrando en Tecnología Educativa (UBA), Licenciado en Comunicación Social (UNICEN). Docente investigador en las carreras de Periodismo y Comunicación Social (UNICEN), capacitador en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se desempeña como Director de la editorial de la Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS).

Paula Porta

paulainesporta@gmail.com

Doctora en Comunicación (FPyCS UNLP); Magister en Producción Audiovisual en el Espacio Iberoamericano (Universidad Internacional de Andalucía, España) Lic. Comunicación Social (FPyCS UNLP). Docente en grado y posgrado. Secretaria Académica de la Especialización en Gestión de la Educación Superior (UNLP). Secretaria de Investigación del Instituto de Investigación en Comunicación (IICom). Directora de Revista Question/Cuestión.

Resumen

En este artículo presentamos los avances de investigación del proyecto: *“Cómo se informan y cómo estudian los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales”*. Se trata de una Investigación Interuniversitaria realizada, en esta primera etapa, en once Universidades, de gestión pública y privada, de diversas ciudades y provincias de nuestro país, durante el bienio 2020-2021. El objetivo de la investigación es - mediante metodologías cualitativas y cuantitativas- explorar y describir las formas en que estudian y se informan los estudiantes de carreras universitarias de Periodismo y Comunicación. El contexto de pandemia implicó un desafío para concretar el proyecto en modo remoto, de modo tal que nos organizamos, gestionamos y realizamos nuestro trabajo de campo en el espacio virtual.

Palabras clave: dispositivos digitales - estudiantes - investigación - lectura - red.

Abstract

In this article we present the research advances of the project: "How do journalism and communication students from Argentine universities learn and study through digital devices". It is an Interuniversity Research carried out, in this first stage, in eleven Universities, of various cities and states of our country, during the 2020-2021 biennium. The objective of the research is -through qualitative and quantitative methodologies- to explore and describe the ways in which students of journalism and communication study and inform themselves. The pandemic context implied a challenge to carry out the project remotely, in such a way that we organized, managed and carried out our field work in virtual space.

Keywords: digital devices - students - investigation - reading - net.

Introducción

El objetivo de la investigación está alineado con una de las principales preocupaciones de las Facultades de Periodismo y Comunicación de las Universidades argentinas: cómo se informan y cómo estudian sus alumnos en este complejo y desafiante ecosistema tecnológico y cultural en el que estamos viviendo. En investigaciones anteriores (Albarello, 2020; Albarello 2020b) describimos como “estrategias de lectura transmedia” a los hábitos de consumo de noticias y formas de estudio que desarrollan los jóvenes en el marco de la diversidad de dispositivos con que cuentan para acceder a la información (libros, revistas, smartphones, tablets, computadoras, etc.). El acceso constante a estos dispositivos conectados en forma ubicua a Internet provoca distracción, y el exceso de información con que lidiamos cotidianamente requiere de nuevas competencias de selección de la información, particularmente en estudiantes de las carreras de comunicación y periodismo. Las formas de consumo de los nuevos y los viejos medios ha evolucionado a lo que hoy llamamos una “lectura transmedia” (Albarello, 2019), que abarca tanto textos escritos como imágenes, lenguaje audiovisual como sonoro, hasta incluir géneros interactivos como los videojuegos. La lectura transmedia debe su nombre, en parte, al concepto “narrativas transmedia” (Jenkins, 2003; Scolari, 2013), con el cual se designan a los relatos que se narran entre múltiples plataformas mediáticas y que cuentan con la participación activa de la audiencia en la extensión de esos mundos narrativos. Precisamente, las nuevas audiencias ponen en diálogo a los distintos medios, buscando sacar provecho de lo mejor que éstos les pueden ofrecer, estableciendo nuevos pactos de lectura donde los aspectos relevantes son la conveniencia, la disponibilidad y la rapidez.

En esta investigación nos propusimos describir las rutinas de consumo de noticias que realizan los estudiantes universitarios de las carreras de periodismo y comunicación en su vida cotidiana y comprender las formas en que estos alumnos utilizan los distintos medios a la hora de estudiar. La investigación cobra mayor importancia en este complejo y desafiante ecosistema tecnológico y cultural en el que estamos viviendo, particularmente a partir del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio[1], suscitado a partir de la pandemia del COVID-19, entonces, además de los objetivos planteados inicialmente, nos propusimos indagar sobre los cambios producidos en las rutinas de estudio, la experiencia de las clases, el

vínculo con compañeros y docentes en el contexto de aislamiento y también en sus hábitos a la hora de informarse.

Aspectos metodológicos

El proyecto de investigación está conformado por equipos de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral (Pilar, Buenos Aires); la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires); la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro (Olavarría, Buenos Aires); las Carreras de Comunicación de la Universidad Blas Pascal (Córdoba); la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires); la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy); la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (General Roca, Río Negro); la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe), la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe) y la Facultad de Ciencias HUMANAS de la Universidad Nacional de La Pampa (La Pampa). El proyecto ha obtenido reconocimiento institucional por parte del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Austral (RESOLUCIÓN N° CPCS- 102/19) y cuenta con el aval de cada una de las Unidades Académicas en las que se está desarrollando el proyecto.

La investigación consta de una primera fase cualitativa en la que se realizaron un mínimo de quince entrevistas en profundidad a estudiantes de comunicación y periodismo de cada unidad académica sobre sus hábitos informativos y de estudio en su relación con los dispositivos digitales. Esta fase se concretó entre los meses de agosto y octubre del presente año. La segunda etapa, a realizarse en el primer semestre de 2021, consiste en una encuesta en la que participarán todos los estudiantes de comunicación y periodismo de las instituciones involucradas, con el objeto de extrapolar los resultados de la fase cualitativa en una muestra representativa de nuestro/as estudiantes. Dos consideraciones acerca de la muestra: tanto en la fase cualitativa como en la cuantitativa de esta investigación, se optó por relevar a estudiantes que asisten a las universidades que forman parte de esta investigación, principalmente siguiendo el criterio de accesibilidad a los

informantes, cuestión que se hace más relevante en la fase cuantitativa, puesto que se procurará llegar al 100% de esa población. En este sentido, participan once universidades –tanto públicas como privadas- pertenecientes a diversos puntos del país. En cuanto a los resultados esperados, estimamos que podremos contribuir en un mayor conocimiento sobre los hábitos informativos y de estudio de nuestros estudiantes, lo que redundará seguramente en un beneficio para cada facultad, que contará con un insumo fundamental para mejorar y enriquecer la propuesta de enseñanza en el contexto actual.

Otro aspecto importante relacionado con la metodología elegida es el análisis textual de las entrevistas en profundidad. Este tipo de análisis se condice con el muestreo teórico definido por Lindlof (1995), y aparece esbozado en el guión de entrevista diseñado con anterioridad. De acuerdo con este estilo de análisis luego de leer las transcripciones de las entrevistas seleccionamos y destacamos fragmentos de las mismas y las codificamos para luego establecer comparaciones a partir de esas codificaciones, para lo cual separamos fragmentos de las entrevistas y agrupamos con otros fragmentos de otras entrevistas que comparten uno o varios rasgos en común. Luego, reclasificamos ese material reunido para reinterpretarlo –operación que Valles denomina “integración local”, pues el análisis e interpretación se centra en el material acumulado en una sección (bajo categorías descriptivas o conceptuales relacionadas con una cuestión). Finalmente, el análisis centrado en los temas concluye con la organización de todas las secciones de manera coherente, de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa, explicativa, lo que Valles, citando a Weiss (1994: 157) denomina “integración inclusiva”. Para realizar el procesamiento y el análisis de las entrevistas, en primer lugar transcribimos las entrevistas - registradas en audio y video digital a través de plataformas de videoconferencia- y luego decidimos utilizar el software ATLAS/ti, que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Según Wimmer y Dominick (1996: 181), la “codificación” –término aplicado al análisis de contenido de los medios masivos- es la tarea de adscripción de una unidad de análisis dentro de una determinada categoría. En este sentido, definiremos claramente los códigos a fin de realizar un análisis lo más exhaustivo posible para que dé lugar luego a las comparaciones. A partir del análisis comparativo, tanto en el interior de las entrevistas como entre las entrevistas mismas, procederemos a redactar los resultados, siguiendo los temas y subtemas propuestos en el guión de entrevista y comprendidos con mayor especificidad en los códigos de análisis. En la redacción final extraeremos las

citas a modo de ejemplo de las posiciones representativas o excepcionales de los temas tratados.

Investigar en red: la web como objeto y como ambiente

En nuestro equipo de trabajo integrado por, al menos, un representante de cada Universidad, desde el primer momento, asumimos como forma de organización el trabajo en red; esto es, investigar juntos y colaborativamente a partir de las posibilidades que las tecnologías digitales e internet nos brindan. En ese sentido volvimos a leer el proyecto -originalmente pensado para un escenario pre-pandemia- y lo adaptamos al nuevo contexto, generando una planificación dinámica que nos permitió avanzar. De este modo, los investigadores sociales, “toman parte también de la construcción de Internet, no solo en el ámbito discursivo, narrativo, imaginario, sino también con propuestas que tienen su correlato en desarrollos tecnológicos que se incorporan a su propio objeto de estudio” (Ardévol y Gómez, 2016)

La red está organizada en “nodos locales” que están conformados por el conjunto de investigadores/as de una misma universidad. En este sentido, la organización del trabajo colaborativo alterna instancias generales (en donde participan todos los miembros de cada nodo) y reuniones “locales”, internas de cada nodo. Las reuniones generales sirven para coordinar acciones, calendarizar las actividades que desarrolla cada nodo y compartir los avances. En este sentido, durante la primera etapa del proyecto, estas actividades estuvieron centradas en la realización de las entrevistas en profundidad, para lo cual cada equipo utilizó plataformas digitales como Google Meet, Zoom o similares para el registro de las entrevistas, y luego se realizó la transcripción de las mismas. Todo el material producido por este colectivo es compartido en la nube, de tal modo de que todos los integrantes puedan acceder a toda la información. Asimismo, luego de establecer los parámetros del análisis de los datos de las entrevistas en profundidad, este análisis será realizado de manera local por cada nodo para luego extrapolarlo con el de las otras universidades, con el objeto de establecer cruces y relaciones para enriquecer y complejizar los hallazgos y resultados.

En suma, todo el trabajo de “Investigar en red” se realiza a través de Internet, que no solo es objeto de estudio sino el ambiente en el que se desarrolla la investigación, produciendo una verdadera experiencia de convergencia, que como

sostiene Jenkins, es un fenómeno no solo tecnológico sino cultural, y tomando en cuenta la manera en la que método y objeto de estudio articulan nuevas formas de conocimiento (Hine, 2015). Otra característica del método de trabajo es la sinergia, un término de origen griego que significa "trabajando en conjunto". La sinergia es un trabajo o un esfuerzo para realizar una determinada tarea muy compleja, y conseguir alcanzar el éxito al final. "Investigar en red" es, entonces, una experiencia de sinergia que encarna el ideal de la inteligencia colectiva y lleva adelante la convergencia cultural (Jenkins, 2008), centrado en un tema de capital importancia en momentos de exposición intensiva a las pantallas: las maneras de estudiar y de consumir noticias, dos de las prácticas que más cambios están atravesando en la actualidad.

Es una "comunidad virtual" (Rheingold, 2009) surgida en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) que tuvo lugar a partir de la pandemia COVID-19, porque si bien el proyecto comenzó antes de la declaración de la cuarentena social, su desarrollo se vio afectado de tal manera que toda su organización se adaptó basados en el concepto de **inteligencia colectiva**: "habilidad que tienen las comunidades virtuales de sacar provecho de la experiencia combinada de sus miembros, de tal manera que lo que los individuos no son capaces de conocer por sí mismos de forma individual, pueden llegar a conocerlo a través de una experiencia colectiva" (citado en Jenkins, 2008). Convergencia e Inteligencia colectiva como conceptos para pensar el contexto tecnológico actual.

La originalidad de la propuesta reside en la multiplicidad de investigadores que participan del proyecto y también en la actualidad del enfoque, que da cuenta de la manera en que estudian y se informan nuestros alumnos comenzando la segunda década del siglo XXI. Transcurrido un año de trabajo, destacamos la solidaridad generada por los integrantes de cada nodo que permitió concretar la investigación, encontrar posibilidades allí donde en primera instancia sólo encontrábamos dificultades. Solidaridad que se observa en el clima de trabajo, así como en la disponibilidad de saberes, softwares, recursos, talentos y acompañamiento constante durante el proceso. Hemos constituido una red, que genera y comparte conocimiento abierto, de este modo nos fortalecemos y ampliamos la experiencia. De hecho, ya hemos incorporado algunas universidades argentinas al equipo original, y esperamos sumar otras en una segunda etapa, y

probablemente contemos con la participación de otras de Latinoamérica y Europa para ser parte de la propuesta.

Continuamos trabajando potenciando esta metodología, sistematizando la información [2] y avanzando con las etapas planificadas. Publicaremos avances y resultados esperando que esta investigación se constituya en un aporte concreto en la actualización de las currículas, la didáctica y los planes de estudio de las carreras de Comunicación Social y Periodismo (y otras afines) para responder a las demandas que impone el escenario de la comunicación digital interactiva en los contextos de desigualdades sociales, económicas y culturales que atraviesa nuestro país.

Bibliografía

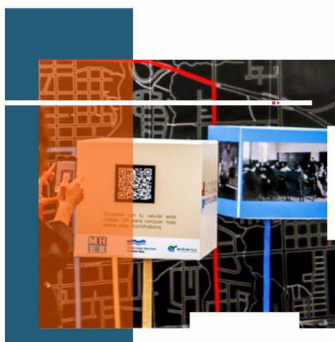
- ALBARELLO, F. (2020). De la hegemonía al nicho: desplazamiento de medios tradicionales en rutinas informativas de un grupo de universitarios argentinos. *Dixit*, (32), 46-60. <https://doi.org/10.22235/d.vi32.1946>
- ALBARELLO, F. (2020b). Informarse en el *smartphone*: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>
- ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
- ARDÉVOL Y GÓMEZ. (2016). *Digital ethnography and media practices*. México.
- HINE, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury.
- JENKINS, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Massachusetts: compelling. MIT Technology Review.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LINDLOF, T. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*, (Thousand Oaks), Sage Publications.

- RHEINGOLD, H. (2009). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- WEISS, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- WIMMER, R. y DOMINICK, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

[1] Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto 297/2020, disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320> (del 19 al 31 de marzo, prorrogado por el decreto 325/2020).

[2] La información actualizada del proyecto “Investigar en red” se encuentra en : www.investigarenred.ar

Reseñas bibliográficas



RAC
Revista Argentina
de Comunicación

Jorge Carrión

Lo viral



CARRIÓN, JORGE

Lo viral.

Galaxia Gutenberg, Barcelona,
2020, 176 p.

Julio Alonso

alonso.julito@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Es Jefe de Trabajos Prácticos del Taller de Datos en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) en la Cátedra Piscitelli. Sus intereses se centran en los procesos de aprendizaje que involucran cualquier tipo de objeto considerado tecnológico.

Un libro que nace de una noche de insomnio. Así emerge *Lo viral*, el último libro de Jorge Carrión editado por Galaxia Gutenberg, en medio de este año 2020 que recordaremos con la marca de la pandemia, el aislamiento y, por supuesto, el virus. Este libro organizado a partir de entradas de un falso diario, es una búsqueda del autor que le permita reconstruir la pandemia hasta esa noche, redactar lo que le hubiera gustado haber leído en los meses previos al anuncio del aislamiento y arriesgar a entender lo que sigue ante un futuro que se nos presenta incierto.

Sin embargo, el píxel no debe tapar la resolución completa de esta obra del ensayista multiplataforma catalán, estamos frente a un ejercicio de reflexión sobre su recorrido teórico, académico y de consumo de objetos culturales que circulan en los distintos medios de comunicación tradicionales y las no tan nuevas plataformas mediáticas digitales.

El hilo cronológico

En cada una de las entradas a este diario de la pandemia, Carrión nos propone una obra configurada con la misma estructura viral que nos plantea describir. En una lectura ágil que permite finalizar el libro en una tarde, allí radica la verdadera falsedad del diario: cada entrada tiene la potencial densidad de hacernos recorrer las lecturas imprescindibles de los últimos 25 años en relación a la crítica cultural, internet y plataformas mediáticas, como así también su propia transformación autoral tanto en obra como escritura.

En sus primeras entradas nos encontramos con una pista: “Rosalía retuitea el link a mi artículo «La conquista global de Rosalía», que publiqué el domingo pasado en el *New York Times*.” (23 de noviembre de 2019, p. 11) En este vínculo mediado por la plataforma de *microblogging* entre la artista y el escritor, he aquí uno de los ingresos al universo que nos plantea la tesis central de Carrión a lo largo de todo el texto: la relación hermenéutica entre lo clásico y lo viral.

Lo clásico y lo viral

Con ritmo in crescendo, cada posteo nos abre una puerta sobre la convivencia entre las estructuras y paradigmas entre las estructuras culturales y artísticas clásicas y las circulaciones emergentes propias de lo viral. Esta misma reseña se presentó desafiante, ante la invitación del libro, de jugar con los formatos encapsulados, atomizados y de alta propagación, también propios de la *Cultura Snack* (Scolari, 2020). La lectura y apropiación de esta dualidad nos obliga a ejercer una necesaria actualización de nuestros marcos teóricos, o al menos nuevos lentes que estén a la altura del contexto planteado por el autor: “hacer compatibles con un contexto de prisas y urgencias las maduraciones, las constancias, las inversiones y las esperas que nos han definido durante siglos.” (17 de enero de 2020, p. 60)

En este momento donde las nuevas alfabetizaciones se escurren entre los dedos de nuestras pantallas, debemos aprender (en principio) a convivir en un ecosistema mediático que modula la intensidad en que circulan los contenidos y como ser tendencia puede ser tan efímero como ser mencionado y/o alcanzado, en menos de un minuto, por un miles de usuarios: “Lo viral explota en una intensidad altísima, que se apaga también a gran velocidad.” (17 de abril de 2020, p. 155)

Los proyectos

La *selfie* original, la de los Oscars 2014 a cargo de Ellen DeGeneres, es la *selfie* viral. Es la referencia obligada convertida en el signo de estos tiempos para anunciar proyectos colaborativos. Agregando una definición más a las casi 12 entradas que pueden encontrar en el libro: el virus es el proyecto.

Y en la formación de grado y posgrado, esta palabra mágica de baja intensidad pero largo alcance que remonta a comienzos del siglo pasado, hoy permite sostener y sortear para los estudiantes que ya en la pre pandemia se presentaba incierto en lo laboral, y ahora se ha agudizado con el parate, caída e incipiente recuperación de la economía mundial, al estilo viral. Sin embargo, siguiendo al autor, el problema principal de los proyectos es la posibilidad cierta de un giro en falso donde los/as/es estudiantes

pasan gran parte de su tiempo dedicándose a generar de forma incesante proyectos.

En consecuencia, Carrión observa que es menester continuar defendiendo la propiedad intelectual de los artistas en los espacios de proyectos colaborativos y redes creativas, facilitados por grandes corporaciones mediáticas, “Porque lo que para ellas son meros contenidos, para nosotros siguen siendo obras.” (6 de febrero de 2020, p. 81).

Los influencers

Pero en *Lo Viral* no sólo se encuentran comentarios sobre los contenidos y sus circulaciones, también asoman pronósticos alrededor de los actores sociales que habitan las plataformas y forman parte del hilo cronológico:

Tengo en claro que el primer capítulo se titularía “los filósofos” y el último “los algoritmos”. (...) ¿Les dedico un capítulo a los influencers? ¿O los influencers son la dimensión humana de los algoritmos, el modo en que se encarnan los cuerpos humanos mientras puedan generar sus propias identidades?. (28 de noviembre de 2020, p. 17)

¿Cuál es el tiempo de vida para un *influencer*? ¿Su pronta extinción está atada a lo que decida un algoritmo? Si para el autor el COVID-19 es la primera pandemia de la era de la imagen, y además se nos presenta como cyborg: mitad *hashtag* y mitad patógeno, será cuestión de los anfitriones en cada “Vivo” de Instagram o Twitch si lograrán generar los anticuerpos necesarios para reinventarse y sortear las nuevas arquitecturas centradas en las preferencias de los usuarios.

El autor

Como mencionamos al comienzo, este libro es un punto inflexivo en la obra del autor y podemos considerarlo la nave insignia de una flota que entre 2019 y 2020 nos ha entregado una obra prolifera por parte de Carrión en múltiples plataformas.

Cerró el 2019 con un dueto que contenía el germen de Lo Viral: por un lado su libro “Contra Amazon”, una defensa de las librerías que remonta a un artículo de la revista JotDown “Contra Amazon: siete razones / un manifiesto” (2017), en donde detalla cómo operan y modelan las plataformas nuestros consumos.

Por otro, su flamante y novedosa categoría publicada en el New York Times para pensar en estos objetos que circulan en la viralidad: OCVI. Este “nuevo canon cultural en diez objetos” (2019) denominados Objetos Culturales Vagamente Identificados los define así: “vídeos, postfotos, bots, stories, apps, experiencias inmersivas, memes, listas de reproducción, perfiles, hilos o canales producidos por youtubers, instagrammers, tuiteros, storytellers, diseñadores gráficos, artistas del remix o creadores digitales que han generado sus propios ecosistemas y sus propias mitologías.” (27 de diciembre de 2019, p. 41)

El año 2020, pandemia mediante e irónicamente, Jorge Carrión se hizo viral. Sus columnas dominicales del *Times* ya son regla para cualquier interesado en la cultura digital; lanzó “Solaris”, un podcast con ensayos sonoros sobre tecnología y humanismo; y ¿finalmente? experimentó con “Curarnos”, la primera revista digital hecha para ser consumida por la plataforma de mensajería WhatsApp.

Créditos

Armar esta reseña implicó un desafío doble: sostener la formalidad que pide el género y generar una lectura acorde al libro. En cada momento en que armaba los subtítulos cuál entradas de blog, reflexionaba sobre mi experiencia de haber presenciado una charla virtual en donde relata la génesis del libro antes de ser publicado, el acto ¿fallido o propio de lo viral? de haber subido la charla antes de que se publique el libro (y luego tener que ocultarlo), pero también haberlo escuchado hablar en múltiples presentaciones o entrevistas y en lecturas de sus tweets o artículos. Todo este orden de pensamientos derivó en un *tweet* dirigido a él en donde retomo el carácter cyborg del virus, pero que no recordaba si lo había leído, visto o escuchado. Al igual que sucedió con La Rosalía, el autor gentilmente me retuiteó y, de alguna manera, logré su colaboración indirecta para

pensar este cierre, donde los consumos y producciones en pandemia también se han consolidado en este híbrido de imagen, letra y sonido digitalizado.

Referencias bibliográficas

CARRIÓN, J. (2020) *Lo Viral*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.

Referencias electrónicas

ALONSO, J. (21 de mayo de 2020) *Jorge Carrión: El virus nos hizo recordar que somos cuerpos. / Escenarios UdeSA*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8k5imeQNNxA>

ALONSO, J. [@julitoalonso] (11 de noviembre de 2020) En su libro "Lo Viral", @jorgecarrion21 describe al #COVID19 como virus cyborg: #hashtag / patógeno. Pero no recuerdo si lo leí, lo vi o lo escuché. Los consumos en pandemia también se han consolidado en este híbrido de imagen, letra y sonido. Recuperado de <https://twitter.com/julitoalonso/status/1326594394812723201>

CARRIÓN, J. (9 de mayo de 2020) La estética de la pandemia. Nueva York: *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/05/09/espanol/opinion/zoom-coronavirus.html>

CARRIÓN, J. (30 de abril de 2020) Jorge Carrión: "Le Covid-19 est un virus cyborg qui se propage aussi vite dans les corps que sur les écrans". París: *France Culture*. <https://www.franceculture.fr/societe/jorge-carrion-le-covid-19-est-un-virus-cyborg-qui-se-propage-aussi-vite-dans-les-corps-que-sur-les>

CARRIÓN, J. (1 de diciembre de 2019) Un nuevo canon cultural en diez objetos. Nueva York: *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html>

CARRIÓN, J. (1 de abril de 2017) Contra Amazon: siete razones / un manifiesto. Madrid: *Jot Down*.

<https://www.jotdown.es/2017/04/amazon-siete-razones-manifiesto/>

ESPINOSA DE LOS MONTEROS, M. (15 de julio de 2020) Jorge Carrión: “El ‘podcast’ es una criatura digital nueva”. Madrid: *El País*.

https://elpais.com/elpais/2020/07/07/dias_de_vino_y_podcasts/1594108776_925850.html

RUIZ MARULL, D. (15 de junio de 2020) ‘Curarnos’, la primera revista cultural que llega a través de WhatsApp. Barcelona: *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/cultura/20200615/481723486847/curarnos-revista-cultural-whatsapp-jorge-carrion.html>



PARDO KUKLINSKI, HUGO; COBO, CRISTÓBAL

Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.

Outliers School, Barcelona, 2020, 74 p.

Silvina Mentasti

silmentasti@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social (UNICEN). Ha sido becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SECAT) de UNICEN en temáticas relacionadas con Narrativas Transmedia. Forma parte de la Línea de Investigación en Mediaciones Tecnológicas y Comunicación Digital (FACSO – UNICEN).

El eje que vertebra la obra de Pardo Kuklinski y Cobo se ubica nada más y nada menos que en el cierre de las universidades a partir de la declaración de la emergencia sanitaria dado el avance del virus SARS-COV-2 en todo el mundo. Ante la imposibilidad de encontrarse presencialmente en los edificios de los campus universitarios, tanto docentes como estudiantes tuvieron que trasladarse –de manera obligada- a las plataformas digitales, lo cual implicó no solamente un rediseño en tiempo real de las prácticas de la enseñanza y demás experiencias formativas sino también un desafío para quienes se posicionaban de una manera más reticente respecto de la apropiación de las tecnologías digitales en las prácticas educativas. A su vez, tal como se manifiesta en el título, los autores sostienen la necesidad de pensar en un modelo post-pandemia en donde se normalice la integración de las herramientas digitales a fin de hacer la experiencia de aprendizaje presencial más enriquecedora para quienes la transitan, se trata de “una reflexión que capitalice lo que hemos descubierto en las experiencias remotas y que nos lleve a integrar lo mejor de ambos mundos” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 5) del 2020 en adelante.

El escrito emerge a partir de un trabajo de campo desarrollado durante el mes de abril del corriente año y detalla en sus 74 páginas los desafíos que trae este momento histórico para comprender lo que sucedido en la enseñanza superior en los primeros meses de pandemia. La inscripción del texto en ese estadio resulta fundamental para comprender determinadas instancias en donde los autores hacen referencia a propuestas e ideas para el segundo semestre del año, pese a ello, las hipótesis y reflexiones que se encuentran en el libro resultan perfectamente aplicables a la realidad contemporánea.

En un formato de ensayo -al cual se le suman elementos gráficos que aportan a la dinámica de la obra y hacen del escrito un texto de rápida lectura- los autores toman el desafío de escribir propuestas e ideas frente a una realidad compleja y un futuro desconocido. Sin embargo, ante tanta incertidumbre, el libro que se encuentra bajo el sello de Outliers School tiene una certeza: la crisis sanitaria global ocasionará transformaciones que se enfrentarán a ciertas prácticas obsoletas que aún se sostienen en la

educación superior la cual, de un tiempo a esta parte, ha conservado cierta resistencia a abandonarlas en favor de las últimas tecnologías (Weller, 2020).

Los autores desglosan el contenido en tres secciones: una primera parte dedicada a docentes, una segunda parte orientada a gestores, en relación a las implicancias de la interfaz campus, y una última parte dirigida a gestores orientada a la apropiación tecnológica. Cada una cuenta con una serie de capítulos en las cuales profundizan el tema, asimismo, sobre el final de cada uno de ellos se encuentran pequeños recuadros que reciben el nombre de “Una idea viable” en los cuales los autores proponen diferentes ejemplos empíricos que los lectores pueden tener como referencia para llevar adelante las ideas propuestas.

Primera parte para docentes y estudiantes

Los cuatro segmentos que conforman la primera parte de la obra abordan diferentes temáticas que se pueden agrupar en dos grandes subtemas: por un lado, cuestiones relativas a la enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020) y, por el otro, a orientaciones para estudiantes al momento de armar su carta de presentación con el objetivo de posicionarse de una mejor manera en el mercado laboral.

Al respecto del primer tópico destaca los esfuerzos de apropiación didáctica de las tecnologías por parte de los docentes, su necesaria gestión de los datos privados de los estudiantes e incluso una revisión del proceso de calificación hacia una autoevaluación permanente y revisión por pares en un contexto de confianza. A su vez, consideran que es menester generar estrategias para poder pensar los contenidos más allá de los PDFs. De manera análoga a la producción de este libro, Mariana Maggio (2020) definía esta cuestión como el “revoleo” de PDFs el cual se da, fundamentalmente, por la persistencia de la hegemonía de la didáctica clásica. Pardo Kuklinski y Cobo (2020) destacan que es necesario pensar en una estrategia pedagógica flexible que resulte más adecuada a los tiempos que corren para crear una “narrativa multimedia expandida” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 24) colaborativa.

El apartado que finaliza la primera sección se orienta a pensar en la escasa relación entre las universidades y los futuros profesionales de los estudiantes. Ante este diagnóstico, proponen pensar en un proceso de dos pasos – en el que cuenten con la orientación y el apoyo de sus docentes-. En primer lugar, deberían fomentarlos a la construcción permanente de un portafolio personal y, en segundo lugar, tendrían que poder combinar sus cátedras, los conocimientos de corte teórico y la práctica para “permitir a los estudiantes solucionar retos profesionales específicos creando valor e innovación social” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 33).

Para gestores: reflexiones respecto de la interfaz campus

Una reflexión muy acertada de esta obra se orienta a la necesidad de recrear los espacios colectivos y comunitarios propios del campus universitario físico más allá del dictado de las clases. En estos tiempos, en donde se ha pasado de tantos años de presencialidad obligatoria al confinamiento por la emergencia sanitaria, es menester pensar en formas de encontrarse en los espacios digitales. El único espacio de encuentro entre los actores de la institución no puede ser el momento del dictado de la clase que se presenta como una exposición magistral de varias horas que carece de interacción debido a la rigidez de los programas que diseñan los docentes, Pardo Kuklinski y Cobo observan que es necesario expandir a lo remoto las actividades extracurriculares también, más allá de lo académico.

Para gestores: algunas consideraciones sobre la apropiación tecnológica

Ahora bien, para poder llevar adelante una expansión tanto de actividades formativas como extracurriculares es fundamental garantizar la accesibilidad al *hardware*, el *software* y la conectividad a todos los estudiantes, sin esos elementos es muy difícil pensar en una verdadera expansión digital del campus. Para efectivizar este proceso, los autores proponen la posibilidad de generar alianzas con emprendimientos de tecnología educativa, lo cual a su vez generaría una colaboración que resulte un beneficio para ambas partes.

Hacia el final del escrito, los autores se preguntan cuán preparadas están las universidades para la formación de profesionales de este siglo XXI. El interrogante no solamente interpela de sobremanera a los lectores sino que los invita a pensar en la armonía (o no) de la educación superior que se está ofreciendo en la actualidad con los procesos contemporáneos. La pandemia dejó en evidencia la necesidad de hacer uso de las tecnologías digitales para garantizar que el aprendizaje remoto no se vea interrumpido, sin embargo, no se pone en discusión las posibilidades de manipulación y abuso de datos que pueden hacer las compañías, por lo tanto, consideran que la universidad debe generar mayor conocimiento respecto del uso de los datos para poder redefinir esa relación de poder, ahora bien... “¿Están las instituciones de educación superior en una buena posición para redefinir la relación de poder en este mundo de datos?” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 64) la respuesta no la encontramos incorporando más tecnología sino profundizando el aprendizaje y la capacitación respecto del uso de los datos.

A lo largo de sus 10 capítulos, el libro dialoga con discusiones que se venían dando en el campo educativo respecto del rol de las instituciones educativas frente a la innovación tecnológica. El contexto de pandemia hace que se pongan en tensión dos lógicas que, hasta el momento, eran indisociables de acuerdo a ciertos docentes y autores: la de las instituciones educativas y la del consumo de las tecnologías digitales. Esta obra nos hace pensar: ¿Será la emergencia sanitaria el punto de inflexión que finalmente normalice la integración de herramientas digitales y enriquezca el proceso de aprendizaje tradicional? y también... ¿Está preparada la universidad para navegar el *tsunami* de datos e intereses asociados? (Cobo, 2019). Al igual que lo que ocurre con los tiempos que corren, no tenemos certezas de eso, sin embargo, sabemos que la universidad post-pandemia debe ofrecernos nuevas y mejores herramientas para poder pensar y posicionarnos críticamente frente a los procesos contemporáneos. Este libro es una herramienta para eso.

Referencias bibliográficas

- COBO, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana. Madrid.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. y BOND, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause.
- PARDO KUKLINSKI, H. y COBO, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.
- WELLER, M. (2020). *25 yes of Ed Tech*. Au Press. Edmonton.

Referencias electrónicas

- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (17 de abril de 2020). *ENLACEvivo / Episodio 9 | Entrevista a Mariana Maggio*. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/-qlrD2vm79s>

SMERLING, TAMARA
**La otra pantalla: Educación, cultura y
televisión. 2005 - 2015, Una década de
Canal Encuentro, Pakapaka y las
nuevas señales educativas.**
Villa María, Eduvim, 2020, 218 p.



Vanina Lanati

vaninalanati@gmail.com

Doctora en Comunicación Social, Profesora en Comunicación Social y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de grado en el Profesorado en Comunicación Educativa y de posgrado en la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Facultad de Ciencia Política y RRII (UNR). Investigadora del Centro de Investigación en Contexto Socioeducativo (CICSE – FCPOLIT – UNR). Miembro del Departamento de Educación del SIED Campus Virtual UNR.

Haciendo referencia al título de esta reseña podríamos decir que se trata de escribir esta historia por segunda vez. En el año 2015, Smerling publicó la primera edición de este libro¹ y cinco años después se imprime esta segunda edición con algunas variantes que comentaremos a continuación.

La otra pantalla (...) es un trabajo de investigación con una prosa periodística que narra los avatares de la creación de dos medios educativos de gestión estatal – inéditos en nuestro país- y todo lo que esto implica al nivel del diseño y la puesta a punto de las políticas públicas. Fundamentalmente, porque en este caso confluyen dos campos muy vastos como la educación y la comunicación, tanto desde el punto de vista teórico como desde el de la organización de distintas esferas del Estado nacional.

El libro se inscribe en el período que va desde el 2005 al 2015, en concordancia con los aniversarios de creación de los primeros diez años de canal Encuentro y los primeros cinco de Pakapaka; dos canales televisivos creados por el Ministerio de Educación de la Nación argentino; el primero con un perfil educativo cultural y el segundo es una señal televisiva infantil, original en su tipo, ya que Argentina no contaba hasta 2010 con el antecedente de una programación para los niños y de iniciativa estatal.

Como mencionamos anteriormente, esta nueva edición cuenta con una mejor organización de los contenidos surgidos de más de cincuenta entrevistas realizadas por la autora lo que permite dar cuenta de estas experiencias desde diversos puntos de vista y con relatos que incorporan discusiones estéticas, organizativas y políticas sobre la gestación y producción de estos medios, a través de funcionarios, productores, contenidistas, guionistas, entre otros.

La cantidad y calidad de testimonios junto con la escritura de la autora permite recrear cada escena y adentrarse en la intimidad de este proceso a través de los protagonistas y los responsables de los canales que allí se describen.

¹ Tamara Smerling (2015) La otra pantalla: Educación, cultura y televisión. 2005 - 2015, Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas. Buenos Aires: Ediciones educ.ar (240 páginas).

Como un acierto respecto de la edición anterior, ésta se encuentra organizada en quince capítulos y con un desarrollo cronológico que le permite a los lectores comprender cada episodio que se va narrando con mayor claridad que en la primera edición donde la temporalidad no era un eje y, debido a la gran cantidad de actores involucrados en el relato, dificultaba la comprensión.

Además esta edición cuenta con dos valiosos prólogos que permiten encuadrar el libro desde dos perspectivas como la de la gestión pública y la académica, escritos por Jéssica Tritten² y Omar Rincón³ respectivamente.

En su escrito Tritten elige hablar desde la primera persona del plural enfatizando que el diseño y sostenimiento de estas señales educativas fue producto de un colectivo de personas y que en 2015 se convocó a la autora de este libro con la idea de sistematizar y dar cuenta de un proceso de diez años.

“Durante el período 2005-2015, el esquema de producción de las señales generó más de 25 mil puestos de trabajo en el sector pyme audiovisual. En 2011, por ejemplo, según datos del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA), Argentina se había transformado en el cuarto exportador mundial de productos audiovisuales. Los datos del SInCA también arrojaban que el 60 por ciento de los programas de televisión argentina se producían de forma independiente y, considerando el prime time, ese porcentaje ascendía al 80 por ciento, lo cual se presentaba como el florecimiento de las pequeñas y medianas empresas audiovisuales a lo largo del país” explica Tritten (2020, p. 15). Por último, Tritten describe los años posteriores al 2015 donde el corrimiento de los canales de las grillas de las empresas de

² Periodista, docente universitaria y productora de televisión, especializada en televisión educativa, cultural, infantil y de divulgación científica, así como también en gestión cultural. Se desempeñó como directora de Contenidos y Programación de canal Encuentro (2006-2008), Directora Ejecutiva del Polo Educ.ar S.E. (2012). Actualmente es la Gerenta General de Contenidos del Estado. Canal Encuentro, Pakapaka, DeporTV y la plataforma Cont.ar.

³ Profesor Asociado de la Universidad de los Andes, Colombia. Profesor invitado de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de La Plata. Analista de medios de El Tiempo, Colombia. Consultor en comunicación, Fundación Friedrich Ebert, Latinoamérica.

televisión de cable, los despidos de gran parte de los trabajadores hicieron del vaciamiento el único objetivo para con estos medios de comunicación.

Es entonces que el libro de Smerling adquiere mayor relevancia porque permite entender estas políticas públicas en un marco que comprende a la comunicación como un derecho, tal cual lo señala la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) pero reflexionar, además, sobre su posterior desguace (2016-2019) y la necesidad en 2020 de relanzar los mismos en un contexto como el aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio (Aspo/Dispo) dispuestos durante la pandemia provocada por el virus Covid-19 y la mediatización de los espacios de enseñanza y aprendizaje, donde los medios educativos cumplieron un rol central, sobre todo en aquellos sectores donde de la población sin acceso a internet.

Por su parte, Rincón reflexiona en el segundo prólogo de este libro: “Para que la comunicación pública sirva políticamente debe generar todas las diversas formas de re-conocimiento cultural en las imágenes, en las historias, en las estéticas, en los modos de narrar. Se busca que los ciudadanos no conozcan ni aprendan sino que puedan verse/identificarse en las pantallas: que puedan estar/incluir todas las formas de ser de la Argentina, por ejemplo” (2020, p. 20) y ofrece seis razones por la cual la televisión pública “es lo más cool” (2020, p. 22).

La otra pantalla (...) permite reconocer la huella que se imprimiría en la historia de los medios locales y que se enmarcó además en un contexto latinoamericano que volvía a poner en agenda la cuestión de los medios de comunicación educativos reavivando antiguos debates como por ejemplo, cuál era la función que los mismos debían cumplir. Así algunos autores mencionan que informar, educar y entretener, comprendiendo que las últimas dos funciones son indiscernibles y que si se trata “(...) de televisión infantil se hace, pues, aún más necesario unificar educación y entretenimiento como fórmula para formar a espectadores críticos, activos e inteligentes en el uso de estos medios [...]” (Becerra, et al., 2013, p. 81).

En ese sentido, también resulta preciso recuperar el planteo de Mazzioti (2005) en relación con la función de los medios públicos como alternativa a la televisión comercial, no sólo en lo que respecta a los contenidos sino también en el tratamiento de los mismos.

La televisión pública puede ofrecer una grilla más ágil, con más aire que la de las televisoras comerciales, y que mantenga la relación con la vida cotidiana [...] la calidad está íntimamente ligada al desarrollo de producciones llevadas a cabo tanto por especialistas como por realizadores experimentales, que se atreven a desarrollar potencialidades de los libretos y de la realización técnica. (2005, p. 186)

A lo que podemos sumar la perspectiva de que las televisiones públicas no sólo deben definirse en oposición a la televisión comercial (Montero Otondo, 2005) sino que tienen horizontes distintos: no buscan en las masas audiencias que garanticen rating que atraiga clientes publicitarios (factor que a su vez condiciona el tipo y la calidad de contenidos a emitir).

Esta construcción de las televisiones públicas educativas es narrada con precisión en las más de 200 páginas de este libro que deja entrever la trama de las políticas públicas, las decisiones estéticas, las condiciones de producción, el aprendizaje sobre un modelo de televisión casi sin explorar en la Argentina, la creación de audiovisuales en nuevos formatos y géneros como así también convidarse de aquellos programas que estos canales que se han ganado un lugar en la antología de los medios audiovisuales.

Referencias bibliográficas

BECERRA, M., GARCÍA CASTILLEJO, Á., SANTAMARIA, O y ARROYO, L. (2013) Cajas Mágicas. El renacimiento de la televisión pública de América Latina, Madrid: Tecnos.

MONTERO OTONDO, T. (2005) “TV Cultura, la diferencia que importa” en RINCÓN, O. (comp.), Televisión pública: del consumidor al ciudadano, Bs.As.: La Crujía.

MAZZIOTTI, N. (2005) “Los géneros en la televisión pública” en RINCÓN, O. (comp.), Televisión pública: del consumidor al ciudadano, Bs.As.: La Crujía.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.552, 2009.

