

REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

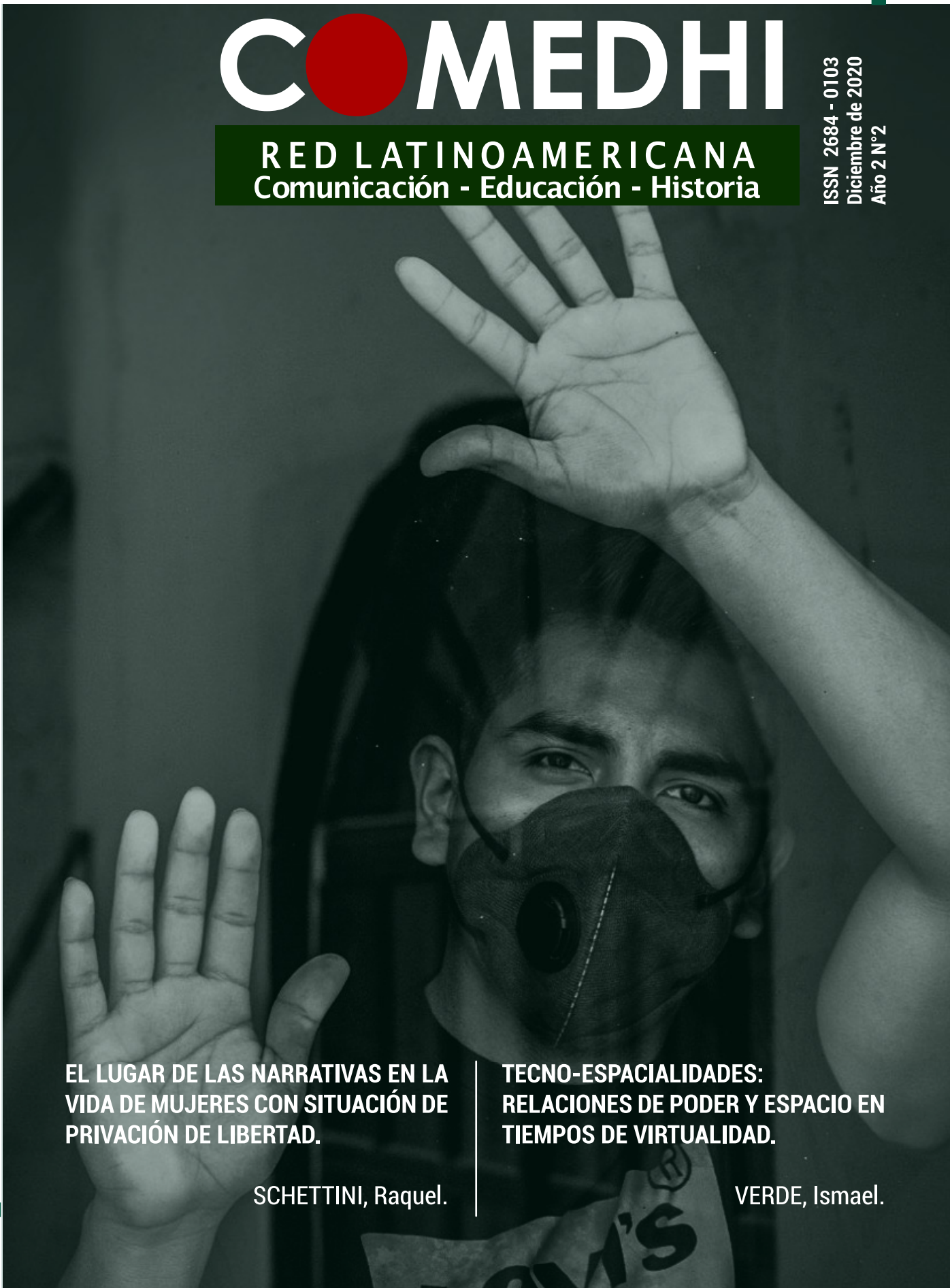
ISSN 2684 - 0103
Diciembre de 2020
Año 2 N°2

EL LUGAR DE LAS NARRATIVAS EN LA VIDA DE MUJERES CON SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD.

SCHETTINI, Raquel.

TECNO-ESPACIALIDADES: RELACIONES DE PODER Y ESPACIO EN TIEMPOS DE VIRTUALIDAD.

VERDE, Ismael.



PUBLICACIÓN ANUAL DE LA RED COMEDHI

Correspondencia, información, canjes y suscripciones:

Calle Sol de Mayo 420. Torre La Niña.
Piso 10º . Dpto. "B". CP: 5003.
Provincia de Córdoba. Republica Argentina.

Móvil: 54 351 5 745455.

WEB DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

<http://www.redcomedhi.com.ar>

CORREO ELECTRÓNICO DE LA RED LATINOAMERICANA COMEDHI:

redcomedhi@redcomedhi.com.ar

WEB DE LA REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA:

<http://www.redcomedhi.com.ar/revista>

CORREO ELECTRÓNICO DE LA REVISTA LATINOAMERICANA:

revistacomedhi@redcomedhi.com.ar

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen los lineamientos de la Revista latinoamericana en comunicación, educación e historia. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



REVISTA LATINOAMERICANA

COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

ISSN 2684 - 0103

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN E HISTORIA

Año 2. N° 2
Diciembre 2020

**TEMPORALIDADES E INTERDISCIPLINA EN
CONTEXTO DE AISLAMIENTO SOCIAL.**

FOTOGRAFÍA DE TAPA: Harry Daniel de León Hernández (México)



STAFF

GESTIÓN DE CONTENIDOS Y ADMISIÓN

Ed. Social Raquel Schettini
Lic. Florencia Pietrantuono
Lic. Florencia Taddey

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lic. Francisco Rosa
Lic. Dario Dambolena

DISEÑO DE TAPA

Est. Karen Valeria Herrera Rojas

PLATAFORMA DIGITAL

Mgter. Mariana Dallera
Est. Ángel Cruz Vanegas

ARTE Y GESTIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES Y FOTOGRAFÍA

Mgter. Camilo Cornejo Perdomo
Lic. Mariano Clobas Maggi

TRADUCCIONES

Lic. Matías Oscar Pájaro
Dr. Nuno Manna

DIRECTORA

Dra. René Isabel Mengo

DIRECTOR ADJUNTO

Esp. Pablo Rubén Tenaglia

COORDINADOR GENERAL

Dr. Hugo Ignacio Pizarro

EDITORA DE NÚMERO INVITADA

Dra. María Helena Ramírez Cabanzo

COORDINACIÓN DE REFERATOS

Lic. Santiago Atehortua
Lic. Daniela Suárez Gómez

COORDINADORA DE DISEÑO

Lic. María Cristina Villagra

MAQUETACIÓN Y DISEÑO INTERIOR

Est. Karen Valeria Herrera Rojas
Est. Nixon Yamid Rodríguez Baquero

PROGRAMACIÓN DE SISTEMA

Esp. Cristian Gabriel Zabala
Téc. Alejandro Cordero Gabrielli

GESTIÓN DE SOFTWARE OJS

Mgtr. Marcela Díaz Becerra
Lic. Ismael Verde
Esp. Marcela Gómez

COLABORADORES

Lic. Belén Rolón
Lic. Renzo Aguirres

COMEDHI

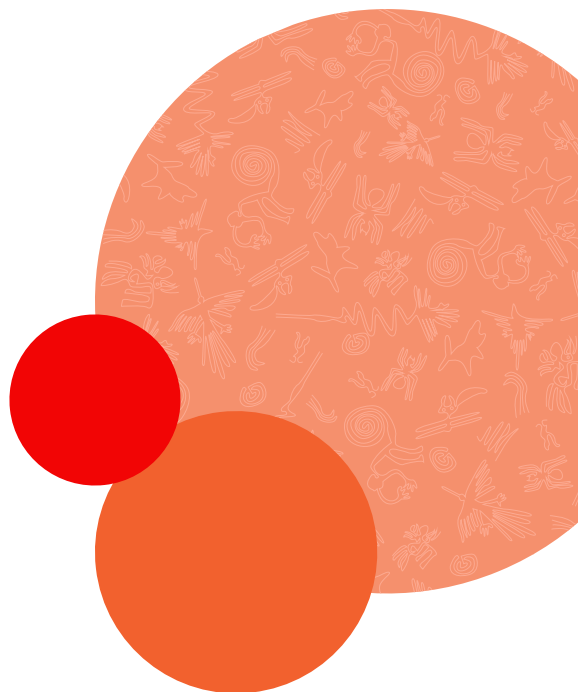
RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia

PARES EVALUADORES / REFERATOS Nº 1 Y Nº 2:

Mgter. Erica Elexandra Areiza Pérez (Universidad de Antioquia. Colombia). Mgter. Anna María Brunás (Universidad Nacional de Catamarca. Argentina). Mgter. Fabiana Castagno (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina). Lic. Cecilia Della Vedoba (Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba. Argentina). Dr. Eduardo Escobar (Universidad Nacional de La Rioja. Argentina). Dra. Alicia González (Consejo Profesional de Ciencias de la Educación. La Rioja. Argentina). Dra. Zenaida María Garay Reyna (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina). Mgter. Gonzalo Gutiérrez (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina). Dra. Patricia Cristina Guzmán (Ministerio de Educación. Pcia de Córdoba. Argentina). Mgter. Miriam Márquez Piriz (Universidad de la Republica. Uruguay). Mgter. Mauricio Moreno Cano (Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia). Mgter. Rafael Ojeda (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú). Dra. Carmen Bárbara Reinoso Cápiro (UNLH. Cuba). Mgter. Georgina Remondino (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina). Dra. Malvina Rodríguez (Universidad Nacional de Villa María. Argentina). Dra. Patricia Teixeira (Universidad de Oporto. Portugal). Dra. Laura Valdemarca. (Universidad Nacional de Córdoba. Argentina)

CONSEJO ACADÉMICO

Dr. Alejandro Álvarez Nobell (Univ. Málaga. España) - Dra. Carla Avendaño Manelli (UNVM. Argentina) - Dr. Enrique Bambozzi (UNC-UPC. Argentina) Dra. Rosa Medina Borges (Univ. de La Habana. Cuba) - Mgtr. Mariela Parisi (UNC. Argentina) - Dr. Pablo Ponza (CONICET-UNC. Argentina) - Dra. Ana Brizet Ramírez-Cabanzo (UDFJC. Colombia) - Dra. María Helena Ramírez (Univ. Área Andina. Colombia) - Dra. Alicia Servetto (UNC. Argentina) - Mgtr. Antonio Sillau Perez (Univ. Piura. Perú) - Dr. Bruno Sousa Leal (UFMG. Brasil)



CON TE NI DO.

04

STAFF.

Revista Latinoamericana en
Comunicación, Educación e Historia.

09

EDITORIAL.

TENAGLIA, Pablo Rubén
(Córdoba, Argentina)
Director Adjunto de Revista
Latinoamericana COMEDHI

12

EDITORA DE NÚMERO INVITADA.

RAMÍREZ-CABANZO, María Helena
(Bogotá, Colombia)

15

RED LATINOAMERICANA COMEDHI.

Fundamentación - Objetivos
Líneas de Acción.

19

LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA, COMUNITARIA
Y POPULAR EN CLAVE INTERDISCIPLINAR: EL
CASO DE LA RADIO COMUNITARIA EN CONTEXTO
DE COVID19.

NAVARRO NICOLETTI, Felipe
(Bariloche, Argentina)

37 NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DO TEMPO HISTÓRICO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUAL E CONCEITUAL PARA ANÁLISE DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS.

MANA, Nunno
(Sao Pablo, Brasil)

53 HIPERMEDIATIZACIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES.

PEREZ, Lucas Enzo (Córdoba, Argentina)
SABINO, María Laura (Córdoba, Argentina)

69 TECNO-ESPACIALIDADES: RELACIONES DE PODER Y ESPACIO EN TIEMPOS DE VIRTUALIDAD.

VERDE, Ismael
(Córdoba, Argentina)

89 EL LUGAR DE LAS NARRATIVAS EN LA VIDA DE MUJERES CON SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD.

SCHETTINI, Raquel
(Montevideo, Uruguay)

99 REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DISEÑO GRÁFICO.

SILVERMAN, Daniel
(Córdoba, Argentina)

117 LA REFORMA DEL 18 BAJO LA LUPA: DESDE LO INTERDISCIPLINAR Y EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

GAITERI, Esmeralda
(Córdoba, Argentina)

135 REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL CELULAR EN LA ESCUELA (PANDEMIC) DE TRES CIUDADES DE SURAMÉRICA.

CHALE, Jorgelina (Rosario, Argentina);
LEDESMA, Carlos (Córdoba, Argentina)
y ORTEGA, Emerson (Cali, Colombia)

151 TIEMPOS DE PANDEMIA: INCERTIDUMBRE, DESAFÍOS Y NUEVOS HÁBITOS DE APRENDIZAJE. UN RECORRIDO POR EL USO DEL DIARIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVO.

GONZALEZ, Tomás
(Córdoba, Argentina)

167 SINCRONÍAS Y DESAFÍOS PARA DISEÑAR GRÁFICA DE ENVASES Y PIEZAS EDITORIALES EN CONTEXTO DE PANDEMIA. PROYECTO INTEGRADOR DE DISEÑO GRÁFICO DESARROLLADO DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL.

AGUIRRE, Sebastián Javier (Córdoba, Argentina)
FERNANDEZ, Ivana (Córdoba, Argentina).

185 NORMAS DE PRESENTACIÓN.



VIRTUALIZACIÓN SÚBITA, BRECHA DIGITAL Y NUEVAS NECESIDADES: DINÁMICAS COMUNICACIONALES Y PROCESOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

EDITORIAL

Indudablemente el mundo cambiará después de este año 2020, donde la humanidad contemporánea presenció un suceso sin precedentes y de aristas desconocidas que nadie se hubiera imaginado quizás ganando a la misma ficción.

A partir de ello, poniendo en relieve la resiliencia social y tratando de entender los desarrollos y avances digitales ligados directa e indirectamente a esta pandemia, la que tanto dolor y pérdidas humanas generó; encontramos también, como nueva posibilidad, y en función de la virtualización súbita en muchos ámbitos, donde el educativo fue uno de los principales que desafió en gran medida a las diferentes brechas digitales; un gran cambio de dinámica en función de tantas nuevas necesidades y problemáticas que se generaron y que solo se pudieron resolver gracias a la particular y característica inventiva y originalidad de la labor docente, la que se auto reinventó en cuestión de días propiciando dar continuidad al vínculo pedagógico desde una escuela remota y ubicua.

Así, salieron a la luz nuevos procesos de trabajo colaborativo virtuales, muchos de ellos como espacios para la problematización y reflexión a través de la obligada interconexión y

comunicación sincrónica virtual que se da a partir de este gran nuevo escenario digital de la época del COVID-19, y que se generalizará y profundizará seguramente aún más en la etapa post pandemia y deberá tener por demás y considerar a la red de redes como servicio público esencial de una nueva época que tiene características y protagonistas diferentes, y que solo de esta manera se puede pensar para dar mayor justicia social y propiciar el desarrollo de la ciudadanía.

En el caso de nuestra red, los tres campos del conocimiento en los que se sustenta y fundamenta este colectivo de docentes e investigadores, y que conforman desde el trabajo interdisciplinario en comunicación, educación e historia un mapa de acciones con el objetivo de propiciar procesos de producción, intercambio y socialización de trabajos desde una perspectiva crítica con enfoque latinoamericano; ha logrado fortalecer líneas de trabajo como se ejemplifica con el N° 2 de esta revista académica y con el desarrollo de manera virtual del II Seminario Internacional: “Redes, escuela e interdisciplina” que posibilitó a partir de la socialización de experiencias pedagógico/didácticas en el marco de toda la geografía latinoamericana, el trabajo mancomunado de tres redes académicas de Colombia,

México y Argentina posibilitado a partir de este intercambio un tejido de saberes y aprendizajes en pos de la profesionalización de la labor y práctica docente en todos sus niveles y modalidades.

En el presente número, en el que por la particularidad del año se tomó como temática principal lo que el mundo estaba viviendo y que proponía conjugar estas disciplinas a partir de imaginarios reales que se enmarcan en el contexto latinoamericano, se presentan diez artículos de relevancia para el análisis y discusión de temas que ponen en tensión y en verdadero diálogo la interdisciplina y la realidad con los diferentes contextos y viceversa.

En el caso del primer y noveno artículo publicados, se toma en consideración un contexto de excepcionalidad y se piensan y exponen aspectos interdisciplinarios a partir del análisis de dinámicas relacionadas a dos medios de comunicación tradicionales, como los son el diario y la radio, con su vinculación al ámbito educativo uno de ellos; y en el caso del otro, a valiosos aportes que se pueden tomar en consideración, para el desarrollo cultural de la comunidad.

Continuando con los textos que se presentan, también se destacan tres de ellos que desde un enfoque narrativo problematizan aspectos ligados a una época, a una determinada situación y a un acontecimiento histórico de trascendencia a partir de una retrospectiva desde la particularidad del hoy, con un enfoque interdisciplinario.

En estos tres trabajos, encontramos el segundo publicado por un colega brasileño que dimensiona el contexto y los procesos

comunicacionales que determinan la propia caracterización de una época determinada, dando una buena idea de cómo pensar la realidad contemporánea. En el quinto, se presentan determinaciones de la realidad y vida diaria del contexto de encierro, en este caso en Uruguay; con implicancias que determinan significaciones, simbolismos y percepciones que solo se pueden entender en el marco de determinados ámbitos y situaciones; y el séptimo artículo que de manera original nos retrotrae a nuestra época de pandemia un acontecimiento de gran relevancia en la historia contemporánea de América Latina como lo fue la Reforma de 1918 pero pensada en clave de interdisciplina y desde un enfoque de un singular y particular contexto como el que estamos viviendo.

El sexto y décimo trabajo que se presentan en la edición, toman como denominador común al diseño gráfico como área específica de la enseñanza y aprendizaje y como lenguaje y forma alternativa de comunicar diferentes aspectos de una época o contexto determinado. Ambos ponen en diálogo a los procesos de trabajo interdisciplinarios con una relación directa a una territorialidad específica en función del análisis que cada uno de ellos hace sobre particularidades e implicancias de su área de pertinencia.

Finalizando así, con los otros tres textos académicos que se presentan en el número, pensados dos desde la particularidad del marco de situación argentino y uno desde el contexto colombo-argentino nos hacen reflexionar sobre la hipermediatización en los contextos escolares y de las tecno espacialidades que generan situaciones de poder en el marco de un cambio radical de patrones sociales. Así, uno de estos



artículos dimensiona el uso del celular en el aula como forma de ejemplificar y de poner en discusión la impronta que estos dispositivos tecnológicos tuvieron en esta coyuntura donde la escuela remota solo pudo mínimamente en una gran cantidad de casos seguir con un vínculo pedagógico encontrando de frente a los desafíos de que nos mostraba la realidad más común, atravesada esta por las brechas digitales en Latinoamérica.

Para concluir, también se destaca en la revista la participación de la colega colombiana Dra. María Helena Ramírez Cabanzo como editora invitada la que articuló con sus intervenciones literarias ya sea en la convocatoria a publicaciones del número a comienzos de año, como en el artículo editorial que se presenta a continuación; aspectos de contexto específico de este año

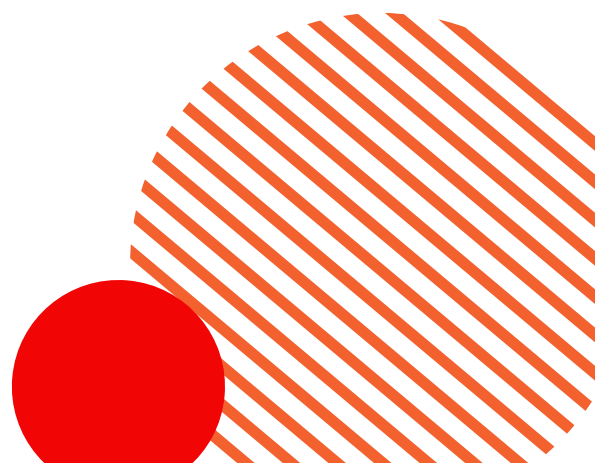
tan particular con las producciones que se presentan en la edición.

Se anhela por todo ello, que los lectores puedan encontrar en la presente revista aspectos disparadores para potenciar en un futuro próximo valiosos procesos de diálogo, discusión y reflexión en el marco de investigaciones sobre procesos interdisciplinarios en comunicación, educación e historia, todas ellas desde un enfoque latinoamericano con perspectiva crítica; esperando y deseando así también que seguramente ya en 2021 tengamos una visión cierta y concreta del fin de esta pandemia que tanto dolor y pérdidas humanas ha generado, pero que como se planteaba al comienzo del presente texto, también dejará grandes avances y aprendizajes para nuestra sociedad contemporánea.

Esp. Pablo Rubén Tenaglia
Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



TEMPORALIDADES E INTERDISCIPLINA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO SOCIAL

EDITORIA INVITADA

La Revista de la Red COMEDHI, llamada Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia, hace un llamado a pensar en una ciudad grande, parado en una esquina, mundo agitado, muchos carros, buses; todos caminan rápido, se dirigen a todos lados, la gente está encerrada en sí misma, el carro pita, el vendedor ofrece su producto, nadie se percata de quien paso cerca, tal vez un conocido, todo el mundo aprieta sus pertenencias, es consciente de la inseguridad, los extraños asustan; era las realidades de muchas ciudades del mundo hasta el 13 de marzo del 2020. Hoy un año después aparecen excusas para olvidar o para...

Esta experiencia vivida por muchos seres humanos en cualquier ciudad del mundo, sirve como introducción para referirse a ideas de lugares, espacios y la relación con ellos en tiempos determinados y reflejan las condiciones humanas que se congregan en diversos escenarios. Ello obliga a revisar, que hablar de espacio y tiempo, están mediadas por la acción de los sujetos, estos conceptos requieren sean leídos desde deliberaciones interdisciplinarias, en especial para lo vivido durante el 2020 en contextos de aislamiento social y confinamiento, con todas las particularidades que requiere; así, muchas emociones irrumpen lo cotidiano, leídas por

la economía, la psicología, la sociología, la ciencia, la política, la filosofía y la escuela clave en este aislamiento.

Ante este panorama, urge revisar aspectos como: uno, cómo se produce el acceso a la información, cuando se evidencia brechas muy amplias ante la crisis económica; dos, la forma como se promueve aprendizajes desde trabajos individuales y colaborativos por parte de los estudiantes; tres, la relación con el contexto, que acontece dentro de los hogares donde están los estudiantes; cuatro, el nivel de desarrollo que tienen los estudiantes para asumir el encierro; quinto, temor a reprobar por no entregar actividades y tareas; seis manejo de las relaciones de convivencia, ante conflictos que generan intolerancia; siete, alteración de estados socioemocionales, el sueño, el apetito, uso de la ropa, acercarse a la ventana, uso del tapabocas, ansiedad por salir, por contactar a compañeros y familiares; ocho, temor del contagio, la muerte de familiares; todas estas situaciones, en efecto se presentaron en un tiempo y un espacio, que irrumpe a nuevas concepciones y merecen ser leídas de formas interdisciplinaria; por un lado el tiempo, como referente de la inmediatez, concepto de algunos autores para dedicar reflexiones teóricas a la revolución digital; tema de otro momento. Volviendo a estos instantes de la vida que se

multiplicaron para cada individuo, provocando cambios bruscos en las relaciones sociales individuales y colectivas, que merece ser leídas por diversas disciplinas.

Ahora, aproximarse a los conceptos de tiempo y espacio en el aislamiento social, es complejo por estar en la vida de cada individuo, presente en la palabra, un ejemplo de ello, algunas voces de estudiantes: esperemos que sea pasajero, ya pronto nos vemos, han pasado varios meses y aún no podemos encontrarnos, quisiera alargar los días del paseo antes del encierro, la espera para el domicilio, la secuencia de normas que se emitían para mantener el aislamiento, el amor se deterioró en el aislamiento, hace tiempo quería decirte cuanto disfrute tu compañía, espero que este tiempo de cuarentena no se alargue tanto, hay días que el tiempo en aislamiento pasa rápido, otros lento, otros se acelera, otros se detiene, todos los días son iguales; estas afirmaciones develaron la complejidad de la palabra tiempo; este tiempo que se vive en un espacio, y ante el aislamiento social, era el cuerpo, la casa, la habitación; conceptos que se conjugan como amalgama indisoluble, pues cada espacio, recolecta tensiones, disfrute, espasmos, lentitudes, rupturas, emociones, experiencias de cada uno mediado por las relaciones en aislamiento social. Así, la triada tiempo, espacios y relaciones sociales, conducen a interacciones diversas en el contexto.

A continuación, la escuela y la educación vive situaciones similares a las antes mencionadas, no solo se preocupa por el quehacer pedagógico, sino por los sujetos como seres sociales; y ante la experiencia de encierro y aislamiento es la primera institución que se adaptan a la diversidad de contextos, y sin proponérselo develan realidades sociales, económicas y afectivas tanto de los sujetos, las familias

y las comunidades, en espacios y tiempos particulares.

Cabe mencionar, como la escuela se entrama una imagen a partir de realidades visibles, espacios imaginados por la cercanía a los estudiantes, tiempos en la vida de los estudiantes, donde el confinamiento conduce a otros tiempos, en espacios limitados con la variedad de experiencias que obligaba el encierro.

De esta manera, la escuela cumple dos tareas de forma inmediata; por un lado, reconoce las situaciones que develaron realidades y desenmascaran inequidades muy marcadas, desigualdades estructurales, miedos ante los acontecimientos cotidianos, miedos a futuro, también explora sentimientos de solidaridad, revisa las relaciones humanas, colectivas, individuales, se constituye en apoyo y confianza antes grupos de personas; por otro lado, es la escuela que como el gran atlas, lleva el mundo de los estudiantes en sus hombros, de esta manera, da un giro de 360 grados para atender a sus estudiantes.

A continuación y de forma metafórica una mirada a esa realidad: *“Y docente que se respete, batalla contra inmensos molinos de viento; la realidad internacional ponía a prueba la formación del maestro, en dos semanas, la escuela se adaptó a otros espacios y tiempos no definidos, primero los estudiantes aventajados en el uso de herramientas, y luego maestros que de forma rápida empiezan con el uso de whatsapp, Facebook, Facetime, celular, blogs, podcast, twitter, streamings, wikis, código QR, drive, google docs, google meet, zoom, teams, Skype, Classroom, youtube; en esta combinación, se convirtieron en insumo de conexión e interconexión; que se requería para garantizar el derecho a la educación.*



Pero a esta situación se suma necesidades visibles como la real formación del docente frente al uso de las Tic, Tac, Tep; incluso algunos que leen este documento se encuentran con conceptos nuevos; pues las Tecnologías de la Información y la Comunicación Tic, tienen que ver con manejo de información y como han impactado el escenario del aula, uso del celular, el computador, el video, la internet, acceso e interacción a partir de los contenidos de colaboración como posibilidad en el aula donde los maestros requerían apropiarse de algunos de ellos, algo así como nuevos inmigrantes digitales; otra necesidad, desarrollar competencias pedagógicas para visualizar como aprende un estudiantes a través de la mediación y de la web. (tomado y adaptado del artículo del Ser maestro, un viaje a la esperanza en tiempos de crisis) ¹

Todo lo anterior no se puede identificar a través de la pantalla; donde el docente era capaz de solucionar desde lo social, dialógico, lúdico, fuera consciente e intencional, pero la idea era, generar experiencia de aprendizaje y conexión entre estudiantes y docentes; ver el aprendizaje como una necesidad para poder enfrentarse al mundo en el aislamiento social.

Así el aislamiento social, tuvo, tiene y tendrá un tiempo y un espacio que se convierte en el momento histórico trascendental del cual hablarán los libros de todo el mundo, es cartografiar los espacios desde las experiencias vividas en ciertos tiempos por los sujetos que la vivieron a partir de sus relaciones e interacciones.

Dra. María Helena Ramírez Cabanzo
Fundación Universitaria del Área Andina
Bogotá, Colombia.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

RESEÑA CURRICULAR

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Especialización en la enseñanza de la historia, Especialización en Docencia Universitaria y Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC. Habana-Cuba.

Docente investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina. Vinculada a Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, de la IED Fernando Soto Aparicio Docente de educación básica y media. Docente universitaria con docentes formación.

¹ Ramírez Cabanzo María Helena (2021). Ser maestro, un viaje a la esperanza en tiempos de crisis. Artículo del libro Sopa de Letras, Reflexiones sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo, sobre escuela y pandemia. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Sopa%20de%20Letras%20Final.%20Final.pdf>

RED LATINOAMERICANA COMEDHI

La Red Latinoamericana COMEDHI, (Comunicación, Educación e Historia), es una asociación civil, de carácter académico, sin fines de lucro, nacida en el mes de julio de 2019 y se gestiona a partir de una Comisión de Integrantes de Gestión con funciones en base a un Reglamento, Organigrama y mandato con funciones electivas, rotativas y limitadas.

La Red, conformada por tres áreas del conocimiento como disciplinas básicas y tienen el objetivo de auspiciar la actualización del conocimiento, investigación, extensión, formación, docencia, publicación, transferencia e intercambio, proyectado desde un ámbito académico en base a una plataforma virtual y/o digital. Se piensa a esta asociación como un espacio de diálogo, intercambio y discusión para beneficio de la comunidad académica, local, nacional e internacional. Dentro de la plataforma en la que se materializa digitalmente esta Red, se prevé la interacción a través de otros portales asociados a la misma, para difusión, intercambios, actualización y tareas conexas.

La confluencia de las tres áreas del conocimiento que integran esta Red (Historia, Educación y Comunicación) brindan la posibilidad de explicar y comprender de modo reflexivo, crítico y autónomo, diversas prácticas sociopolíticas en un entorno local, regional, nacional e internacional con sus significados actuales.

COMUNICACIÓN

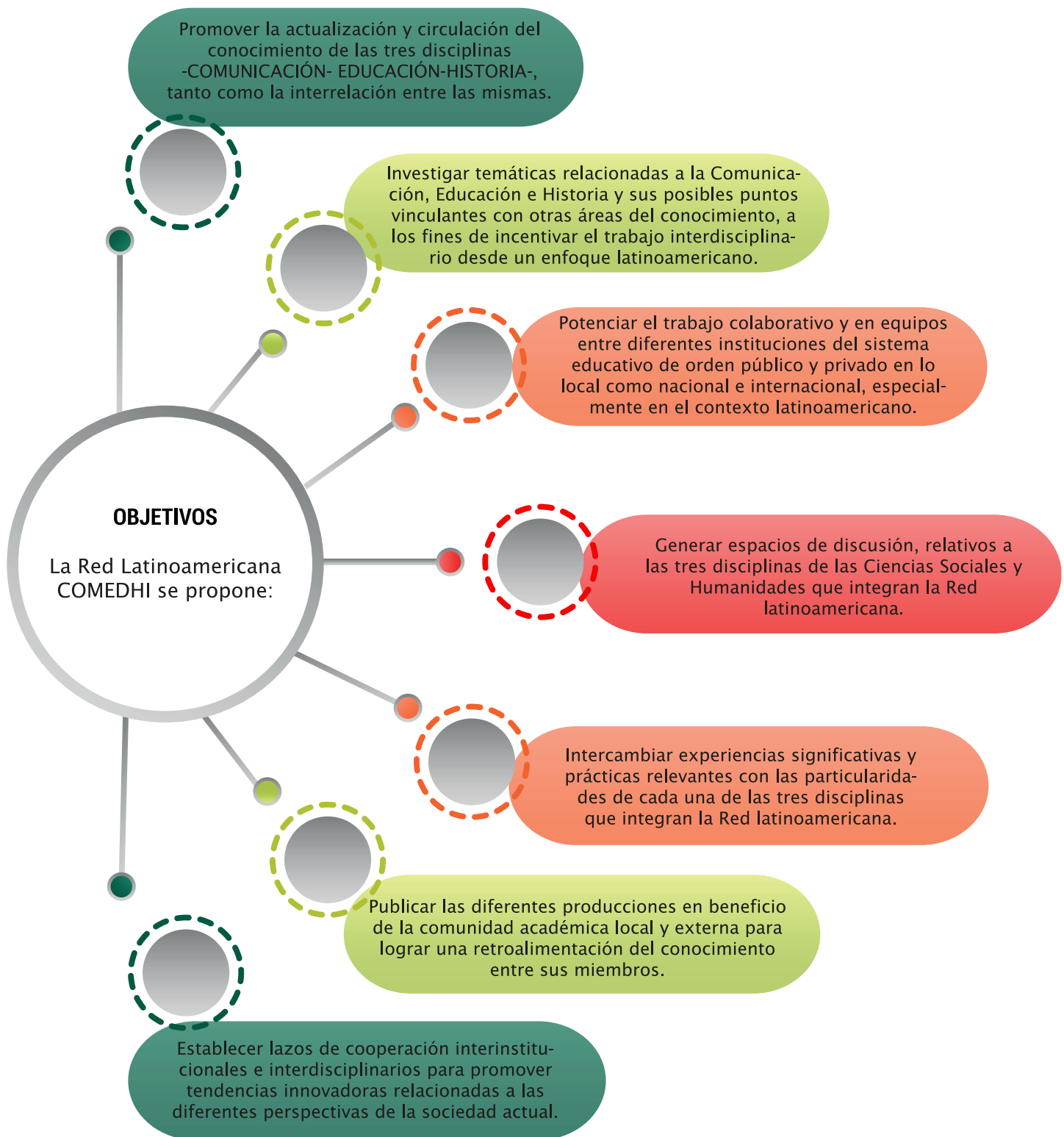
La Comunicación es el cimiento de todo proyecto social, político y cultural anclado en un momento de la Historia. Es por ello que en esta red se pretende situar a la Comunicación como un actor clave a la hora de comprender los procesos socios históricos contemporáneos que modifican pautas, valores y tendencias del comportamiento social.

EDUCACIÓN

La educación es una disciplina transversal de las Ciencias Sociales y Humanidades. Para propiciar que este campo se adecue a las nuevas demandas y necesidades educativas del presente, resulta propicio valorar el aporte de los soportes digitales y tecnológicos. El docente, en este nuevo contexto, actúa como mediador y guía entre la información y el conocimiento acorde a los estudiantes del presente.

HISTORIA

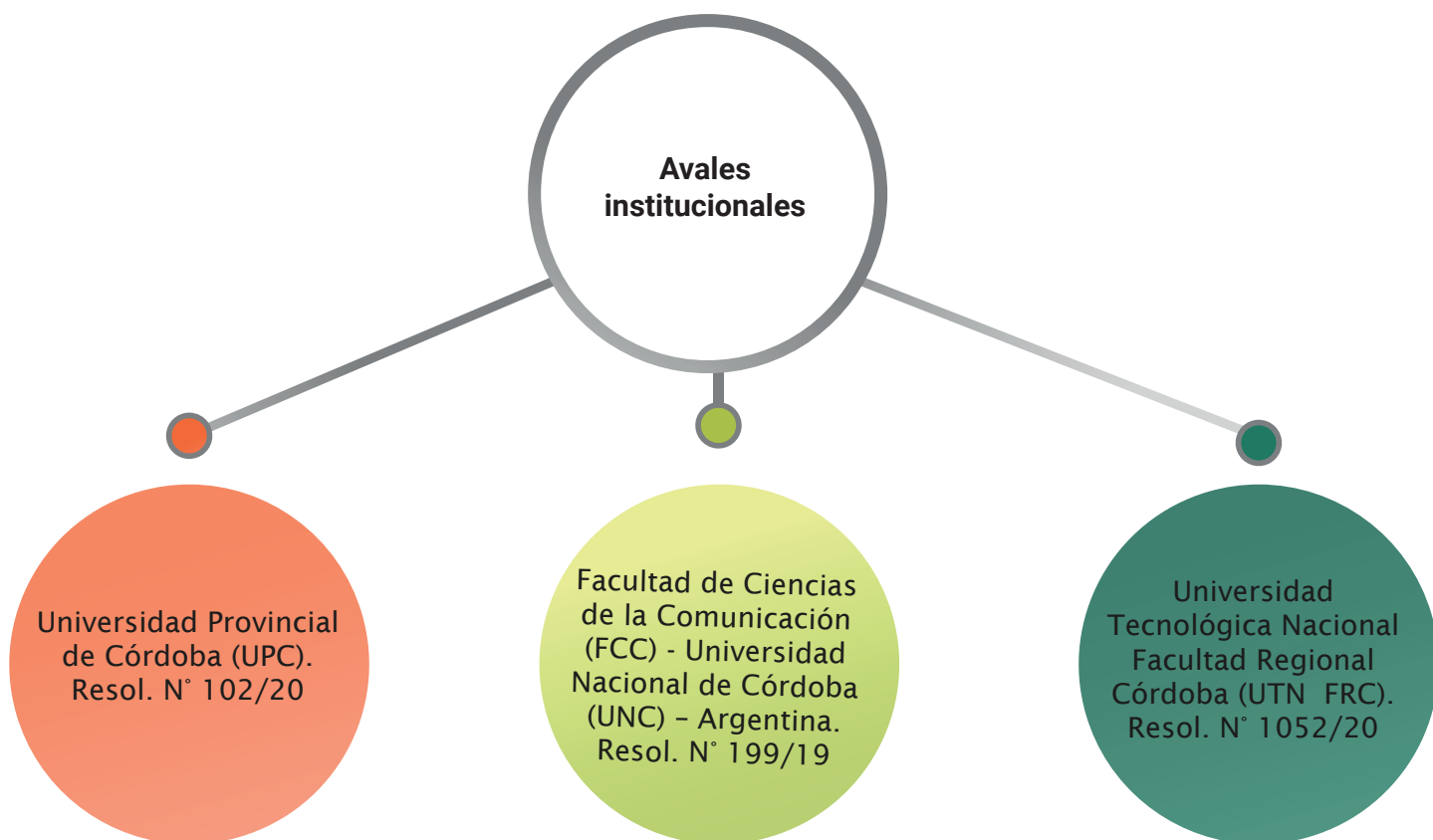
Disciplina que estudia los hechos significativos del pasado e incluso, del pasado reciente, utilizando diferentes fuentes para sustentar su especificidad y así producir con objetividad, una aproximación al conocimiento.



ACCIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO LLEVADAS A CABO POR LA RED EN 2020

- Programa de Investigación 2020-2021 “Abordajes desde la transversalidad científica. Comunicación, Educación e Historia en procesos Latinoamericanos contemporáneos y recientes. Dirigido por la Dra. Renee Isabel Mengo, financiado por SECyT - UNC.
 - Proyecto de Investigación “La década neoliberal en Latinoamérica: el lugar de los medios gráficos ante las reformas en la Educación Superior” dirigido por la Dra. Raneé Isabel Mengo; financiado por SECyT- UNC
 - Proyecto de Investigación “De la prensa tradicional al diario digital: Subjetividades, resignificaciones y usos en el aula de Historia”, dirigido por el Esp. Pablo R. Tenaglia; financiado por SECyT - UNC
 - Proyecto de Investigación “Estudio exploratorio sobre cantidad de egresados de la UNC a comienzos del siglo XXI en los distintos campos del conocimiento científico analizado desde un enfoque de género y de la percepción social de la ciencia”, dirigido por el Dr. Hugo Pizarro, financiado por SECyT-UNC.
 - Proyecto de extensión “Herramientas de Comunicación para la enseñanza y el aprendizaje de la historia contemporánea reciente”, dirigido por el Esp. Pablo Rubén Tenaglia y el Dr. Hugo Ignacio Pizarro. Radicado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC
- Resol. UNC 128/2020
 - Publicación del libro “Medios de Comunicación en la Historia Contemporánea Latinoamericana. Actores, Acontecimientos, Mediaciones”; Reneé Mengo, Pablo Tenaglia, Hugo Pizarro, Paulina Brunetti. Ed. Brujas. 2020.
 - Publicación del libro: “Enseñanza y Aprendizaje de la Historia - Relatos Pedagógicos Latinoamericanos en un contexto de cambio global”, (Comp. Pablo Tenaglia y Hugo Pizarro) en el marco del proyecto de extensión FCC - UNC. Ed. Brujas.
 - Publicación del libro “El celular en el aula - Experiencias pedagógicas de práctica docente, gestión directiva y ámbito de supervisión” (Comp. Pablo Rubén Tenaglia y Julio Firmani), en el marco del Proyecto de extensión - FCC - UNC. Ed. Brujas.
 - Presentación del libro: “¿La Evaluación, evoluciona, transforma y cambia la acción pedagógica?”; Dra. María Alicia González y Dra. Patricia Guzmán. Editorial Recovecos. 2020.
 - Co-Organización del “II Seminario Internacional “Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina”, Red COMEDHI, Red Chisua Colombia y Red Redieem México.
 - Co-Organización del “3° Conversatorio Educación y Sociedad Contemporánea

- en la Coyuntura Actual. Disrupciones y alternativas para el cambio desde la mirada Latinoamericana”, Red Latinoamericana COMEDHI, UTN Facultad Regional Córdoba y UPC.
- Aval al 1er Seminario Digital del Consejo Profesional de Ciencias de la Educación de la provincia de la Rioja (Coprocelar) en el marco del 5° Congreso de Ciencias de la Educación – La Rioja, Argentina. Junio y Agosto de 2020.
 - Aval al proyecto institucional de extensión “VIII Semana de la Ciencia 2020”, organizado por el Club de Ciencias del IPEM N° 320 Jorge Cafrune de la Ciudad de Córdoba. Septiembre de 2020.
 - Aval al proyecto y jornada institucional de investigación y extensión educativa “X Limpieza Simbólica del Canal de B° Parque Ituzaingó y Ciudad de mis sueños 2020”, Organizada por el Club de Ciencias del IPEM N° 320 Jorge Cafrune de la ciudad de Córdoba.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA, COMUNITARIA Y POPULAR EN CLAVE INTERDISCIPLINAR: EL CASO DE LA RADIO COMUNITARIA EN CONTEXTO DE COVID19

NAVARRO NICOLETTI, Felipe

Campos del conocimiento: Comunicación - Historia

Filiación institucional: Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio Universidad Nacional de Río Negro

Correo electrónico: fnavarro.nicoletti@gmail.com

Fecha de recepción: 10/11/2020

Aceptación final: 26/03/2021

RESUMEN:

El siguiente trabajo opta por una propuesta de trabajo interdisciplinar, que pueda exponer los movimientos, cruces, encuentros y desencuentros dentro del campo de la Comunicación, específicamente bajo los conceptos de comunicación alternativa, comunitaria y popular. Es así, como buscaremos desentrañar variables que hacen a la interdisciplinariedad de la comunicación, en base a lo alternativo, comunitario y popular de la misma; para comprender escenarios actuales que nos acontecen, como la pandemia del COVID19. Se toma a la emisora comunitaria y educativa «FM Hueney» como ejemplo del proceso trabajado. También se nombra al programa «seguimos educando» a modo de complementación. En esta línea, entendemos que las radios comunitarias, como soporte comunicacional que tiene en sus bases prácticas una inserción en territorios locales toma protagonismo en relación a desplegar herramientas para el desarrollo de dichos espacios, como por ejemplo, el educativo.

PALABRAS CLAVE:

Comunicación, Interdisciplina, COVID19, Radios Comunitarias.

ALTERNATIVE, COMMUNITY AND POPULAR COMMUNICATION IN AN INTERDISCIPLINARY KEY: THE CASE OF COMMUNITY RADIO IN THE CONTEXT OF COVID19.

ABSTRACT

The following paper opts for an interdisciplinary work proposal that can expose movements, crossings, encounters and disagreements within the field of Communication, specifically under the concepts of alternative, community and popular communication. Thus, we will seek to unravel variables that make the interdisciplinarity of communication, based on the alternative, community and popular of it; to understand current scenarios that happen to us, such as the COVID19 pandemic.

The community and educational station FM “Hueney” is taken as an example of the process worked. The «seguimos educando» program is also named as a complement. In this line, we understand that community radio stations, as a communicational support that has in its practical bases an insertion in local territories, takes a leading role in relation to deploying tools for the development of these spaces, for example, education.

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, COMUNITÁRIA E POPULAR EM CHAVE INTERDISCIPLINAR: O CASO DA RÁDIO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO DE COVID19.

KEY WORDS

Communication, Interdiscipline, COVID19, Community Radios.

SUMARIO

O seguinte trabalho opta por uma proposta de trabalho interdisciplinar, que possa expor os movimentos, cruces, encontros e desencontros dentro do campo da Comunicação, especificamente sob os conceitos de comunicação alternativa, comunitária e popular. É assim, como procuraremos desvendar variáveis que fazem à interdisciplinariedade da comunicação, em base ao alternativo, comunitário e popular da mesma; para compreender cenários atuais que nos aconteçam, como a pandemia do COVID19. Toma-se a emissora comunitária e educativa FM “Hueney” como exemplo do processo trabalhado. O programa é também designado «seguimos educando» como complemento. Nesta linha, compreendemos que as rádios comunitárias, como suporte comunicacional

que tem em suas bases práticas uma inserção em territórios locais toma protagonismo em relação a implantar ferramentas para o desenvolvimento de tais espaços, como por exemplo, o educativo.

PALAVRAS CHAVES

Comunicação, Interdisciplina, COVID19, Rádios Comunitárias.

INTRODUCCIÓN

La pandemia producto del COVID19 nos ha llevado a repensar espacios, prácticas, diálogos, encuentros y desencuentros; que como sociedad hemos tenido que reconfigurar para poder respetar las disposiciones de aislamiento, a la vez de lograr vivir lo más viable dentro de las posibilidades. En este contexto, la comunicación se torna un espacio sumamente interesante para observar este proceso y a la vez para encontrarnos con dinámicas de suma utilidad que puedan reconfigurar nuestras prácticas. La pandemia se produce y reproduce en el marco de un modelo civilizatorio guiado por grandes poderes capitalistas. El impacto de este contexto dejó al descubierto problemáticas sociales, culturales, habitacionales y políticas que impactan con más fuerza en sectores populares o históricamente vulnerados.

Más allá de pensar a la pandemia como contexto, en este trabajo buscamos analizarla como productora de una nueva normalidad en donde las radios comunitarias; la comunicación popular, comunitaria y alternativa; así como modos de reinención en diferentes espacios cobran un nuevo protagonismo. Para abordar lo anteriormente expuesto, entendemos que es necesaria una perspectiva interdisciplinar, para así ubicar a la comunicación en

colaboración para comprender prácticas, dinámicas y especificidades propias del campo. Dicho esto, dar cuenta de la comunicación alternativa, popular y comunitaria nos permite profundizar la interdisciplinariedad expuesta y a la vez comprender determinados escenarios locales. Para este trabajo, ahondaremos en el caso de la radio comunitaria, como un medio de comunicación que permite pensar procesos y dinámicas locales; a su vez que ha sido utilizado como herramienta para la reconfiguración mencionada al comienzo a partir de la pandemia de la COVID19. A modo práctico, ahondaremos en el campo educativo, con la emisora comunitaria como objeto interviniente, para lograr comprender el protagonismo expuesto y de modo que en ese espacio era necesario la búsqueda de alternativas prácticas. Específicamente, el caso de la radio comunitaria “Hueney”, ubicada dentro del establecimiento educativo “Héroes de Malvinas” (C.E.M N°41) en la localidad de Pilcaniyeu, Río Negro; ya que nos permitirá establecer la tensión necesaria entre los análisis teóricos planteados y un caso testigo. Si bien expondremos un ejemplo particular, la idea del siguiente trabajo es poder reflexionar acerca nuevas alternativas de comunicación y modos de interacción ante contextos sociales adversos para así poder continuar visibilizando espacios comunitarios de expresión.

Comprendemos que las particularidades del virus impactan en las comunidades de modo diverso. Las políticas del gobierno nacional argentino partieron de un escenario macro que luego tuvieron que ajustarse a realidades y escenarios específicos. En este contexto, y bajo la perspectiva comunicacional, la concentración monopólica de medios masivos o el propio sistema comunicacional argentino no logra abarcar dichas particularidades

locales. Es aquí donde entendemos que las radios comunitarias toman un protagonismo clave, un nexo necesario con las necesidades de las comunidades. En este sentido, evitar los espacios de interacción social, como las escuelas, se volvió un aspecto clave para atender.

INTERDISCIPLINA Y LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA, COMUNITARIA Y POPULAR

Si bien el objetivo de este trabajo es exponer el protagonismo de las radios comunitarias (bajo el caso del campo educativo) así como de la comunicación alternativa y popular; introduciremos lo referido a la perspectiva interdisciplinar que nos ayude a darle un marco analítico al trabajo.

A lo largo de la historia, principalmente en las ciencias sociales, las disciplinas allí intervinientes han configurado espacios específicos de aplicación, que en muchos casos ha devenido en cerramientos analíticos. En este contexto surgen visiones como las de Klein (2000) que desde el concepto de innovación afirma que las nuevas estructuras de organización del conocimiento con perspectivas a futuro se mueven en corrientes dinámicas y constantes. Un movimiento cuasi imposible de cooptar por parte de discursos disciplinares. La búsqueda de ciertas disciplinas por trabajar problemáticas particulares que atañen al espacio social, lleva a lo que Osborne (2013) denomina interdisciplinariedad a partir que las disciplinas poseen determinada porosidad que posibilita el trabajo en conjunto entre dos o más de ellas, sin que exista un conflicto.

De este modo, entendemos que «la interdisciplinariedad es útil para la generación



de nuevos conocimientos, y es así como creemos necesario entablar una relación consciente desde los déficits que tienen nuestros propios terrenos y no simplemente desde un discurso integrador y colaborativo» (Navarro Nicoletti, 2020) que pueda solapar prácticas de intromisión en terrenos disciplinares ajenos. Involucrarse con los objetos y/o problemáticas que se investigan implica una integración más amplia de variables que nos permitan respuestas teóricas de mayor profundidad. En esta línea, Nelkin (1998) utiliza el concepto de riesgo para mostrar, por un lado, como en contextos anteriores (como los años 70´) se desecharon muchas investigaciones por tener características interdisciplinares; y por otro lado la autora invita a pensar la producción de conocimiento dentro de las ciencias sociales con la idea de asumir riesgos que puedan comprender un abanico más amplio de problemáticas que nos atraviesan.

Desde el momento que Habermas (1981) expone que para que exista un proceso comunicacional se necesitan dos sujetos capaces del lenguaje, comprendemos que la comunicación nos atraviesa por completo y es parte constitutiva como seres sociales. Dicho de otro modo, «la comunicación es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva» (Uranga, 2016, p. 30); es decir, que es necesario ver a la comunicación interdisciplinariamente de un modo que pueda interactuar con otras disciplinas para un mayor abarcamiento analítico. A lo largo de la historia, los estudios

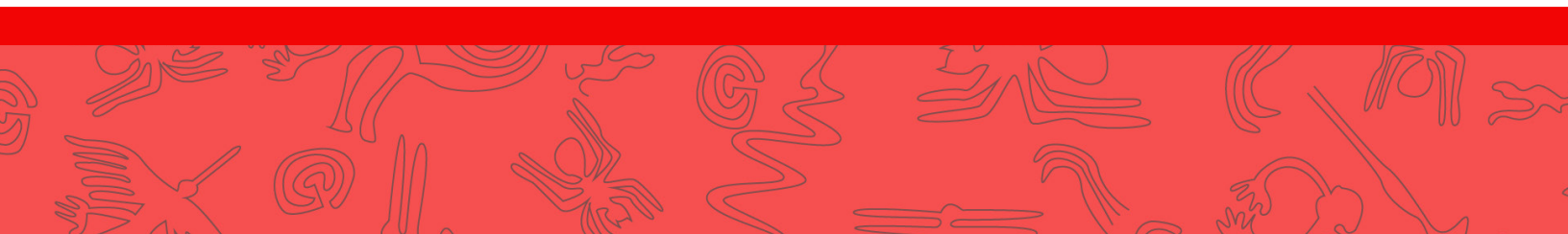
en comunicación nos muestran que no todo se trata de un abarcamiento de los medios, sino que acercándonos a la modernidad, los procesos culturales y sociales desde la perspectiva comunicacional toman mayor énfasis, principalmente desde los Estudios Culturales Británicos que amplían el campo de análisis justamente en los procesos de interacciones sociales y culturales. El discurso interdisciplinar se ajusta a identidades flexibles e innovadoras ante una realidad compleja, así como afirma Follari (2002) el discurso no es sólo disciplina, sino que también crea, produce y transforma, como por ejemplo los Estudios Culturales¹, más allá de los límites de la disciplina. Si tenemos esto en cuenta, como afirma Martín Barbero (2010)

Necesitamos pensar el lugar estratégico que ha pasado a ocupar la comunicación en la configuración de los nuevos modelos de sociedad, y su paradójica vinculación tanto al relanzamiento de la modernización como a la desconcertada y tanteando experiencia de la tardomodernidad (p. 13).

La relevancia que han tomado los estudios en comunicación en los últimos tiempos nos invita a pensar herramientas y perspectivas interdisciplinares que puedan profundizar del modo más abarcativo posible el espacio social. A su vez, como afirma Canevari (2020),

El campo de la comunicación tiene mucho que aportar a la cuestión de las problemáticas urbanas y las lecturas de las tensiones políticas y sociales que hacen a la configuración y planificación

¹ Esta corriente de pensamiento tiene un carácter interdisciplinario de base. Surge luego de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) con motivo de estudiar aspectos de la cultura y la civilización desde el cruce de la historia, la economía política, la comunicación y la sociología; entre otras.



urbana y a la producción de conocimiento para la gestión de la pandemia (p. 6)

aspecto que nos ayuda a pensar escenarios como el surgido por la pandemia en tensión con cuestiones que hacen a los procesos comunicacionales. Como mencionamos anteriormente, indagar sobre realidades específicas y/o locales, implica no sólo un conocimiento del espacio a investigar, sino también una perspectiva interdisciplinar que colabore en la profundización analítica. Este tipo de desplazamientos teóricos nos invita, entre otras cosas, a retomar a las masas populares desde un papel protagónico, como afirma Fals-Borda (2009) en un avance para dar cuenta del sentido común y de las prácticas más locales como claves para entender aspectos cada vez más generales. Dicho esto, y desde la perspectiva de comunicación que planteamos anteriormente, nos parece pertinente rescatar las nociones de alternativo, comunitario y popular dentro de lo ya expuesto. Estas perspectivas nos van a permitir un análisis del espacio local de modo interdisciplinar. Es justamente desde aquí que luego ahondaremos en el soporte radiofónico comunitario y su intervención en educación.

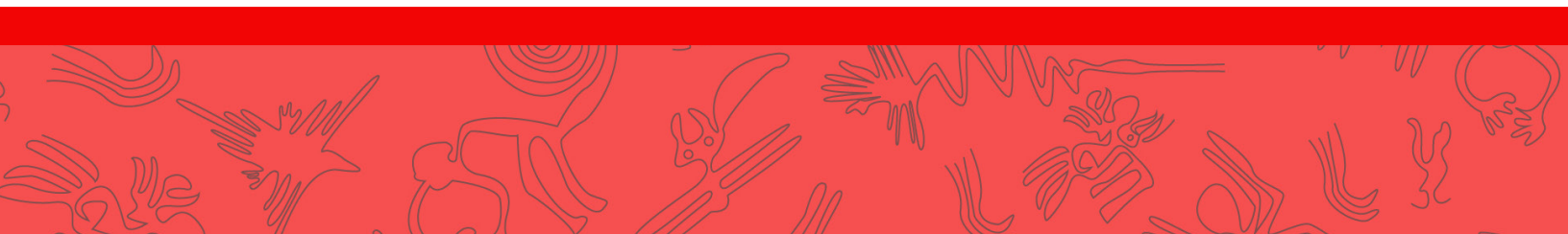
En cuanto a lo popular, encontramos en Paulo Freire un antecedente en relación a la lucha por la concientización de códigos dominantes en la vida cotidiana. Es decir, como también sucede con autores como Mattelart (2014) o Graziano (1980), la disputa ideológica a través de la historia lleva al empoderamiento de un sector excluido de muchas teorizaciones disciplinares. Y específicamente en la comunicación, lo popular se desarrolla en autoras como Mata (1988) que conceptualiza lo popular desde un sector social popular que

reivindica derechos y dialoga desde proyectos propios en pos de mejorar la calidad de vida. Como afirma Dubravcic (2002)

Lo popular se configura entonces como ese lugar desde el que se hace posible históricamente abarcar y comprender el sentido que adquieren los procesos de comunicación y nos hallamos en proceso de construcción de un nuevo modelo de análisis que coloca a la cultura como mediación social y teórica de la comunicación con lo popular (p. 48);

Haciendo alusión, también, a la necesidad de ampliar el campo de análisis desde una perspectiva interdisciplinar que permita comprender a los nuevos escenarios. La perspectiva interdisciplinar mencionada anteriormente, permite indagar a la comunicación alternativa en relación a poder adentrarnos en otros modos de encarar las investigaciones situadas o locales, desde una perspectiva que resalte la configuración de las propias comunidades, y no desde la óptica externa. Es decir; autores como Simpson Grinberg (1986) nos permite comprender a la comunicación alternativa como una conceptualización que cuestiona la concentración de poder comunicacional en sectores hegemónicos, pero con la idea de trascender estereotipos que para el autor han sido obstáculos de una interpretación más profunda de realidades cercanas. Esta perspectiva es compartida por autores como Prieto Castillo (1984) y Graziano (1980) que buscan empoderar a sectores excluidos, pero desde el análisis de sus producciones y discursos, donde puedan mostrar de modo más transparente otras realidades solapadas en los discursos dominantes.

Por último, y para complementar el posicionamiento interdisciplinar, entendemos



que la comunicación comunitaria nos ofrece herramientas de orden práctico para comprender escenarios locales y sus funcionamientos y dinámicas internas. No sólo nos permite adentrarnos con variables vinculadas a lo territorial, sino que, como afirma Gabriel Kaplún (2007), lo comunitario hay que pensarlo desde un cambio social profundo y democrático en ámbitos de debate y diálogo. Y retomando la perspectiva alternativa, Mata (2009) nos propone pensar a la comunicación comunitaria desde proyectos concretos con horizontes participativos en el plano político - cultural.

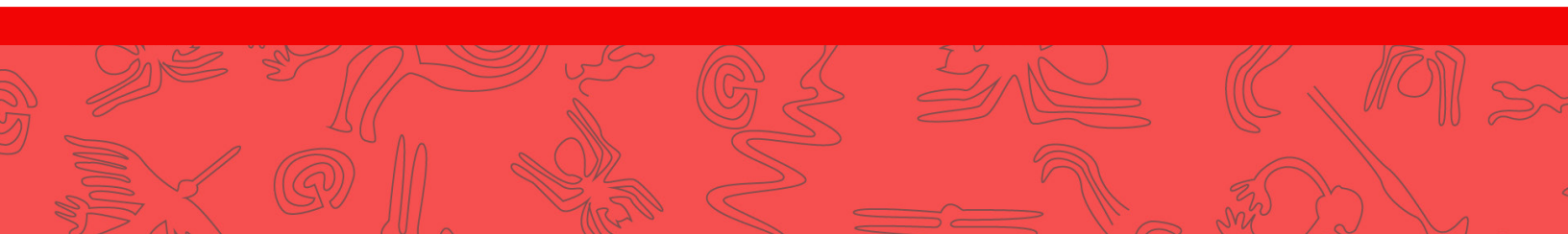
Para retomar las conceptualizaciones de interdisciplina, la comunicación y los sub campos de lo popular, alternativo y comunitario; analizaremos la realidad que nos convoca a partir de la pandemia del COVID19 con referencia a las radios comunitarias. Lo expuesto hasta el momento tiene como objetivo brindar una perspectiva de análisis en materia interdisciplinar, y específicamente desde la comunicación en diálogo con disciplinas vinculadas a la historia, la política, la cultura y la sociedad. El análisis desde lo popular, alternativo y comunitario permite dar vuelta el foco y adentrarnos en realidades, proyectos, dinámicas, prácticas y vínculos desde los propios actores intervinientes; y no forzar teorías macro en realidades locales, perdiendo en muchos casos, lo que esos escenarios tienen para decirnos.

PANDEMIA DE COVID19 Y RADIOS COMUNITARIAS

La pandemia del COVID19 llegó para reconfigurar la «normalidad» que veníamos transitando; no solo desde el contacto social, sino también desde la propia circulación en espacios públicos. La rápida propagación

del virus tomó por sorpresa a muchos países que su sistema de salud no podía contener. Si bien el sector científico cobra una fuerza necesaria, los medios de comunicación desde su supuesta funcionalidad informativa cobran protagonismo necesario al tener que difundir no sólo lo que acontece sino las disposiciones gubernamentales, así como los cambios constantes de circulación social. En la Argentina, muchos medios de comunicación funcionaron como plataforma para transmitir discursos sin sustento alguno más allá de la opinión ligada a los intereses del canal; como sucede, por ejemplo, con medios hegemónicos hablando de cuestiones de salud pública o epidemiología sin recurrir a especialistas de la temática, con discursos similares que más que apuntar a cuestiones sanitarias, se vislumbraban cuestiones de oposición política (Segura, 2020). Además de buscar transmitir información fiable para la comunidad, como mencionaremos más adelante, en escenarios como el educativo, herramientas como las radios comunitarias se tornan claves para la difusión de material pedagógico, así como el de mantener un cierto vínculo de interacción entre docentes, alumnos y la propia comunidad.

El momento de establecer una investigación de las consecuencias comunicacionales de la pandemia del COVID19 en escenarios locales y el protagonismo que toman agentes como las radios comunitarias, nos parece pertinente establecer un contexto histórico, así como rescatar variables del campo político y/o sociológico que colaboren en un análisis más exhaustivo. Si bien al comienzo de la pandemia las decisiones que se tomaron desde el Estado nacional fueron a nivel federal, con el paso del tiempo y el transcurrir de las semanas, la decisión organizativa pasó a manos de cada provincia, ciudad y municipio².



Tal como hemos mencionado al inicio del trabajo, la perspectiva popular, comunitaria y alternativa nos permite intervenir y adentrarnos en escenarios locales y particulares desde una perspectiva interdisciplinar. Esto posibilita un análisis más profundo sobre territorios y temáticas específicas.

El politólogo José Natanson menciona en una nota denominada La pandemia como campo de batalla³ que un aspecto clave que nos ha dejado el transcurso de la pandemia del COVID19 en materia política, es la necesidad de un Estado presente que pueda salvaguardar a la sociedad en momentos de crisis como el actual.

En el caso del Estado Argentino, el mismo ha priorizado políticas que buscan evitar el colapso del sistema sanitario, aspecto que lleva a disminuir la producción de varios sectores económicos y, por ende, la necesidad de atender estos sectores. Este tipo de políticas ha tenido sus adherentes y sus opositores, pero lo que aquí nos interesa lo que sucede en materia de comunicación y medios comunitarios. En un contexto donde las redes sociales y las tecnologías se posicionan como un elemento fundamental para el trabajo, la salud y las propias relaciones sociales; la radio se mantiene como un soporte capaz de mediar muchos de estos aspectos que mencionaremos a continuación. Y más específicamente, entendemos que la modalidad comunitaria, popular y alternativa del soporte radial realza la necesidad de conexión en espacios locales y de estar presentes para la configuración de

realidades que nos rodean más cercanamente. La radio se inserta en este escenario como otro modo de generar vínculos participativos, interpretaciones y producción de sentidos desde la conexión sonora.

Dicho contexto político y comunicacional se encuentra en numerosas contradicciones en relación a la pandemia del COVID19. Mientras que en ciertos espacios se busca y reclama por una mayor incidencia e intervención del Estado nacional, el sistema de medios de comunicación en Argentina se vislumbra con nuevas restricciones y concentraciones que se pensaban erradicar con la ley de medios. La ley de servicios de comunicación audiovisual N° 26.522 nos llevó a pensar en un modelo de comunicación basado en la diversidad y libertad de expresión que pudiera establecer un escenario más democrático en materia de comunicación. El decreto 267/15⁴ introducido en el mandato del ex presidente Mauricio Macri significó una flexibilidad de las barreras puestas para frenar el avance y consolidación de grupos hegemónicos de comunicación, como lo es el grupo Clarín. Así como lo afirma Martín Becerra (2017): «Los decretos dispuestos por Macri, en particular el de necesidad y urgencia 267/15, revelan una noción conservacionista, anticoncurrencial, proteccionista y alentadora de una mayor concentración del sistema de producción y circulación de la información» (p. 140). Este escenario vuelve a evidenciar una intención de concentración mediática que atenta a la democratización de las comunicaciones. Aquí las radios comunitarias surgen como una alternativa comunicacional para diferentes espacios sociales, como

² Las características del virus hace que el contacto cercano sea indispensable para la propagación del virus, haciendo que sea más «efectivo» en zonas de mayor densidad poblacional, como por ejemplo el área metropolitana de Buenos Aires con más de 14 millones de habitantes y el 37% de la población nacional (INDEC, 2012).

³ 04/06/2020 <https://www.telam.com.ar/notas/202006/471933-pandemia-campo-batalla-coronavirus-postpandemia-jose-natanson-le-monde.html>.

mostraremos en el caso seleccionado. Emisoras que desde su nacimiento tuvieron que lidiar con políticas de Estado restrictivas o con estructuras hegemónicas de medios que no les dejaban espacio en el espectro radiofónico. Es decir, como expone Simpson Grinberg (1986), la comunicación alternativa propuesta por las radios comunitarias tiene el objetivo de canalizar las demandas del entorno social y radial bajo un discurso que se encuentra excluido de las agendas mediáticas de los medios hegemónicos. Se entiende así, que en un contexto donde se solicita una mayor presencia estatal vemos que, en cuestiones mediáticas, por ejemplo, el escenario era inicialmente adverso para asumir esta nueva normalidad.

A continuación, ahondaremos en el rol de las emisoras comunitarias en contexto de pandemia, específicamente en el campo educativo para poder dilucidar alternativas comunicacionales en contexto de nueva normalidad, así como rescatar el protagonismo y la necesidad de este tipo de medios.

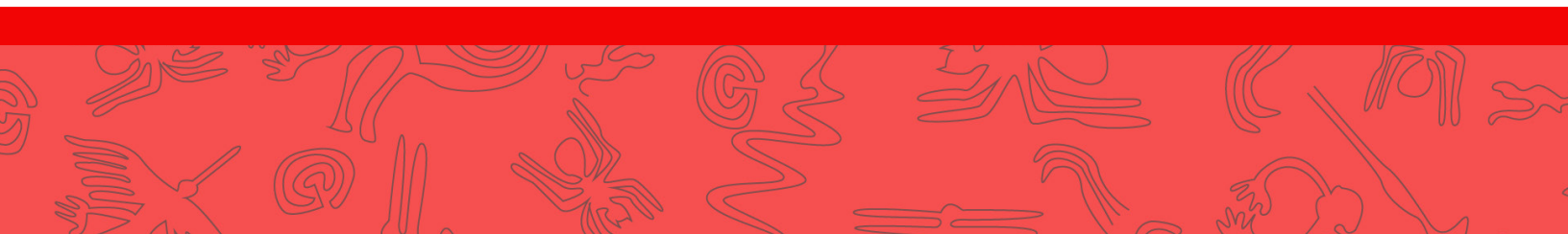
*¿Por qué las radios comunitarias? Repensando su rol en contexto de pandemia:
El caso de FM «Hueney».*

«FM Hueney» se encuentra en el Centro de Educación Media N° 41⁵ ubicado en la localidad de Pilcaniyeu, situada a 70 kilómetros de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro, Argentina. Esta localidad cuenta con 757 habitantes registrados en el censo del año 2010. La estabilidad poblacional siempre

ha sido un tema importante para esta localidad rural que presenta una alta movilidad. Así, la creación de establecimientos educativos es clave para la formación y retención de la población joven local. El C.E.M N°41 inició sus actividades como ciclo básico unificado (CBU) en el año 1989 contando con los tres primeros años del ciclo escolar y compartiendo espacio físico con la escuela primaria N° 269, en donde los alumnos tuvieron que emigrar a otras localidades al finalizar el ciclo pedagógico. En el año 1995 se creó el ciclo superior modelizado (CSM) en el que se integraron el cuarto y quinto año del ciclo escolar agregando la modalidad de agroforestería, lo que posibilitó la estabilidad de la comunidad con una actividad rural inclusiva en donde los jóvenes ya no se vieron obligados a finalizar su ciclo pedagógico superior en otro establecimiento (Navarro Nicoletti y Aguirre, 2018). El proyecto de «FM Hueney», nombre otorgado a la radio escolar y comunitaria, tiene como destinataria a “la comunidad de Pilcaniyeu y la zona rural adyacente” y como finalidad, entre otras, «favorecer la expresión de los estudiantes, tanto oral como escrita» (PEI CEM 41, 2016, p.1)⁶. Durante el periodo de aislamiento producto de la pandemia la radio comunitaria que funciona con programación para la comunidad de Pilcaniyeu así como herramienta pedagógica donde alumnos/as de la escuela realizan talleres, intercambios y transmisiones de cuestiones trabajadas en la currícula.

En el contexto de pandemia, la escuela CEM 41 (como muchas otras) se encontró con la dificultad de poder interactuar con sus

⁴ El DNU 267/15 emitido por el ex presidente Mauricio Macri declara la intervención de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la remoción de su directorio. Así mismo, altera el sistema de licencias obtenidas extendiendo sus periodos vigentes, así como la adjudicación para servicios de radiodifusión por suscripción. Aspectos que benefician la perpetuación del sistema capitalista y acumulador del grupo Clarín.



alumnos/as ya que muchos de los/as docentes no se encontraban viviendo en la localidad y no podrían trasladarse con facilidad y gran parte de los/las estudiantes no poseían las mejores condiciones de conectividad para realizar clases virtuales como se dispuso a nivel nacional. Es así, como la emisora comunitaria funcionó como un canal de transmisión de contenido educativo. La grilla de FM Hueney se volcó casi en su totalidad a poder establecerse como canal de interacción entre docentes y estudiantes.

El soporte radial ha cambiado en su funcionalidad a lo largo de la historia al compás del desarrollo mediático y tecnológico entorno al sistema capitalista que solicitaba a estos espacios mayor masividad, alcance y las posibilidades del contexto. Mata (1988) se pregunta ¿Por qué las radios? y menciona que más allá de que dicho medio se encuentra asociado en sus orígenes a la comunicación masiva, con receptores pasivos; también podría tener otras funcionalidades en comunidades locales. Si bien entendemos que es una discusión saldada en relación a las funcionalidades de la comunicación y las radios comunitarias, es aquí donde queremos posicionar teórica y prácticamente, ya que ahondar sobre radios comunitarias, facilita una herramienta para adentrarnos en las comunidades locales, sus prácticas, vínculos, desarrollos y relaciones con otros espacios, agentes e instituciones. Por otro lado, Mata

(1988) menciona que la modernización de las tecnologías colabora también en la facilidad para el montaje de una emisora con gran alcance y conexión. Además, que en los últimos años la radio comienza a tener un «carácter vinculante entre los proyectos de sociedad gestados desde el poder y las condiciones de vida y la cultura de los sectores populares» (p. 5). Dicho de otro modo, un espacio de apropiación cultural donde se construyen identidades populares; de sectores que, en sus orígenes poseían una relación pasiva ante los medios de comunicación, con las radios y ubicadas en los territorios en donde habitan, para que puedan contemplar sus modos de vivir y expresarse para así configurar sus propias realidades. En el ejemplo mencionado se puede observar como existe una radio comunitaria que desde su surgimiento estuvo en vínculo con los proyectos sociales de la comunidad de Pilcaniyeu y ante el contexto adverso se pudo resignificar el espacio para continuar con la conectividad educativa, entre otras.

Tal como observamos en el caso seleccionado, el soporte radial posee una especificidad tecnológica y técnica que posibilita un manejo más universal, donde la mayor cantidad de gente pueda utilizarlo. El foco puesto en el carácter comunitario, popular y alternativo de la radio lleva a destacar una funcionalidad social que nos interesa no sólo para analizar a la radio, sino también para visibilizarla como alternativa para el desarrollo de comunidades

⁵ Esta escuela se funda el 23 de febrero de 1921 en el departamento de Pilcaniyeu. Nace con la llegada del general Julio Argentino Roca en la campaña militar denominada conquista del desierto (Campaña militar en la cual el Gobierno Argentino, entre 1878 y 1885, tiene como objetivo incorporar a la soberanía nacional terrenos ya ocupados por pueblos indígenas), se trató de un territorio ya habitado por pueblos originarios establecidos en tierras adquiridas por la "Ley Avellaneda" (Se refiere a la ley de inmigración y colonización N° 817, cuyo objetivo era poblar y aprovechar extensiones de tierras y, por ende, se otorgaban terrenos a quienes lo solicitaron en 1891).

⁶ El Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) engloba a todos los espacios que interactúan en el establecimiento educativo y los que deben establecer vínculo con la currícula escolar.




locales y en contextos adversos como el de la pandemia. Luis Ramiro Beltrán en una entrevista realizada por Anzola (1982) expone que la comunicación alternativa y su ejercicio materializado en radios de índole comunitario, no sólo realzan un escenario democratizante y dialógico, sino una riqueza particular en la praxis. Es decir, que este tipo de emisoras, permiten comprender y ahondar en las prácticas que se configuran como estratégicas de intervención comunitarias en el marco de la pandemia. El giro que se establece en materia de decisiones políticas de lo nacional a responsabilidades locales marca el rumbo de alternativas específicas de todo tipo, entre ellas, la utilización de radios comunitarias que colaboran en el desarrollo de comunidades.

En Navarro Nicoletti y Aguirre (2018) se puede ahondar acerca de la importancia de la radio FM Hueney para la comunidad educativa del CEM 41 así como para el pueblo de Pilcaniyeu, pero sobre todo destacamos el proceso donde la emisora y los directivos escolares a la cabeza pudieron utilizar la emisora como herramienta de desarrollo educativo y la conexión entre agentes que no poseen las mejores condiciones de conectividad. En esta línea, coincidimos con Villamayor (2014) que el uso estratégico de la radio por parte de grupos, organizaciones, movimientos sociales y culturales, sindicatos, escuelas, cooperativas, mutuales, fundaciones, universidades, movimientos políticos, organizaciones no gubernamentales y programas sociales del Estado, reúne una riqueza de prácticas, métodos y nociones teóricas (p. 89). En otro orden también, como afirma Mata (1993), «la radio comunitaria, aunque asuma diversas formas según el entorno en el que se desarrolla, no deja de ser un tipo de radio hecha para servir al pueblo, una radio que favorece la expresión

y la participación y valora la cultura local» (p. 57). La autora profundiza en esta concepción entendiendo que las radios comunitarias tienen un objetivo más allá de ser un transmisor de información, sino que los habitantes de una comunidad específica puedan conocer y poner en común sus realidades, intereses y necesidades para lograr proyectos colectivos; como damos cuenta en el caso seleccionado. Dicho de otro modo, poner el foco en las radios de índole comunitario, popular y alternativo, permite no sólo visibilizar un tipo de comunicación y de medio que se encontró históricamente estigmatizado y relegado del sistema hegemónico de medios; sino también como modo de habilitar otra práctica y trabajo dentro de las comunidades donde las mismas eligen esta forma de comunicación y medio como modo de dinamizar el territorio local.

Entendemos que el contexto de pandemia y el transcurrir de la misma llevó a la configuración social de cada espacio a partir de los gobiernos locales, a las radios comunitarias como agentes de relevancia para un desarrollo más eficaz de escenarios locales. En la propia comunicación comunitaria que pondera en este tipo de emisoras intervienen variables de carácter participativo entre la comunidad y estos medios (Geerts y Van Oeyen, 2001). De este modo, muchos espacios locales tuvieron que buscar estrategias, en el contexto de pandemia, como poder continuar desarrollando vínculos específicos. Es así que consideramos como rol comunicacional de las radios comunitarias, en dinámicas locales, generar herramientas para el desarrollo de sus propias realidades. Se entiende este proceso como una «revancha sociocultural» (Martín Barbero, 2000, p. 111) en relación a una construcción contrahegemónica de los sectores subalternos ante un contexto donde



los medios de comunicación hegemónicos posicionan a los comunitarios en el lugar de receptores estáticos. Encontramos en este tipo de emisoras expuestas como un espacio de articulación de lo social, lo político y lo cultural (Villamayor y Lamas, 1998).

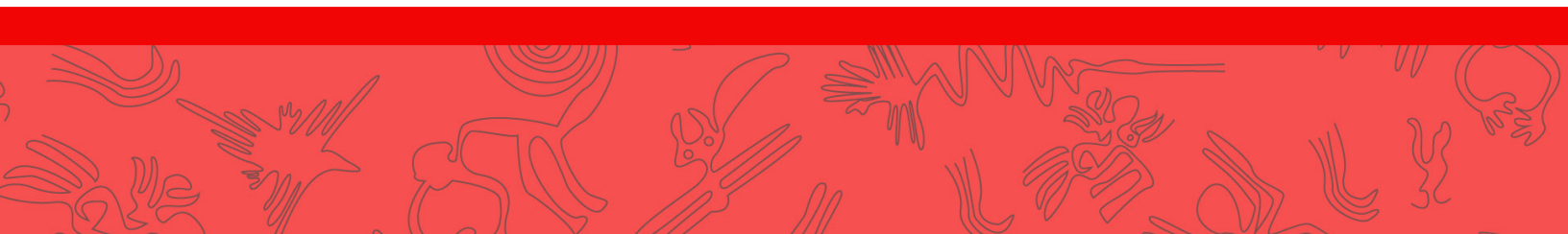
¿Cómo y por qué interactúan las radios comunitarias en este contexto de pandemia?

El mismo escenario de globalización y transformaciones profundas, que muchos pueden asociar con una mayor fragmentación social y pérdida de lazos estables, puede derivar en que se evoque el concepto de cohesión social (CEPAL, 2007; Hopenhayn, 2008) en las comunidades. Este contexto lleva a pensar que

Los comportamientos y valoraciones de los sujetos abarcan ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos (CEPAL, 2007, p. 18).

Es decir que en este caso, la cohesión social puede observarse en mecanismos instituidos de inclusiones y exclusiones sociales, percepciones y modos de habitar el espacio. Entre todas estas variables, entendemos que las prácticas comunitarias, desarrolladas y potenciadas por las radios comunitarias configuran así, una identidad relacionada a la cohesión social de ciertos espacios/territorios locales/barriales. Por ejemplo, observamos en el caso de ejemplificación que, ante un contexto de aislamiento de las personas, FM Hueney funciona como una herramienta de cohesión social entre los agentes del establecimiento educativo así como de la comunidad. Como

afirma Hopenhayn (2008), el concepto de cohesión social permite vincular dimensiones heterogéneas en las dinámicas del desarrollo: el valor de la solidaridad generado en la sociedad y la política social; las sinergias entre equidad social y legitimidad política; la transmisión de destrezas y el empoderamiento de la ciudadanía; la relación entre confianza de la gente y gobernabilidad; el impacto de las transformaciones socio-económicas en los cambios en la interacción social e institucional; el mayor reconocimiento de la diversidad cultural y cómo se afectan mutuamente las brechas socioeconómicas y el sentido de pertenencia (p. 192). El autor destaca el documento de la CEPAL (2007) y comprende que la cohesión social se traduce en marcar un sentido de pertenencia a determinados espacios en pos de desarrollos distributivos con mayor igualdad; confianza en el lugar y las instituciones que lo componen; la solidaridad social y la valoración por la democracia. Este último punto parece destacable comprendiendo a las radios comunitarias como medios de comunicación que tienen en sus objetivos fundacionales la ampliación de derechos (comunicacionales y otros) para que habitantes de un mismo territorio puedan desarrollar sus capacidades participativas y ciudadanas de modo más eficiente y dinámico. Y en esta línea, este tipo de medios y de dinámicas son fundamentales para mantener ciertos vínculos, prácticas y relaciones entre las comunidades en un contexto de pandemia que pareciera mostrar un escenario de esparcimiento y búsqueda individual de soluciones. Así como vemos en el campo educativo, por ejemplo, que se buscan herramientas y prácticas viables para mantener una coherencia pedagógica desde la virtualidad.



El tipo de intervenciones de las ciudades y sus dinámicas no pueden reducirse a cuestiones físicas en este contexto de pandemia. Se entiende que la configuración va más allá del orden espacial y las infraestructuras. Poder pensar este contexto desde la comunicación, la cultura y las apropiaciones por parte de sectores sociales determinados viene de la mano de desligarnos del mediacentrismo y como afirma Martín Barbero (2010) dejar de pensar desde las disciplinas, tal como mencionamos al comienzo del artículo. Nos encontramos en la comunicación popular, alternativa y comunitaria, así como en el accionar de las radios comunitarias una reconceptualización de la cultura que nos enfrenta a una existencia cultural popular en donde se revalorizan «las articulaciones y mediaciones de la sociedad civil» (p. 242) reflejándose estos procesos en experiencias colectivas de escenarios locales de intervención.

Entendemos que el contexto de pandemia además de necesitar una intervención por parte del Estado y políticas de gobierno, se busca una reconfiguración de las prácticas sociales en espacios donde el Estado nunca ha podido adentrarse con totalidad y donde determinadas instituciones o espacios como las radios comunitarias funcionaron y funcionan como los articuladores necesarios en dicho contexto. Lo comunitario, popular y alternativo de este tipo de emisoras se establece como un vínculo reivindicativo de espacios locales y rescatando el accionar popular de localidades específicas ante un contexto de crisis como el actual.

En esta línea, entendemos que las radios comunitarias colaboran en dinamizar procesos locales bajo la apropiación de herramientas que desarrollan modos alternativos de ciudadanía⁷

Como menciona Grossberg (1996), «se ha vaciado el concepto de “ciudadanía” de gran parte de sus antiguos significados, verdaderos o postulados, al tiempo que se han desmantelado las instituciones manejadas o respaldadas por el Estado que permitían seguir creyendo en ella» (p. 100).

Es decir, que la transformación se deslizó hacia escenarios de poder donde los individuos se repositionan en el espacio público, como sujetos de demanda que deberán vincularse en orden para satisfacer determinadas necesidades. Como menciona Pulleiro (2012), las radios comunitarias y alternativas surgen con «la intención de convertirse en articuladora de las identidades locales, medio de expresión libre para las organizaciones de la comunidad y medio de debate público sin restricciones ni censuras» (p. 75); siendo no sólo un medio de expresión, sino también facilitador en la configuración de identidades barriales y desarrollos ciudadanos. Al momento de indagar a las radios comunitarias en sí, rescatamos una reflexión de Fasano, et. Al, (2009), que sugiere pensar a la emisora como un espacio donde circulan y se condensan sentidos y representaciones del lugar donde se encuentra inserta; entendiendo que se configura como medio de comunicación en pos del desarrollo de actividades, proyectos e instituciones barriales desde una perspectiva crítica, profesional y participativa.

⁷ La ciudadanía, en este caso, la tomamos desde la posibilidad de acción, desarrollo y prácticas dentro de territorios locales. En este escenario de pandemia, entendemos que la ciudadanía funciona a una escala menor y bajo estrategias propias de agentes locales.

Se trata de buscar espacios donde se asuman responsabilidades, incidencia e involucramiento; con perspectivas de cambios en clave política, económica y cultural. De acuerdo a esto, nos encontramos con que las radios comunitarias, populares y alternativas, en territorios locales, funcionan como agentes dinamizadores de estos procesos y como medios para generar herramientas que permitan un desarrollo ciudadano más pleno o por lo menos con otras opciones.

Como afirma Bauman (1996), las estrategias de vida posmodernas o «modernidad líquida» más que la modalidad burocrática de gestión de procesos sociales y acciones coordinadoras; tienen que ver con factores influyentes desde escenarios más cotidianos. Esto lleva a dilucidar configuraciones en clave de trabajo participativo y en red que, con la presencia de medios de comunicación comunitarios, observamos una mayor fluidez, interactividad, dinamismo y cambio. En este contexto, el trabajo interdisciplinar se hace imperioso desde el punto de vista de poder abarcar la mayor cantidad de variables e intervenciones que hacen a dicha configuración en red y comunitaria.

Otro ejemplo de la relación de radio comunitaria y el campo educativo en pandemia: «Seguimos educando»

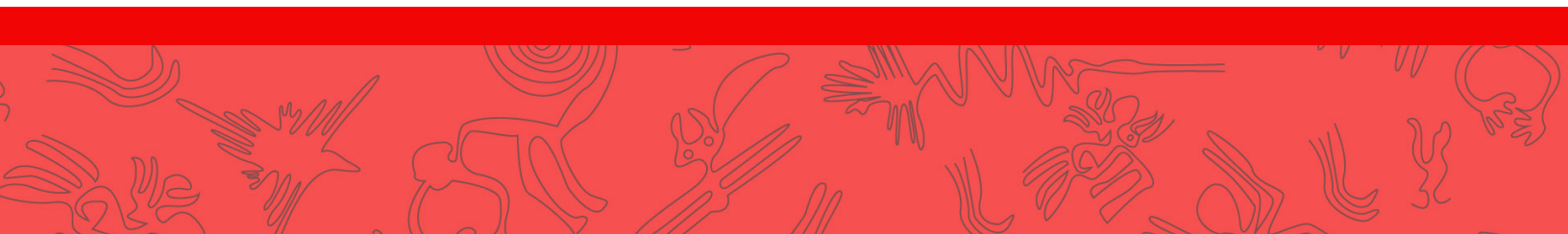
Como venimos mencionando hasta el momento, el contexto de pandemia de COVID19 transcurrió desde un principio con prácticas restrictivas del Estado a nivel nacional con medidas que evitaban la circulación física de personas, y por ende del virus. Con el pasar del tiempo, las decisiones políticas de

administración de la denominada cuarentena fueron establecidas por los gobiernos locales en relación a la cantidad de contagios, densidad poblacional y recursos pertenecientes. Pero un escenario que no ha podido cambiar en ningún espacio de la Argentina es el educativo. Las aulas funcionan como espacios de conglomeración de gente que va en contra a lo que se dispone para disminuir la circulación del virus y es así como el sistema educativo tuvo que reinventarse para suplantar los métodos de enseñanza presencial. Según la nota de Bárbara Schijman⁸ «la radio comunitaria se volvió un actor central en este escenario», remitiendo, entre otras cosas, al acompañamiento que realiza el foro argentino de radios comunitarias (FARCO) en la transmisión de contenidos educativos en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Tal como hemos mencionado anteriormente, y en línea con lo que venimos exponiendo, compartimos con Uranga y Thompson (2016), que los procesos comunicacionales poseen *Un aspecto íntimamente relacionado con la condición esencial del ser humano que vive en comunidad, que en tanto actor social genera redes y procesos organizacionales basados en intercambios conversacionales y que, mediante esa producción compartida de formas de ver o entender el mundo, va constituyendo y construyendo la cultura que lo contiene y que, al mismo tiempo, lo forma de manera característica (p. 38).*

En este caso permite situar al sujeto en la escena social, como protagonista de la configuración del espacio en el que habita y observando instituciones y espacios que facilitan este desarrollo, como mencionamos anteriormente, desde una perspectiva comunicacional

⁸ 18/08/2020 en Página 12 titulada «El dial al servicio de la educación».



que pondera el diálogo, intercambio y la resignificación del espacio donde se desarrolla. Bajo esta concepción comunicacional social, pudimos observar que las radios comunitarias en contextos locales funcionan como ejes dinamizadores de vínculos entre instituciones, fomentando su desarrollo y el conocimiento de otros espacios entre miembros de una misma comunidad.

Las radios comunitarias acompañan, informan, entretienen y tienen entre sus objetivos configurarse desde y para las demandas de las comunidades en las que se encuentran insertas. Bajo el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio producto de la pandemia del COVID19, llevó a la radio comunitaria a ser un soporte comunicacional alternativo para que las propias comunidades puedan desarrollarse y apropiarse del entorno y de conocimientos. Huergo (2007) nos menciona que el uso de tecnologías en educación implica trabajar con biografías tecnológicas, es decir, y en materia comunitaria y alternativa de la comunicación, historias locales y específicas que acompañan y resignifican la apropiación de medios. Esta aproximación a la radio comunitaria resignifica no sólo los contenidos, sino también a las comunidades que intervienen en ellos. Desde una perspectiva crítica de la educación, una de las tareas más importantes consiste en que el docente pueda construir junto a los estudiantes experiencias que fortalezcan la identidad cultural (Freire, 2004). Lo mencionado entrama recuperar lo histórico, lo social, lo económico de la comunidad y además, sentimientos, emociones, gestos que trascienden una enseñanza de transferencia de saberes hacia una enseñanza liberadora

y que gesta autonomía. Así, se forjan otras pedagogías, pedagogías alternativas vinculadas a la tecnología, pedagogías otras que reivindican la identidad cultural y que recuperan sentido/s político/s de la educación o pedagogías de la reexistencia desde un posicionamiento de y desde la construcción política subalterna (Walsh, 2013). Pedagogías que tornan a pensar a lo cultural como agencia de lo social (Navarro Nicoletti y Aguirre, 2018). El objetivo pedagógico en este contexto es de doble relevancia: Poder lograr una apropiación adecuada del contexto y generar este proceso en plataformas y escenarios alternativos. Los medios de comunicación, y en este caso la radio comunitaria, como instrumentos para una educación popular nutren un proceso educativo transformador (Kaplún, 2002) y colaboran a contar con un soporte capaz de mediar representaciones, dinámicas y vínculos que hacen a la configuración del espacio social. La radio como herramienta pedagógica elabora una alternativa a la hora de desarrollar material curricular y extracurricular; donde tanto estudiantes como docentes puedan contar con otros espacios que no sean los tradicionales.

En época de pandemia, la radio comunitaria tiene un acercamiento y un nexo necesario entre la comunidad y la escuela. No sólo funciona como una alternativa pedagógica en escenarios de presencialidad escolar, sino también cuando la misma se encuentra restringida y la necesidad de vínculo y conexión entre la comunidad educativa es imperiosa. La resignificación que establecen este tipo de emisoras en épocas de crisis lleva a que en este caso puedan acomodarse con

⁹ Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Comunicación y Cultura y Licenciada en Comunicación. Actual directora de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

mayor facilidad ante la adversidad que nos atraviesa; así como afirma Larisa Kejval⁹ en la nota periodística de Schijman

Siempre que en una localidad o en una comunidad se presentó un conflicto ahí estuvieron las radios comunitarias». Debido a que «uno de los principales aportes de las organizaciones y garantía de su continuidad es su contribución al enriquecimiento del tejido social local (Torres Carillo, 2006, p. 7),

Las radios comunitarias permiten comprender en mayor profundidad estas dinámicas y proyectos comunitarios en un enclave barrial. «Por su naturaleza masiva y su capacidad de vincular, la radio estará llamada a contribuir a la articulación de la sociedad civil, promoviendo la expresión de los ciudadanos y sus organizaciones y facilitando su interacción en pos de propuestas de cambio y desarrollo local» (Gutierrez, 1997, p. 31).

Bajo el contexto de pandemia, surge el proyecto Seguimos educando¹⁰ es un proyecto del Ministerio de Educación que facilita recursos, materiales e ideas didácticas a fin de poder facilitar y promover el acceso a contenidos y bienes culturales hasta que se pueda retomar la normalidad de clases presenciales. Este programa invita a poder continuar la formación educativa con modalidad virtual y es así como es retomado por diversas plataformas y/u organizaciones que colaboran con el propósito de que no haya una deserción escolar producto del aislamiento social. Las radios comunitarias, en pos de reivindicar ese nexo entre comunidad e instituciones, en este caso la educativa, retoma el programa mencionado para poder acercarlo a la mayor cantidad de personas en las diversas

comunidades locales y contribuir al desarrollo de los espacios locales y la apropiación de contenidos, herramientas y materiales por parte de estudiantes. En muchos casos, más allá de solamente transmitir el material, se trata con profesionales o especialistas que puedan profundizar en lo que se está transmitiendo.

REFLEXIONES FINALES

La pandemia generada por la COVID19 reconfigura el escenario social bajo una nueva realidad, donde se deben buscar alternativas a prácticas que busquen respetar el aislamiento social obligatorio, así como continuar con prácticas vinculares.

El propio transcurrir de la pandemia y en materia de políticas gubernamentales, los escenarios locales comenzaron a tener mayor incidencia en la toma de decisiones de su propio entorno. Dicho esto, la perspectiva interdisciplinar nos permitió exponer a las radios comunitarias como agentes que toman un protagonismo clave en el desarrollo de prácticas sociales y en vínculo con otros espacios como el cultural, político y educativo. De este modo observamos como en el campo educativo, donde la presencialidad y el contacto siempre fueron parte de la normalidad de su desarrollo, con la pandemia se tuvieron que buscar otros modos de llevarlas a cabo, como por ejemplo, las emisoras comunitarias.

Bajo el ejemplo de FM Hueney, podemos observar que:

«La creación de un soporte comunicacional como el radial es claramente favorable para poder desarrollar los canales de expresión entre

¹⁰<https://www.educ.ar/noticias/etiqueta/seguimos-educando>.

alumnos y alumnas y así entablar un canal de comunicación efectivo con la comunidad adyacente que permita una relación más estrecha y dinámica, constituyendo como institución un modo particular de ser y estar en el mundo»

(Navarro Nicoletti y Aguirre, 2018, p. 183).

A la vez que se expone un escenario de exclusión de espacios y agentes del sector popular, comunitario y alternativo; se genera un «derecho para realizarse socialmente como ser humano y un deber para organizar nuestras sociedades con dignidad, solidaridad, justicia social y desarrollo sostenible» (Gutiérrez

y Mata, 2001, p. 3), donde la radio pasa a cumplir un rol más grande que el de informar, sino también el de otorgar las herramientas necesarias a su comunidad para que puedan organizarse como tal.

En momentos de incertidumbre, poder contar con modos alternativos de vincularse a la normalidad que se suele frecuentar es necesario para mantenernos activos; a la vez de volver a reivindicar medios y espacios comunitarios, populares y alternativos que priorizan el pleno desarrollo de dinámicas locales y no intereses económicos de unos pocos.

RESEÑA CURRICULAR:

Felipe Navarro Nicoletti, Licenciado y Profesor de Ciencias de la Comunicación Social (U.B.A y USAL), doctorando en Comunicación (UNLP) con tesis presentada. Becario doctoral CONICET con lugar de trabajo en el IIDyPCa (CONICET/UNRN), en San Carlos de Bariloche. El autor forma parte del proyecto de investigación de la AEI (Agencia Estatal de Investigación de España) "Comunicación Solidaria Digital. Análisis de los imaginarios, los discursos y las prácticas comunicativas de las ONGD en el horizonte de la Agenda 2030" (2020-2023). PID2019-106632GB-I00 / AEI /10.13039/501100011033. IP: Víctor Manuel Mari Sáez. Universidad de Cádiz.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

NAVARRO NICOLETTI, F. (2020) "La comunicación alternativa, comunitaria y popular en clave interdisciplinar: El caso de la radio comunitaria en contexto de COVID19.", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 19 - 36. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



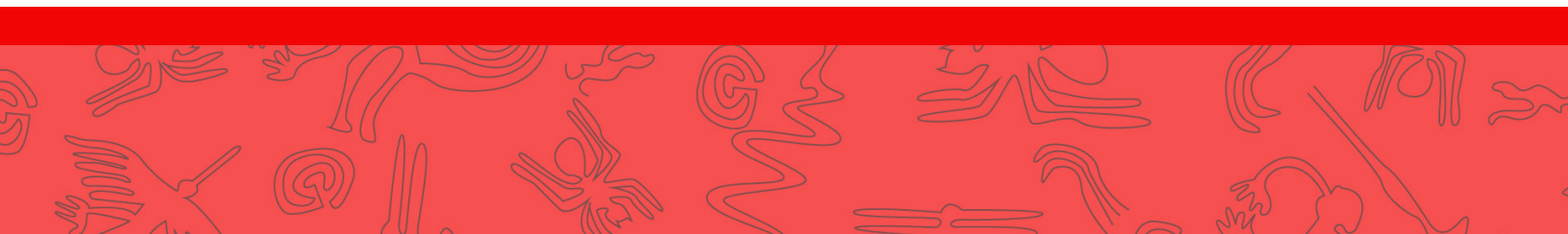
Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Anzola, P. (1982). Beltrán: No renunciemos jamás a la utopía. Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, (3). En Beltrán, L. R. (2014) Comunicación, política y desarrollo. Selección de textos publicados en la Revista Chasqui entre 1982 y 2009. Ed. Ciespal, Quito, Ecuador.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad en Hall, S., y Du Gay, P. (2011) Cuestiones de identidad cultural. 2da edición, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Canevari, T. (2020). La interdisciplina para el diseño de acciones estratégicas en barrios populares de Argentina ante el COVID-19. Question/Cuestión, 1(junio), e372.
- CEPAL (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, Chile.
- Dubravcic Alaiza, M. (2002). Comunicación popular: del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales y culturales. Ed. Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- Fasano, P., Ramírez, G., Medvescig, C., Morzán, M., Espósito, P. y Roquel, I. (2009). La identificación, ¿Es o se hace? Sobre el trabajo en una radio comunitaria, en Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria. Ed. La Crujía. Buenos Aires, Argentina
- Fals-Borda, O. (2009). Como investigar la realidad para transformarla en Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: CLACSO. pp. 253-300.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. San Pablo: Paz y Tierra.
- Follari, R. (2002). Problematizar la disciplina: Sobre la tentación totalizante en Flórez-Malagón y Millán de Benavides (eds.), Desafíos de la transdisciplinariedad. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Geerts, A. y Van Oeyen, V. (2001). La razón de ser de las radios populares en ALER, La radio popular frente al nuevo siglo: estudio de vigencia e incidencia. Ed. ALER. Quito, Ecuador
- Graziano, M. (1980). Para una definición alternativa de la comunicación. Revista INICO, Universidad Central de Venezuela.
- Grossberg, L., (1996). Identidad y estudios culturales: ¿No hay nada más que eso? en Hall, S., y Du Gay, P. (comps) (2011) Cuestiones de identidad cultural. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez, H., y Mata, M. C. (Ed.) (2001). Prefacio. En ¿Siguen vigentes las radios populares? Opinan 30 especialistas latinoamericanos. Quito: Ed. ALER.
- Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Ed. Taurus. Alemania.
- Hopenhayn, M. (2008). Cohesión social: entre inclusión social y sentido de pertenencia en Aguilar, J. (comp.) Pobreza, exclusión y desigualdad. Ed. FLACSO, Quito, Ecuador.
- Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. Material de Cátedra, Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). Editorial Caminos. La Habana.
- Kaplún, G. (2007). La comunicación comunitaria en Medios de comunicación.
- El escenario Iberoamericano. Ed. Fundación Telefónica. Madrid, España.
- Klein, J. (2000). A conceptual vocabulary of interdisciplinary Science [Vocabulario conceptual de la ciencia interdisciplinaria] en Weingart, P y Stehr, N. (Editores) Practising interdisciplinarity. University of Toronto. pp. 3 -25.
- Martín Barbero, J. (2000). Ensanchando territorios. Comunicación/cultura/educación en Valderrama, C. (ed) Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes, travesías. Siglo del Hombre, Bogotá, Colombia.
- Martín Barbero, J. (2010). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Ed. Anthropos, sexta edición. México.
- Mata, M. C. (1988). Radios y públicos populares, Revista Diálogos de la Comunicación, (19), Córdoba.
- Mata, M. C. (1993) ¿Radio popular o radio comunitaria? Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui, 47. 57 - 59.
- Mattelart, A (2014). Por una mirada-mundo. Conversaciones con Michel Sénécal. Un recorrido por la trayectoria de uno de los grandes teóricos de la comunicación y la cultura. Ed. Gedisa: Barcelona.
- Navarro-Nicoletti, F. y Aguirre, J. (2018). Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina. Universitas, 28, pp. 177-192.
- Navarro Nicoletti, F. (2020). La interdisciplina y alternativas comunicacionales. Question/Cuestión, 2(66),e505.
- Nelkin, D. (1998). Perspectivas sobre la evolución de los estudios de la Ciencia. En Aronowitz, S., Martinsons, B., y



- Menser, M. (Eds.) *Tecnociencia y cibercultura. Interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Ed. Paidós Buenos Aires, Argentina. pp. 47-53.
- Osborne, T. (2013). *Inter that Discipline! [Inter esa disciplina]* in Barry, A., & Born, G. (Eds.). *Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural sciences*. Oxon: Routledge. pp. 82 - 99.
 - Prieto Castillo, D. (1984). *La pasión por el discurso. Carta a estudiantes de Comunicación en Tufte, T., y Gumucio Dagrón, A. (2006) Antología de la comunicación para el cambio social. Lecturas históricas y contemporáneas*. Ed. Coyoacán, México, 653-655.
 - Pulleiro, A. (2012). *La radio alternativa en América Latina. Experiencias y debates desde los orígenes hasta el siglo XXI*. Ed. Cooperativa Gráfica El Río Suena. Buenos Aires.
 - Segura, M. S. (2020). *Con alerta pero sin pánico. El rol de los medios durante la pandemia*. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba*. 77 (1). pp. 55-58.
 - Simpson Grinberg, M. (1986). *Comunicación alternativa y cambio social*. América Latina. Ed. Premia, México.
 - Torres Carillo, A. (1999). *Barrios populares e identidades colectivas*. *Revista Serie y Hábitad*, 6
 - Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Ed. Patria Grande, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
 - Uranga, W., y Thompson, H., (2016). *La incidencia como camino para la construcción de ciudadanía: Una propuesta para trabajar desde la comunicación*, Ed. Patria Grande, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
 - Villamayor, C. (2014). *Las radios comunitarias, gestoras de procesos comunicacionales*. Buenos Aires, 2011 a 2014, *Revista Mediaciones*, 12, Bogotá.
 - Villamayor, C. y Lamas, E. (1998). *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. Ed. FES / AMARC.
 - Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Ed. Abya-Yala. Quito.



NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DO TEMPO HISTÓRICO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUAL E CONCEITUAL PARA ANÁLISE DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS

MANNA, Nuno

Campos del conocimiento: Historia – Comunicación

Filiación institucional: Brasil, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE)

Correo electrónico: nunomanna@gmail.com

Fecha de recepción: 10/11/2020

Aceptación final: 26/03/2021

SUMÁRIO

O artigo faz um duplo movimento, contextual e conceitual, em torno da narrativa como matéria fundamental para os estudos dos processos comunicacionais na cultura contemporânea. Em um primeiro momento, dedica-se a mapear fenômenos que envolvem as narrativas como dimensões marcantes de nossos tempos, pela maneira como elas vêm sendo articuladas ou mesmo tematizadas midiaticamente, com ênfase no Brasil.

A partir das inquietações que emergem contextualmente, busca oferecer uma abordagem teórico-metodológica a partir da proposição geral de que a narrativa se constitui como mediação da experiência do tempo histórico, revisando e repensando bases conceituais para lidar com a narrativa como questão socialmente complexa, especialmente em um regime de crise temporal.

PALAVRAS CHAVES

Narrativa. Tempo histórico. Processos comunicacionais. Contexto.

NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DO TEMPO HISTÓRICO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUAL E CONCEITUAL PARA ANÁLISE DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS

RESUMEN

El artículo hace un doble movimiento, contextual y conceptual, acerca de la narrativa como materia fundamental para los estudios de los procesos comunicacionales en la cultura contemporánea. En un primer momento, se dedica a mapear fenómenos que involucran las narrativas como dimensiones notables de nuestros tiempos, por la manera en que han sido articuladas o tematizadas mediáticamente, con énfasis en Brasil. A partir de las inquietudes que emergan contextualmente, busca ofrecer un abordaje teórico-metodológico desde la proposición general de que la narrativa se constituye como mediación de la experiencia del tiempo histórico, revisando y repensando las bases conceptuales para lidiar con la

narrativa como questão socialmente complexa, especialmente em um regime de crise temporal.

PALABRAS CLAVES

Narrativa. Tiempo histórico. Procesos comunicacionales. Contexto.

TÍTULO EN INGLÉS

NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DO TEMPO HISTÓRICO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUAL E CONCEITUAL PARA ANÁLISE DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS

ABSTRACT

The article makes a double movement, contextual and conceptual, around narrative as a fundamental matter for the study of communicational processes in contemporary culture. At first, it is dedicated to mapping phenomena that involve narratives as striking dimensions of our times, due to the way they have been articulated or even themed on the media, with emphasis on Brazil. Based on the concerns that emerge contextually, it seeks to offer a theoretical-methodological approach based on the general proposition that the narrative is a mediation of the experience of historical time, reviewing and rethinking conceptual bases to deal with the narrative as a socially complex issue, especially in a regime of temporal crisis.

KEYWORDS


Narrative. Historical time. Communicational processes. Context.

INTRODUÇÃO

A discussão aqui apresentada surge do entrecruzamento de dois processos. Um deles é a construção de um percurso acadêmico¹ no qual temos nos dedicado à investigação da narrativa como dimensão fundamental de processos comunicacionais em relação a formas de vida, relações de saber e de poder. Tendo realizado uma série de estudos prévios sobre diferentes fenômenos, com questões, ênfases e consequências próprias, buscamos agora, em certa medida, reunir, consolidar e apurar um conjunto transversal de traços teóricos e metodológicos. Acreditamos que esses elementos nos permitem viabilizar uma perspectiva – aberta e provisória – que apreende e problematiza a narrativa como dinâmica constitutiva da cultura e da temporalidade, ao mesmo tempo em que é constituída cultural e temporalmente. Nesse sentido, nos dedicamos aqui a apresentar e discutir uma abordagem dos processos comunicacionais cujos termos se sintetizam na proposição geral de que a narrativa se constitui como mediação da experiência do tempo histórico.

Destrinchamos, assim, as implicações conceituais de tal proposição, mas não antes encontrar suas condições de reflexão e significância concreta em fenômenos comunicacionais de nossos tempos. Assim, o processo de aprofundamento teórico sobre a narrativa se dá na medida em que ela é tensionada por um processo mais amplo, o de uma configuração conjuntural

¹ Ainda que esse percurso se materialize frequentemente nos trabalhos individuais deste autor, ele se constrói de maneira coletiva, especialmente nas atividades do Narra – Grupo de Pesquisa em Narrativa, Cultura e Temporalidade, nas parcerias com o Núcleo de Estudos Tramas Comunicacionais: Narrativa e Experiência e com o TRACC – Centro de Pesquisa em Estudos Culturais e Transformações na Comunicação, e nas interlocuções com a rede de pesquisa Historicidades dos Processos Comunicacionais.



que nos obriga a considerar a comunicação a partir da relação com certas formações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo, com ênfase no Brasil. Compreendidas dentro dessa conjuntura, as narrativas se reconfiguram enquanto tema de investigação, não apenas porque são historicamente específicas, mas pela abrangência e pela gravidade que os fenômenos da narração nos parecem adquirir na nossa atual cultura. Como buscamos evidenciar, a narrativa envolve, hoje, certas dinâmicas comunicativas, certos usos estratégicos, certas disputas e certa recorrência da narrativa enquanto termo no vocabulário do debate público que demandam atenção e análise. Além disso, encontramos um contexto marcado por uma experiência de crise temporal, o que faz da relação entre narrativa e tempo histórico uma dimensão central a ser compreendida. Por isso, a proposição geral apresentada se oferece como síntese e problema.

É à percepção dessa conjuntura que dedicamos a primeira seção do artigo, por meio de um exercício de contextualização no qual identificamos alguns processos comunicacionais que, de diferentes maneiras, envolvem a narrativa como expressão marcante da cultura contemporânea. Para isso, é preciso dizer que contexto não se traduz como um cenário objetivo e dado que acessamos, mero pano de fundo a partir do qual os fenômenos – ou objetos – são analisados. Partimos das premissas sintetizadas por Lawrence Grossberg (2010) e de sua proposta de contextualização radical como modo prioritário de análise materialista de conjuntura e de interpretação da cultura. Para o autor, a contextualização é o gesto metodológico que estabelece a reunião, a relação, a interpretação e a crítica de um

conjunto fenômenos, fazendo do produto desse gesto, o contexto, o próprio objeto em discussão.

Tal perspectiva afasta também uma ideia estabilizadora do contexto traçado, valorizando-o enquanto organizada e organizante montagem de práticas e de relacionalidades que condicionam e modificam a distribuição, função e efeitos dos fenômenos, ao passo em que tais fenômenos são ativamente implicados na produção do próprio contexto. Proposta de influência deleuze-guattariana, a noção de contextualização radical nos remete à noção de cartografia concebida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000), e que recuperamos como preceito metodológico para a prática de contextualização.

Essa cartografia constrói mapas móveis, que não têm a pretensão de representar algo que lhe é exterior como um decalque, impor uma racionalidade e uma estabilidade à multiplicidade que pretendemos compreender. É nesse sentido que nossa contextualização se afasta de uma ideia geral de conjunto textual para se construir de tal modo cartográfico, investigando processos de maneira igualmente processual (Barros e Kastrup, 2010, p. 57). Por isso, os fenômenos aqui identificados e conectados não serão estudados e destrinchados individualmente de maneira detida – pelo menos não nos limites desse artigo –; eles serão tomados na medida em que nos permitem perceber redes de forças, modulações e movimento pelos quais as narrativas podem ser apreendidas dinamicamente na relação com a historicidade dos processos comunicacionais.

A partir disso, na segunda seção, realizamos o movimento de reflexão e síntese teórica,



movidos pelas inquietações que emergem contextualmente. Buscamos, com isso, oferecer uma perspectiva que dialogue com os dilemas observados, revisando e repensando nossas bases conceituais para lidar com a narrativa como processo social complexo.

1. NARRATIVA EM CONTEXTO

Se as narrativas sempre fizeram parte dos diversos modos de viver a realidade humana, elas encontram hoje uma atualizada potência de sua inserção e multiplicação pela cultura contemporânea. Convivemos com um senso de ubiquidade não apenas de narrativas midiáticas, mas de dinâmicas narrativas em fluxo constituídas midiaticamente, de notícias a memes, e que inundam a vida cotidiana com os dispositivos da era digital e da mobilidade. Nessas dinâmicas, os processos comunicacionais envolvendo as redes sociais virtuais têm destaque na reconfiguração das nossas experiências, subjetividades e práticas sociais mediadas por histórias.

Exemplo interessante de como tais processos vem sendo percebidos e problematizados na própria mídia é um artigo recente do jornal britânico Guardian intitulado *How the news took over reality*² (Como as notícias tomaram conta da realidade, em tradução nossa). Nele, o jornalista Oliver Burkeman trata da maneira como consumimos notícias e de seu papel para o funcionamento da democracia. O autor observa preocupadamente o engajamento

com uma torrente infinita de histórias em disputa por nossas provisões de atenção: «Se a colonização da vida cotidiana pelas notícias é prejudicial para nós mesmos e para a política democrática, não devemos colaborar impensadamente com esse processo. Longe de ser nosso dever moral se importar tanto com as notícias, pode ser de fato nosso dever começar a nos importar um pouco menos» (tradução nossa³).

E se as narrativas sempre foram objeto de interesse humano, em especial para as investigações e experimentações nas áreas das humanidades, o investimento nas práticas de narração se tornou mais recentemente um efervescente ramo de investimento encapsulado na ideia de storytelling. O jornalista brasileiro Ivan Mizanzuk, criador do podcast Projeto Humanos – programa de referência na podosfera nacional e exemplo de uma leva recente que vem sendo chamada de podcasts narrativos⁴ – vem ministrando cursos de storytelling com o seguinte anúncio: «O que as melhores palestras do TED, filmes e podcasts tem em comum? Todas são capazes de prender sua atenção e interesse em uma coisa: uma boa história. E neste Curso de Storytelling você aprende o passo a passo para construí-las.»⁵ Utilizando-se de técnicas para construção de narrativas para fins estratégicos, o storytelling se difundiu amplamente por campos como o da comunicação, da educação, da psicologia e, de modo especialmente capitalizado, pelo mercado do marketing e do coaching.

² Artigo de Oliver Burkeman ao periódico The Guardian disponível em: <https://www.theguardian.com/news/2019/may/03/how-the-news-took-over-reality>

³ «If the colonisation of everyday life by the news is damaging both to ourselves and to democratic politics, we ought not to collaborate unthinkingly with that process. Far from it being our moral duty to care so much about the news, it may in fact be our duty to start caring somewhat less.»

⁴ Outros exemplos no Brasil são os podcasts 37 Graus, Vozes: Histórias e Reflexões e Presidente da Semana.

⁵ Texto da chamada para o curso de storytelling de Ivan Mizanzuk disponível em: <http://anticast.com.br/cursos/curso-de-storytelling-do-ivan-online-23-out-16>

Levando o trabalho com a narrativa para o campo das tecnologias da informação, pelo cruzamento de técnicas de rastreamento de informações, desenvolvimento de inteligência artificial e de modelos de construção de narrativas, ferramentas de produção automatizada de histórias têm sido cada vez mais utilizadas por grandes corporações midiáticas. Um dos primeiros veículos jornalísticos a adotar o algoritmo para produção de conteúdo foi a revista estadunidense Forbes, que implementou um software desenvolvido por uma empresa de storytelling de dados chamada Narrative Science. Seu slogan aposta nos supostos benefícios da narrativa para o ser humano, livrando-o do trabalho de narrar: «Pare de analisar. Pare de interpretar. Comece a entender» (tradução nossa)⁶.

Outro fenômeno recente que se conecta às dinâmicas online, às novas possibilidades tecnológicas e à capitalização das narrativas é o da explosão das ditas fake news. Ainda que a criação e propagação de factoides não seja uma novidade, a amplitude de sua produção, o jogo com formas e estatutos narrativos e o seu uso de maneira estruturante das dinâmicas políticas colocam as notícias falsas como um desafio fundamental para a sociedade da cultura das mídias contemporânea. Além disso, vemos crescer ondas daquilo que muitos têm chamado de revisionismo⁷ ou de negacionismo, expressos, por exemplo, no movimento terraplanista ou no negacionismo climático. Fenômenos como esses possuem

papel crucial na maneira como antigos dilemas em torno das noções de verdade e de fato se atualizam nos modos como compreendemos a realidade e a história por meio de narrativas.

E em meio a complexas disputas de saber e de poder que reconfiguram a narrativa enquanto problema no mundo hoje, chamamos atenção a multiplicação de discursos fundados na percepção de uma crise temporal – intimamente relacionada a crises políticas, econômicas, institucionais e ecológicas –, uma confusão aguda nas elaborações e ações sobre o curso da história. Mais do que apenas se perguntar «O que está acontecendo?», narrativas contemporâneas parecem ainda mais interessadas em «Como isso foi possível?» e «O que poderá acontecer agora?». E se essas interrogações sugerem um crescente interesse geral nos processos históricos, por outro lado elas revelam experiências de perplexidade e indeterminação.

Tais experiências podem ser percebidas ao redor do mundo, com diferentes escalas, por motivos comuns ou específicos. Interessanos, aqui, destacar os aspectos próprios que encontramos no Brasil e na cultura das mídias do país, em sua atribulada história política recente⁸. Para além dos inúmeros produtos que circulam cotidianamente pelas mídias que se colocam, de maneira breve e pontual, a narrar os nossos tempos, temos visto se acumular uma grande oferta de produtos que buscam sintetizar de maneira pretensamente sistemática e pormenorizada os rumos dos

⁶ «Stop analyzing. Stop interpreting. Start understanding». Disponível em: <https://narrativescience.com>

⁷ É importante registrar que, apesar de ter sido apropriado para caracterizar os processos mencionados, o termo revisionismo é um preceito mais complexo no debate historiográfico (Melo, 2013).

⁸ Ainda que não nos interesse encontrar marcos factuais e cronológicos fechados, tais processos encontram epicentros evidentes no Brasil em acontecimentos como as jornadas de junho de 2013, o impeachment de Dilma Roussef, o assassinato de Marielle Franco, as eleições de 2018 e o governo de Jair Bolsonaro.

acontecimentos que definiram os contornos da vida política brasileira nos últimos anos. Alguns exemplos são os filmes *Não vai ter golpe* (Alexandre Santos e Fred Rauh, 2019) e *O Processo* (Maria Ramos, 2018), a série online de vídeos *O Teatro De Tesouras* (Brasil Paralelo), os livros *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc* (Esther Solano, Bruno Paes Manso e Willian Novaes, 2014) e *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto), e a grande reportagem *A metástase da revista piauí* (Allan de Abreu, março de 2019). Todos eles oferecem alguma forma de inteligibilidade e de construção afetiva sobre as experiências históricas do país, ainda que alguns se construam mais fortemente no sentido do didatismo – um exemplo é a série de vídeos *Era uma vez um voto*⁹, nos quais a youtuber Jout Jout se coloca, às vésperas das eleições de 2018, a contar a história da democracia brasileira e da polarização política no país lançando mão de um teatro de fantoches de dedos. Diante desses esforços, chama-nos atenção a necessidade de elaboração e de ação em tempos historicamente caóticos.

E enquanto a indeterminação se expressa como condição de possibilidade presumida em muitos desses produtos, alguns deles chamam atenção para a maneira explícita como convocam a experiência da crise temporal, muitas vezes já estampada em seus títulos. É o caso do documentário *Democracia em Vertigem* (Petra Costa, 2019), que narra

o impeachment de Dilma Rouseff e a prisão de Lula como dramas de uma experiência histórica e de um horizonte político deteriorados: «Hoje, enquanto sinto o chão se abrir embaixo dos meus pés, temo que a nossa democracia tenha sido apenas um sonho efêmero», comenta a documentarista no filme. Também emblemáticos são os títulos da série de reportagens da BBC World News sobre a crise política e econômica do Brasil entre os anos de 2013 e 2018, originalmente chamada *What happened to Brazil?*¹⁰ (*O que aconteceu ao Brasil?*, em tradução nossa – de Kennedy Alencar, janeiro de 2019) e lançada nacionalmente sob o nome *Brasil em Transe*. Enquanto o primeiro título, direcionado a um público internacional, evidencia tanto a indagação quanto a tentativa de explicação via narrativa, o segundo, para o público brasileiro, revela a indeterminação como princípio constitutivo e fatalmente irreparável da história narrada.

Brasil em Transe é também título do livro organizado pela antropóloga Rosana Pinheiro-Machado e o historiador Adriano de Freixo (2019), que aborda, nos termos da obra, o bolsonarismo, a nova direita e a desdemocratização. Além disso, Pinheiro-Machado é a entrevistada do podcast *Viracasacas* no episódio intitulado *Como chegamos aqui?* (agosto de 2019). No programa, o apresentador Gabriel Divan interpela a convidada com a seguinte introdução: «Muito se houve falar de como é que os historiadores do futuro vão contar o capítulo desses anos malucos. Mas eu quero

⁹ Vídeos do canal JoutJout Prazer disponíveis em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLj0yCrqhrPopw-f6lJWu4hLK6VN5cC_il

¹⁰ Série de reportagens da BBC World News disponível em: <https://www.bbc.com/reel/playlist/what-happened-to-brazil>

¹¹ Fala de Gabriel Divan no podcast *Viracasacas* disponível em: <https://viracasacas.com/2019/08/27/127-como-chegamos-aqui-com-rosana-pinheiro-machado>

saber o que as pensadoras e os pensadores estão nos dizendo agora.»¹¹

Como destaque, observando os processos comunicacionais na conjuntura brasileira contemporânea, devemos chamar atenção para a vasta recorrência da expressão «guerra de narrativas» utilizada para traduzir a disputa de elaborações sobre os acontecimentos recentes da nossa vida política por meio de histórias. A expressão tem como referência não apenas todos esses produtos que se oferecem como grandes sínteses, mas uma narratividade ampla constituída por redes de discursos configuradas diariamente nas relações de poder em tensão no país, incluindo declarações de líderes políticos a discussões ordinárias do dia a dia.

Guerra de narrativas é, inclusive, nome de um livro do jornalista Luciano Trigo (2018), subtítulo A crise política e a luta pelo controle do imaginário. Em sua abertura, o autor afirma: «Não foi o Brasil que entrou em colapso, foi uma narrativa de Brasil, ou a narrativa de um Brasil» (Trigo, 2018, p. 12). E apesar de afirmar que essa «ficção foi laboriosamente fabricada ao longo de décadas, antes mesmo da chegada do PT [Partido dos Trabalhadores] ao poder» (p. 12), é fundamentalmente aos discursos do campo «lulopetista» que o livro dedica suas páginas e suas críticas, se prestando, entre outras coisas, a desmascarar a dita «narrativa do golpe». Mas em vez de colocar em questão, aqui, o emprego específico que Trigo faz da ideia de guerra de narrativas, é importante perceber o conjunto de pressupostos que ela envolve. Em um capítulo chamado «Notas para uma definição da guerra de narrativas» (p. 43) – que tem como uma das epígrafes os dizeres «É mais fácil enganar as pessoas

do que convencê-las de que elas foram enganadas», de Mark Twain – o jornalista sintetiza:

[...] na guerra de narrativas, [...] os agentes (e também as vítimas) somos todos nós e cada um de nós, na medida em que cada indivíduo se identifica com – e reproduz no seu dia a dia – um determinado enredo, uma determinada interpretação das coisas, um determinado discurso, em contraposição a outros enredos, interpretações e discursos em disputa: uma determinada narrativa ficcional sobre a realidade em que vivemos.

A guerra de narrativas é feita para manipular, persuadir, cooptar, explorar e orientar os sentimentos da população, mais do que para determinar a percepção e a interpretação de um determinado acontecimento. Ela fala ao emocional, ao espiritual e ao inconsciente, mais do que às faculdades do raciocínio. (pp. 52-53)

A definição acima apresenta uma série de fragilidades na maneira como a narrativa é compreendida, e que são largamente partilhadas no uso se que faz do termo no debate pelo país, por pessoas de espectro ideológico ou partidário distintos. Ora, interessa-nos sublinhar, em primeiro lugar, o modo como a ideia de narrativa parece necessariamente se confundir com a ideia de narrativa ficcional, resumindo-a simploriamente ao campo semântico da invenção, da construção e do artifício em detrimento a uma perspectiva supostamente fiel a alguma realidade presumida. Em segundo lugar, sendo uma ficção, a narrativa seria iminentemente farsesca, fraudulenta e, justamente por isso, utilizada como forma de manipulação social. E em terceiro, essa manipulação se daria na medida em que a

narrativa, aparentemente mais do que outras formas de discurso, operasse no domínio dos afetos ou em qualquer outra ordem que não a da iluminação.

Para concluir, chama-nos atenção o fato de que, além de ser frequentemente deslegitimada enquanto processo de comunicação na esfera pública, a narrativa é frequentemente vista como uma esfera distinta e mesmo menor que a ação humana efetiva. Exemplo disso é o episódio Furando a bolha do canal Tese Onze do YouTube, no qual a socióloga Sabrina Fernandes aponta para aquilo que entende como as limitações do seu papel como comunicadora e de seus interlocutores como agentes políticos:

«A gente tá lidando com problemas de poder. Então existe oposição concreta a ser feita. Ela não vai ser feita individualmente, e ela não vai ser feita só na narrativa. Não é uma questão de disputa de narrativa. É materialidade.»¹²

Na medida em que reunimos traços contextuais nos quais a narrativa eleva-se como dimensão marcante da cultura das mídias contemporânea, percebemos como ela se articula a questões ou mesmo se evidencia como objeto expresso do debate em torno dos tempos em que vivemos. Percebemos também que, se por um lado esse contexto demonstra uma importância das narrativas enquanto fenômenos a serem explorados, ele revela uma clara inflação do termo, que coloca em risco a nossa própria capacidade social de manejar suas características, potências e limites.

Por fim, todos esses aspectos culturais, políticos e epistemológicos parecem se

articulare se potencializar, mais recentemente, na pandemia da Covid-19 (o que, certamente, não é particularidade do Brasil, mas que, como se sabe, fez do país um caso especialmente desastroso no mundo). Vivemos de maneira dramática todo o atordoamento relacionado às perdas humanas e à insegurança sanitária, à falta de clareza sobre a doença, ao isolamento social e suspensão de atividades presenciais, ao aprofundamento de fragilidades econômicas e sociais, ao caráter errante das medidas públicas de controle e imunização... A crise relacionada ao coronavírus impôs o embaralhamento, ou mesmo a dissolução de marcos temporais da vida cotidiana, das perspectivas de futuro e das nossas próprias gramáticas narrativas que, apesar de se ampararem sempre em marcos instáveis e provisórios, se sustentavam em uma naturalização das convenções sociais que foi drasticamente abalada. Em meio ao caos, o tempo humano parece fraturado, se não suspenso, e a dita “guerra de narrativas” se evidencia como uma questão inescapavelmente atrelada às possibilidades e dilemas do vivido.

Podemos levantar, desse contexto, algumas questões que nos parecem prementes: como podemos apreender os processos comunicacionais envolvidos nas narrativas levando em conta seus caracteres e modos de composição? Temos condições de compreender plenamente as experiências que se dão por meio de narratividades dinâmicas e abertas, indo além de um foco em produtos considerados individualmente ou em conjuntos? Que possibilidades constituem as narrativas dentro das dinâmicas sociais, seja em seus usos estratégicos ou nas relações

¹²Fala de Sabrina Fernandes no canal Tese Onze, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3LcxyoUVwQ&t=545s>

ordinárias? Em que medida essas dinâmicas implicam a narrativa na relação com o tempo e a história? De que maneira podemos analisar as disputas travadas por meio de narrativas de modo complexificador e rigoroso? Tendo em mente tais questões, desenvolvemos a seguir um traçado conceitual que, se não as responde, busca ao menos fazê-las dentro de um debate já constituído dentro do campo da comunicação em torno das narrativas.

2. NARRATIVA: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM

As observações e inquietações anteriores se entrelaçam nas formulações que aqui realizamos, retomando a síntese apresentada no início desse trabalho, quando indicamos uma proposição de abordagem da narrativa como mediação da experiência do tempo histórico. Aqui, destrinchamos cada um dos elementos conceituais dessa síntese – dentro dos limites que o artigo impõe perante os extensos debates que cada conceito nos demandaria –, apontando para aspectos teóricos e metodológicos importantes que ela considera.

A própria noção de narrativa é nosso ponto de partida. Tema permanente em reflexões sobre a linguagem humana, a narrativa faz-se presente em várias das tradições intelectuais que constituíram o campo da comunicação – na poética clássica, na semiótica, no formalismo, no estruturalismo e na narratologia, para citar algumas. Longe de tentar dar conta dessa vasta herança teórica, interessamos pontuar que, de diferentes maneiras, muitas vezes o exercício da linguagem que constitui as dinâmicas narrativas surge expressamente vinculada a dilemas de saber e de poder específicos. Podemos lembrar de

autores como Walter Benjamin (1986), que reivindica para a «verdadeira narrativa» a rara capacidade de intercambiar experiências, em um mundo marcado pela Primeira Guerra e pela expansão do discurso informativo encarnado nos jornais; ou como Jean-François Lyotard (1993), que em meio ao emergente debate sobre a pós-modernidade discute as características dos «saberes narrativos» e observa a crise dos grandes relatos da Ciência, do Estado e das Tradições.

O que buscamos reter é que a narrativa entendida enquanto processo comunicacional encontra sua maior potência heurística se é compreendida nesse campo amplo em que a linguagem se funda em relação a dinâmicas sociais complexas, historicamente constituídas e materialmente vividas na cultura. E aqui, entendemos cultura a partir de Raymond Williams (2015), para designar um modo integral de vida, bem como seus processos de descoberta e esforço criativo (Williams, 2015, p. 5).

Dessa forma, a narrativa se oferece como modo de apreender e dar sentido ao mundo:

Eventos, pessoas, sentimentos que se encontram dispersos espacial e temporalmente, que têm estatutos distintos (pois pertencem aos mundos dos sonhos, dos desejos, do passado, das expectativas de futuro etc.) podem ser reunidos, conectados em diferentes relações causais e, assim, apreciados, organizados, experimentados, comunicados. (Leal, 2013, p. 29)

Instalar uma discussão sobre as narrativas nesse lugar é o primeiro passo para que elas não sejam resumidas a uma mera modalidade textual, a um conjunto objetivo de operações instrumentalizadas ou mesmo a unidades

totalizantes de sentidos circunscritas em produtos – aquilo que nós, pesquisadores, tanto insistimos em chamar de «objetos» e que tanto dissecamos com nossos procedimentos de racionalização analítica. Além disso, com essa perspectiva, buscamos superar qualquer interdição intelectual da narrativa vista, nela mesma, de maneira depreciativa (como uma fabricação enganadora, ou como «mera narrativa»), e compreendê-la como dimensão constitutiva das possibilidades dos processos de elaboração e comunicação humanos. Enquanto tal, não dever ser para nós uma questão de fato de que, como qualquer fenômeno da linguagem, a narrativa é fundada por um caráter fortemente artificial. Isso não significa ignorar as fabulações e as relações de poder em disputa, as fragilidades e contradições das narrativas que construímos; ao contrário, significa apreender essas características como partes sempre constitutivas desse processo. Qualquer crítica da narrativa que se julga acima dessas disputas incorre no (esse sim) perigoso engodo da neutralidade ideológica.

E para além de compreender a narrativa enquanto fenômeno humano, é preciso ressaltar o caráter temporal que define esta modalidade fenomênica – o que nos traz, então, para a relação entre tempo e narrativa dentro da proposição que nos move. Para nós, é importante destacar que o tempo, aqui, é mais do que uma das categorias de organização interna de uma intriga – junto de espaço, personagens e ações (Reuter, 2007). Nessa direção, são decisivas as contribuições de Paul Ricoeur (2010), sintetizada em sua conhecida tese hermenêutica: a de que o tempo se torna tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e que a narrativa adquire sentido ao se tornar condição da experiência temporal.

As intrigas tecidas pelo ser humano tornam-se, na perspectiva ricoeuriana, o meio privilegiado pelo qual lidamos com nossa confusa relação com o tempo. Trata-se, afinal, de uma experiência sempre marcada por paradoxos, incompletudes e aporias. Todos os dilemas de apreensão daquilo que estamos vivendo, da compreensão do que nos ocorreu e da expectativa sobre o que virá têm subjacente a questão meta-temporal: «Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada», resume Agostinho (1964, p. 17).

É por nossas atividades produtoras de intrigas que tecemos condições de inteligibilidade para agir e padecer no mundo dentro de uma dinâmica articuladora de passado, presente e futuro. Quando narramos, geramos consequencialidade da consecutividade, e configuração da sucessão.

Devemos, então, esclarecer em que medida a relação entre tempo e narrativa se dá no termo de uma mediação. Além do sentido amplo de mediação implicado na tese ricoeuriana (sendo a narrativa o meio pelo qual o tempo devém tempo humano), devemos nos atentar para o processo de configuração das narrativas, no qual o pôr-em-intriga possui função de mediação em três sentidos mais específicos:

Em primeiro lugar, ela promove a mediação entre acontecimentos ou incidentes, extraindo de uma simples sucessão (“um depois do outro”), uma configuração (“um por causa do outro”) por meio de nexos lógicos-causais; essa sucessão acontece de acordo com a ordem irreversível da experiência temporal. Além disso, a tessitura da intriga é mediadora porque compõe juntos fatores heterogêneos, como agentes, fins, meios,

interações, circunstâncias etc. [...] Por fim, ela promove a mediação entre os caracteres temporais do contar e os tempos daquilo que é contado (Manna, 2014b, pp. 74-75).

É por meio dessa configuração que a narrativa articula caracteres temporais e promove uma síntese do heterogêneo: «[...] compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico» (Ricoeur, 2010, p. 70). Nada disso, porém, faz com que a mediação narrativa seja uma forma totalizante, estabilizadora e pacificadora dos dilemas e paradoxos do tempo. Se, por um lado, a tessitura das intrigas é composta por estratégias de ordenamento, lógica, coerência, causalidade e completude, por outro elas marcadas por deslocamento, ruptura, hesitação e abertura. Por meio dessa dialética que Ricoeur chama de «concordância discordante», a mediação narrativa se constitui como uma «mediação aberta, inacabada, imperfeita, ou seja, uma rede de perspectivas cruzadas entre a expectativa do futuro, a recepção do passado, a vivência do presente» (p. 352). Na perspectiva do autor, as narrativas que contamos são operações que, se «solucionam» nossos dilemas temporais, o fazem poeticamente – ou seja, de modo prático e criativo, não teórico –, ao mesmo passo em que refletem tais dilemas.

Dentro dessa duplicidade (solucionar/refletir), devemos levar em consideração que essas soluções promovidas narrativamente são, em sua diversidade poética, também diversas em seus modos de gerar inteligibilidades, variando das histórias mais didáticas às

mais enigmáticas¹³ Além disso, é preciso lembrar que também os dilemas temporais refletidos nas narrativas variam em grau de dramaticidade, sendo crises e catástrofes¹⁴ figuras mais radicais de aporia.

Há ainda outro nível de mediação que se constitui na narrativa, no qual a configuração pode ser compreendida como mediadora entre o que Ricoeur chama de prefiguração – o universo de semânticas, estruturas temporais e formas simbólicas que articulam a experiência e conferem à ação uma primeira legibilidade – e a refiguração – a experiência da narrativa vivida por um sujeito no momento de leitura, processo em que o texto se efetiva como obra. Devemos sublinhar que, por essa perspectiva, o sujeito da leitura não é mero receptor dos sentidos previstos no texto – e, portanto, objeto de suposta manipulação –, mas um operador na produção de sentidos. Essa inversão tampouco retira da discussão das narrativas a ação das determinações (e, claro, das transgressões) via narrativas; o que ela faz é rejeitar qualquer lógica linear e verticalizada sobre o processo de produção/recepção para valorizar a dinâmica viva que constitui nosso mundo pelas narrativas que lemos e amamos.

Quando compreendemos a mediação narrativa em suas dinâmicas de mediação, temos algumas consequências metodológicas importantes. De partida, retirando uma ênfase da intriga ou da estrutura e para colocá-la no pôr-em-intriga, na estruturação, favorecemos a compreensão das disposições, das atividades produtoras e composições em constituição.

¹³ Exploramos essas variações quando discutimos as narrativas fantásticas (Manna, 2014a e 2014b) e quando cotejamos o fantástico e às narrativas jornalísticas (Manna, 2016).

¹⁴ Em outro trabalho (Lage e Manna, 2019), discutimos a experiência de catástrofe do tempo.

Nesse tecer da narrativa podemos observar a dispositividade dos elementos de uma história. Isso significa evitar compreendê-la como conjuntos fechados formados por partes finitas ligadas entre si, com a identificação de postos, funções e estratégias que podem ser retiradas, objetivadas e religadas ao todo. Tal *modus operandi* é problemático na medida em que esvazia a relação fundamental que buscamos valorizar, a relação tempo-narrativa.

É preciso entender, assim, que ferramentas interpretativas como as das análises textuais e suas buscas pela reconstituição da «arquitetura da narrativa» (Casetti e Chio, 1999) apenas nos permitem encontrar estruturas acrônicas e lógicas que regem as relações internas. Acompanhando Ricoeur, entendemos que os gestos analíticos que promovem estabilizações e segmentações perdem de vista as dinâmicas da narrativa, o que significa perder de vista a própria narrativa.

Nada disso sugere que a compreensão das dinâmicas da narração deve dar menor importância aos aspectos textuais da linguagem que constituem as narrativas. Todavia, acreditamos que uma abordagem mais dinâmica da mídia é aquela que, em vez de se atentar a seus textos e às possibilidades de sua decodificação, se propõe a analisar textualidades midiáticas (Leal, 2018), ou seja, vai ao encontro da linguagem como prática sociodiscursiva historicamente situada. Evitamos, assim, tomar a narrativa como dado, a confundi-la com textos, para buscá-la nos processos que se estabelecem textualmente – sem, com isso, insistir em paralisar tais processos.

A passagem do texto à textualidade nos permite destacar dois importantes ganhos. Um deles é possibilidade de apreender a narrativa como processo cultural em suas

múltiplas temporalidades – insistindo, com Ricoeur, que devemos perceber a narrativa aos modos de um rito, e «situá-lo num ritual, este num culto e, pouco a pouco, no conjunto das convenções, das crenças e das instituições que formam a trama simbólica da cultura» (2010, p. 92). Além disso, pela marca dinâmica da textualidade, desvinculamos as narrativas dos contornos supostamente autoevidentes dos textos (esse filme, aquele livro), e colocar em jogo o que compreendemos como narrativas e de que modo o fazemos. Com isso, não só nos permitimos dinamizar nosso olhar sobre as narrativas pelos fenômenos midiáticos convencionais (mesmo os que envolvem esse filme, aquele livro), como nos abrimos para compreender as experiências temporais que se dão por dinâmicas comunicacionais textualmente difusas, fragmentadas, reticulares e em trânsito.

Explorados, então, os contornos teóricos da mediação da experiência temporal, buscamos enfatizar a relação entre narrativa e tempo histórico, entendendo, ainda na esteira da matriz ricoeuriana, que o «tempo histórico refere-se à “vida humana”, que é individual e coletiva» (Reis, 1996, p. 234).

Assim, buscamos potencializar, dentro de nossas preocupações sobre os processos comunicacionais que se constituem narrativamente, a conexão entre a experiência individual e experiência coletiva, e apreender as condições em que o tempo adquire significância histórica. Se queremos compreender os modos como geramos inteligibilidade e ação no mundo pelos relatos que produzimos socialmente, o tempo histórico nos interpela na medida em que ele, simultaneamente, «é um vivido concreto, efetivo, é uma auto-organização da

vida social; e é conhecimento desse vivido» (p. 234). Nesse sentido, a mediação do tempo histórico coloca a experiência humana na relação com nossas convenções e as maneiras como organizamos nossos calendários:

A vida ganha, então inícios e fins, recomeços, ritmos de trabalho e repouso, festa, sagrado e profano. O tempo calendário organiza as gerações, a sua sucessão: conta os anos, marca continuidades e rupturas, data seus feitos, suas obras, seus nascimentos, mortes, seqüências e descontinuidades. (p. 238)

É importante reconhecer, mais uma vez, que um ordenamento de um «tempo calendário» – que organiza, conta, marca e data – não deve nos induzir a uma abordagem do tempo histórico por uma ótica da estabilização. Ele deve ser considerado na medida em que nos permite reconhecer as tensões e disputas com o conhecimento possível produzido sobre os incomensuráveis cursos da vida social.

Reconhecer a narrativa como mediadora de nossas experiências do tempo histórico não significa necessariamente buscar a história (seus grandes eventos e personagens) como tema nas intrigas que tecemos. De modo mais amplo, podemos apreender a competência histórica mesmo de nossas narrativas cotidianas quando, a partir do presente, entrelaçamos passado e futuro na produção de relações entre espaços de experiência e horizontes de expectativa. Como afirma Reinhart Koselleck, experiências e expectativas «[...] dirigem as ações concretas no movimento social e político» (Koselleck, 2006, p. 308), e é a tensão produzida entre elas que produz o tempo histórico. Para o autor, vale registrar, a crise se dá no ponto em que a tensão se torna ruptura, quando experiências e expectativas deixam de oferecer amparo e estímulo ao presente.

Devemos observar, aqui, que a maneira como Koselleck faz uso da noção de experiência não coincide exatamente com a forma como vínhamos tratando o termo. Trata-se de momento oportuno para explicitarmos, enfim, o modo como compreendemos a noção de experiência na relação de mediação entre tempo – particularmente o tempo histórico – e narrativa. Para isso, devemos nos atentar para duas ambiguidades fundamentais que constituem e definem essa noção, e que conectam uma série de elementos que apresentamos até aqui.

A primeira delas é a maneira como experiência se refere tanto ao presente quanto ao passado. Pois, por um lado, temos uma faceta da experiência que é bem traduzida por uma abordagem de caráter mais pragmático, com ênfase no âmbito interativo e praxiológico, ou seja, no experienciar.

Tal abordagem remete à experiência em ato presente. Por outro lado, é preciso também considerar a experiência vivida (e, portanto, pretérita), incorporada ao repertório que as «novas experiências» têm como referência. A ambiguidade não deixa de ser considerada pelo próprio Koselleck que, apesar de enfatizar a abordagem da experiência como algo passado, ressalta que se trata de um «[...] passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados» (Koselleck, 2006, p. 309). Assim, tal ambiguidade se torna uma interessante inflexão que enriquece a compreensão das narrativas que aqui apresentamos.

O mesmo ocorre com a segunda ambiguidade envolvida na noção de experiência, relativa a seu caráter ao mesmo tempo individual e coletivo – e, como dizemos, apoiamo-nos justamente na conexão entre essas duas

dimensões. Como afirma Koselleck, «[...] na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias» (pp. 309-310). Podemos nos lembrar, ainda, de Benjamin, que distinguia a noção de vivência, estritamente individual, da experiência, de caráter socialmente constituído e que encontra sua potência justamente no intercâmbio de experiência entre indivíduos. Não por acaso, a narrativa surgiu como guardiã da experiência na perspectiva benjaminiana.

Assim, ao articular temporalidades e privilegiar as trocas, as experiências são um campo em que as sociedades se concebem e se modificam. Por isso, insistimos na centralidade da comunicação nessas dinâmicas materiais e das narrativas como sua modulação que é própria ao tempo histórico vivido e vivível. Um olhar complexificador sobre o tema na cultura das mídias envolve, de tal maneira, não apenas observar quais usos são feitos da narrativa ou qual a qualidade das histórias que circulam, mas tentar alcançar o que nossas narrativas contextualmente observadas dizem das nossas condições de compreender e agir sobre a nossa própria historicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como buscamos evidenciar, a importância dos estudos da narrativa, particularmente na sua relação com o tempo histórico, se conecta à relevância que ela vem adquirindo socialmente e à fragilidade com a qual ela vem sendo comumente compreendida. É o tensionamento das duas frentes de

nosso trabalho (contextual e conceitual) que constrói, a nosso ver, a relevância das discussões aqui apresentadas para o campo da Comunicação hoje, sobretudo no âmbito da compreensão da/intervenção na cultura. Acreditamos que esse tensionamento pode ser profícuo na possibilidade de que as articulações entre os elementos teórico-metodológicos e o contexto mapeado se adensem em trabalhos futuros. Temos diante de nós uma conjuntura desafiadora, e os estudos da narrativa têm a tarefa de produzir perspectivas atualizadas para os fenômenos contemporâneos, o que é um esforço a ser desdobrado permanentemente. Isso não significa, é claro, abrir mão da importante herança conceitual acumulada até o momento, mas construir, a partir da atenção ao presente, as demandas que nos são urgentes. Desse modo, os processos de hoje nos permitem, inclusive, lançar um olhar revigorado sobre as perspectivas conceituais já sedimentadas em nossa área.

Por ora, cabe-nos salientar que as experiências mediadas narrativamente colocam o tempo histórico como módulo importante de interlocução humana e de elaboração social, e que esse processo adquire uma envergadura comunicacional particularmente decisiva nas mídias e na cultura contemporâneas. Nesse sentido, a narrativa pode ser valorizada enquanto conceito central para a mobilização de outros conceitos como o tempo histórico, a memória, o testemunho e a própria crise compreendidos como «figuras de historicidade» – estas definidas como imagens conceituais capazes, simultaneamente, «de fazer ver diferentes problemas temporais nos processos comunicacionais (uma dimensão reflexiva) e sugerir caminhos e operadores para sua apreensão (uma dimensão operacional)» (Gomes, Leal e Ribeiro, 2017, p. 46).

Seja enfrentando fenômenos midiáticos mais contundentes ou perscrutando a vida cotidiana, encontramos uma multiplicidade de narrativas em que «continuidades e rupturas se evidenciam, numa constante hesitação/tensão entre determinações e conflitos, entre resoluções e irresoluções, entre tradição e mudança» (Gomes e Manna, 2018, p. 188). Tratam-se, pois, de dinâmicas de construção de mundos, cabendo a nós nos apropriarmos dos modos como narramos em benefício de uma renovada consciência histórica.

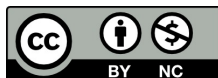
Por tudo isso, vale dizer, nosso empreendimento é tanto acadêmico quanto político – o que, em certo sentido, nos coloca em meio à dita guerra de narrativas para disputar os sentidos que a própria noção de narrativa pode adquirir. O que nos anima, afinal, é a abertura de outros tempos possíveis, não apenas superando os tempos em crise, mas transformando as condições que tornam a crise possível.

RESEÑA CURRICULAR:

Profesor adjunto en la Universidade Federal de Uberlândia, investigador en el Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Doctor en Comunicación Social por la Universidade Federal de Minas Gerais, magíster y licenciado en Comunicación (com habilitación em Jornalismo) por la misma universidad. Coordinador del Narra - Grupo de Pesquisa em Narrativa, Cultura e Temporalidade.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

MANNA, Nuno (2020) “Narrativa e a experiência do tempo histórico: uma perspectiva contextual e conceitual para análise de processos comunicacionais.”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 37 - 52. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Agostinho. (1964). *As confissões*. Edameris. São Paulo.
- Barros, L. P.; Kastrup, V. Cartografar é acompanhar processos. (2010). Passos, E.; Kastrup, V.; Escossia, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 52-75). Sulina. Porto Alegre.
- Benjamin, W. O narrador. (1986). Benjamin, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (pp. 197-221). Brasiliense. São Paulo.
- Casetti, F., Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Paidós. Barcelona.
- Deleuze, G.; GUATTARI, F.. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. 34. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Gomes, I.; Leal, B.; Ribeiro, A. P. G. (2017). A historicidade dos processos comunicacionais: elementos para uma abordagem. Musse, C. F.; Vargas, H.; Nicolau, M. *Comunicação, mídias e temporalidades*. (pp. 37-57). COMPÓS/EDUFBA. Brasília/Salvador. http://www.compos.org.br/data/Comunicacao_Midias_e_Temporalidades.pdf
- Gomes, I.; Manna, N. (2018). Outros tempos possíveis: disputas de valores e convenções do jornalismo em Tempos Fantásticos. *REVISTA CONTRACAMPO*, v. 37 (n. 3) (pp. 169-190). <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/19457>
- Grossberg, L. (2010). *Cultural studies in the future tense*. Duke University Press Books. Durham.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Ed. PUC-Rio. Rio de Janeiro.
- Lage, I.; Manna, N. (2019). Uma “catástrofe do tempo”: narrativa e historicidade pelas Vozes de Tchernóbil. *Galáxia*, Dossiê especial 1 (pp. 34-46). <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/41740>
- Leal, B S.. (2013). *Jornalismo à luz das narrativas: deslocamentos*. Leal, B. S. L.; Carvalho, C. A. C. *Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas*. (pp. 25-48). Intermeios. São Paulo.
- Leal, B. (2018). Do texto à textualidade na comunicação: contornos de uma linha de investigação. Leal, B.; Carvalho, C. A.; Alzamora, G. *Textualidades midiáticas*. (pp. 17-34). PPGCOM UFMG. Belo Horizonte.
- Lyotard, J. F. (1993). *O pós-moderno*. José Olympio. Rio de Janeiro.
- Manna, N. (2014a). A chave azul: ação do leitor em textos fantásticos. *Galáxia*, n. 27 (pp. 214). <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/15762>
- Manna, N. (2014b). A tessitura do fantástico: narrativa, saber moderno e crises do homem sério. Intermeios. São Paulo.
- Manna, N. (2016). *Jornalismo e o espírito intempestivo: fantasmas na mediação jornalística da história, na história*. PPGCOM UFMG. Belo Horizonte. <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/publicacao/jornalismo-e-o-espírito-intempestivo/>
- Melo, D. B. (2013). Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e o Marxismo*, v.1 (n.1) (pp. 49-74). <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/11/7>
- Reis, J. C. (1996). O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”: uma articulação possível. *Síntese*, v. 23 (n. 73) (pp. 229-252). <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/989/1428>
- Reuter, Y. (2007). *Introdução à análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Difel. Rio de Janeiro.
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa*. Tomo 1. WMF Martins Fontes. São Paulo.
- Trigo, L. (2018). *Guerra de narrativas: a crise política e a luta pelo controle do imaginário*. Globo Livros. Rio de Janeiro.
- Williams, R. (2015). *A cultura é algo comum*. WILLIAMS, R. *Recursos da esperança*. (pp. 3-28). Editora Unesp. São Paulo.



HIPERMEDIATIZACIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES

PÉREZ, Lucas Enzo

Filiación institucional:
Facultad de Ciencias de la Comunicación.
Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: lucasenzoperez@gmail.com

SABINO, María Laura

Filiación institucional:
Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: m.laurasabino@gmail.com

Fecha de recepción: 05 / 04 / 2021

Aceptación final: 26/06 /2021

RESUMEN

Las tecnologías de la información y la comunicación son elementos de producción de sentidos que se expresan en determinadas prácticas. Su lugar en la vida cotidiana merece atención. Uno de los campos afectados es el de la educación y esta es indisoluble de la comunicación. Por ello, es necesario pensar sobre esta relación y la penetración de las TIC en ella. Aquí se propone un esquema para analizar los procesos hipermediáticos de los escenarios escolares. Se busca ofrecer una posibilidad de explicar cómo los ordenamientos escolares van siendo afectados en su organización por las TIC. A la vez, se procura no olvidar aportes del paradigma sociocultural a la educación y lo relacionado a la agenda comunicación/cultura, mediante las cuales pensar características de dicho proceso.

Comunicación/Educación - Hipermediatización
- Apropiación - TIC

HYPER-MEDIATIZATION IN SCHOOL SETTINGS

ABSTRACT

Information and communication technologies are elements of production of meanings that are expressed in certain practices. Its place in everyday life deserves attention. One of the fields affected is education and this is inseparable from communication. Therefore, it is necessary to think about this relationship and the penetration of ICT in it. Here a scheme is proposed to analyze the hypermedia processes of school settings. It seeks to offer a possibility to explain how school regulations are being affected in their organization by ICT. At the same time, we try not to forget the contributions of the sociocultural paradigm to education and what is related to the communication / culture agenda, through which to think about the characteristics of said process.

KEYWORDS

Communication / Education - Hyper-mediatization
- appropriation - ICT

HIPERMEDIATIZAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES

SUMÁRIO

As tecnologias de informação e comunicação são elementos de produção de sentidos que se expressam em determinadas práticas. Seu lugar na vida cotidiana merece atenção. Um dos campos afetados é a educação e esta é indissociável da comunicação. Portanto, é necessário pensar sobre essa relação e a penetração das TIC nela. Aqui, um esquema é proposto para analisar os processos de hipermídia em ambientes escolares. Ele procura oferecer uma possibilidade de explicar como os regulamentos das escolas estão sendo afetados em suas organizações pelas TIC. Ao mesmo tempo, procuramos não esquecer as contribuições do paradigma sociocultural para a educação e o que está relacionado com a agenda comunicação / cultura, através da qual pensar as características desse processo.

PALAVRAS CHAVES

Comunicação / Educação - Hipermediatização -
Apropriação - TIC

INTRODUCCIÓN


El estudio de la Comunicación en Latinoamérica ya tiene algunos años y debates encima. Desde su ruptura con la influencia foránea¹ los intentos por pensar la comunicación desde América

Latina fueron muchos. Uno de ellos fueron las investigaciones que se anclaron dentro de la agenda comunicación/cultura. Jesús Martín-Barbero, quizá el mayor representante con su casi perenne obra *De los Medios a las Mediaciones* (1987), sirvió amplios aportes a investigaciones que no solo se restringen a esa línea de trabajo sino otros muchos campos como la política, la economía o la educación. Sobre esta última, el trabajo del intelectual español-colombiano tiene la cualidad de tender puentes entre las reflexiones sobre una comunicación que no olvida la carga cultural y las que tienen que ver con la educación de iguales preocupaciones.

En este artículo se buscará explorar esa relación que se establece entre comunicación y educación desde una mirada centrada en las tecnologías de la comunicación. En último término lo que se pretende es hacer una propuesta para el análisis de la hipermediatización cultural de la educación. Para ello, además de explorar qué se entiende por comunicación y educación, por tecnologías de la información y la comunicación, se echa mano en otros autores y miradas sobre estos temas que aportan a lo que aquí se propone plantear. Se asume casi de forma natural lo que Martín-Barbero propone, olvidar el “objeto” para ganar el proceso². Sin embargo, el ecosistema donde habitan esos objetos, es decir, los medios de comunicación, ha cambiado. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen mucho que ver con eso. No solo en el escenario comunicacional e informativo, sino que existe una contaminación de los medios tradicionales por parte de los nuevos medios que impuso el auge del Internet. Nos encontramos, y con la obligación de no ser anacrónicos en las investigaciones,

¹Luis Ramiro Beltrán (1985): “Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina”.

² Jesús Martín-Barbero (1984): “De la comunicación a la cultura. Perder el “objeto” para ganar el proceso”



en el momento de pensar cómo las lógicas del hipertexto se escabullen en diferentes áreas de la realidad, la cultura y la sociedad.

Si esto último es un imperativo ineludible desde hace ya unos años, hoy se profundiza aún más esa necesidad, pues como se sabe 2020 presentó un desafío histórico como lo es el confinamiento de la población a nivel mundial a raíz de la pandemia producida por el COVID-19. Las nuevas condiciones impuestas con la emergencia para el hacer sociedad, relacionarse con el otro y cuanta actividad se venga en mente (valga esta acotación) trajo un vuelco inédito de la población a la red.

El requisito de hacer un uso prácticamente constante de las tecnologías de la información y la comunicación fue un caldo de cultivo para reflexionar nuevamente sobre las infinitas implicancias que estas tienen en la vida cotidiana, sus posibilidades y desventajas, lo que ellas generan en tanto producción/reproducción y consumo de significados por parte de los actores, los modos y los momentos de usos, entre otras particularidades dentro de la vorágine de repercusiones que hubo.

Una de las áreas más afectadas fue la educación. Como era de prever, la separación entre institución y los diversos actores que la conforman, directivos, docentes, alumnos, padres y no docentes, la interrupción en el cotidiano escolar obligó a cambiar los procesos de enseñanza/aprendizaje y socialización, debiendo ser subsidiados por diversos medios tecnológicos comunicativos e informativos con los que se disponía. Con el internet como estructura, los medios digitales fueron los dispositivos que se establecieron como eje de acción.

Si alguna resistencia permanecía aún de los románticos apocalípticos de las tecnologías

fueron derrumbadas no bajo una disputa que se suponía pareja sino en una exclusiva circunstancia que vino para cerrar algunos procesos, pero para abrir otros. Podría argüirse con mucha elocuencia y seguridad premisas extraídas del falso determinismo tecnológico al asumir que las máquinas finalmente se salieron con las suyas imponiendo un régimen extractivo de toda experiencia humana. Empero, las evidencias de que lo anterior reduce el análisis las dan los cuantiosos problemas que surgieron en relación a la famosa y muy real “brecha digital”.

Lo ocurrido en el campo educativo durante la pandemia y la pospandemia será objeto de análisis por largo tiempo. En lo que se suscribe a la comunicación dentro de la educación será punto de mira de los investigadores, pues la implementación de TIC bajo este contexto deja mucho sobre qué profundizar. Sobre el uso de estas, será necesario pasar revista desde una mirada interdisciplinar ya que el fenómeno se presenta más complejo de lo que se viene afirmando.

Aquí no se busca profundizar sobre los diferentes aspectos que se fueron nombrando a modo de contextualización sino más bien proponer un esquema de análisis que permita comprender el proceso de hipermediatización de la cultura que afecta en los escenarios escolares. Ya no hablamos, entonces, en el sentido de mediatización sino más bien desde la hipermediatización, pues esta toma la lógica del hipertexto en la red para la generación de significados.

Ahora bien, antes de esto se requiere dejar sentado las bases epistemológicas sobre las que se piensa la relación comunicación-educación.



COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN, ¿UNA RELACIÓN NATURAL?

Nuestra propuesta para la sistematización de procesos de hipermediatización en los escenarios escolares de la actualidad, parte desde el enfoque socio-cultural basado en el pensamiento de Lev Vigotsky, que postula la relación existente entre los procesos mentales y los procesos culturales, históricos y sociales. Su mirada nos permitirá adentrarnos en los escenarios educativos ya que posibilita un cruce de relaciones de aspectos que son propicios para comprender nuestro objeto.

Tales aportes de los enfoques socio-culturales -vigotskianos o posvigotskianos-; tanto de Vigotsky, Bruner, Baquero, entre otros³, destacan en sus explicaciones la conformación social y cultural de la condición de actores.

Así, la perspectiva socio-cultural pone el acento en la acción dentro de los contextos que le dan origen atendiendo a las particularidades históricas, sociales y culturales (Achilli, 2005).

Esta mirada, nos posibilita comprender cómo se tornan y generan los procesos de hipermediatización vividos y significados por los actores (2005, p. 64) en lo escolar atendiendo a los contextos específicos.

Un artículo muy citado dentro de la bibliografía hispana que reúne este paradigma tiene como autor a Miguel Ángel Martínez Rodríguez, quien sistematiza algunas características que aquí resulta útil tomarlas. El trabajo deja sentado los siguientes supuestos que destacan la propuesta socio-cultural:

«1) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis, al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su desarrollo y no solamente como un producto final; 2) su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos; 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre las que destacan principalmente el lenguaje, y 4) un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada.» (Martínez Rodríguez, 1999)

En congruencia con la pregunta que abre el apartado sobre la naturaleza de la relación entre el campo de Comunicación y Educación, consideramos siguiendo los aportes de Da Porta (2011):

«Comunicación y Educación se definen en un lugar transdisciplinar y estratégico desde el cual se hace posible revisar tanto las prácticas como los sentidos que la tecnomediatización de la educación va imponiendo en sus múltiples modalidades.»

En este sentido, coincidimos con la autora en considerar al campo de la Comunicación/Educación como un «lugar estratégico» (2011, p.47) porque nos permite analizar y comprender los procesos actuales de hipermediatización que transitan los actores con las TIC en los escenarios escolares, tomando en cuenta los sentidos, y las diversas modalidades que la atraviesan, y no sólo pensar en términos de causa - consecuencia, estudio de los efectos, o recetas para adaptarse a los cambios.

³BAQUERO, R (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2) / pp. 263- 280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515.

Otros autores latinoamericanos que nos ayudan a pensar sobre la naturaleza del campo, quienes se aproximan en sus paradigmas socio-culturales, apropiándose de sus fundamentos, son Mario Kaplún y Jorge Huergo, quienes posibilitan una guía y reflexionan e incluyen dimensiones sobre el campo de comunicación/educación⁴.

La mirada constitutiva que se le da a la educación y a la comunicación en la propuesta de Mario Kaplún sirve de introducción a una reflexión que tenderá a considerar los procesos sociales como eje de cualquier discusión sobre la realidad, los significados y las acciones de los sujetos.

La comunicación educativa, o comunicación/educación, pone en relieve la característica inherente que presentan estas dos nociones porque “toda acción educativa, aun aquella que se realiza en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo” (Kaplún, 2002).

Siguiendo esta línea, Huergo considera que en tal campo se da un juego de articulaciones entre procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, producción de sentidos y significaciones; como así también la articulación de los dispositivos tecnológicos y culturales con el conjunto de interpelaciones de los sujetos y los reconocimientos de los mismos (Huergo, 2011).

Por otra parte, y completando la propuesta de Kaplún, reconocemos que logra problematizar sobre tres modelos educativos a los que se corresponde un tipo de comunicación. Aquí nos apropiamos del tercer modelo, es decir, aquel que concibe a la «educación que pone énfasis en el proceso». Un modelo que en palabras del autor se caracteriza por «la importancia del proceso de

transformación de la persona y las comunidades» que se preocupa por «la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social» (p. 17).

El tipo de comunicación que se alinea a este modelo educativo es aquella que se conoce como democratizadora cuyas características son el predominio del diálogo, el sentido de comunidad, la horizontalidad, la doble vía, la participación y una clara disposición al servicio de las mayorías. Kaplún cita dos definiciones de comunicación que compatibilizan con lo expuesto. Una de ellas es de Luis Ramiro Beltrán que aquí, se piensa, clarifica las cosas.

«La comunicación es el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.» (Beltrán citado en Kaplún, p. 39)

Algo que surge como evidente cuando se analiza un proceso es que se piense en el contexto que lo enmarca. ¿Dónde y cuándo se da? Sobre las dos cuestiones ya se han introducido algunas ideas. No obstante, es necesario profundizar y especificar estos aspectos para nuestra propuesta de análisis.

Cuando hablamos del lugar donde se llevan a cabo los procesos a analizar estamos hablando de escenarios escolares de la Latinoamérica del siglo XXI. Mientras que cuando nos referimos al momento, es decir, al tiempo de análisis, hablaremos de que estos procesos suceden durante una etapa de globalización, que tiene

⁴ Huergo, J. (2011) “Sentidos estrategias de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado”. En Comunicación y Educación debates actuales desde un campo estratégico.

como estructura a las tecnologías de la información y la comunicación y que particularmente en Latinoamérica tiene expresiones que dan cuenta de las infinitas problemáticas.

En este contexto, tomamos con especial atención los eventos generados en tiempos de pandemia y pospandemia ya que se considera que abre una ventana para volver a pensar los procesos de hipermediatización que afectan a los escenarios escolares. Bajo ese marco, lo que se resignifican son las prácticas y los usos que los actores hacen de las tecnologías de la información y comunicación.

ESCENARIOS ESCOLARES HIPERMEDIATIZADOS Y ESPACIOS SOCIO- CULTURALES

La noción de escenarios escolares implica, según Echavarría Grajales⁵ (2003), que estos sean escenarios de formación y socialización. A la vez esta concepción conlleva dos reflexiones que el autor describe claramente. En primer lugar, se cree que la escuela debe conducir a la reflexión crítica y a movilizar a los actores a ser partícipes activos en la comprensión y construcción de un conocimiento que posibilite la explicación de lo aprendido.

Sobre este punto, entendemos la escuela como espacio social, que se encuentra atravesado por diversos factores, políticos, sociales y culturales. Es decir, la escuela no se erige como un espacio autónomo, sino que más bien se va generando y creando por los miembros que allí conviven, como así también por políticas educativas por parte del Estado que la intervienen. Es así que para poder entender a la escuela es necesario tener en cuenta que «La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de

la escuela» (E, Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 30). Todos estos procesos influyen y dan sentido a las prácticas que se desarrollan dentro de la escuela.

En segundo lugar, se busca reflexionar sobre «el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación.» (p. 5) Aquí se remarca el carácter pedagógico de la escuela para conducir a una actividad de socialización y una actividad social. En términos de Durkheim (1976), la primera, implica un proceso de construcción de las identidades individuales y la consecuente organización social; en tanto que la segunda, hace alusión a las tantísimas formas de pensar que posibilitan la coherencia social.

Entonces, ya no es posible ver a la escuela solo como un lugar donde se imparte conocimiento, como productora de nuevos sentidos y lugar de socialización de los individuos. Más bien, debe ser pensada a través de todos los elementos que la constituyen y la resignifican. Rockwell y Ezpeleta nos dan elementos para pensar estos atravesamientos que ocurren en la escuela:

«Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o más significativamente colectiva (...) entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela» (Rockwell y Ezpeleta 1983, p. 7).

⁵ Echavarría Grajales, Carlos Valerio (2003): La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 2 jul-dic 2003)

Sobre este marco, consideramos que el proceso de globalización abordado por los autores, Bonal, Tarabini y Verger⁶ (2007), traen secuelas a la educación. Estos autores advierten de forma clara que la educación se ha visto muy afectada por este proceso global. Realizan una declaración que es necesario citar pues se ajusta a lo que aquí se pretende observar:

«Al igual que cualquier ámbito de la vida social, los procesos educativos están sujetos a cambios externos a su sistema que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional. Pero es más, en la medida en que una de las transformaciones primarias relacionadas con la globalización se sitúa en el acceso a la información y en la velocidad de sus flujos, la educación se convierte en un input fundamental de los procesos productivos y en un factor clave de la competitividad en las economías capitalistas. Acumular conocimiento, hacerlo de forma rápida y disponer de capacidad para transformar ese conocimiento en producción material o simbólica capaz de generar valor añadido son los nuevos target, tanto de empresas como de los propios estados.» (2007: 1)

Manuel Castells, desde una mirada económica, sociológica y cultural, tecnológica y comunicativa, afirma sobre los procesos de globalización y más específicamente sobre las repercusiones de las TIC que se trata de «un fenómeno nuevo porque sólo en las dos últimas décadas del siglo XX se ha constituido un sistema tecnológico de sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, que ha articulado todo el planeta en una red

de flujos en las que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana» (Castells, 1999)⁷.

En este sentido, proponemos pensar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un espacio de poder que dependerá de la capacidad política de los sujetos para utilizarlas:

«En esta visión, la tecnología no es un destino, sino que es un escenario de lucha. Es un campo de batalla social en el cual las alternativas civilizacionales son debatidas y decididas» (Feenberg, 1991, p. 24).

Desde este punto las tecnologías son el resultado de la distribución del poder existente en la sociedad, puesto que lo que se pone en juego es la forma de nominar y utilizar la tecnología.

Retomamos aquí la idea de Cabero, quien enfatiza en que las TIC no se presentan de forma aislada, y considera en la misma línea que Feenberg que el hecho más significativo de las TIC es la “manera interactiva e interconexiónadas”, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.” (Cabero, 2002).

De estas TIC podríamos argüir que son parte de la vida cotidiana. Son herramientas o recursos que están prestas, sino hechas partes, a ser usadas en el quehacer diario de los actores. Su carácter informativo y comunicativo forman la estructura de lo que conocemos como sociedad de la información.

⁶ Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., y Verger, A. (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

⁷ Castells, M. (1999) Globalización, identidad y estado en américa latina.

Así, es importante dar cuenta de este carácter social y por tanto cultural que tienen las TIC. Christine Hine define la tecnología que es quizá la base de todas las demás, que es el Internet, donde ilustra más que bien estas características de las TIC. Denomina al Internet como un artefacto cultural en tanto que es “un producto de la cultura en fin: una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos y también conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseriada y utilizada.” (Hine, 2004).

Sobre este punto, Castells afirma que estas TIC son base de una nueva estructura social que terminan por afectar «los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura» (1999; 50). Otro aporte que aquí se valora es el de Rosalia Winocur, quien explora el lugar que las TIC tiene en la cotidianeidad de los actores. Declara que «la interacción cotidiana de las personas con estos artefactos digitales, ha creado un vínculo mutuamente constitutivo de nuevos nichos culturales de producción de significado social.» (Winocur, 2009). Y, por último, la voz de quien problematiza acerca de las redes sociales digitales, Jose Van Dijck, en las cuales ve una nueva posibilidad capaz de organizar la vida cotidiana de los actores (Van Dijck, 2016).

Fijadas estas características esenciales de las TIC conviene hablar de su potencial comunicativo y en efecto cómo repercute su accionar en la educación. Muchas veces sobre esto se presuponen hartas cosas sin demostrar sus especificidades. Estas tecnologías lejos de tener un modelo comunicativo único y excluyente son capaces de aportar varias formas de comunicación, dependiendo también del medio del que se esté hablando. Aquí el énfasis estará puesto en las tecnologías digitales estructuradas en la red que supone internet.

En cuestiones comunicativas, el internet se destaca por echar tierra a los tradicionales paradigmas comunicativos. Es decir, aquellas basadas en la comunicación de masas, donde resalta la tríada emisor-mensaje-receptor, o la famosa fórmula uno-a-muchos. Quien problematiza sobre esto es Carlos Scolari con su Teoría de la Comunicación Digital Interactiva en su obra *Hipermediaciones* (2008). Este autor expone que ahora sobresalen nuevas formas “posmasiva” de comunicación mediadas por las tecnologías digitales, muchos-a-muchos, donde el emisor y receptor devienen en usuario colaborador, o prosumidor, cuyo rol activo es esencial.

El autor rescata cinco características importantes de la comunicación digital que son las siguientes:

- Digitalización: se refiere a la base de los nuevos medios tecnológicos, que reducen todo tipo de contenido a un sistema binario, convirtiendo así a los medios en datos. Es lo que permite la aparición de las formas de comunicación interactivas nuevas.
- Hipertextualidades: se habla de estructuras textuales no secuenciales. Es decir, la posibilidad de salirse de la linealidad textual para navegar sobre estructuras conectadas y complejas.
- Interactividad: da cuenta de una participación activa de los usuarios en los procesos que se llevan a cabo. Aquí los sujetos no quedan fijados como emisores y receptores, sino que existe la posibilidad concreta de que esas categorías sean abolidas por la de prosumidor, donde el usuario es a la vez productor y consumidor de contenidos.
- Reticularidad: concibe la primacía de una configuración comunicativa de muchos-a-



muchos en lugar de la tradicional fórmula uno-a- muchos. Es, como dice el autor, “la capacidad de crear redes” en las que pueden existir diferentes formas comunicativas más allá de la que prevalece como las que implican el uno-a-uno, muchos-a- muchos e incluso uno-a-muchos.

- **Multimedialidad:** aquí convergen medios y lenguajes, por tanto, también, contenidos y significados. Las producciones pueden unificarse en una medida que presente características varias posibilitadas por la digitalización.

Continuando la propuesta comunicativa de Martin Barbero, la de Scolari se sitúa en el devenir de lo digital sobre la vida de los actores. Si el primero hablaba de medios y de mediación, el segundo hablará de nuevos medios e hipermediación. Como Barbero, también Scolari no deposita sus máximos esfuerzos en los medios sino más bien en los procesos. Ahora bien, se requiere precisar el término hipermediaciones para poder entender bien dicha continuidad.

«Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí.» (Scolari, 2008, p.113)

Scolari remarca que, si en las mediaciones se estudiaba las telenovelas, el teatro popular, los informativos, los graffitis, etc., en la hipermediación será la confluencia de lenguajes y la aparición de nuevos sistemas semióticos; se pasa de la mirada desde lo popular a la mirada desde lo participativo; del espacio político territorial al espacio político virtual.

Las tecnologías por excelencia cuando de comunicación digital interactiva se trata son las plataformas digitales, es decir, las redes sociales. Estas nuevas formas de relacionarse de manera virtual son consideradas espacios, medios, herramientas, plataformas y todo cuanto se pueda decir según el fin al que se apliquen. Van Dijck asegura que “a medida que la web 2.0 maduraba y se convertía en una infraestructura funcional, los usuarios desplazaron un número cada vez mayor de sus actividades cotidianas a entornos online” (Van Dijck, 2014).

La autora arriba citada completa su apreciación sobre las redes sociales tomando el concepto de Kaplan y Haenlein: «un grupo de aplicaciones de internet construidas sobre los cimientos ideológicos y tecnológicos de la web 2.0 para permitir la creación e intercambio de contenido generado por los usuarios» (Kaplan y Haenlein, 2010, p. 60), que conforman, dirá Van Dijck, un nuevo estrato de organización de la vida cotidiana en internet.

Ahora bien, cuando ya cae de maduro sostener que los medios de comunicación son entre otras cosas empresas que responden a criterios de mercado, sobre estos nuevos medios es necesario también tener en cuenta que el sueño libertario que el internet tuvo en un principio hoy no es más que una utopía. La red se volvió un lugar de intercambio de valores mercantiles y disputas culturales que se expresan en las diferentes interfaces y plataformas que cohabitan dentro del entorno.

Cuando encontrábamos que en los tempranos estudios críticos sobre los medios de comunicación que no dejan pasar desapercibido el carácter económico y cultural de estos, hoy es también imperativo que se profundice sobre los mismos aspectos de los nuevos medios, pues de allí que

sean elementos importantes en la “agenda” o en los significados que la sociedad maneja.

Un trabajo relevante que tomó fuerza en los últimos años es el de la ya nombrada Jose Van Dijck, *Cultura de la Conectividad* (2014) y que aquí sirve para prestar atención a algunos aspectos que la autora toma en cuenta para su análisis. En su estudio crítico de las plataformas digitales Van Dijck deja claro lo interpenetrado que están el mundo online y offline, es decir, la capacidad que tiene el primero de organizar el segundo y como este último se dispone como un espacio de conexión y socialidad. También dilucida el carácter socioeconómico de estas plataformas que fueron adquiridas y son administradas por empresas que toman provecho del enorme cúmulo de usuarios que vuelcan sus datos en la red para darle un valor redituable en términos de mercados electrónicos.

El marco analítico que ella propone para “desmontar” estas TIC, que son las redes sociales, consta de dos niveles: primero, lo que considera como constructos tecnoculturales, donde se busca comprender a las tecnologías, al contenido y a los usuarios; segundo, las estructuras socioeconómicas que atenderá a los regímenes de propiedad, su gobierno y sus modelos de negocios, tratando de explicar parte de esa lucha de poder socioeconómicos que se da entre usuarios y propietarios.

Para Van Dijck estas tecnologías están cargadas de significados culturales que se expresan en el contenido y en el uso que hacen los usuarios de ellas, pero también están atravesadas por intereses económicos de los grupos propietarios que las conciben como empresas que reúnen infinidad de comunidades virtuales en sus entornos.

Así las cosas, no debe de resultarnos difícil preguntarnos, como antes lo hacían investigadoras

como Da Porta con los medios de comunicación masiva, qué repercusiones tiene todo el proceso que se vive en y desde esas tecnologías de la información y la comunicación en la educación escolar. Si hace unos años se consideraba la alta influencia que podían tener los medios en la educación de los jóvenes, las producciones animadas, películas, programas adolescentes, informativos, etcétera, ahora debemos hacerlos con las nuevas TIC, consideradas por muchos y por las mismas empresas de medios tradicionales, como los nuevos medios de comunicación.

Una de las formas que decanta como posibilitadora de un estudio de estos procesos sociales y culturales es el de la mediatización. Eliseo Verón afirmó que

«una sociedad en vías de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en relación directa con la existencia de medios» (Verón 2001, p. 15)⁸

Sobre este proceso se pone el foco en los medios de comunicación como productores de mensajes, los cuales se disponen como productos en ofertas en un mercado de discurso (Verón 1997)⁹. Desde la perspectiva de las mediaciones de Martín-Barbero (2001) se profundizará en cuestiones de la cultura, más precisamente en conexiones que mediante los medios masivos se establecen entre una racionalidad erigida como hegemónica y las matrices culturales, es decir, «conexiones entre las prácticas de comunicación y movimientos sociales» (Martín-Barbero, 1987).

A la vez, nos permitimos reflexionar e investigar sobre los procesos de apropiación (Rockwell 1985, 1996, 2005) de las tecnologías de la información y comunicación que los actores hacen en los escenarios educativos y analizar cómo se dan

las dinámicas de socialización- interacción, e inclusive cómo repercuten las TIC en el modo de vincularse con el conocimiento.

Para este fin, tomamos el concepto de apropiación trabajado por varios autores como Da Porta, Winocur, Rockwell quienes consideran que la categoría de apropiación, permite analizar e indagar “la acción y capacidad activa de los actores, condicionados a la vez por la cultura de la que forman parte” (Rockwell en Plaza Schaefer, V., 2017, p.94).

Para profundizar esta noción, podemos decir que en la apropiación interfieren los usos que hacen los actores de las TIC, pero también los sentidos que éstos van creando alrededor de ellas teniendo en cuenta su historicidad y el contexto en el que se encuentran.

Con la concepción de apropiación se pretende dejar de lado la idea de comunicación lineal e instrumental, abriendo paso a una noción que pueda dar cuenta de que el uso de las tecnologías implica «un proceso de producción propia del sujeto», donde interfieren una serie de operaciones que hacen que el dispositivo tecnológico se vuelva propio, es decir, hay una parte creativa por parte de los sujetos para incorporar este recurso (Da porta, 2011a). El proceso (...) de apropiación siempre es una práctica que se realiza en territorio ajeno o sobre objetos culturales realizados por otros. (...) Siempre implica la creatividad y la problematización por las propias necesidades o intereses (Da Porta, 2011b, p. 58- 59).

En definitiva, entendemos a la apropiación como una construcción de sentido que hacen

los actores, para volver propio un objeto dadas sus condiciones socioculturales dentro de un espacio social en interacción con los demás. Por ende, este uso no solo es particular del individuo, sino que es intersubjetivo. Para que haya apropiación, es necesario que el individuo pueda asignar nuevos significados a las TIC para incorporarlas en sus tareas habituales desde sus condiciones de posibilidad y así, hacerlas propias y sentirse identificado con estas herramientas. El uso que determine cada actor/prosumidor debe entenderse como un uso social que se genera en la interacción con los otros y dentro de contextos particulares.

ESQUEMA PARA ANALIZAR PROCESOS DE HIPERMEDIATIZACIÓN

Para poder analizar la influencia que las nuevas tecnologías están teniendo en la estructuración del funcionamiento de una institución como la escuela y las prácticas de los actores que la conforman es necesario partir de una metodología que nos guíe a una mayor comprensión.

Dicho lo anterior, se presenta ahora un esquema (Figura 1) que se monta como una propuesta para poder analizar un proceso de hipermediatización siguiendo un modelo propuesto por Eliseo Verón sobre mediatización, a los que se suman los aportes de Carlos Scolari y de Jose Van Dijck. Allí se puede contemplar algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de un análisis.

Este esquema, como se dijo, se asimila al propuesto por Verón para analizar los procesos de mediatización solo que aquí se lo re-configura siguiendo los aportes de Carlos Scolari,

⁸ VERON E. (2001) El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma

⁹ VERÓN, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización. Diálogos de la Comunicación, 48, 10-17

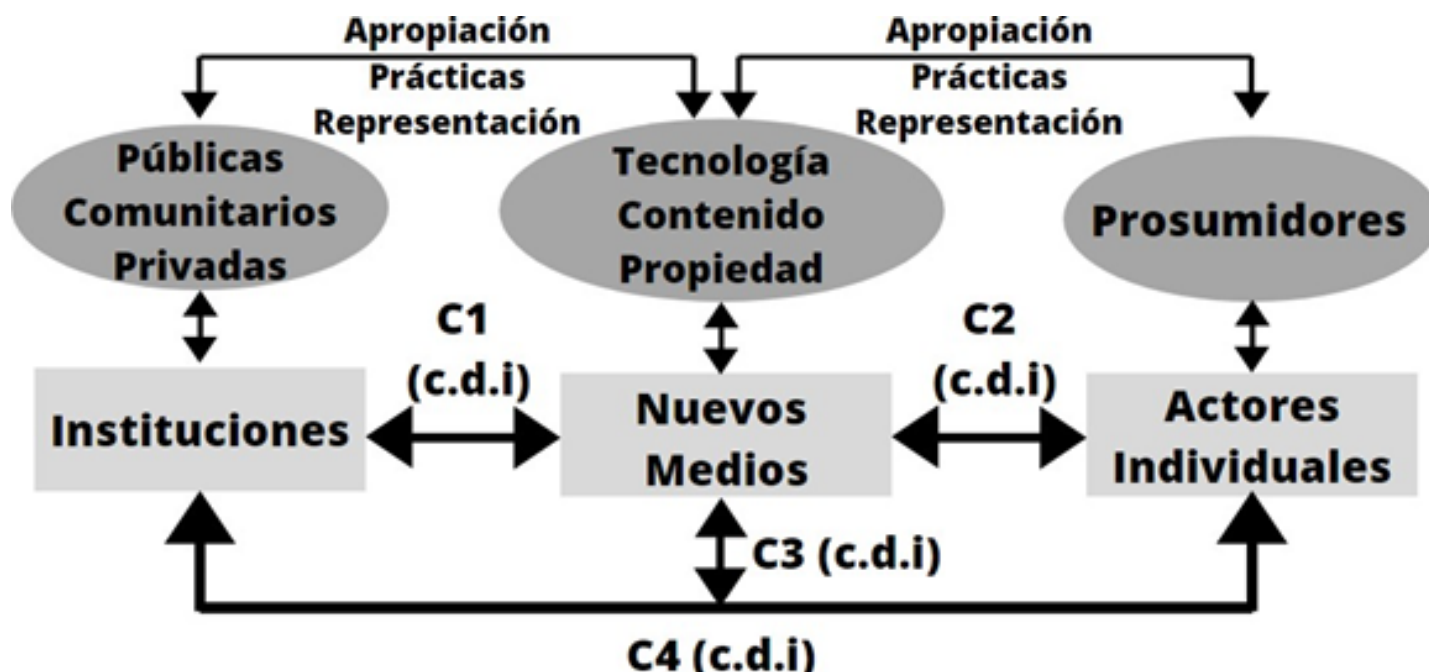


FIGURA 1. Esquema propuesto para el análisis de los procesos de hipermediatización. (Fuente: Eliseo Verón 1997 y elaboración propia.)

considerando la comunicación digital interactiva con sus respectivas características (digitalización, hipertextualidad, interactividad, multimedialidad y reticularidad) y los de Jose Van Dijck, que propone un análisis de las plataformas virtual bajo dos niveles: primero, constructos tecnoculturales, donde se tienen en cuenta las tecnologías, los usuarios y el contenido; y segundo, estructuras socioeconómicas, donde se consideran los regímenes de propiedad, su gobierno y sus modelos de negocios.

Siguiendo las actualizaciones de Carlos Scolari podríamos hablar ya no de un proceso de mediatización sino de hipermediatización, algo sobre lo que Verón ya preveía se iba a plantear con el devenir de los desarrollos tecnológicos y los avances en las investigaciones. Así, el tipo de comunicación que se da en este proceso hipermediático entre instituciones, medios o actores no deja de ser vista como se la

planteaba al principio, sino que está pensada como una comunicación digital interactiva. Entonces, los colectivos ("C"), construcciones que se producen en el seno de la comunicación, lo hacen desde las lógicas de la comunicación digital.

De la propuesta de Van Dijck se extrae las categorías analíticas de tecnologías, contenidos y propiedad para analizar los nuevos medios, la de gobierno para analizar las instituciones (sin olvidar que los nuevos medios son instituciones sin fines gubernamentales) y las de usuarios para pensar a los actores individuales.

Ahora bien, el esquema debe ser entendido en similares términos que los de Verón. Vemos tres elementos centrales: Instituciones (múltiples ordenamientos organizacionales de la sociedad); Nuevos Medios (tecnologías de la información y la comunicación) y Actores Individuales

(prosumidores miembros de sociedades o comunidades virtuales).

Las doble flechas dan cuenta de un proceso interactivo, no lineal, que nos habla de la complejidad de los procesos. La “C” da cuenta de los colectivos que se forman en esos procesos de construcción donde prima la comunicación digital interactiva (c.d.i). Alrededor de ellos se generan cuadros identitarios que congregan actores individuales, como los “usuarios” en el colectivo de las redes o las plataformas.

Como en el esquema original se identifican cuatro zonas donde esos colectivos son creados: la relación medios-instituciones, relación medios-actores, relación instituciones-actores y la influencia de los medios sobre las relaciones instituciones-actores. Esto último es esencial para pensar la escuela.

Luego, arriba de cada categoría hay unas subcategorías que deben de identificarse. Por el lado de las instituciones, identificar cuál de ellas son públicas, privadas o comunitarias; en cuanto a los nuevos medios, es necesario identificar el tipo de tecnología de la que se trata, el contenido que produce y sobre quién cae su propiedad; por último, está la categoría de actores individuales, que en términos propios de las TIC se los considera como un prosumidor en tanto que es productor de contenidos y consumidor de otros tipos de contenidos.

Al pensar en las flechas que unen a las instituciones y a los prosumidores con las tecnologías, se fijan las nociones de apropiación, prácticas, representaciones. Cuando hablamos de apropiación lo hacemos pensando en el proceso sociocultural que se lleva a cabo cuando tanto instituciones o prosumidores usan, socializan y significan los nuevos medios. Las prácticas

y representaciones deben ser entendidas de forma conjunta, pues como dice Eva Da Porta (2000), estudiar la mediatización implica mirar las prácticas y las representaciones que dan lugar a los fenómenos sociales vinculados a los usos de la tecnología de la comunicación.

Sobre este punto, consideramos que la categoría de apropiación es la que nos permite comprender cómo se da el juego de relaciones entre las prácticas y representaciones que desarrollan los actores en el proceso de hipermediatización. Tal categoría, nos permite ver cómo interfieren los usos que hacen los actores con las TIC, pero también los sentidos que éstos van creando alrededor de ellas teniendo en cuenta su historicidad y el contexto en el que se encuentran.

ANÁLISIS DE LA HIPERMEDIATIZACIÓN DEL ESCENARIO ESCOLAR

Cuando pensamos en el proceso hipermediático que puede llegar a ser importante en el establecimiento de ordenamientos, sentidos y prácticas en los escenarios escolares se hace necesario concentrarse en la relación que se establece entre instituciones y actores individuales. Acomodándose en los términos que se precisan, se debe procurar fijar la atención en la relación escuela y alumno afectada por las nuevas tecnologías. Si bien es importante comprender todo el proceso, será este nexo el punto de análisis.

Se debe estudiar los procesos de apropiación, prácticas y representaciones tanto de la escuela como de los actores. Sobre estos últimos, que podrán ser directivos, docentes, alumnos, tutores que tendrán que ser analizados en su posibilidad de ser prosumidores.

No obstante, es evidente que cuando se pone el foco en la escuela no debe olvidarse que ella se supone

como un escenario de socialización y formación. Al tomar como centro de análisis la escuela, no podemos dejar de lado las características de su contexto cotidiano y los escenarios sociales que influyen sobre ella. Así lo manifiesta Elsie Rockwell, quien considera que, para entender el cotidiano escolar, es fundamental concebir las actividades del aula como prácticas culturales, ya que no sólo están en juego los saberes que se construyen en la escuela, sino también los derivados de otros ámbitos sociales como los que resultan de los usos y prácticas dadas dentro de las TIC.

Sobre estos aspectos, se mencionó al principio de este trabajo, retomando las palabras de Rockwell, la profunda implicancia que la cultura escolar tiene con lo social y lo político originado fuera de los márgenes áulicos. A partir de la interrelación entre estos diferentes ámbitos, es que se configuran nuevas producciones de sentido y conocimiento. Todos estos factores influyen en la vida escolar y la determinan.

Además, la escuela es transformada por los actores que conviven dentro de ella, ya sea alumnos, docentes, directivos, políticas de Estado que la reglamentan; como así también, los procesos de mediatización de la cultura. Todos estos son factores que inciden en su cotidianidad, le dan sentido y la resignifican.

Es así, que el proceso de apropiación de las prácticas, el cual vincula a sujetos/actores con la historia para reproducirla o transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (Rockwell y Ezpeleta 1983, p. 7).

Si hablamos de la escuela como un espacio de mediación, estamos hablando de reglas que rigen o estructuran modos de hacer y de ver la realidad social. Esto es importante retomarlo, puesto

que, al analizar la apropiación, hay que ver qué prácticas son posibles dentro de cada escuela en particular.

A su vez, esas matrices no son estancas, sino que permiten la creación propia de los actores y pueden ser creadas y recreadas por las personas que allí confluyen. En este sentido, entendemos como mediaciones a esas múltiples matrices que se articulan de manera compleja determinando la trama cultural y los modos de ver y consumir de los sujetos (Martín-Barbero, 1987). Estas matrices permiten interpretar y dar sentido a la realidad social.

En síntesis, comprender y analizar los procesos de apropiación de las TIC que realizan las instituciones/actores nos permitirá dar cuenta que tales procesos están atravesados por la hipermediatización de la sociedad, por la cultura institucional, y por las particularidades de los actores, tales aspectos determinarán las prácticas y representaciones desarrolladas por los actores involucrados.

Tras plantear las características del análisis, no debe perderse de vista que todo el estudio está atravesado por un modelo educativo que pone énfasis en los procesos que se dan dentro de los escenarios escolares donde la comunicación tiene gran relevancia al ser considerada como un desarrollo democrático de interacción social basada en el intercambio de signos.

CONCLUSIÓN

Considerando que la comunicación y la educación es una relación que difícilmente pueda ser pensada por separado, es propicio ir observando aquellos elementos que van siendo modificados con el paso del tiempo, cuáles son los que pierden



lugar y cuáles otros van tomando importancia o aparecen como nuevos puntos a analizar. Las TIC y todo lo que ellas implican no son ya una novedad en los estudios, sino una realidad.

Por tanto, el trabajo aquí presentado aspira a ser un intento de comprender la relación entre las nociones de las que se parte. Comunicación y educación, desde una mirada crítica respecto a la relevancia que toman las tecnologías de la información y la comunicación. El esquema de la hipermediatización es una propuesta que busca ofrecer una alternativa para pensar cómo el funcionamiento de las diferentes áreas de la realidad, se estructura por la relación que tienen con las TIC. En el caso de este artículo se propone aplicar el esquema a los escenarios escolares que implican tomar en cuenta particulares variables que sean apropiadas.

Para finalizar se cree necesario dejar algunas ideas sobre las que se puede retomar u otras que podrían ser tenidas en cuenta en este tipo de estudios. Primero, reconsiderar los estudios fenomenológicos para analizar los fenómenos que se suceden en relación a las TIC, pues resulta interesante considerar categorías como la de intersubjetividad de Schutz que tienen la posibilidad de hallar un hueco para comprender los procesos intersubjetivos que se dan en los entornos tecnológicos y en los escolares; segundo, profundizar en los estudios de redes sociales ya que mucho de todo lo que se considera hoy sobre TIC tiene que ver con ellas; tercero, no perder de vista la cuestión de la brecha digital ya que esta es una problemática que aún requiere ser abordadas con mucho rigor; y por último, pensar los efectos de la pandemia y la pospandemia en los campos de la educación y la comunicación.

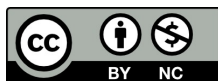
RESEÑA CURRICULAR:

Lucas Enzo Pérez: Técnico en Comunicación Social. Estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social en la Facultad de Comunicación Social (FCC) y Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Miembro de la Red Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia (COMEDHI)

Sabino Maria Laura: Licenciada en Comunicación Social en la Facultad de Comunicación Social (FCC) (FCC) y Profesora universitaria en Comunicación Social en la Facultad de Comunicación Social (FCC) (FCC) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Estudiante de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina en Facultad de Ciencias Sociales (FSC) con sede en Centro de Estudios Avanzados(CEA) Universidad Nacional de Córdoba. Integrante adscripta del programa de investigación "Cultura(s) y Tecnología(s): Estudios de la mediatización en escenarios educativos. Adscripta en programa de investigación". Dirigido por Eva Da Porta.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

PEREZ, L. E. y SABINO, M. L. (2020) "Hipermediatización en los escenarios escolares", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 53 - 68. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde editor
- Baquero, R (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2) / pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515.
- Beltrán, L. R. (1985). Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina. En Moragas, M. (Ed.). Sociología de la comunicación de masas (pp. 94-119). Tomo II. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., y Verger, A. (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Cabero, J. (1998): Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas, en LORENZO, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas
- Castells, M. (1999) Globalización, Identidad y Estado en América Latina; Santiago de Chile: PNUD
- Castells, M. (1999). La Era de La información. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Da Porta, E. (2000). "Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. Un estudio de caso". Revista Estudios. N° 13. Córdoba, Argentina.
- Da Porta, E. (2011) Comunicación y Educación: Debates actuales desde un campo estratégico. Comunicación y Educación: algunas reflexiones en la búsqueda de nociones estratégicas. Córdoba, Argentina. (s/e)
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio (2003): La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 2 jul-dic 2003)
- Feenberg, A. (1991). Diez paradojas de las tecnologías. Córdoba, Argentina.
- Huergo, J. (2011) "Sentidos estrategias de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado". En Comunicación y Educación debates actuales desde un campo estratégico.
- Kaplún, Mario (2002) Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular) / Mario Kaplún. -- La Habana: Editorial Caminos, 2002. 240 p. ISBN 959- 7070-35-9
- Kaplan, A. and Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53 (1), 59-68.
- Martín-Barbero J. (1984): De la comunicación a la cultura: Perder el "objeto" para ganar el proceso. Signo pensam. [Online]. 2012, vol.31, n.60, pp.76-84. ISSN 0120- 4823.
- Martín Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, BarcelonaMéxico: Gustavo Gili.
- Martínez Rodríguez, Miguel Ángel (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(1), 16-37. [fecha de Consulta 20 de Septiembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15501102>
- Scolari, C. (2008): Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Gedisa, Barcelona.
- Rockwell y Ezpeleta (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos N° 37. Ed. Era pp.70-80. México, D.F.
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

TECNO-ESPACIALIDADES: RELACIONES DE PODER Y ESPACIO EN TIEMPOS DE VIRTUALIDAD.

VERDE, Ismael

Campos del conocimiento: Comunicación - Historia
Filiación institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Correo electrónico: ismaelverde@gmail.com

Fecha de recepción: 15 / 03 / 2021

Aceptación final: 03/06/2021

RESUMEN

En este artículo se aborda el vínculo entre las tecnologías de poder y el espacio, teniendo como eje la educación, la comunicación y la historia. En la actualidad, somos testigos de la evidente mutación de las tecnologías analógicas hacia las tecnologías digitales y virtuales en todos los planos de nuestras vidas. Pensarnos en relación al espacio y las tecnologías es indispensable para comprendernos críticamente como ciudadanos y espectadores de este siglo XXI, el cual estamos habitando en sus múltiples formas y facetas. Crisis económicas, sociales, ecológicas y de salud son en nuestro tiempo, elementos cotidianos con los cuales debemos interactuar para sobrevivir, trabajar y formarnos en el día a día.

PALABRAS CLAVE

Tecnología, poder, espacio, virtualidad.

TECHNO-SPATIALITIES: RELATIONS OF POWER AND SPACE IN TIMES OF VIRTUALITY.

ABSTRACT

This article addresses the link between power technologies and space, with education, communication and history as its axis. Today, we are witnessing the evident mutation of analog technologies towards digital and virtual technologies in all planes of our lives. Thinking in relation to space and technologies is essential to understand ourselves critically as citizens and spectators of this 21st century, which we are inhabiting in its many forms and facets. Economic, social, ecological and health crises are in our time, everyday elements with which we must interact to survive, work and train on a day-to-day basis.

KEYWORDS

Technology, power, space, virtuality.

TECNOESPACIALIDADES: RELAÇÕES DE PODER E ESPAÇO EM TEMPOS DE VIRTUALIDADE.

SUMÁRIO

Este artigo aborda a ligação entre as tecnologias de poder e o espaço, tendo como eixo a educação, a comunicação e a história. Hoje, estamos testemunhando a mutação evidente das tecnologias analógicas em direção às tecnologias digitais e virtuais em todos os planos de nossas vidas. Pensar o espaço e as tecnologias é fundamental para nos compreendermos criticamente como cidadãos e espectadores deste século XXI, que habitamos nas suas múltiplas formas e facetas.

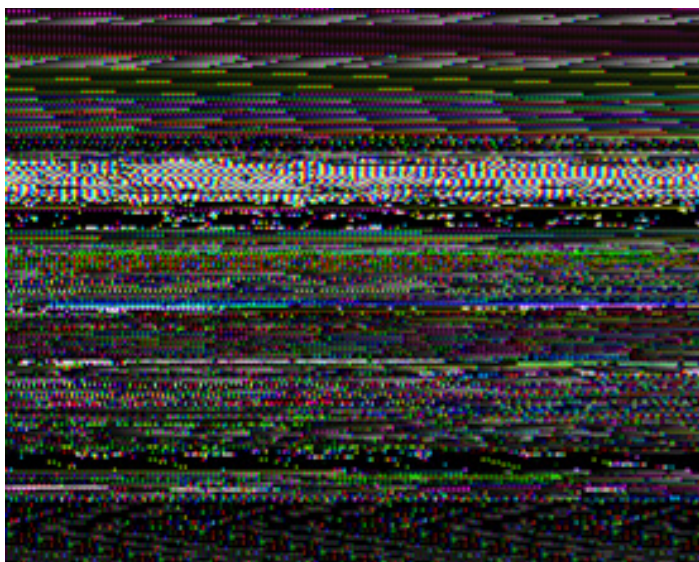


FIGURA 1. Error digital, Ismael Verde, 2021

As crises econômicas, sociais, ecológicas e de saúde são, em nosso tempo, elementos do cotidiano com os quais devemos interagir para sobreviver, trabalhar e treinar no dia a dia.

PALAVRAS CHAVES

Tecnologia, poder, espaço, virtualidade.

INTRODUCCIÓN

En este texto introduciremos algunos conceptos que fueron trabajados en la tesis final de licenciatura titulada Tecno-espacialidades: mutaciones y cambios en el ejercicio del poder del Lic. Ismael Verde, elaborando un cruce con las áreas de Comunicación, Educación e Historia propuestas para este número de la revista. Recientemente, este trabajo final de licenciatura en Filosofía fue defendido en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Allí se trabajó el vínculo entre las tecnologías de poder (definidas por Michel Foucault) y el espacio (como el ambiente en el que nos desplazamos). A lo largo de su obra, Foucault atravesó distintos períodos en su producción en la filosofía, los cuales pueden ser distinguidos como: saber, poder y ética. Las mismas etapas se resumen en las preguntas que recorren la obra de Foucault, según Deleuze: «¿Qué puedo? ¿Qué sé? ¿Quién soy» (2015, p. 149). El foco estuvo puesto sobre el segundo período de su obra, es decir, en la etapa del poder o genealógica (1971-1982), para poder examinar la relación que se entabla entre la configuración espacial y el tipo de tecnología del poder en los dispositivos analizados por el autor.

El territorio, el cuerpo y la población, en tanto construcciones conceptuales de carácter histórico y social, han sido foco del ejercicio del poder en las distintas épocas y mediante distintos dispositivos de poder. Y, a su vez, las tecnologías del poder les han impuesto distintos lugares, espacios y escenarios a estos objetos de intervención, mediante mecanismos y técnicas que han ido mutando a lo largo de la historia.

En el poder soberano, durante la Edad Media, la forma del proceso penal (determinado por el ejercicio del poder) era el suplicio y consistía en dejar huellas sobre el cuerpo cosificado del criminal, brindando un espectáculo público -exhibiéndose en las plazas, con verdugos y guardias- en donde el poder se ejercía imponiéndose con marcas en los cuerpos. En la época Moderna, con la emergencia del poder disciplinar, el proceso penal se transformó en un asunto oculto con nuevos mecanismos y tecnologías centradas en el encierro, aislando los cuerpos delictivos con sus penas cometidas, vigilándolos permanentemente a través de dispositivos y procedimientos novedosos, tales como el panóptico -modelo arquitectónico propio de las cárceles ideado por Bentham que consistía en un sistema de encierro con una torre central, a partir del cual el vigilante podía observar de manera constante el comportamiento de los sujetos en situación de encierro-. Ya no hay espectáculo en plena luz del día en esta nueva disposición del poder, sino más bien vigilancia permanente y disciplinamiento del cuerpo.

Esta es la modalidad principal del ejercicio del poder en la disciplina, que ejerce la práctica ortopédica y el tratamiento moral del criminal, una observación científica y antropológica sobre el individuo codificado como criminal, peligroso, loco, enfermo o anormal, categorías derivadas del sistema poder-saber. Así, la prisión funcionará como un aparato de saber (esparciendo elementos de análisis para la psicología, la criminología, la antropología, entre otras ciencias) y un espacio con relaciones de poder establecidas. Michel Foucault afirma que este modelo panóptico propio de las cárceles se expandió por toda la sociedad, generando un efecto llamado panoptismo.

Por otra parte, se produciría un tercer cambio de eje con el biopoder y la biopolítica: los dispositivos de seguridad. En este tercer tipo de poder, el foco está puesto sobre los fenómenos de masa, bajo una ciencia de la policía (que tiene sus comienzos en el siglo XVIII) y la estadística. Gobernar, en este nuevo ejercicio del poder, consiste en conducir y regular las conductas de la población:

La gubernamentalidad se define por el conjunto de instituciones, cálculos y tácticas que tienen como objetivo principal el gobierno de la población, como forma mayor la economía política y como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (Castro, 2014, p. 109)

Cada tipo de sociedad tendría sus propias tecnologías y técnicas de poder: suplicio y castigo en la soberanía, encierro y vigilancia en la disciplina; control y modulación de la pena en la seguridad. De este modo, la figura del criminal, al igual que su dimensión espacial, irían mutando a lo largo de la historia de las sociedades.

Mientras que Foucault analiza principalmente las formas del poder en las sociedades de soberanía y de disciplina, resulta interesante indagar la modalidad de las tecnologías y sus espacialidades en las sociedades de seguridad, es decir, el tipo de intervención que se impone sobre la población a partir del siglo XIX, teniendo como eje que cada tipo de dispositivo no se reemplazaría por su sucesor, sino que habría una simultaneidad entre las tecnologías de poder de la Soberanía, la Disciplina y la Biopolítica.

Lo que se abordó en Foucault reside en la época que oscila entre los cursos dictados en el Collège de France entre 1970 a 1979, estos son: La sociedad punitiva, El poder psiquiátrico, Los anormales, Defender la



sociedad, Seguridad, territorio, población, La verdad y las formas jurídicas y Nacimiento de la biopolítica; incluyendo las obras publicadas Vigilar y Castigar y La Voluntad de Saber, y, finalmente, las entrevistas y los textos publicados en Estética, ética y hermenéutica y en El poder, una bestia magnífica. El propósito fue indagar acerca de la propuesta que Michel Foucault elaboró acerca del vínculo entre tecnología de poder y espacio (definida como tecno-espacialidad), alejándonos de versiones reduccionistas como las que Deleuze critica:

A menudo se ha hecho como si Foucault fuera ante todo el pensador del encierro (el hospital general de la Historia de la locura, la prisión de Vigilar y castigar). Ahora bien, eso no es así, y ese malentendido nos impide captar su proyecto global. (Deleuze, 2015, p. 68)

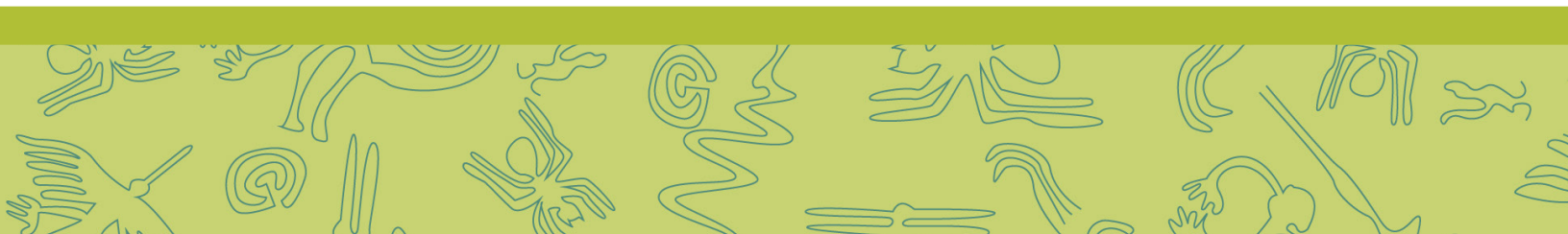
Más bien, la mirada estuvo puesta en la propuesta de Michel Foucault en relación a las tecnologías de poder que desarrolla (entre ellas el encierro) y su vínculo con el espacio. Desde un enfoque ontológico del presente, este trabajo tuvo como interés el cuestionamiento de las tecnologías de poder y la gubernamentalidad, conceptos que nos atraviesan, así como también es la configuración de los espacios delimitados y las prácticas en las que nos vemos envueltos. Nosotros mismos estamos inmersos en dispositivos y tecnologías, entre ellas las prácticas discursivas y educativas, que bien pueden ser concebidas como el producto de un dispositivo de poder. Analizar la mutación de las tecnologías y espacialidades en las distintas sociedades (como los autores elegidos la desarrollan) fue el objetivo de este trabajo.

PROBLEMA E HIPÓTESIS

En este trabajo de tesis se propuso indagar el funcionamiento de las tecnologías de poder y sus espacialidades en los distintos tipos de sociedades descritos por Michel Foucault; estas son: la sociedad soberana, la sociedad disciplinaria y la sociedad de seguridad. Se desarrolló desde una perspectiva crítica, prestando especial atención a la relación establecida entre espacio y poder. Se intentó activar con este trabajo, un análisis histórico que haga posible una crítica del presente constituido. Por crítica se comprendió aquel trabajo intelectual que Foucault explica del siguiente modo:

Si los intelectuales en general tienen una función, si el mismo pensamiento crítico tiene una función y, para ser más preciso, si la filosofía tiene una función dentro del pensamiento crítico, es justamente la de aceptar esta suerte de espiral, esta suerte de puerta giratoria de la racionalidad que nos remite a su necesidad, a lo que ella tiene de indispensable, y, al mismo tiempo, a los peligros que contiene. (2012, p.151)

Cada tipo de sociedad mencionada en la obra de Foucault posee sus características particulares y sus propios mecanismos de ejercer el poder. Las podríamos resumir como el suplicio en la soberanía, la anatomo-política en la disciplina y la biopolítica en las sociedades de seguridad. El interés estuvo puesto en el análisis de las formas en la que los ejercicios del poder se han ido modificando a lo largo de la historia, y cómo cada tecnología de poder en particular ha dimensionado una espacialidad específica (un abordaje particular de su territorialidad, configurándolo y diseñándolo según los requerimientos del poder).



Indagar acerca de los efectos históricos de este intrincado vínculo entre poder, saber y espacio fué el objetivo, teniendo en cuenta la siguiente advertencia que nos brinda Foucault:

Me parece que, desde el siglo XVIII, el gran problema de la filosofía y el pensamiento crítico siempre ha sido -lo es aún y espero que siga siéndolo- el de dar respuesta a esta pregunta: ¿Qué es esta razón que utilizamos? ¿Cuáles son sus efectos históricos? ¿Cuáles son sus límites y cuáles sus peligros? ¿Cómo podemos existir en cuanto seres racionales dichosamente condenados a practicar una racionalidad que, por desdicha, está atravesada por peligros intrínsecos? (2012, p. 150)

¿Existe un vínculo entre las tecnologías de poder y el espacio en la filosofía de Michel Foucault? Si es así, ¿qué tipo de vínculo se establece entre las tecnologías de poder y el espacio?, ¿qué mutaciones se pueden identificar en esta relación?, ¿qué tipo de intervención sobre el espacio se lleva a cabo en cada tipo de tecnología?, ¿existe una convivencia entre las distintas tecnologías de poder?, ¿pueden pensarse las redes digitales de comunicación como un nuevo espacio de intervención de las tecnologías de poder? Estos serán algunos de los problemas a tratar.

La hipótesis fue que sí existe un vínculo entre las tecnologías de poder y el diseño espacial, relación que es analizada por Michel Foucault en su etapa genealógica (o del poder). Dicho vínculo nos permitió la confección de una herramienta crítica de reflexión, la cual denominamos como tecno-espacialidades. Esta herramienta de análisis nos permitirá indagar acerca del vínculo entre el espacio (ya sea físico, analógico o virtual, digital) y las tecnologías de poder. De este modo, cada dispositivo podrá

ser caracterizado por un tipo de tecnología de poder y un espacio involucrado.

Se consideró la interpretación de Deleuze acerca de la obra de Foucault como una perspectiva importante para el desarrollo de esta tesis de licenciatura.

PODER

¿Cómo podemos definir al poder? ¿Cuál es su sentido en la obra de Michel Foucault? El poder puede ser comprendido como un ejercicio y la puesta en práctica de una estrategia, la cual se encuentra en relación con el saber. El poder-saber opera de forma no estática, sino que, más bien, funciona como matrices de transformación.

El objetivo fue analizar las técnicas y tecnologías del poder en relación a sus espacialidades en las distintas sociedades y dispositivos determinados por Michel Foucault.

Algunos teóricos sostienen que no hay en Foucault una teoría general acerca del poder, sino más bien un análisis de sus formas de ejercicio (Castro, 2012). Así que en este apartado haremos una aproximación a la definición del poder desde los aportes que nos brinda el filósofo francés. El poder, en la filosofía de Foucault, puede ser definido como un conjunto de relaciones de fuerzas que actúan sobre otras fuerzas. Y su carácter no es represivo, sino que es más bien productivo, partiendo desde varios puntos de influencia. Podemos reflexionar sobre el vínculo entre las tecnologías del poder y la espacialidad en artefactos como la hoguera y el cadalso en el medioevo, la cárcel y los espacios de visibilidad en la disciplina, y finalmente, la video-vigilancia y el rastreo a través de dispositivos móviles en la seguridad.

¿Qué es el poder? Desde la perspectiva -con influencias nietzscheanas- de la línea de pensamiento francés, podemos decir que el poder es relación de fuerzas. Deleuze dice: "si hay en efecto originalidad de Foucault en este aspecto, hay que buscarla al nivel de la concepción de la relación de fuerza" (Deleuze, 2014, p. 13).

Si concebimos que el poder es una relación de fuerzas, o más bien, que toda relación de fuerzas es una relación de poder, podemos pensar al poder como una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, futuras o presentes, como un conjunto de acciones sobre acciones posibles.

Se podría caracterizar la propuesta de Foucault acerca el poder del modo en que Deleuze lo explicita en su curso sobre el poder: el poder no es esencialmente represivo (incita, suscita, produce), se ejerce más que se posee; pasa por lo dominados tanto como por los dominantes (puesto que pasa por todas las fuerzas en relación). En una entrevista titulada El intelectual y los poderes, con Christian Panier y Pierre Watté en 1981, Foucault dice:

Quise desplegar una pregunta general que es: "¿Qué son las relaciones de poder?". El poder es en esencia relaciones; esto es, hace que los individuos, los seres humanos, estén en relación unos con otros no meramente bajo la forma de la comunicación de un sentido, no meramente bajo la forma del deseo, sino también bajo cierta forma que les permite actuar los unos sobre los otros y, si se quiere, dando un sentido más amplio a esta palabra, 'gobernarse' los unos a los otros. (2012, p. 163)

El poder, siguiendo esta definición, puede ser entendido como aquella capacidad de afectar, en las relaciones en que nos hayamos inmersos,

sobre las acciones de los otros. Y las tecnologías de poder habilitan, posibilitan, vehiculizan y potencian esta capacidad de ejercer influencia en las relaciones sobre el comportamiento y las acciones de los sujetos. Las resistencias son el otro término en las relaciones de poder y son las que se oponen a las fuerzas de poder dominantes.

Por otra parte, Foucault en La voluntad de saber nos brinda una definición del poder como una multiplicidad de relaciones de fuerzas inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización. «El poder está en todas partes», viene de todas partes, «el poder es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada» (Foucault, 2009, p. 89).

La fuerza, elemento que moviliza el poder, no se define nunca por la violencia, se define por su relación diferencial con otras fuerzas. Los cuerpos dóciles se fabrican en relación a una distribución en el espacio, espacio de relaciones de fuerzas.

En Defender la sociedad, Michel Foucault (2001) llega a la siguiente pregunta: «¿qué es el poder?», pregunta que se desprende de su análisis desarrollado acerca de la genealogía. Allí se interroga acerca de los mecanismos, efectos, relaciones y los «diferentes dispositivos de poder que se ejercen, en niveles diferentes de la sociedad, en ámbitos y con extensiones tan variadas» (p. 24). En un primer lugar, menciona dos esquemas de análisis del poder: uno es el contrato/opresión y otro que es el de «guerra/represión». Sin embargo, Foucault se aleja de estos dos esquemas y propone su abandono, para más adelante decir que:

En una sociedad como la nuestra -aunque también, después de todo, en cualquier otra,



múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso verdadero. (p. 34)

En este sentido, el poder funciona de manera múltiple como una producción en vínculo con el saber, la verdad y el derecho. A partir de aquí, Foucault orienta su clase hacia la exposición de cinco precauciones o postulados acerca del poder. En primer lugar, nos dice que «se trata de captar el poder en sus extremos, en sus últimos lineamientos, donde se vuelve capilar» (p. 36). Nos propone capturar el poder en sus formas más locales, el cual se desplaza, se hace cuerpo en técnicas y tecnologías que sirven como instrumentos materiales de intervención de las instituciones, como lo son los aparatos concretos del castigo en el suplicio o la prisión. En segundo lugar, el filósofo francés nos propone analizar el poder «por el lado en que su intención -si la hay- se inviste por completo dentro de prácticas reales y efectivas (...) en donde se implantan y producen sus efectos reales» (p. 37). En este sentido, el poder queda despersonalizado, no hay un sujeto o alma central que posee el poder y que lo aplique, sino que el poder se desplaza y mueve de manera múltiple en las relaciones y en las prácticas.

La tercera precaución que nos propone Foucault es no analizar el poder como un acto de dominación macizo y homogéneo, sino más bien analizarlo como algo que circula, como algo que funciona en cadena. El poder no es algo que tenga una localidad fija, ni es propiedad de alguien. El poder opera como red que transita por los individuos, no se aplica a ellos como en la lógica emisor-receptor. Y lo que posibilita este tránsito del poder, según nuestra

perspectiva, son las tecnologías y técnicas de poder: «El individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, en la medida misma en que lo es, es su relevo: el poder transita por el individuo que ha constituido» (p. 38).

Como cuarta precaución, Foucault plantea que no hay que hacer una derivación del poder desde su centro hasta sus extremidades, de manera descendente. El autor se contrapone a esta forma de analizar los efectos del poder y propone que:

Habría que hacer (...) un análisis ascendente del poder, vale decir, partir de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo esos mecanismos de poder, que tienen por lo tanto su solidez y, en cierto modo, su tecnología propias, fueron y son aún investidos, colonizados, utilizados, modificados, transformados, desplazados, extendidos, etcétera, por unos mecanismos cada vez más generales y unas formas de dominación global. (p. 39)

Es decir, la tarea analítica tendría que mostrar cómo trabajan las técnicas y tecnologías de poder en lo infinitesimal, en lo capilar, y la manera en que se conjugan con poderes de nivel más macro. Finalmente, plantea que la quinta precaución tiene que ver con que en las bases de las redes del poder no se forman ideologías (esto podría entenderse como una crítica al marxismo). Son más bien técnicas y tecnologías que en su práctica se vinculan con aparatos de saber:

Es decir que el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber o, mejor, de aparatos

de saber que no son acompañamientos o edificios ideológicos. (...) Creo que el análisis del poder debe encauzarse hacia la dominación (y no la soberanía), los operadores materiales, las formas de sometimiento, las conexiones y utilizaciones de los sistemas locales de ese sometimiento y, por fin, hacia los dispositivos de saber. (p. 42)

Nos propone realizar un análisis enfocado en los dispositivos de saber, los cuales operan de manera estratégica. En otra entrevista realizada a Foucault, se retoma una definición del poder en relación a la estrategia, en la cual nos dice:

Poder significa: juegos estratégicos. Sabemos muy bien que el poder no es el mal. Tomen ustedes, por ejemplo, las relaciones sexuales o amorosas: ejercer poder sobre los otros en una especie de juego estratégico, donde las cosas pueden invertirse, no tiene nada de malo, eso es parte del amor, de la pasión, del placer sexual. (1994, p. 138)

Es a través de la problemática de las prisiones y del castigo que Foucault accede al segundo eje, el del poder. Vigilar y castigar es el primer libro sobre este segundo eje.

Y es a partir de este eje que retomamos a Michel Foucault, indagando específicamente la relación fluctuante entre espacio y poder.

La Voluntad de saber es el segundo libro sobre el eje del poder. En este libro aporta nuevas perspectivas, entre ellas, dos temas: uno es la relación entre el poder y la vida; el otro es la especificidad de los puntos de resistencia. La resistencia se contrapone al poder, y las tecnologías funcionan como vías de producción de estas. Tanto el poder como la resistencia crean y disputan verdad, realidad y espacialidad.

Retomando a Deleuze (2014), para él existe una inversión conceptual operada por Foucault, que consiste en mantener que la institución es un medio de reproducción del poder, y no se crea a partir de la institución, sino que el poder toma cuerpo en la institución:

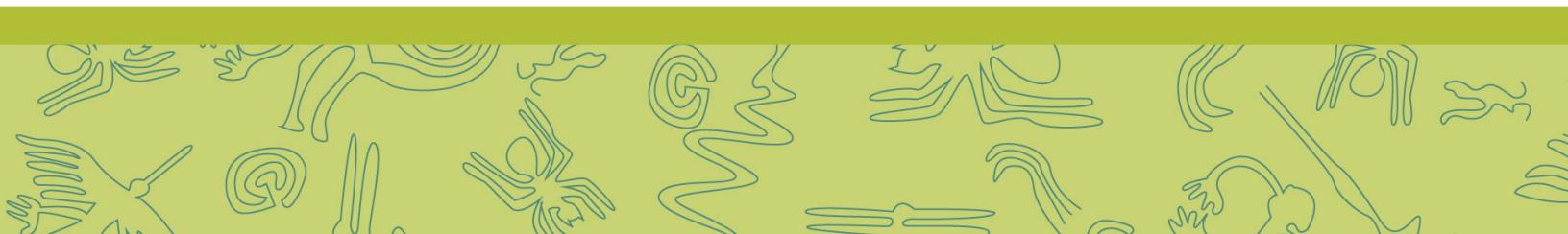
No es la institución la que explica el poder, es el poder el que explica la institución, en la medida en que las relaciones de poder se integran en instituciones. (...) En la institución el poder se reproduce, es decir, se estratifica, deviene estable y fijo. (p. 142)

El medio, en este caso, la institución cerrada, será el aspecto espacial en donde se estratifica el poder, el cual se encuentra conectado con las tecnologías y técnicas que ponen en movimiento las relaciones de poder, tanto de las fuerzas activas como de las reactivas o de resistencia.

DISPOSITIVOS, TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS DEL PODER

¿Cuál es el vínculo que se establece entre los dispositivos y el poder en la obra de Michel Foucault?

En la línea de pensamiento foucaultiano, las sociedades se encuentran atravesadas por fuerzas, estrategias y poderes que podrían caracterizar cada tipo de dispositivo por su formas de operar y sus mecanismos de poder. Desde la perspectiva de Deleuze, cada sociedad está atravesada por un diagrama de poder, es decir, por un esquema que extiende el poder por todo el cuerpo social. Más adelante examinaremos más detalladamente el concepto de diagrama propuesto por este autor.



Las estrategias y mecanismos del poder van virando y derivando, diferenciándose entre los distintos tipos de sociedad y tienen como objetivo distintos puntos. A grandes rasgos, mientras que en la soberanía el territorio era la problemática esencial del gobierno y su administración, para la disciplina lo fue la docilidad de los individuos y, finalmente, para las sociedades de seguridad, lo central será la población y la emergencia de una acción ambiental, una tecnología enfocada en el medioambiente, que se ejercería en el juego establecido entre la demanda y la oferta. El nuevo arte de gobierno estaría atravesado por procesos oscilatorios, con una tolerancia mayor de las prácticas minoritarias, una acción dirigida sobre las reglas del juego (juego en el sentido de relaciones y vínculos sociales establecidos), interviniendo en el ambiente y en la formación del capital humano. La sociedad disciplinaria con sus mecanismos normativos será paulatinamente reemplazada por un análisis económico del comportamiento, propio del neoliberalismo, en el cual la racionalidad del mercado se extiende a ámbitos no económicos, tales como la delincuencia y la política penal. Estas tecnologías propias de los dispositivos no serán reemplazadas unas por otras de manera histórica, sino que coexistirán haciendo más sofisticadas y complejas las técnicas de poder aplicadas sobre el territorio, los individuos y la población, como más adelante veremos.

Por otro lado, podemos preguntarnos: ¿Qué significa tecnología del poder? y ¿qué son las técnicas? Tanto la técnica y la tecnología del poder son mecanismos de propagación del ejercicio del poder, es decir, la tecnología sirve como vehículo del poder. El autor Edgardo Castro (2012) las define en su libro *El vocabulario de Michel Foucault* del siguiente modo: «mientras el término técnica hace referencia a un

determinado mecanismo de poder, el término tecnología, al conjunto de mecanismos y, en particular, a las correlaciones que se instauran entre ellos» (p. 505).

De este modo, podemos pensar las tecnologías del poder como una ramificación o red de técnicas aplicadas sobre un objeto a tratar/intervenir, ya sea el territorio en el poder de soberanía, los cuerpos e individuos en la disciplina, o la población en las sociedades de seguridad. Es la manera en que el ejercicio del poder se desplaza y se territorializa sobre sus objetos a ser intervenidos. Tanto la técnica como la tecnología son conceptos para analizar la forma fluctuante del poder, como señala Castro: «Foucault ha utilizado esta terminología y esta conceptualización, en primer lugar, para establecer una metodología del análisis del poder (la disciplina y el biopoder); luego ha extendido esta perspectiva al estudio de la ética» (p. 504). Las técnicas de poder son mecanismos particulares de cada tipo de sociedad, como el cadalso, la prisión y las cámaras de video-vigilancia. Las técnicas estarían ubicadas en un nivel micro del análisis de las relaciones de poder, mientras que las tecnologías estarían situadas en un nivel macro de las relaciones de poder, siendo un conjunto de técnicas como, por ejemplo, las celdas, los exámenes y las camisas de fuerza del manicomio forman parte de la tecnología anatomopolítica del dispositivo disciplinario.

En la teoría foucaultiana, entonces, distintas técnicas unificadas conforman una tecnología de poder que actuaría como una maquinaria que afecta el espacio delimitado y su contenido.

Cada dispositivo actuaría y ejercería sus mecanismos de poder en un espacio delimitado que varía históricamente. Las prácticas humanas

tendrían la tendencia de confluir en espacios atravesados por tecnologías que penetran el territorio, los individuos o la población, según sea el dispositivo en el que nos situemos. Pensar el espacio en relación al ejercicio del poder a lo largo de las distintas sociedades analizadas por M. Foucault fue nuestro desafío (lo que denominé como Tecno-espacialidades).

¿Cuáles son los dispositivos caracterizados por Foucault? Según nuestro enfoque, cada tipo de sociedad tendría su propia tecnología y técnica de poder: suplicio y castigo (tanatopolítica) en la soberanía; encierro y vigilancia (anatomopolítica) en la disciplina; y finalmente, control y modulación de la pena (biopolítica) en la seguridad.

Habría entonces tres dispositivos (el de soberanía, el disciplinar y el de seguridad) que se imbricarían unos con otros generando una compleja red de técnicas y tecnologías de poder aplicadas sobre sujetos, territorios, espacios, medios y poblaciones. Los dispositivos serían, entonces, redes de relaciones que se mantienen entre elementos heterogéneos (articulados mediante técnicas y tecnologías), cumpliendo una función estratégica en relación al espacio, estableciendo una determinada relación entre el espacio y su contenido. La configuración del espacio se encuentra en vínculo con los dispositivos circulantes (organizados según la compleja y mutante relación entre el poder y el saber). En conclusión, en su analítica del poder Foucault considerará a los dispositivos como aquellas redes que articulan y ponen en marcha la maquinaria del poder-saber.

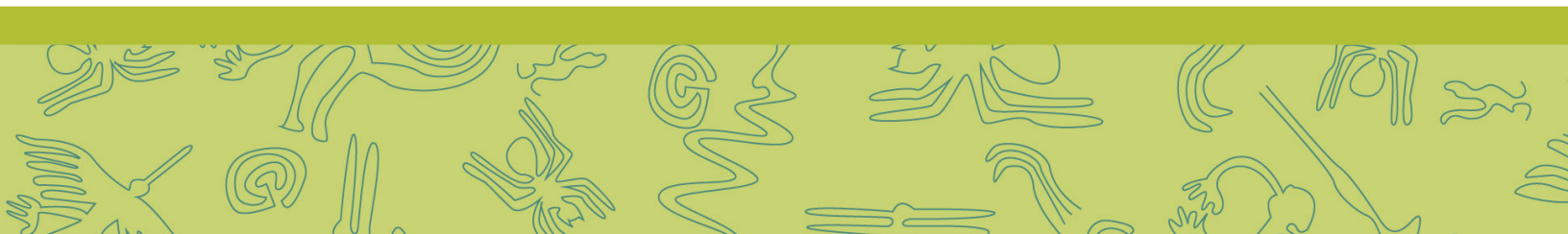
ESPACIO

En este apartado abordamos una definición aproximada de la categoría espacio en la filosofía

de Michel Foucault. Creo que es interesante pensar al espacio como una matriz en donde los cuerpos se relacionan, con la posibilidad de diversas posiciones, concepto que nos sirve para reflexionar acerca de la propuesta del espacio en Michel Foucault. Para este autor, el espacio podría ser comprendido como la configuración dada a un lugar en relación a ciertas tecnologías. El espacio es aquí entendido como la dimensión espacial, geográfica y territorial delimitada e intervenida por la acción humana, por la práctica social y por relaciones de poder que se entablan. Las planificaciones arquitectónicas de las ciudades y las utopías edilicias, como las de Bentham, son ejemplos de cómo el espacio es configurado y diseñado acorde a un interés, a una utilidad, a un propósito, que bajo la mirada analítica de Foucault, responden a una tecnología de poder que acompaña las formas de gobierno de las sociedades.

De este modo, la propuesta es pensar el espacio como aquella zona que se encuentra planificada, diagramada y organizada bajo prácticas sociales, ya sean de castigo, como es el caso de las cárceles, o de recreación, como los parques de entretenimiento, o de hábitat en general, como es el caso de las ciudades.

Pensarnos en términos espaciales es dimensionar el plano espacial de los diagramas del poder, de las tecnologías que se aplican complementariamente a los mecanismos de poder. El poder sin espacio no es poder: mantiene una relación necesaria (y en constante mutación) con el lugar en donde se dispersa y propaga. Reflexionar acerca del tratamiento del espacio y el vínculo con el poder-saber es uno de los ejes que atravesaremos en esta tesis de licenciatura, utilizando como motor los estudios foucaultianos sobre los manicomios, la medicina como saber privilegiado de la



ciudad-organismo, entre otros temas. Es por este motivo que podemos imaginar la poderosa generación de novedosas tecno-espacialidades: como la cárcel, las escuelas o el manicomio (no como procesos humanitarios, sino más bien como mecanismos de disciplinamiento), o el control y regulación de espacios de circulación, como es en las ciudades. Entre las reflexiones de Michel Foucault sobre el espacio, encontramos la siguiente declaración:

El espacio dentro del cual vivimos, por el cual somos atraídos fuera de nosotros mismos, en el que se desarrolla precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que nos carcome y nos surca de arrugas es en sí mismo un espacio heterogéneo. Dicho de otro modo, no vivimos en una especie de vacío... vivimos en el interior de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y no superponibles en absoluto. (Foucault, 1999, p. 434)

Aquí, en una temprana etapa de Michel Foucault, encontramos un interés sobre el espacio y la vida, una aproximación a los espacios habitados por múltiples relaciones.

Por otra parte, más adelante, en Seguridad, territorio, población (2006), Foucault compara los espacios de las distintas tecnologías de poder, las cuales Edgardo Castro resume del siguiente modo:

Para describir el espacio propio de los dispositivos disciplinarios, Foucault retoma la comparación con los mecanismos de la soberanía y de la disciplina. A cada uno de estos dispositivos corresponde una determinada problemática espacial o, mejor, una determinada relación entre multiplicidad y

espacialidad. El espacio propio de la soberanía es el territorio dentro de cuyos límites está sometida a ella la multiplicidad de los sujetos de derecho o la multiplicidad de un pueblo. También la disciplina, aunque se ejerza sobre los cuerpos individuales, debe hacer frente a una multiplicidad. Foucault, en efecto, ha frecuentemente insistido en el hecho de que los individuos no son un punto de partida, sino el producto que las disciplinas obtienen a partir de una cierta multiplicidad orgánica. Y la distribución del espacio (su reticulación, por ejemplo) es una de las técnicas que utilizan los dispositivos disciplinarios para individualizar los cuerpos. Pero, en el caso de los dispositivos de seguridad, el espacio no tiene que ver ni con el territorio soberano o su reticulación jerárquica disciplinaria ni con la multiplicidad de los sujetos-súbditos o la multiplicidad de los organismos susceptible de individualización; sino con lo que se denomina técnicamente el medio. (Castro, 2012, p. 143)

Cada tipo de sociedad se encuentra ligada a una estrategia de poder y a una concepción espacial que lo acompaña, la cual es producto de diseños y utopías de planificación (utopías como el panóptico de Bentham, de las fábricas-prisiones o los modelos arquitectónicos de las primeras grandes ciudades). En las sociedades de control o de seguridad, los sujetos ya no son necesariamente encerrados en instituciones de secuestro, sino más bien se encuentran dispersos y diseminados en espacios abiertos, con el efecto de la modulación como nueva estrategia del poder, configurándolos como parte de un público en un mundo publicitario y dominado por empresas, que reemplazan a las fábricas en la lógica del trabajo. El espacio, como veremos a lo largo de este artículo, será el objeto sobre el que puede erigirse un análisis enlazado a las tecnologías de poder y sus efectos.



EL SIGNIFICADO DE LA TECNO-ESPACIALIDAD

El concepto que se desarrolló a lo largo de nuestra tesis fue el de tecno-espacialidad. Este concepto vincula, por un lado, las tecnologías de poder que operan en los dispositivos, y por otro lado, la dimensión espacial que se plasma con el desarrollo de las fuerzas del poder. Nuestra propuesta es que ambos elementos conceptuales atraviesan la obra de Foucault, y se vinculan mutuamente en cada dispositivo analizado por el autor en su etapa genealógica (1971-1982).

La relación entre poder y espacio puede ser pensada a través de la siguiente frase de Carl Schmitt citada en *Mitología de la seguridad* de Andrea Cavalletti: «No existen ideas políticas sin un espacio al cual sean referibles, ni espacios o principios espaciales a los que no correspondan ideas políticas» (Cavalletti, 2010, p. 7). Las tecnologías propias del poder, a lo largo de la historia, han ido mutando y transformándose, pasando por la hoguera, la celda y el control natal; cada mecanismo se encuentra enmarcado en una espacialidad específica (la plaza pública, la prisión y la ciudad). Los espacios se encuentran diseñados para cumplir funciones, pero a su vez, las prácticas generan usos de estos espacios, los cuales responden a necesidades y objetivos del gobierno, del Estado, del ejercicio del poder. El vínculo entre la espacialidad y las tecnologías del poder es fluctuante, y conforman ciertos escenarios tales como las prisiones-fábricas o el pujante sistema de videovigilancia contemporáneo (no sólo espacios de castigo, sino espacios de visibilidad, de circulación, entre otros). Siguiendo esta línea de análisis podríamos proponer el concepto de tecno-espacialidades como aquél que se aplica sobre determinados espacios construidos y

diseñados en relación a tecnologías de poder específicas, como lo son, por ejemplo, los teatros (como lugar de entretenimiento), las prisiones (espacio de castigo), las escuelas (espacio de enseñanza) y los shoppings (sitios de consumo).

Los espacios están ocupados por relaciones y tecnologías que sirven de vehículo al poder y su ejercicio. El poder es un operador del afuera en el espacio delimitado. Este vínculo entre poder (en especial las tecnologías de poder) y espacio será uno de los ejes más importantes que atravesará este trabajo final de licenciatura. El vínculo tecnología-espacio puede funcionar como un método de análisis filosófico del poder y sus implicancias.

DE LA LEPRO A LA PESTE: DOS SUEÑOS POLÍTICOS DIFERENTES

No es la primera vez que las sociedades atraviesan una cuarentena y una pandemia. Michel Foucault en *Vigilar y castigar* analiza los proyectos de dos sueños políticos bien diferentes nacidos de dos epidemias: la lepra y la peste. Frente al problema político de la enfermedad y las muertes ocasionadas por estas epidemias, las estrategias de intervención y las tecnologías de poder generaron dos modelos distintos para sanar y curar a los individuos. Por un lado, el modelo de los rituales de exclusión propios de la enfermedad de la lepra, una práctica que consistía en el exilio y en el encierro de los afectados. Por otro lado, la peste (la denominada peste negra mató a más de la mitad de la población europea), la ciudad apestada como modelo de sociedad perfectamente gobernada, en donde intervienen tecnologías médicas y disciplinarias. Dos modelos que representan

dos esquemas de intervención: uno de exclusión y otro de inclusión a un esquema disciplinario.

Los esquemas disciplinarios se encontrarían más cercanos al modelo de tratamiento de la peste, mientras que la lepra ha sido abordada desde estrategias de exclusión. Y sigue: «el leproso está prendido en una práctica del rechazo, del exilioclausura; (...) los apestados están prendidos en un reticulado táctico meticuloso en el que las diferenciaciones individuales son los efectos coactivos de un poder que se multiplica, se articula y se subdivide» (Foucault, 2010b, p. 230). Dos figuras distintas del ejercicio del poder, la del leproso y la del apestado, las cuales tienen su correlato espacial de intervención, y políticas acordes a cada modelo de sociedad, uno de la sociedad soberana, el otro de la sociedad disciplinaria.

El gran encierro de una parte; el buen encauzamiento de la conducta de otra. La lepra y su división; la peste y su reticulado. La una está marcada; la otra, analizada y repartida. El exilio del leproso y la detención de la peste no llevan consigo el mismo sueño político. El uno es el de una comunidad pura, el otro el de una sociedad disciplinada. Dos maneras de ejercer el poder sobre los hombres, de controlar sus relaciones, de desenlazar sus peligrosos contubernios. La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura, la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos individuales, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada. La peste (al menos la que se mantiene en estado de previsión), es la prueba en el curso de la

cual se puede definir idealmente el ejercicio del poder disciplinario. (p. 230)

Dos tecnologías se derivan de aquí: los esquemas de exclusión propios del poder soberano (en el tratamiento de la lepra), y por otro lado, los esquemas y tecnologías disciplinarios, centrándose en la vigilancia, la utilidad y el control individual (en el caso de la intervención de la peste). Para analizar esta nueva forma de tratamiento de los individuos, la cual puede ser pensada como originada a partir del desafío de dar respuesta a las epidemias y enfermedades que azotaban las sociedades a principios del capitalismo, y de la transformación de los esquemas de poder; es pertinente indagar acerca de lo que Foucault dice acerca de los hospitales, la policía (en su acepción de administración y orden del territorio) y su vínculo con la ciudad. El modelo de la peste no pareciera responder a un esquema de exclusión, sino que se acerca más a un modelo de inclusión, de inserción del agente patógeno en un espacio delimitado, incluyéndolo en una utopía del gobierno perfecto, donde todo está reticulado y ordenado para una función específica, con la aparición de instituciones como la de los hospitales y tecnologías médicas que buscan integrar a los individuos en una maquinaria de salud.

El corpus social y su vitalidad comienzan a ser parte fundamental del buen gobierno y entran entre los objetivos de las nuevas tecnologías que operan cada vez más sobre la salud individual y la salud pública en general, arquitecturando el espacio, diseñando módulos en la ciudad, en donde se pueda ejercer una gestión pura y administrable. La ciudad patógena entra bajo el control de las tecnologías y maquinarias del poder, que se van haciendo cada vez más presentes a lo largo del siglo XVIII.

Deleuze sostiene que el encierro siempre ha sido para Foucault un elemento secundario, que deriva de una función primaria. El encierro de los locos se hace bajo el modo del exilio y el modelo del leproso; el encierro de los delincuentes se hace bajo el modo del control y el modelo del apestado. La prisión como segmentaridad dura (celular) remite a una función flexible y móvil, a una circulación controlada, a toda una red que atraviesa también medios libres y que puede aprender a prescindir de la prisión.

No hay sólo un análisis de la reclusión y los mecanismos de encierro, sino que también, lo que aparece con la tecnología disciplinar es todo un sistema de visibilidad y de control.

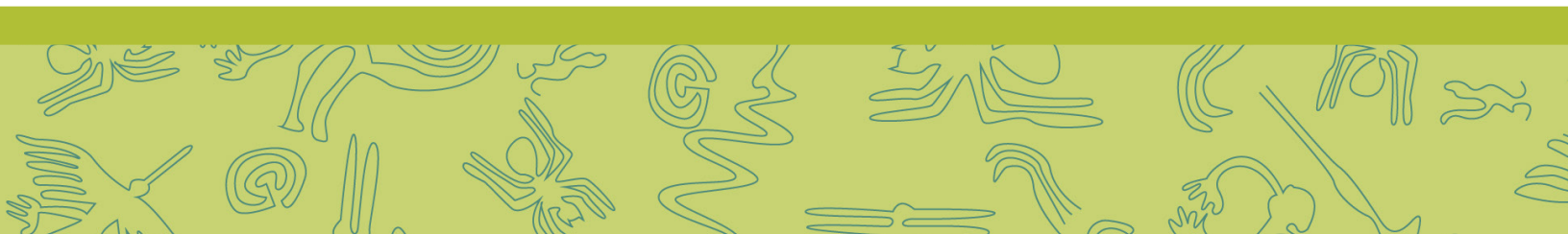
TECNO-ESPACIALIDAD: LOS LUGARES ABIERTOS Y LA VIRTUALIDAD.

Las tecno-espacialidades se podrían definir entonces como aquellos espacios que se encuentran diseñados acordes a una tecnología de poder, la cual puede tener distintos objetivos en pos de mantener/sostener/territorializar una relación de poder. Las modalidades y objetivos van mutando en las diversas sociedades: en la soberanía, la modalidad era el suplicio, es decir, el castigo corporal en un acto público (desarrollado en el espacio del cadalso), que tiene como objetivo el mantenimiento de la supremacía del rey sobre sus súbditos, la imposición de su figura y la capitalización del territorio como meta de este tipo de tecnología del poder (es la menos desarrollada por Foucault en relación al espacio); en la disciplina, la modalidad es la vigilancia en espacios de encierro y el objetivo es el secuestro y la docilidad de los cuerpos, generando múltiples espacios e instituciones basadas en el

modelo panóptico, que funcionan de manera centrípeta (aislando un espacio y operando como tecnología de visibilidad); y, finalmente, en la seguridad, la modalidad es el control en lugares abiertos (la ciudad y su gobierno), el objetivo es el mantenimiento de un capital humano constante, la población es el objeto a ser intervenido y la biopolítica actúa como la tecnología de poder que se aplica sobre dicho objeto, funcionando de manera centrífuga (con una tendencia a ampliarse en el espacio de la ciudad y sus alrededores).

Entre las tecnologías que analizamos están las del suplicio, las médicas, del sexo, del cuerpo, del castigo, panópticas, de control, de seguridad, educativas, entre otras. Podemos encontrar muchos tipos de tecnologías en los análisis de Michel Foucault, las cuales confluyen en múltiples espacialidades: de encierro como es el caso de la escuela, la fábrica, el manicomio, la cárcel; o de lugares abiertos como son las ciudades, las urbes, las capitales, los espacios públicos y comunitarios.

Podríamos distinguir ambos tipos de espacialidades como las microtecnospacialidades (en espacios cerrados) de los macrotecnospacialidades (en espacios abiertos): por un lado, las micro-espacialidades serían los espacios cerrados, instituciones como las cárceles, escuelas, etc; lugares con un límite claro y conciso. Y por el otro lado, estarían las macro tecnospacialidades como es el caso de la ciudad, con límites difusos y en permanente mutación (replanificando, simulando y diagramándose constantemente nuevos espacios). A lo largo de los estudios de Michel Foucault en torno al poder, es decir, en su etapa genealógica, podemos observar un creciente análisis con respecto a los espacios y las tecnologías de poder que operan en ellos.



En Territorio, seguridad, población, el vínculo entre las tecnologías de poder y los espacios es vital para comprender las diferencias entre los dispositivos y sus entrecruzamientos.

Pero de manera crítica podemos preguntarnos: ¿las tecnologías de poder, y en específico, las tecno-espacialidades son siempre mecanismos y dispositivos para sostener las relaciones de poder establecidas (como la conservación de la familia como estructura indispensable, el trabajo como elemento de docilidad y éticamente correcto, el miedo a la inseguridad, las políticas de urbanismo)? En el caso de los análisis propuestos por Michel Foucault, se podría sostener que las tecnologías de poder son siempre hostiles y dominantes (ejercidas para conservar una relación de poder asimétrica). La crítica y la visibilización de estas técnicas y tecnologías parecieran ser las únicas herramientas de resistencia y lucha contra el ejercicio del poder dominante.

Pero, por otro lado, podemos sostener que las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas para promover otro tipo de vínculos, sociedades y relaciones¹, quebrando las lógicas propias de las relaciones de poder establecidas.

En otras palabras: ¿se puede pensar en un tipo de tecnología de resistencia?, ¿podría pensarse en tecno-espacialidades que potencien las libertades de los sujetos, más que doblegarlas a un poder hegemónico?, ¿toda resistencia se convierte en poder y deja de ser una herramienta de desterritorialización?, ¿qué lugar ocupan las

nuevas tecnologías digitales y virtuales en los mecanismos de poder?, ¿podemos decir que en la virtualidad de los espacios de la internet y las redes sociales operan tecnologías de poder sin espacialidad física? Estas son algunas de las preguntas que se abrieron luego de este recorrido en mi investigación.

¿Se puede concebir la existencia de tecnologías de resistencia en vínculo con nuevas espacialidades, o siempre las técnicas y tecnologías estarán fijadas y operando en relación a un espacio de dominio, opresión y subyugación? Pareciera ser, según la visión de Foucault, que las tecnologías de poder y las formas de resistencias son codependientes: no hay poder sin resistencias.

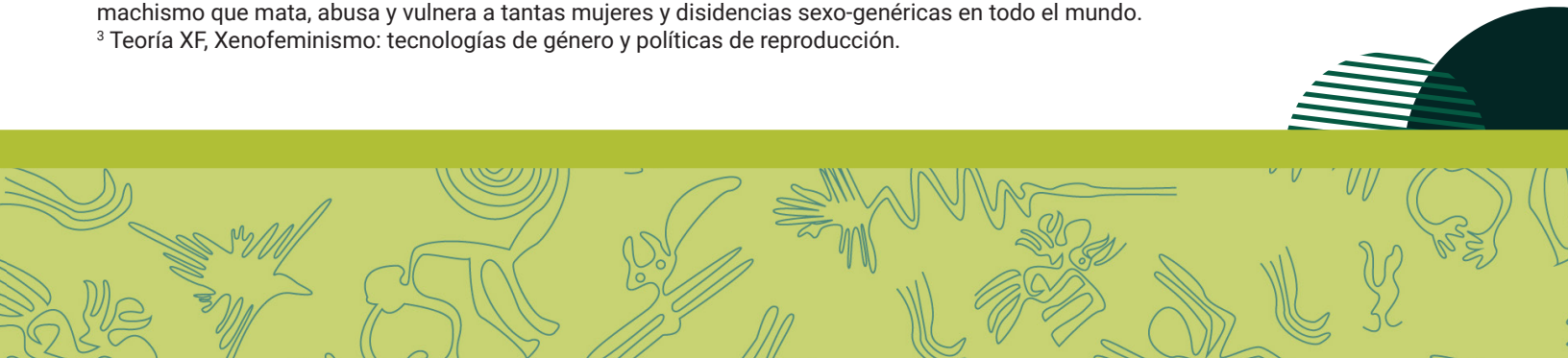
Entre las posibles relaciones que se diagraman entre el espacio y las fuerzas de resistencia dentro de una tecnología de poder, se encuentra el caso del análisis que Foucault lleva adelante acerca del poder psiquiátrico, en particular el caso de las mujeres histéricas, en donde este autor señala que gracias a ellas el poder psiquiátrico es puesto en crisis y cuestionamiento. En la actualidad podríamos pensar en los wikileaks, los escraches en redes sociales² o en dispositivos portátiles para abortar como el “Del-Em”³ en países donde está prohibido el aborto, como ejemplos de mecanismos y tecnologías que resisten al ejercicio del poder hegemónico.

La web y la internet pueden ser comprendidas como nuevas espacialidades y lugares con

¹ Como ciertas posturas catalogadas como aceleracionistas y xenofeminismo sostienen al respecto. O autoras como Donna Haraway en El manifiesto cyborg (1984).

² Como el #metoo en Estados Unidos o el Ni Una Menos en Argentina, movimientos que intentan desarticular el poder patriarcal y el machismo que mata, abusa y vulnera a tantas mujeres y disidencias sexo-genéricas en todo el mundo.

³ Teoría XF, Xenofeminismo: tecnologías de género y políticas de reproducción.



tecnologías de poder virtuales, ya no físicas y delimitadas sobre un espacio físico determinado. Las rutinas y nuevos hábitos de uso de celulares telefónicos y dispositivos móviles es un ejemplo claro de cómo la tecnología ocupa cada vez más tiempo y lugar en nuestras vidas cotidianas. Según nuestra perspectiva, estamos muy cerca de que el control del espacio de la ciudad se vea desplazado por el espacio virtual como nuevo escenario en donde se tejen los pujantes nuevos controles imperantes. A este nuevo dispositivo lo podríamos nombrar como cyber-policía, o sociedad de cyberseguridad.

La virtualidad como control de nuestros posibles actos futuros, de la que nos habla Foucault, puede ser fácilmente aplicada a lo que sucede en las redes digitales y en las nuevas tecnologías. Lo virtual aparece como dentro de un abanico de acciones posibles, las cuales se miden constantemente en las tecnologías de comunicación de la internet.

Volviendo al concepto de tecno-espacio, este nos permitiría trazar una cartografía de la ciudad, de los distintos lugares de tránsito y circulación. Se dibuja así un diagrama en donde los mecanismos de poder se espacializan en zonas y territorios.

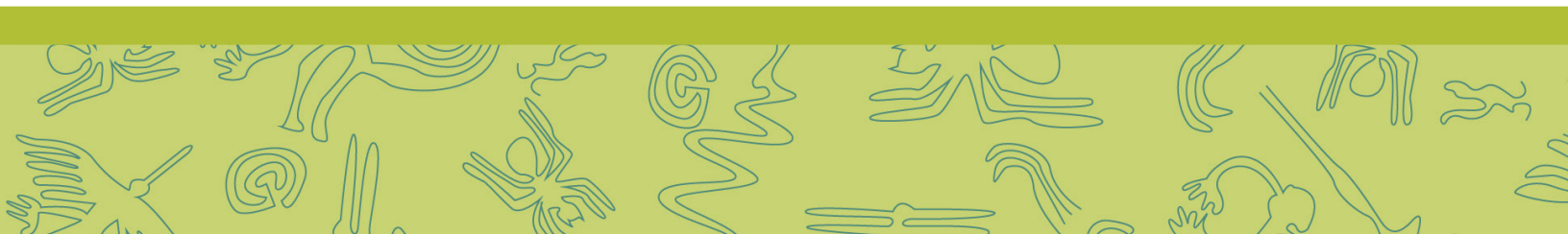
Es por este motivo que habría que pensar los espacios de las redes sociales como nuevos territorios en donde los diagramas y mecanismos de poder toman otra forma: una constante mutación que se adapta a las acciones de los usuarios y ya no en estructuras fijas disciplinarias. Una modulación constante que estudia los flujos y los codifica según el intercambio, que se adapta a los derrames de flujos desterritorializados, que interviene en la oferta y la demanda; un control sobre los medios que convierte a los mismos usuarios

cibernéticos en parasitadores y movilizadores de las formas de saber-poder imperantes. La acción ambiental de las redes informáticas afectan los vínculos y las maneras de intercambio en la vida de las personas. Entendemos por redes informáticas o NTICx (Nuevas tecnologías de la Información y la Conectividad) como el espacio digital donde operan técnicas novedosas de poder. Es decir, consiste en un sistema informático complejo e interconectado mediante una serie de dispositivos electrónicos, que comparten paquetes de datos de manera alámbrica e inalámbrica.

Los medios de comunicación y las redes sociales emergen como nuevo espacio de ejercicio del poder, atravesado por tecnologías digitales de policía. Lo que se afecta es el medio por el cual se desplaza la comunicación y la forma de identificación de la población, el público y los individuos como ciudadanos digitales. Ya sea el espacio físico o el espacio virtual, lo que ha mutado entre un dispositivo y otro pareciera ser que es el control sobre el medio, el clima y el ambiente circundante. El filósofo Byung-Chul Han (2018) nos dice que el «espacio cercano» en los «social media» aparece como una nueva espacialidad, eliminando el afuera:

Los social media y los motores de búsqueda personalizados erigen en la red un absoluto espacio cercano, en el que está eliminado el afuera. Allí nos encontramos solamente a nosotros mismos y a nuestros semejantes. (p. 68)

Según este autor estamos ante las puertas de un nuevo tipo de panóptico, el panóptico digital, el cual carece de perspectiva, y se instala como una tecnología de poder con otra forma de funcionamiento:



En el momento no experimentamos el final del panóptico, sino el comienzo de un panóptico de tipo completamente nuevo, no perspectivista. El panóptico digital del siglo XXI carece de perspectiva en el sentido de que no es vigilado desde el único centro por la omnipotencia de la mirada despótica.

Desaparece por completo la distinción entre centro y periferia, que era constitutiva para el panóptico de Bentham. El panóptico digital funciona sin ninguna óptica perspectivista. (p. 88)

Y la particularidad de este panóptico digital es que «sus moradores mismos colaboran de manera activa en su construcción y en su conservación, en cuanto se exhiben ellos mismos y se desnudan» (p. 89). En las sociedades de control estaríamos frente a tecnologías digitales de poder, las cuales habitan el espacio virtual de los medios sociales de comunicación:

Hoy, el globo entero se desarrolla en pos de formar un gran panóptico. No hay ningún afuera del panóptico. Esto se hace total. Ningún muro separa el adentro y el afuera. Google y las redes sociales, que se presentan como espacios de la libertad, adoptan formas panópticas. Hoy, contra lo que se supone normalmente, la vigilancia no se realiza como ataque a la libertad. Más bien, cada uno se entrega voluntariamente a la mirada panóptica. A sabiendas, contribuimos al panóptico digital, en la medida en que nos desnudamos y exponemos. El morador del panóptico digital es víctima y actor a la vez. Ahí está la dialéctica de la libertad, que se hace patente como control. (p. 94)

En la tecnología portátil de vigilancia espacial residen los nuevos tipos de controles, en donde se elaboran estudios de mercado y de

opiniones como es el caso google, facebook y el uso de los celulares. Las nuevas tecnologías del poder son presentadas por este autor ya no como analógicas, sino más bien digitales.

La tecnología digital podríamos decir que funciona como la forma de un espejo, como una visión y un modelo réplica de nuestros actos, ejerciendo un auto-control bajo la mirada anónima de otro posible yo; es decir, que se ejerce una auto-vigilancia en el uso de los medios sociales. Estas nuevas tecnologías operan como técnicas de reconocimiento, por ejemplo, facebook operaría como el efecto del espejo mencionado por Foucault (1999):

Al fin y al cabo el espejo es una utopía, puesto que es un lugar sin lugar. En el espejo me veo donde no estoy, en un espacio irreal que se abre virtualmente tras la superficie; estoy allá lejos, allí donde no estoy, soy una especie de sombra que me da mi propia visibilidad, que me permite mirarme allí donde estoy ausente: utopía del espejo. Pero es igualmente una heterotopía, en la medida en que el espejo existe realmente y en que posee, respecto del sitio que yo ocupó, una especie de efecto de remisión; desde el espejo me descubro ausente en el sitio en que estoy, ya que me veo allá lejos. A partir de esa mirada que en cierto sentido se dirige a mí, desde el fondo de este espacio virtual que está del otro lado del cristal, regreso hacia mí y comienzo a dirigir mis ojos hacia mí mismo y a reconstituirme allí donde estoy; el espejo funciona como una heterotopía en el sentido en que hace que este sitio que ocupó en el momento en que me miro en el cristal sea a la vez absolutamente real, en relación con todo el espacio que lo rodea, y absolutamente irreal, puesto que está obligado, para ser percibido, a pasar por ese punto virtual que está allá lejos. (p. 435)

Otros ejemplos son el reconocimiento facial de las modernas cámaras computarizadas, los detectores de movimiento, de calor (propios de las tecnologías militares de avanzada) que se implementan de manera progresiva sobre las redes sociales y los mecanismos digitales de comunicación. Estos aparatos tecnológicos no permiten un afuera, algo extraño al organismo social de la ciudad y de las redes digitales. El afuera es comprendido y numerado para ser parte del universo conocido.

La revisión elaborada en esta tesis de licenciatura acerca del estudio histórico de las tecnologías de poder que operan en las sociedades, la podríamos resumir de la siguiente manera: la exhibición del poder y la capitalización del territorio en el poder soberano; el poder de visibilidad en la disciplina; y el control, la modulación y la estadística en la biopolítica y en los dispositivos de seguridad. Frente a esto nos preguntamos: ¿qué tipo de espacios se generan en relación a los dispositivos y tecnologías de poder? La disciplina, como vimos, operaría como una estructuración de un espacio de visibilidad con tecnologías enfocadas en la docilidad de los cuerpos; la seguridad, por su lado, actuaría como la conformación de espacios de circulación, con técnicas de modulación enfocadas en la población.

Es decir que nuestras sociedades desde el siglo XVIII, poseen dos rasgos diagramáticos fundamentales: por un lado, la disciplina trataría de imponer tareas a una multiplicidad en un espacio-tiempo cerrado; y por el otro lado, la biopolítica se encargaría de gestionar la vida en una multiplicidad numerosa en un espacio abierto.

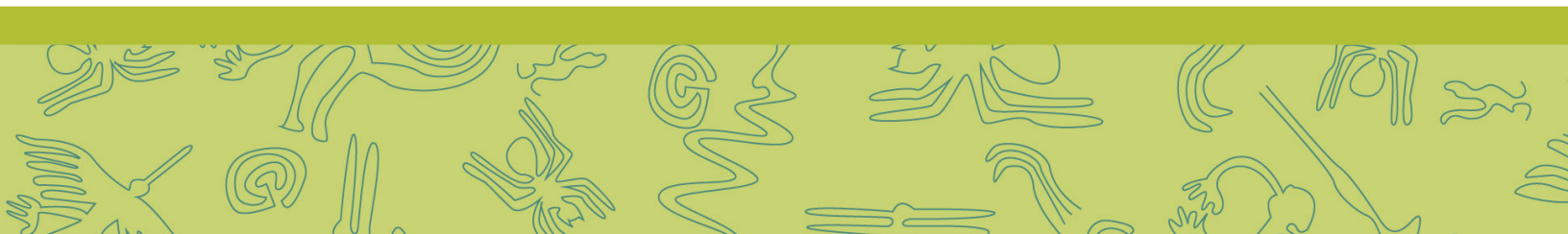
Pensar el ejercicio del poder desde una perspectiva espacial en vínculo con las

tecnologías digitales es la propuesta hasta aquí presentada. La tecnología digital como un espejo en donde nos vemos reflejados (pantalla hacia afuera de nuestros actos, deseos y opiniones) y en la que estamos inmersos, forjando un auto-control bajo la mirada anónima de otro posible yo. En el uso de los medios sociales emerge una auto-vigilancia, ya que en estas nuevas tecnologías operan técnicas de reconocimiento (faciales, biométricos, burbujas sociales), ejemplo de esto es Facebook o Instagram, redes en las que compartimos con otros usuarios. Cada escenario social es un espacio donde operan diversas tecnologías de poder, nuestra tarea crítica es averiguar qué técnicas y tecnologías de poder se implementan en nuestros contextos cotidianos.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA BRECHA TECNOLÓGICA Y EL DESAFÍO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Enseñar en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio no fue tarea fácil. Muchos de nosotros nos vimos obligados a enseñar y aprender en la virtualidad. A su vez, como vimos, en la historia no es la primera vez que sucede un acontecimiento de una enfermedad que amenace la cotidianeidad humana. Sólo que esta vez el mundo se encuentra mucho más globalizado e intercomunicado por medios de transporte y comunicación, por lo que la expansión fue mucho más rápida y contundente.

Analizar, indagar e investigar nuestros contextos espaciales de socialización es crucial para cuestionar, criticar, pero también para proponer, visibilizar y crear alternativas al actual orden de las cosas. Allí reside el potencial del pensamiento crítico: no sólo



cuestiona lo dado, sino que imagina y propone otras formas de lo común.

La pandemia evidenció una compleja y dificultosa brecha tecnológica, en la que cierto sector de la población quedó sin poder continuar sus estudios por falta de insumos tecnológicos, cruciales para la virtualidad. Hoy las escuelas vuelven a funcionar, luego de un año de virtualidad, con protocolos y regímenes de convivencia distintos. Reflexionar acerca de la dimensión física(analógica) y virtual(digital) de la escuela, en la actual modalidad semi-presencial, puede brindarnos herramientas

para contrarrestar las desigualdades sociales, educativas y tecnológicas que atravesamos como sociedad. Las redes de comunicación y educativas se desplazaron por completo a la virtualidad, por lo que es imprescindible diseñar sistemas de educación a la distancia más inclusivos y cooperativos.

Ver el problema de la brecha tecnológica desde una perspectiva de acceso a la información y al derecho al conocimiento, puede guiarnos hacia políticas y acciones que articulen necesidades con medidas de intervención y construcción de un mañana mejor.

RESEÑA CURRICULAR:

Ismael Verde es profesor de nivel medio en el IPEM 320, Jorge Cafrune, recientemente licenciado en Filosofía y artista multidisciplinario nacido en Mar del Plata en 1989. Reside en Córdoba Capital desde el año 2011. Año y ciudad en donde comenzó a estudiar la carrera de Licenciatura en Filosofía en la FFYH, UNC, y a experimentar con grabaciones sonoras y composiciones de manera autodidacta.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

VERDE, I. (2020) "Tecno-espacialidades: relaciones de poder y espacio en tiempos de virtualidad", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 69 - 88. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Byung-Chul Han (2018), La sociedad de la transparencia, Buenos Aires, Ed. Herder.
- Campos Roselló, F. J. (2004), Herramientas para una mirada crítica al concepto de espacio en Foucault, Departamento de Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Valencia.
- Castro, E.(2012), El vocabulario de Michel Foucault - edición ampliada. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, E. (2014), Introducción a Foucault, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cavalletti, A. (2010), Mitología de la seguridad. La ciudad biopolítica, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Casero, J. L. y Urabayen, J. (2017), Espacio, poder y gubernamentalidad. Arquitectura y urbanismo en la obra de Foucault, Universidad de Zaragoza-departamento de filosofía, universidad de Navarra-departamento de filosofía, España.
- Deleuze, G. (1999), Conversaciones. Posdata de las sociedades de control, Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, G. (2005), Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia (clases 1971-1979), Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G. (2014), El poder: curso sobre Foucault II, Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G. (2017), Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista, Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari F. (1997), Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari F. (1998), El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1983), La verdad y las formas jurídicas, México, Gedisa.
- Foucault, M. (1994), Le sujet et le pouvoir en Dits et écrits, vol. IV. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1999), Estética, ética y hermenéutica, Barcelona, Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2001), Defender la sociedad (Curso 1975-1976), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006), Seguridad, territorio, población (Curso 1977-1978), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009), Historia de la sexualidad volumen 1: la voluntad del saber, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012), El poder, una bestia magnífica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014), El poder psiquiátrico (Curso 1973-1974), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016a), Nacimiento de la biopolítica (Curso 1978-1979), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016b), La Sociedad Punitiva (Curso 1972-1973), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010a), Los anormales (Curso 1974-1975), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010b), Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tirado, F. J. y Mora M. (2002), El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia, Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. IX. Número 25. Diciembre de 2002.
- Rousseau, J. (2017) Contrato social, libro II, cap. V, Colihue.
- Lazzarato, M. (2006), Políticas del acontecimiento, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Lazzarato, M. (2013), La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lazzarato, M. (2015), Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal, Buenos Aires, Amorrortu.
- Orellana, R. C. (2009), La ciudad apestada. Neoliberalismo y post-panóptico. Revista de ciencia política, volumen 29, n°1, 2009. Universidad Complutense de Madrid.
- Tarde, G. (2011), Creencias, Deseos, Sociedades, Buenos Aires, Cactus, Serie Perenne.



EL LUGAR DE LAS NARRATIVAS EN LA VIDA DE MUJERES EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD.

LA ENTREVISTA COMO ACTO EDUCATIVO EN SUS HISTORIAS

SCHETTINI, Raquel

Campos del conocimiento: Educación - Historia

Filiación institucional: Consejo de Formación en Educación

Correo electrónico: raquelschettini28@gmail.com

Fecha de recepción: 21 / 02 / 2021

Aceptación final: 03 / 07 / 2021

RESUMEN

En el presente artículo encontrarán la construcción de mi rol educativo social en una unidad de internación para personas privadas de su libertad femenino en la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Inicio en una llegada institucional singular, articulando educativamente con lo existente en la atención directa hacia las mujeres privadas de su libertad, desde otras profesiones en la vida de reclusión.

Cotidianamente fui centrando mi tarea en el carácter pedagógico de las entrevistas que se desarrollaban, escuchando sus narraciones de historias, hilvanando y releendo con ellas en un espacio que comenzaba a constituirse en educativo, mediado por la comunicación y recuperando sus voces.

PALABRAS CLAVES

Educación, historias, narrativas, mujeres.

THE PLACE OF NARRATIVES IN THE LIVES OF WOMEN IN A SITUATION OF DEPRIVATION OF LIBERTY.

SUBTÍTULO EN INGLÉS

The interview as an educational act in their stories.

ABSTRACT:

In this article you will find the construction of my social educational role in an internment unit for people deprived of their feminine freedom in the city of Montevideo, Uruguay.

Beginning in a singular institutional arrival, articulating educationally with what exists in direct care for women deprived of their liberty, from other professions in prison life.

On a daily basis I focused my work on the pedagogical nature of the interviews that

took place, listening to their storytelling, weaving and rereading them in a space that was beginning to become educational, mediated by communication and recovering their voices.

KEYWORDS

Education, stories, narratives, women.

O LUGAR DAS NARRATIVAS NA VIDA DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.

A ENTREVISTA COMO ATO EDUCATIVO EM SUAS HISTÓRIAS.

SUMÁRIO

Neste artigo você encontrará a construção do meu papel socioeducativo em uma unidade de internação para pessoas privadas de liberdade feminina na cidade de Montevideu, Uruguai.

A partir de uma chegada institucional singular, articulando-se educacionalmente com o que existe no atendimento direto às mulheres privadas de liberdade, de outras profissões na vida prisional.

No dia-a-dia fui focalizando minha tarefa no caráter pedagógico das entrevistas que aconteciam, ouvindo suas histórias, tecendo-as e relendo-as em um espaço que começava a se educar, mediado pela comunicação e resgatando suas vozes.

PALAVRAS CHAVES

Educação, histórias, narrativas, mulheres.

INTRODUCCIÓN:

Escribir lo que hoy leerán, me ha llevado el tiempo transitado de nuestra humanidad en la pandemia de COVID-19, en un contexto que posee un distanciamiento social definido institucionalmente y no exclusivo de la prevención.

Pensar la convocatoria del artículo junto a la escasa distancia con la vivencia que aún transito, me ha convocado a organizar la experiencia e identificar qué es lo que a mí me pasa y lo que hago con ello, pensar si es exterior o decido que sea exterior, decidiendo que sea parte de mi historia. En el reconocimiento diario de las fragilidades de esta comunidad de mujeres privadas de su libertad, con vínculos que se quiebran por su condición, hacen de una visualización inmediata de impactos así como también de sus acomodaciones y adaptaciones al lugar ingresado. Puertas que reciben, algunas rejas internas cerradas con candados que luego habilitan acceso a las subdivisiones de espacios en los pisos del edificio, denominados sectores, van haciendo paso por estos espacios, al encuentro con mujeres que residen allí. Es aquí donde mi inserción laboral me llevó a pensar lo posible junto a ellas, desde la institucionalidad y los entornos inmediatos.

En las horas que pasan se construyen historias, se hilan en el camino las experiencias que pertenecen temporalmente a un lugar, construyendo tiempos, haciendo del tiempo un lugar. Construir un rol con los sentidos puestos hacia las formas de comunicar y legitimar las historias en lenguajes que narran, sentidos vinculantes haciendo del educar una vivencia a significar.

Personalmente, hace un tiempo descubrí en mis prácticas educativas el lugar de la narración, donde acontecen cosas que se producen, nos interpelan y luego devenimos en interpretación, desarrollando el pensamiento a través de la narrativa que habilita a conocer, entender lenguajes constructores de significado y experiencia.

DESARROLLO

La Unidad de Internación para personas privadas de su libertad ubicada en la ciudad de Montevideo en el barrio Colón, denominada Unidad femenina, aloja a mujeres con edades que van desde los 19 años y hasta más de 60, residiendo por el tiempo que el proceso penal les imponga. Llegar a diario hace apostar a construir otros significados en las prácticas cotidianas. Traspasar las puertas lleva a ingresar en una institucionalidad, encontrar un patio y mujeres que a diario cumplen sus comisiones laborales en tareas de limpieza y jardinería. Apostando al poder de las palabras, reconocimiento que las nombra, pronunciar sus nombres restituyendo y construyendo dignidad desde el pronunciamiento.

En el uso de los sentidos, escucho al pasar algunas consultas rápidas y/o preguntas, registrando sus nombres y lugar de alojamiento, para devolver respuestas u orientaciones de lo que es posible hacer ante lo escuchado. Ofrecer la palabra y nombrar lo que allí sucede comprendiendo las prácticas de encierro que median sus historias, en un aislamiento social desde sus ingresos no siendo exclusivo de la pandemia actual, sucediendo distancias vinculares con sus familias, comunidades y entornos

inmediatos hacen a la necesidad humana de comunicarse. Las entrevistas fueron pasando priorizando en los encuentros la escucha, el registro documentado y las acciones singulares, iniciando el acto educativo. Construyo a diario mi hacer y lo vuelvo a configurar en el espacio físico, en el trato directo, en las historias que allí se tejen y permiten entrar, re iniciandome a diario en el oficio educativo que hace piel en lo social. El tres de diciembre del año 2018, con una función contratada y el destino asignado de integración al equipo técnico, ingreso con la particularidad de haber llegado el día de varios arribos, nuevos subdirectores y dirección del establecimiento, se iniciaba una etapa de construcción de equipos.

Pensar en nosotros como recién llegados, con preguntas entorno a quién recibir, quiénes son los que nos esperan, infiriendo que quienes ya estaban aquí, son quienes nos esperan, siendo recibida por el equipo que anunciaba su salida y horas más tarde por quienes llegaban.

Ese día particular, donde en la misma mañana se retiró de funciones un equipo de dirección y asumen otros, se agregaba la inclusión de una nueva profesión con un rol que algunos habían escuchado mencionar y otros asociaban con un grupo de estudiantes que el año anterior habían realizado prácticas educativas. Integrar un equipo de gestión institucional fue embarcarme en un viaje de construcción personal con énfasis en el perfil socio educativo en este lugar, con el deseo de descubrir posibilidades, proponer y generar proyectos educativos que impacten en las vidas de las mujeres en el tiempo que residan. En el entendido de asumir la tarea socioeducativa e iniciar la

historia laboral en este lugar con un saber pedagógico y competencias específicas en el campo educativo social. Para este nuevo lugar, un campo a definir y construir en Uruguay.

El encuentro con quienes comienzan a ser parte de mi jornada laboral, devuelven algunas miradas de no entender lo que a través de estas palabras y acciones comunicaba en referencia a mi profesión, siendo lo que en tarea educativa se construye historia de un oficio, teniendo de encargo el entendimiento por parte de los otros, desde mi función mostrar el para qué estar allí, donde en tradiciones de profesiones y oficios que allí circulan y se hacen cargo de las vidas en reclusión, son en sus tareas asignadas y definidas generando cultura laboral propia del lugar, con otros actores sociales, profesiones y encargos de tareas al personal penitenciario que ante la mirada de las mujeres son visibles y válidas.

Es aquí, que en calidad de recién llegada me propongo pensar en lo que encontré, ese espacio que me recibe, una oficina denominada vínculos socio familiares y poblaciones específicas, buscando la finalidad de entramar mi especificidad en lo existente y legitimado, llevar mi aporte con la intencionalidad y deseos de incluir lo educativo en lo social, un otro hacer técnico en la atención que venían realizando, aspirando a un cambio de paradigma en las prácticas asistenciales, promoviendo acciones educativas a partir de las entrevistas de ingresos, trascendiendo el acto de la inmediatez. Rondaban en mis pensamientos, ideas burbujeantes en salir a crear un hacer propio que permitiera el reconocimiento de las personas en su lugar de sujetas-

sujetadas a este lugar, con el énfasis de establecer vínculos educativos, abriendo un camino hacia sus comunidades de referencia con construcciones y seguimientos de las historias que ellas permiten, reconociendo que se continúan tejiendo desde sus adentros y entre los muros de la Unidad penitenciaria. Reconocer el afuera que les constituye e imprime una responsabilidad latente a diario por el lugar que dichas mujeres ocupan-ocupaban en sus grupos familiares, en comunidades de origen, con jefaturas de hogar y sustento económico, organizadoras de la dinámica familiar, en la toma de decisiones que se transfieren en algunas situaciones a otros adultos mayores o hacia sus hijos/as mayores, porque sus vidas e historias se continúan, dentro y fuera.

En mi tarea socio educativa, encontré refugio en las palabras de Jorge Larrosa (2011) cuando nos anticipa que es preciso estar dispuestos a que esa experiencia “nos pase”, nos afecte, “requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados”, donde es algo que a estas mujeres les sucede más allá de sus voluntades; donde la culpa cala hondo y hay que acompañar este atravesar. Con el propósito de transformar en una experiencia educativa para ambas, que permitan volver a mirar, estrategias que ayuden a contar lo que han vivido, convirtiéndolo en un futuro accionar, porque las mujeres no dejan de ingresar. Si adherimos a la concepción de que nos constituimos en tanto hay un otro que nos reconoce y nos va dando ese lugar, usar sus nombres y nombrarlas, reconociendo su filiación que humaniza, con interacciones que se hacen necesarias, deviniendo en ser, acompañando ese empezar a ser, instituirse

como sujetas de conocimientos en referencia esta nueva realidad y su transitar.

En palabras de Larrosa, cuando nombra el lugar de la experiencia, encuentro que permea en mis palabras, ideas y representaciones, tomándolo como un principio de subjetividad, reflexividad y transformación, ese lugar donde se da la experiencia, es donde la experiencia tiene lugar. Debemos entonces ser capaces de comprender que “la experiencia narrada no es la experiencia vivida”, sino es una “representación construida”.

Delory-Momberger (2014) introduce el concepto de “biografización” para definir esa manera en que narrativamente, escribimos nuestras vidas, la narración como un vehículo que nos permite decir y decir-nos, contar y contar-nos, dar sentido a nuestras vivencias; en este sentido; la narrativa pedagógica abre la posibilidad de contar-me; de repensar los sentidos de las prácticas cotidianas; por tanto “mirar” a través de lo contado: qué hacemos y qué vamos siendo como evoca Larrosa (2011), desde mi lugar frente a ellas.

No nos constituimos en sujetos sin un reconocimiento recíproco, no podemos devenir en sujetos sin no hay palabras, un lenguaje que nos estructure en frases, en sujetos hablantes y escucha, tomando conciencia a medida que nombramos, reconocemos, combinamos, constituyendo la vivencia interna con categorías que nos permiten concebir el mundo. En líneas del pedagogo brasileño Paulo Freire quien nos invita a pensar en la capacidad de transformar el mundo y que el mismo está en las personas, en virtud de reconocer

sus posibilidades y oportunidades, en sus capacidades de elegir, en este lugar la ampliación de posibilidades de circulación y accesos hacen la diferencia en los procesos de dignificar la privación de libertad y prevenir el deterioro humano.

El modo en que nos comprendemos, nos explicamos resulta similar al modo como construimos textos sobre nosotros mismos. Construimos nuestras experiencias desde la narración y las seguimos modificando, reconstruyendo, de acuerdo al destinatario, porque son distintos relatos que revelan múltiples sentidos de nosotros mismos. La narrativa articula la experiencia, la expresa, la interviene, la transmite, implicándose sujetos, miradas, significados y situaciones, y queda adherida a la narración la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla (Benjamin, 2008)

Inicio mi búsqueda, mi caracterización personal para pensar las narrativas pedagógicas, desde mis usos cotidianos que narro y descubro en la narrativa una posibilidad de expresar y encontrar en otros un entendimiento desde lo expuesto como común, una caracterización de colectivizar lo que se transita en diferentes ámbitos, con un énfasis de sostén del porqué lo hacemos o sucede de esa manera particular, dejando interrogantes que invitan a provocar el encuentro de otras miradas. Construimos nuestras historias y las narramos, muchas veces atravesados por el deseo de contar, de dar señal, dejar una huella, historizar.

La narrativa expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, involucra una forma de construir realidad, apropiarse de ella y sus

significados particulares, al decir de Bruner (2013). En las entrevistas que realizaba a diario comencé a visualizar que el formulario permitía recoger información concreta y en ese momento con las mujeres frente a mí, en una verbalización y en un armado inédito referencian sus selecciones y recortes de historias que solo quien lo verbaliza lo sabe, restringiendo la oportunidad de registrar al escucharlas dejando salir su voz. Desde mi lugar de escucha y receptora a la vez, elijo no quedar en el rol de intérprete que transcribe lo escuchado y voy tomando la iniciativa con algunas de ellas y previo consentimiento verbalizado desde las intenciones educativas, inicio el mapeado con ellas, un dentro y un afuera, un antes con un después que atravesará un mientras tanto que se empieza a dibujar desde lo educativo social, reconociendo el lugar de la institución y sus posibilidades, con el interés de restituir y garantizar aquellos derechos a los que ellas han llegado tarde en el acceder. Se dibujan en mis pensamientos para ellas una ruta de derivaciones y un plan individual para acompañar desde el área social que acababa de integrar.

Escuchar historias, narraciones, cuentos y percibir los deseos puestos en cada palabra que comparten, hacen entramar para dar continuidad a sus historias, con la seguridad de que el tiempo no se detiene y que en él, hay algo que debe acontecer en mutuo acuerdo de la ruta a recorrer.


Cuando comienzan sus relatos aparecen los vínculos con sus realidades familiares, en cada encuentro surge la necesidad de saber antes de retirarse del lugar que fuera de estos muros, en su comunidad familiar está todo bien, algunas asumiendo la espera al

día de visita de quien pueda venir a verles, para traerles los artículos que necesitan junto con la llegada de sus hijos e hijas, pero no en todas sucede así. Los registros y el diario vivir muestra de que dichas instancias se van reduciendo, además de las restricciones de pandemia acontecidas desde marzo 2020 y el restablecimiento de visitas de los pequeños en octubre del mismo año.

Cuando la entrevista se asume como un espacio pedagógico, reconociendo la otredad, dar un lugar y un tiempo necesario para la tarea, ellas comienzan a mostrarse, exponen sus experiencias, dan a una otra sus historias para ir entramando juntas lo que ha quedado afuera, lo que adolecen en pérdidas y atesoran volver a encontrar.

Cada mujer una historia particular, cada relato una singularidad a pensar, cada entramado familiar un despliegue de acciones socioeducativas a desarrollar, mapeando sus recorridos comunitarios y las personas implicadas, para recuperar o tender redes, esas que sin ellas es imposible pensar una estrategia que ofrecer, una posibilidad, un otro destino al que aspirar, que les lleve la cotidianidad en un rápido pasar del tiempo la sentencia que día a día tienden a recordar.

Pocas son las que ya traen consigo las vinculaciones familiares sostenidas y las comunicaciones andamiadas, haciendo desde nuestro acercamiento institucional el encuadre y disponibilidad de gestión para quienes en el afuera han quedado como referentes adultos a cargo de crianzas, ofreciendo un puente de acercamiento y un espacio de escucha para pensar juntos los



tránsitos institucionales que restituyan y minimicen la vulneración de los derechos, teniendo así una probabilidad de que quien permanecerá en situación de privación de su libertad, en este caso mujeres, lo harán con un plan singular.

Para quienes la situación de privación de libertad ha implicado una desvinculación temporal con sus hijos, la historia se teje entorno al acompañamiento de un proceso de institucionalización de niños, niñas y adolescentes en régimen de amparo; trasladados a residenciales de infancias del estado; iniciando la búsqueda institucional, generando vínculos entre ambas instituciones, con la finalidad de promover las llamadas telefónicas y /o visitas en donde residen las mujeres madres a partir de ahora.

Algunas mujeres, previo a su privación de libertad ya poseían una desvinculación con sus entornos familiares con fragilidades y escasos vínculos, donde muchas veces los procesos quedan atravesados por disposiciones judiciales que desde los técnicos/as se asume institucionalmente junto a la mujer madre, gestionando otros apoyos emocionales y herramientas para transitar esa realidad, aceptar y reconocer las limitantes que se comunican, así como también los posibles caminos luego de pasado el tiempo.

A MANERA DE CIERRE:

Sipensamos las narrativas como un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad, se reconoce su condición de capacidad humana

fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos/as que las realizan.

Nuestras vidas son relatos, a través de ellos como autores, siempre hay un yo que experimenta, algo que da sentido. Desde mi tarea educativa, promover en las mujeres ser narrativas les permitirá expresarse, significando el narrar como un acto social, parte de la acción humana, donde resignificamos el pasado en el presente, con la capacidad de inaugurar algo nuevo, tejiendo redes de relaciones multireferenciales, saber que se hace con otros, se narra en una red de interacciones, se identifica y se construye.

Articular, acompañar, asistir, escuchar, mirar y dejar ser las jornadas, fueron los verbos que dieron inicio a lo que al término de un año se define como la gestión del área social y vínculos socio familiares con acciones socioeducativas a pronunciar y sistematizar como parte del quehacer educativo específico de mi profesión, la educación social en este lugar. Dando forma y definiendo mi intencionalidad educativa, entretejiendo profesiones, enriqueciendo el sistema de atención y asistencia que venían desarrollando, implementando acciones que dieran respuestas a las solicitudes que semanalmente se recibían y que algunas de ellas se resolvían con una llamada telefónica.

Generalmente en estas unidades de internación, la asistencia social deviene en dependencia y accesibilidad dificultosa, la atención acontece de lunes a viernes con horario determinado, donde la privación de libertad es en tiempo de 24 horas los siete días de la semana, desencadenando



demandas que pueden no llegarse a resolver a tiempo, generando sentimiento de impotencia y malestar en las mujeres, canalizando hacia el personal penitenciario que les escucha dando una respuesta esperable y acotada: esperar al próximo día de atención del área social.

El inicial para las mujeres que aquí residen, es saberse sujeto/a - sujetas de derechos restringidos, sujetas a un sistema, reconocer cuáles les han quedado suspendidos en este período, iniciarse en el como acceder a los servicios, prestaciones, aprender procedimientos y gestiones en el aquí- ahora y adentro, es una tarea educativa de vida, de supervivencia a los sistemas, haciendo que sus vidas en reclusión adquieran el sentido de tener las reglas de juego sobre la mesa; en un juego; donde muchas de ellas lo han perdido todo y entonces: ¿Desde dónde se inicia el juego?

En idas y vueltas, escrituras y datos que van emergiendo, sus historias se reconstruyen a través de sus verbalizaciones, algunas preguntan por situaciones que sorprenden a quien escucha y por momentos sus gestos muestran la expresión de la obviedad, diciendo al final: Cómo no me di cuenta!!!

Ofrecer la posibilidad de hacer pausa, pensarse y volver pensar el accionar son frecuentes en estas instancias, sus resoluciones ante alguna situación familiar que no podían procesar o visualizar hacen en ellas una mirada de tristeza y desazón por lo atravesado, quedándose con lo que tienen por delante, una fecha de vencimiento de pena, reconocer el período de distanciamiento físico con sus entornos vinculares y geográficos, buscar la manera

de sostener y estar presentes en los tiempos que se les vienen, en las instancias que a modo de espectadoras les toca vivir.

Llegar a estas instituciones les insume un nuevo comenzar, un conocer o reconocer, vincularse con cada gestión institucional aferrándose a los lineamientos imperantes para transitar la privación de libertad, con sus pensamientos y corazones en el afuera, donde lo han dejado todo y muchas de ellas aseguran haberlo perdido todo: su libertad, vínculos, los bienes más preciados, historias que no paran y que se dividen en un adentro y un afuera.

En los ámbitos educativos pensaríamos en el acto de bienvenida, irrumpiendo en mi el pensamiento de realizar el acto de recibir a las recién llegadas, inaugurando el encuentro individual con fichas, formularios y aplicación de herramientas que hacen a la vida en reclusión de las personas en privación de libertad, siendo sus ingresos a procesar y dar conocimiento de las mismas. Dar tiempo de escucha y aterrizaje al espacio fue mi consigna, dejar que sus voces den cuenta, cuenten y dejen verse de la manera que ellas mismas desean ser presentadas, iniciar un vínculo educativo para incluir la dimensión educativo social. Movimientos que apuntan a un cambio de paradigma: salirnos de la asistencia socorriendo demandas a las acciones educativo sociales construidas y acordadas con ellas, en comunicación y seguimientos, siendo parte del grupo a tener en referenciamiento y sistematización de sus historias en el período de residencia en este lugar. Al llegar y con lo que encontré, en el desarrollo paulatino de acciones, me hicieron reconocer, lo que impacta.



Arturo Roig; filósofo mendocino; en una conferencia del año 1995, nos ofrece una reflexión acerca de la función de las narrativas que él denomina, narrativas populares. En este marco, establece una interesante distinción entre “realidad” y “objetividad”, siendo clave la consideración del lenguaje como forma básica de mediación. A través

del lenguaje constituimos sistemas de mediación, estos siempre se configuran históricamente, muchas instituyéndose como verdades. Roig nos plantea que:

“Somos seres mediados y en tal sentido somos ‘puro cuento’, pura mediación”.

RESEÑA CURRICULAR:

Raquel Schettini Es una educadora Social en Instituto Nacional de Rehabilitación Unidad N°5 femenina de Uruguay, docente en Consejo Formación en Educación en formación de Maestras/os en Primera Infancia y referente del Proyecto de Tutorías entre pares para estudiantes de educación social privados de su libertad. Tesista de Maestría en Educación con Énfasis en Liderazgo Pedagógico de Universidad Católica de Uruguay. Posgraduada en: “Pedagogía, Infancia y Educación”, “Educación Inicial y Primera Infancia”, “Narrativas Pedagógicas. Escrituras en prácticas de formación Investigación”; Especialista en Prácticas Restaurativas y diseño de programas restaurativos.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

SCHETTINI, R. (2020) “El lugar de las narrativas en la vida de mujeres en situación de privación de libertad. La entrevista como acto educativo en sus historias”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 89 - 98. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Benjamin, W (2001): “El narrador”, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Madrid, Taurus.
- Bruner, J; Goodnow, J; Austin, G (2001): El proceso mental en el aprendizaje. España, Narcea.
- Delory Momberger, Chritine (2014): Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>
- Freire, Paulo (2012): Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2011): “ La experiencia de la lectura” en , Estudios sobre Literatura y formación. Barcelona, Laertes, 2007. Edición electrónica 2011

REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DISEÑO GRÁFICO

SILVERMAN, Daniel Enrique

Campos del conocimiento: Educación - Historia

Filiación institucional: Facultad de Arte y Diseño, E.S.A.A. Lino E. Spilimbergo,
Universidad Provincial de Córdoba.

Correo electrónico: silversix65@gmail.com

Fecha de recepción: 02 / 12 / 2020

Aceptación final: 09/04/2021

RESUMEN

Este artículo describe la aplicación en el campo educativo del modelado digital de una imprenta manual de madera, que, por su antigüedad, en la actualidad sólo puede verse en láminas y en contados museos del mundo. A partir de este modelo 3D, se empleó Adobe Aero para generar un objeto en formato Realidad Aumentada. Este desarrollo se plantea como material didáctico para la enseñanza de un aspecto clave en la historia del Diseño Gráfico: la tecnología tipográfica empleada hasta los albores de la Revolución Industrial. Por último, se propone esta producción digital como recurso educativo abierto en el ámbito de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

PALABRAS CLAVE

Realidad Aumentada, Imprenta manual, Historia del Diseño Gráfico, Material didáctico.

AUGMENTED REALITY IN THE TEACHING OF HISTORY OF GRAPHIC DESIGN.

ABSTRACT

This article describes the application in the educational field of digital modeling of a wooden printing press, which, due to its age, can now only be seen in sheets and in a few museums around the world. From this 3D model, Adobe Aero was used to generate an object in Augmented Reality format. This development is proposed as a didactic material for teaching a key aspect in the history of Graphic Design: the typographic technology used until the dawn of the Industrial Revolution. Finally, this digital production is proposed as an open educational resource in the field of the Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

KEYWORDS

Augmented Reality, common press, History of Graphic Design, Didactic material.

A REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DA HISTÓRIA DO DESIGN GRÁFICO.

SUMÁRIO

Este artigo descreve a aplicação no campo educacional da modelagem digital de uma impressora manual de madeira, que, devido à sua idade, agora só pode ser vista em folhas e em alguns museus no mundo. A partir deste modelo 3D, o Adobe Aero foi usado para gerar um objeto no formato de Realidade Aumentada. Este desenvolvimento é considerado como material didático para o ensino de um aspecto fundamental na história do Design Gráfico: a tecnologia tipográfica utilizada até o alvorecer da Revolução Industrial. Finalmente, esta produção digital se propõe como recurso educativo aberto no âmbito da Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

PALAVRAS CHAVES

Realidade Aumentada, impressora manual, história do Design Gráfico, material didático.

INTRODUCCIÓN

La emergencia de nuevas tecnologías de la información y comunicación parece ser un proceso tan masivo como irreversible. Los dispositivos portátiles e inteligentes que permiten buscar, compartir y generar conocimiento en redes digitales constituyen un fenómeno ubicuo, que se ha integrado a cada plano de nuestra sociedad. El ámbito de la educación universitaria no ha sido ajeno a

este proceso que, en tiempos de pandemia, se ha presentado como la alternativa viable a las clases presenciales.

En este contexto, el aula virtual ha presentado un desafío pedagógico para el aula tradicional y sus docentes, porque ambas presentan lógicas de funcionamiento y maneras de configurar los saberes muy distintas. El apego a esos modelos tradicionales puede explicar cierto desdén por las nuevas tecnologías o, incluso, el desaprovechamiento de sus potencialidades. Sobre estas últimas, Andrew Burn (2009) destaca las siguientes:

- *Iteración (la capacidad de revisar indefinidamente).*
- *Retroalimentación (la visualización en tiempo real del trabajo en desarrollo).*
- *Convergencia (la integración de diferentes modos de autoría, tales como audio y vídeo, en el mismo programa).*
- *Exhibición (la posibilidad de mostrar el trabajo en diferentes formatos y plataformas a diferentes audiencias). (p. 17)¹*

Si bien las dos primeras son posibilidades creativas y cognitivas presentes en las tecnologías del papel, las dos últimas son exclusivas de los medios digitales. Es precisamente esta combinación de diferentes formatos, medios y modos de comunicación lo que abre nuevas posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso particular del objeto de nuestro análisis, la Realidad Aumentada (RA), estas

¹ Tomado del original en inglés: Iteration (the ability to endlessly revise); feedback (the realtime display of the developing work); convergence (the integration of different authoring modes, such as video and audio, in the same software); exhibition (the ability to display work in different formats, on different platforms, to different audiences). Traducción del autor del artículo.

potencialidades poseen características particulares que ilustraremos con una propuesta específica.

CONSIDERACIONES PREVIAS

La RA es una tecnología que añade, en tiempo real, capas de información digital al entorno físico registrado usualmente por la cámara de diferentes dispositivos móviles (Julio Cabero y Fernando García, 2016). De este modo, la cámara registra el entorno y en la pantalla puede verse superpuesto un modelo virtual, con el que es posible interactuar y visualizar sus detalles al desplazarnos a su alrededor o al realizar gestos en la pantalla. En relación a los dispositivos, los más empleados por los estudiantes universitarios son las tabletas y los teléfonos inteligentes.

Esto facilita su empleo en la enseñanza, ya que no implica una inversión extra en tecnología y porque, además, los estudiantes muestran buena predisposición a su uso en clase (Agustín Lagunes-Domínguez et al., 2017).

Gracias a esto, la RA resulta sencilla de implementar en el contexto educativo y si bien comparte con otros medios digitales las posibilidades ya citadas, habilita algunas inherentes a los desarrollos que demandan una interacción del usuario con elementos virtuales. Mediante gestos de sus dedos, los alumnos pueden manipular los modelos virtuales para rotarlos, acercarlos, alejarlos o animarlos, entre otras acciones. Es importante recordar que estos modelos tridimensionales se superponen al entorno real para visualizarlos in situ, como si en verdad existieran en el espacio que habitamos o por el que nos desplazamos.

Actualmente, este desarrollo tecnológico es muy empleado en marketing y publicidad, un campo donde destacan aplicaciones que permiten que sus usuarios previsualicen en sus hogares cómo lucirían los muebles antes de comprarlos, o qué color aplicarían a sus paredes antes de comprar la pintura. Pero quizás la aplicación más conocida sea el juego Pokémon Go, que tal como ha señalado el periódico El País (Sergio González, 2019) sigue siendo popular entre jugadores de todo el mundo.

En cuanto a las potenciales ventajas que presupone la RA en el contexto educativo, Julio Cabero, Barroso y Llorente (2019) enumeran las siguientes posibilidades:

a) presentar exclusivamente la información relevante eliminando la que pueda entorpecer su adquisición por el estudiante; b) enriquecer la información de la realidad para hacerla más comprensible; c) poder observar un objeto desde diferentes puntos de vista seleccionando el estudiante la posición de observación; d) pueden ser utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; e) potencia el aprendizaje ubicuo; f) favorece el desarrollo de un aprendizaje activo; g) crea escenarios formativos altamente motivantes para los estudiantes; h) crea escenarios «artificiales» seguros para los estudiantes como pueden ser laboratorios o simuladores, donde puedan realizar sus prácticas de enseñanza; i) enriquecer los materiales impresos con información adicional en diferentes soportes; j) puede utilizarse en diferentes asignaturas y disciplinas, k) propiciar que los estudiantes se conviertan en productores de objetos de aprendizaje en RA; l) puede mejorar el procesamiento divergente; m) el sujeto permanece en el mundo real y por tanto no pierde la

contextualización, y n) favorece el desarrollo del aprendizaje descontextualizado. (p. 107)

Al vincular la teoría con una práctica concreta, en tiempo real, los estudiantes pueden trascender el nivel estrictamente intelectual (propio de los libros y apuntes) para participar de una experiencia multisensorial.

Desde un punto de vista neurocientífico, John Medina (2001) sostiene que esto es preferible, ya que las personas aprenden mejor cuando se estimulan distintos sentidos simultáneamente. De este modo, podríamos decir que el material didáctico creado en RA exige una participación del estudiante, lo involucra a nivel somático y esto puede generar no sólo un impacto visual y/o auditivo, sino también emocional. Como señalan Inés Dussel y Luis Quevedo (2010):

Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la distancia, la reflexión intelectual, la moderación y hasta la represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares, a los que se juzga distractores y poco interesantes pedagógicamente. (p. 28)

Así, la posibilidad de superponer información virtual a los contextos reales permite que, con la mediación de los dispositivos inteligentes, podamos desplazarnos alrededor de un objeto virtual, manipularlo, verlo y escucharlo en acción para favorecer

el paso de la abstracción al aprendizaje significativo. Al mismo tiempo y desde un punto de vista constructivista, se facilita el aprendizaje activo ya que el estudiante desarrolla una reflexión en la acción, conectando la información e ideas nuevas con sus saberes previos e inquietudes personales.

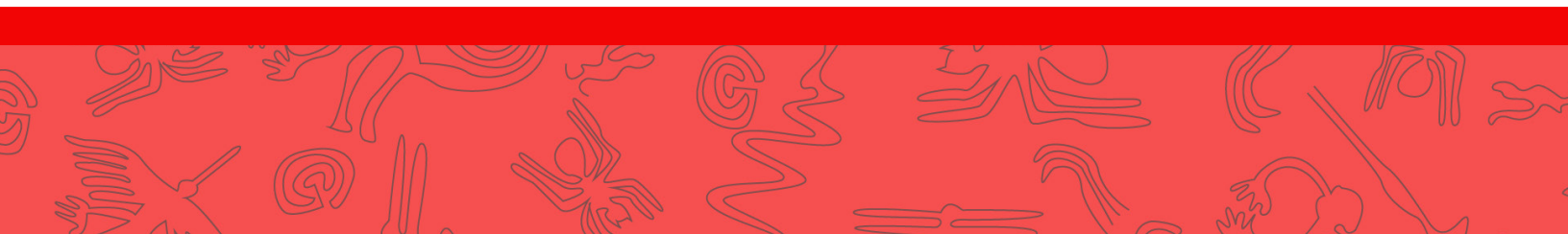
ASPECTOS COYUNTURALES Y LIMITACIONES

A pesar de sus ventajas, no es común el empleo de RA en la enseñanza de la historia del Diseño Gráfico en la Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC). Las causas de esta ausencia podrían atribuirse a la falta de marcos teóricos que justifiquen su incorporación como material didáctico, los cuales evitarían al mismo tiempo que el deslumbramiento tecnológico que suelen provocar los objetos en RA vacíen de contenido la experiencia educativa.

Otro factor a considerar es la falta de espacios para compartir estos materiales. En este sentido, resulta alentadora la creación del Proyecto del Centro de Competencias en Nuevas Tecnologías de la UPC. Este proyecto promueve acciones en torno al escaneado y modelado 3D orientados a la preservación, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural de la provincia de Córdoba. En su sitio web² pueden conocerse más detalles acerca de esta iniciativa, además de realizar visitas virtuales en 360° a las estancias jesuíticas de Colonia Caroya y La Candelaria.

Además de la falta de fundamentación y

² Para conocer más detalles sobre este proyecto, se sugiere la visita a su sitio web: <http://www.upc.edu.ar/cc/>



modelos teóricos para su incorporación educativa, es preciso señalar la limitada oferta de objetos didácticos disponibles en formato RA. En relación a la imprenta del período manual (ca. 1450-1830) la ausencia de un modelo RA es más notoria, por cuanto esas vetustas prensas de madera constituyen un capítulo fundamental de la historia del Diseño Gráfico. Por ser una tecnología impresora en desuso, a menudo se la estudia observándola en láminas o en los escasos museos del mundo que exhiben dichos tórculos.

En el caso de las láminas, esas representaciones bidimensionales de objetos volumétricos crean un filtro cognitivo que, en el campo proyectual suele superarse con la creación de maquetas y prototipos que implican una considerable inversión de recursos humanos, temporales y económicos. En cuanto a las exhibiciones, las distancias geográficas y las condiciones de accesibilidad a las propuestas museológicas suelen ser barreras difíciles de franquear por los estudiantes. Ante ambas situaciones, la RA ofrece alternativas superadoras al habilitar la posibilidad de representar e interactuar con una prensa virtual en un espacio tridimensional accesible y cotidiano.

UN APORTE CON SABOR LOCAL

Además de producir un objeto en RA aplicado al estudio histórico del diseño, este proyecto rescata del olvido y la destrucción un valioso mojón del pasado gráfico local. En efecto, durante el período colonial Córdoba contó con una de estas prensas manuales y si bien en la actualidad se considera desaparecida,

en un artículo anterior pudimos establecer ciertos aspectos relativos a su configuración material:

La imprenta del Monserrat debe haber sido, muy probablemente, no demasiado diferente a las empleadas en tiempos de Gutenberg. Se trataría entonces de una prensa del tipo common press, o sea, las prensas manuales habituales a mediados del siglo XVII y cuya estructura principal era de madera, con el tornillo y otras piezas mecánicas de metal. (Cremonini, Silverman y Garone Gravier, 2016, p. 126)

Intrínsecamente, el proyecto de recrear uno de estos tórculos impresores en RA contribuye al estudio del espacio curricular pero también de la imprenta colonial cordobesa, con una propuesta tecnológica estimulante, accesible e interactiva que permite superar los límites del aula física y de la clase presencial.

EVOLUCIÓN DE LA IMPRENTA MANUAL: DE GUTENBERG AL COLEGIO MONSERRAT

Como se ha referido en párrafos previos, un impedimento al momento de estudiar la primitiva imprenta manual es lo ajena y lejana que resulta en la actualidad. Incluso en sus inicios (alrededor de 1450) la tecnología desarrollada por Gutenberg estuvo envuelta por un halo de misterio, aunque se acepta que estuvo inspirada en las prensas empleadas para obtener vino y aceites.

De esos toscos tórculos heredó el movimiento vertical de prensado. Sin embargo, la prensa libraria requería también del movimiento horizontal de un carro que contuviera los tipos móviles entintados y el papel. Esto



permitía posicionar este conjunto bajo la estructura vertical y, con un tirón seco (golpe) de una barra, accionar el mecanismo de prensado. Luego se devolvía el carro a su posición original, se reemplazaba el papel impreso por uno nuevo, se entintaba la forma tipográfica y el ciclo volvía a comenzar.

Tal como ha establecido la Bibliografía Material, una corriente anglosajona que estudia la impresión del libro y los aspectos materiales inherentes, el modelo de Gutenberg varió muy poco en los tres siglos que siguieron a su creación. Uno de los cambios más importantes tuvo que ver con la optimización del estampado de los pliegos gracias a un mecanismo que, tras dar un primer golpe y desplazar un poco más atrás el carro, permitía un golpe extra. Estas prensas operadas con dos tirones de la barra se llamaron prensas de dos golpes e implicaron un gran ahorro de tiempo y esfuerzos. Otras innovaciones posteriores reemplazaron algunas piezas de madera (las más expuestas al desgaste) por metal.

Con las décadas, la prensa de dos golpes con estructura general de madera y mecanismos metálicos se estandarizó, permaneciendo casi inalterada hasta 1800 (fecha a partir de la cual se comenzaron a construir en hierro). Su popularidad fue tan grande entre los impresores del siglo XVIII que era conocida como «prensa común» o, entre los angloparlantes, *common press*. Estas coordenadas temporales permiten establecer que la imprenta que los ignacianos trajeron a Córdoba en 1764 era, en efecto, una prensa de este tipo. Sin embargo, no es mucho más lo que se puede agregar al respecto, ya que como se dijo, esta máquina ha desaparecido y no se ha hallado documentación que detalle sus aspectos constructivos.

UNA MODELIZACIÓN BIEN SUSTENTADA

Como ha quedado evidenciado, los estudios de bibliógrafos materiales como Ronald McKerrow han aportado valiosa información acerca del funcionamiento y constitución de esta tecnología impresora. Sin embargo, la falta de prensas físicas que puedan ser examinadas y operadas no sólo es una limitación en términos pedagógicos, también restringe la posibilidad de construir un modelo digital fidedigno.

A los fines de generar un modelo virtual de esta prensa común que no contuviera inexactitudes, conjeturas o licencias artísticas, era necesario recabar información técnica precisa. Lamentablemente, las fuentes históricas y bibliográficas resultaban insuficientes para este menester. Por este motivo fueron analizadas algunas reconstrucciones contemporáneas realizadas con rigor histórico y que, si bien no abundan, pueden encontrarse bien documentadas en línea. De ellas, una fue esencial para el proceso de digitalización encarado.

La experiencia en cuestión es la del académico Jeff Groves (2012), quien destinó un año sabático a la construcción de una prensa común similar a la empleada por Isaiah Thomas en Boston, alrededor de 1770. Más allá de haber documentado en detalle de cada paso del proceso constructivo, lo medular para la empresa descrita en este artículo es que la reconstrucción de Groves se había basado en planos extremadamente detallados de otra prensa común: la operada por Benjamin Franklin en Inglaterra entre 1725 y 1726. Este dato fue esencial porque reveló la existencia de la documentación técnica requerida para la digitalización.

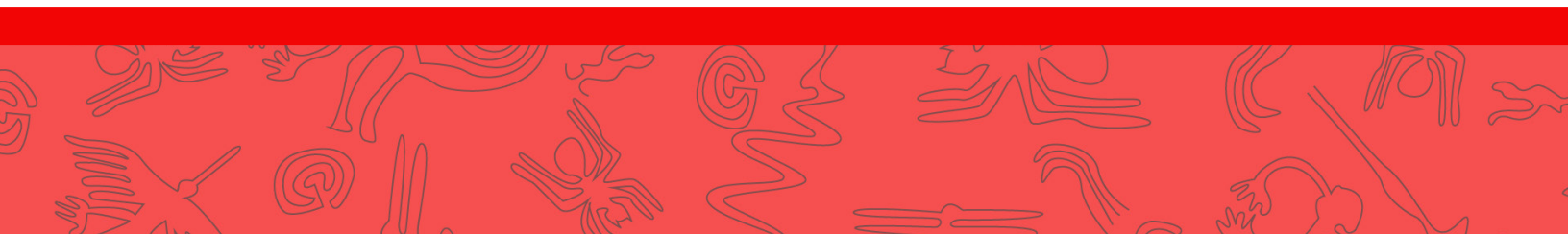




FIGURA 1. Detalle de la publicación de Harris y Sisson con los ocho planos descriptivos. (Fuente: elaboración propia).

Tras haber estudiado durante meses las bitácoras de esas reconstrucciones y haberlas visto en acción en distintos videos en línea, era evidente que todo este acopio de información era insuficiente y sólo con los planos mencionados se podría alcanzar el objetivo propuesto. Las fuentes secundarias referían que dichos esquemas y despieces habían sido elaborados por Clinton Sisson, quien junto a Elizabeth M. Harris detallaron las dimensiones y materiales de cada una de las piezas de la prensa de Franklin. Los resultados de sus observaciones se publicaron en 1978 bajo la forma de un cuadernillo que detalla la historia de la máquina, además de brindar consejos para construir una réplica. Junto a este material se incluyeron ocho planos con un nivel de detalle extraordinario.

DEL PLANO AL VOLUMEN

Luego de haber accedido a esa publicación, comenzó el proyecto de digitalización a mediados de 2019. El estudio de los planos y los diagramas de cada pieza de la Franklin Press reveló que nada en esta máquina era producto del azar. La conclusión surge

de unos datos vitales: las dimensiones consignadas en los esquemas de Harris y Sisson. Gracias a estas medidas fue posible comprender que, aunque el tamaño general de las prensas pudiera variar, ciertos conjuntos de piezas mantenían una correspondencia.

Esto se debía a que había un límite a la fuerza muscular que el operador (tirador) ejercía al tirar de la barra para prensar. Además de las cuestiones ergonómicas, debía considerarse el tamaño del papel a imprimir porque éste determinaba las dimensiones del carro, que a su vez delimitaba la separación entre los soportes verticales de la prensa, el tamaño del mecanismo de prensado, etc.

De este modo, el análisis de los aspectos mecánicos y ergonómicos reveló una complejidad a menudo soslayada en el estudio de la historia del diseño gráfico. Sobre esta mirada sesgada dirigida a las prensas comunes, Jon Zabala (2014) opina que: «Eran mecanismos simples y fascinantes a los que por su sencillez apenas se les ha prestado

atención». (p. 41). Estas consideraciones permitieron observar la prensa común bajo una nueva luz: allí donde el ojo del neófito ve un conjunto rudimentario de madera y metal, el estudio reveló una tecnología depurada.

Estas conclusiones son compartidas por cuatro estudiantes de ingeniería del Rochester Institute of Technology, quienes en 2016 reconstruyeron una prensa común para ser exhibida en el Cary Graphic Arts Collection, Nueva York. Su perspectiva resultó muy útil para comprender ciertos aspectos mecánicos y funcionales, ya que como expresan en el blog donde registraron su proceso, realizaron un análisis ingenieril a partir de las fuentes materiales históricas. (Seth Gottlieb, 2016).

Así, con toda la información necesaria ya acopiada y analizada, sólo restaba convertir los datos bidimensionales de los planos en un modelo tridimensional. Ello fue posible debido al trabajo del diseñador gráfico uruguayo Luis Blau. Gracias a su esfuerzo, en junio de 2019 comenzó el proyecto de construir un volumen digital que no fuera simplemente un bloque, sino que cada pieza fuera modelada independientemente (Blau y Silverman, 2020). Luego de más de 100 horas de trabajo, el modelo virtual había sido construido. En una etapa posterior se le agregaron las luces, las sombras y el mapeado de texturas, que es la función por la que se establece cómo se sitúan las diferentes texturas (madera, metal, mármol) sobre las diferentes piezas al momento de proyectarse.

La decisión de modelar individualmente cada pieza no sólo obedecía al deseo de clarificar funciones y dimensionar las complejidades de los mecanismos. Originalmente, el proyecto de modelado virtual pretendía materializar un

modelo funcional a escala mediante impresión 3D, de allí la necesidad de contar con piezas que pudieran accionarse separadamente del resto. Si bien este proceso y su resultado objetual también ha sido documentado y será publicado en otro artículo, la estrategia de modelar piezas individualmente presenta otras ventajas y posibilidades didácticas.

Por ejemplo, el modelo virtual puede animarse para mostrar un despiece, una perspectiva explotada o una secuencia de armado y ensamblaje. Otra opción es animar la secuencia completa de operación de la máquina, incluyendo el posicionado del papel, el entintado de los tipos móviles, el prensado y posterior liberación de la hoja impresa, etc. La ventaja de esto en relación a un video es que en el entorno virtual no sólo es posible apreciar el movimiento, sino que también se puede seleccionar el punto de vista del observador, hacer zoom y rotar la prensa sin perder la continuidad de la animación que la muestra en acción.

REALIDAD VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Aunque el modelado 3D descripto terminó en julio de 2019 y sus posibilidades de emplearse como material didáctico eran manifiestas, su importancia fue mayor a partir de la pandemia mundial y su impacto en el ámbito educativo argentino. Con el cambio de clases presenciales a clases mediadas por entornos virtuales de aprendizaje y diferentes aplicaciones educativas, las posibilidades para emplear el modelo digital tridimensional como elemento didáctico se potenciaron. Ante la imposibilidad de mostrar físicamente en el aula una prensa impresa en 3D, el compartir

su versión digitalizada se presentaba como una opción más preferible que mostrar el objeto físico en una videoconferencia.

En cuanto a la Tecnicatura Universitaria en Diseño Gráfico, para el ciclo lectivo 2020 las autoridades de la FAD-UPC dispusieron que los cursos y el material didáctico se gestionaran a través de Educativa, una plataforma de e-learning en línea. Tras un período de familiarización con este entorno y sus capacidades, quedó claro que no era posible subir directamente el archivo digital de la prensa 3D. Esta es una limitación de la plataforma, ya que sólo admite imágenes en formatos más habituales como el jpg o el gif.

Esto supuso un verdadero desafío para el caso específico del espacio curricular Historia del Diseño Gráfico, donde la tecnología desarrollada por Gutenberg y sus sucedáneos es un capítulo fundamental. Si no había una alternativa para cargar el modelo 3D, no tenía sentido proponerlo como material didáctico innovador porque simplemente se podrían subir capturas de pantalla estáticas, carentes de toda interactividad con el usuario.

Afortunadamente, el aula virtual sí dispone de una función para insertar en una clase un código de objeto web 2.0. Este término refiere a la posibilidad de sitios, aplicaciones y servicios web que permiten que sus contenidos puedan ser fácilmente compartidos para interactuar con ellos, apropiárselos y reutilizarlos. La clave entonces consistía en dar con una plataforma 2.0 que pudiera alojar el modelo 3D, manteniendo sus capacidades de rotar y de zoom y generando a continuación un

código de objeto que, tras copiarlo, pudiera ser pegado e insertado en el aula virtual con el correspondiente botón.

Tras una búsqueda y comparación de una decena de posibilidades, la opción más conveniente fue Sketchfab. Tal como puede leerse en su sitio web, se trata de la plataforma más grande para visualizar, descargar e incluso comercializar contenido 3D inmersivo e interactivo. Es simple, multiplataforma (computadoras de escritorio y dispositivos móviles) y multisistema (Mac, Windows y Linux). También tiene componentes que la asemejan a una red social, porque tras crear una cuenta gratuita es posible interactuar con una comunidad, comentar, agregar a favoritos y dar un like a los modelos que más nos gustan.

En lo específico, Sketchfab permite subir objetos modelados con multitud de herramientas para la creación 3D y acepta una gran variedad de formatos. Fundamentalmente, genera el tan ansiado código de objeto web 2.0 que permitió su incorporación al aula virtual sin perder ninguno de sus atributos ni posibilidades. De contar con un visor adecuado, los estudiantes incluso pueden ver la prensa en Realidad Virtual y aprender explorando, jugando y descubriendo.

DE LA REALIDAD VIRTUAL A LA REALIDAD AUMENTADA

Cuando se menciona la Realidad Virtual (RV) se está hablando de entornos que han sido creados, de una experiencia netamente virtual que permite interactuar (gracias a dispositivos específicos como guantes, cascos



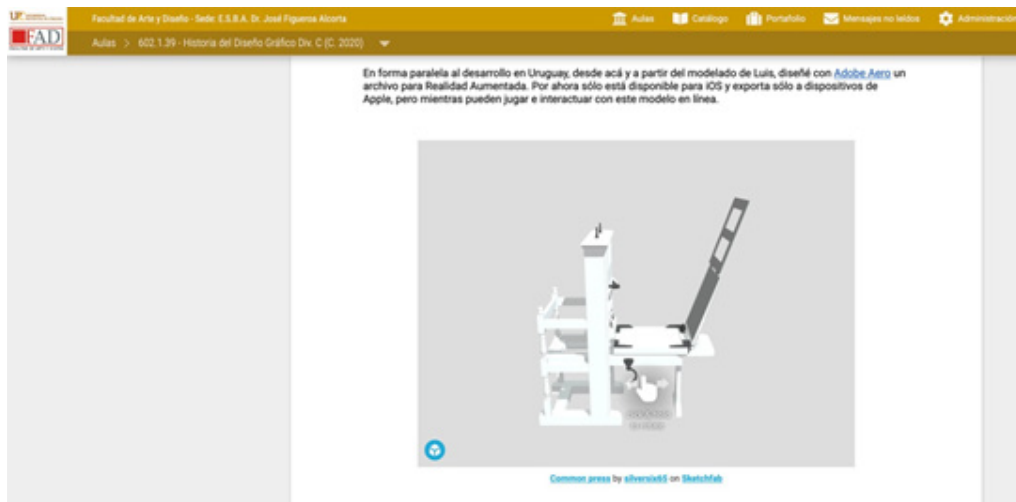



FIGURA 2. Aula virtual del espacio curricular Historia del Diseño Gráfico con el modelo interactivo ya incorporado. (Fuente: elaboración propia).

y visores) con elementos presentes en un mundo digital de apariencia real. Un ejemplo de estos mundos virtuales interactivos lo constituyen los simuladores de vuelo, gracias a los cuales los futuros pilotos de avión pueden entrenar maniobras en aeropuertos virtuales asombrosamente similares a los de numerosos países.

Sin negar el atractivo de esta experiencia, es posible ir un poco más allá para sumar posibilidades. Es aquí donde la Realidad Aumentada presenta ciertas ventajas ya que, como se dijo previamente, no requiere la creación de un mundo virtual (porque emplea escenarios reales) y el usuario sólo precisa un dispositivo inteligente para visualizar la información superpuesta al entorno existente. En consecuencia, la RA se presentaba como una opción más accesible que la RV, que exige dispositivos más sofisticados y costosos para disfrutar a pleno la experiencia. Sin embargo, estas nuevas posibilidades trajeron aparejados unos nuevos desafíos.

En principio, implicaba aprender programas de RA que a priori se revelaban complejos, con una curva de aprendizaje exigente y que demandan conocimientos de programación. En segundo lugar, estaba la cuestión de la distribución del contenido y el canal adecuado para su correcta visualización. Este último no es un tema menor por cuanto, en función del sistema operativo que utilicen, los dispositivos portátiles inteligentes emplearán distintas tecnologías para construir las experiencias de RA: los dispositivos con Android (desarrollado por Google) emplean ARCore, mientras que los que corren iOS (Apple) utilizan ARKit. Más allá de los tecnicismos, esto implica que cada sistema operativo cuenta con marcos de trabajo (workframes) distintos, que implican ciertas particularidades en la integración del contenido virtual en el entorno físico.

A pesar de que estos marcos de trabajo involucren algoritmos y técnicas diferentes, las funciones y los resultados finales son similares. Esto es posible debido a que tanto ARCore como ARKit emplean SLAM (siglas en inglés de Mapeo y Localización Simultáneo). Esto es clave para resolver dónde ubicar el objeto de RA y mostrar



con precisión sus diferentes vistas a medida que cambia la posición de la cámara del dispositivo empleado.

Así, un dispositivo que integre SLAM en su sistema operativo y cuente con cámara y capacidad de procesamiento suficiente podrá, en todo momento, calcular dónde se encuentra y mapear los elementos físicos que componen su entorno (muebles, techo, piso, paredes, etc.). Al conocer la posición del dispositivo, la orientación de la cámara y la disposición de los elementos del ambiente real, es posible añadir a este último los objetos de la RA para fijarlos en una posición determinada, generando la sensación de que esos elementos virtuales están colocados realmente en ese ambiente.

REQUERIMIENTOS TÉCNICOS Y DISPOSITIVOS COMPATIBLES

Gracias a SLAM es posible acceder a una experiencia de realidad aumentada sin que la cámara del dispositivo reconozca una forma determinada, la cual activa la aplicación de RA. Estos activadores pueden ser dibujos o fotografías, códigos QR o incluso objetos concretos. La condición para que el aplicativo de RA ejecute su función (superponer la información virtual al entorno real) es que estos marcadores o activadores hayan sido generados previamente y puedan ser reconocidos por la cámara.

En este sentido, tanto ARCore como ARKit ofrecen independencia del reconocimiento de formas porque pueden emplear el reconocimiento de la posición del dispositivo. Para esto resulta imprescindible que el aparato inteligente tenga capacidades de geolocalización, a fin de conocer su ubicación geográfica precisa. El método

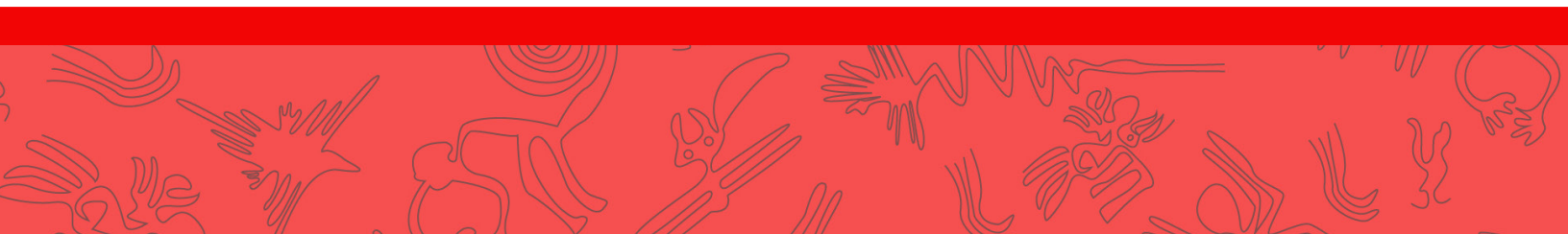
habitual de geoposicionamiento consiste en acceder al sistema global de navegación satelital. Sin embargo, el GPS no es el único sensor que permite la geolocalización: el punto de acceso a Internet o a la red de datos móviles también ofrecen esta información.

Al no depender de marcadores para añadir la información virtual al escenario real, ésta puede ser visualizada en cualquier momento y lugar empleando tres capacidades fundamentales del dispositivo portátil: mapear su entorno, detectar el movimiento del usuario que sostiene al aparato y estimar las condiciones de luz ambiental. Si por ejemplo colocamos una silla virtual en el comedor, con el celular en mano podremos desplazarnos alrededor de ella, acercarnos para ver detalles y alejarnos para ver cómo queda, sin que la silla cambie su ubicación y respondiendo a las condiciones de luz ambiental de modo que parezca que realmente está allí.

De lo anterior puede inferirse que ARCore y ARKit requieren cámaras con buena calidad de imagen y procesadores veloces, capaces de realizar en tiempo real todos los cálculos que demanda SLAM. Hasta hace poco, esas características estaban presentes sólo en tabletas y celulares de gama alta, pero en la actualidad ya están integradas en dispositivos inteligentes de gama media. En el caso de Apple/ARKit, la Realidad Aumentada requiere un dispositivo con iPadOS o iOS 11 y un procesador A9 o posterior. Si se trata de dispositivos con Android, ARCore está disponible en Android 7.0 y posterior.

CREACIÓN DE CONTENIDO EN REALIDAD AUMENTADA

Tras haber comprendido estos aspectos básicos de la producción de objetos en



RA, las pesquisas se orientaron hacia las herramientas de creación que no requirieran escribir código ni dominar lenguajes de programación. El objetivo era encontrar una aplicación gratuita, simple e intuitiva que permitiera generar contenido sin demasiadas complicaciones. Esto era esencial para promover el uso de esta tecnología, de modo que más docentes se vean alentados a incluir materiales didácticos aumentados en sus clases.

El desafío también implicaba que la herramienta de RA pudiera importar los archivos del modelo 3D ya generado, manteniendo sus atributos de color, textura, etc. Esto era fundamental para no tener que dibujar de nuevo cada pieza de la prensa. De este modo, comenzó en agosto de 2019 una investigación en torno a los aplicativos que cumplieran con los citados parámetros.

Un primer relevamiento permitió verificar que con las herramientas que no requieren escribir código es posible obtener resultados de manera simple y rápida, pero a costa de resignar potencia o funcionalidad. En algunos casos permiten una interacción acotada, en otros, no soportan comportamientos complejos o sus versiones gratuitas no habilitan plenamente sus funciones. Todo parecía indicar que para superar esas limitaciones era necesario contar con cierto nivel de programación.

UNA NUEVA REALIDAD CON ADOBE AERO

Tal como se expresó, el proyecto de generar una prensa en RA de manera simple, efectiva y gratuita parecía utópico. Este panorama cambió radicalmente en noviembre de 2019,

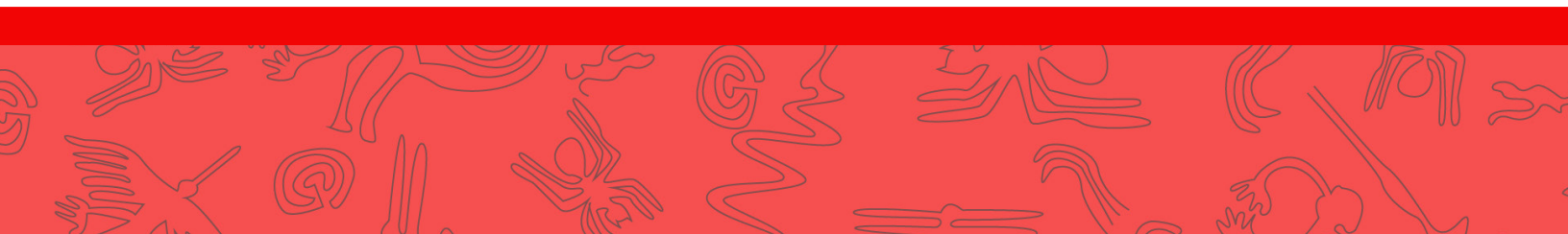
cuando la empresa Adobe presentó Aero como parte de la suite de diseño Adobe Creative Cloud. Tal como fue anunciado en esa oportunidad, Aero es un desarrollo gratuito que permite construir y compartir experiencias inmersivas en AR. La otra gran ventaja es que no requiere conocimientos de programación ya que todo el proceso creativo está mediado por una interfaz visual muy intuitiva. Por último, permite importar numerosos formatos de archivos 3D y por lo tanto, no era necesario redibujar la prensa.

En relación a esta capacidad de Aero para incorporar archivos de otras aplicaciones, el ser parte de Creative Cloud le permite anexas sin problemas fotografías, archivos en capas, audio y otro contenido 2D y 3D creados con otros programas de la suite Adobe (por ejemplo, Photoshop, Illustrator y Dimension). Esta última cualidad fue un diferencial extra, porque las herramientas de Adobe son ampliamente usadas en el campo del diseño y comparten características operativas entre ellas. Como la interfaz y las funciones resultan familiares en todos los programas de la suite, el aprendizaje de los mismos es más sencillo.

Si bien en la actualidad Aero se ofrece también en versión para computadoras de escritorio (MacOS y Windows), la experiencia que se detalla a continuación está basada en el desarrollo para iOS, el sistema operativo presente en los iPhone y iPad.

MODELADO DE LA PRENSA COMÚN CON AERO

Frente a las ventajas reseñadas, una limitación es la ausencia de una versión para Android por lo que la aplicación fue instalada en un dispositivo de Apple. La versión descargada en diciembre de 2019 fue Aero



1.1.2 e instalada en un iPhone 8 con iOS 13.3 y 16 GB RAM. Entre los requerimientos mínimos, Aero precisa ARKit2 o superior, 3 GB RAM y velocidad de conexión a internet de 10 Mbps.

Para comenzar a trabajar con Aero es necesario definir previamente una superficie plana para crear la experiencia. Esto se logra tocando el ícono azul con el signo más (Create new) ubicado en la esquina inferior izquierda de la pantalla. Los primeros intentos por establecer una superficie adecuada revelaron que se requiere que el área esté bien iluminada y contenga detalles que faciliten el reconocimiento. Una vez encontrada, la superficie debe confirmarse con otro toque de la pantalla.

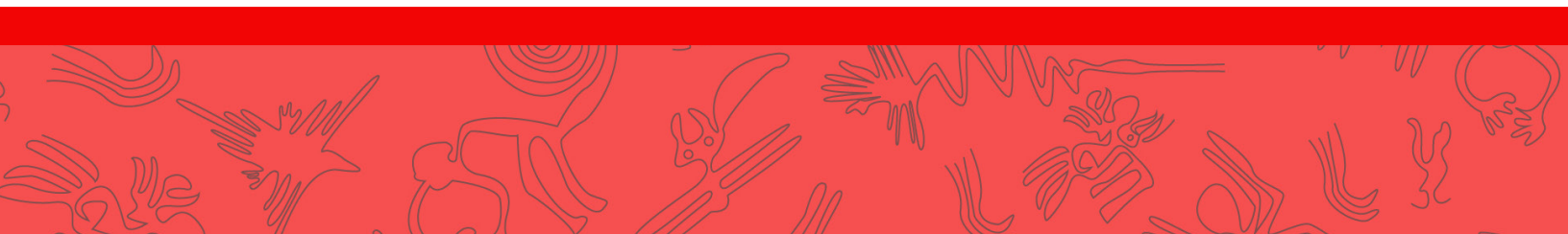
Luego de esto, fue necesario seleccionar el archivo a colocar en el espacio físico establecido con otro toque del ícono azul. Esto habilitó la navegación por distintas carpetas del celular y de servicios de almacenamiento en la nube, tales como Dropbox o Google Drive. Para importar formatos de archivo 3D (el caso de la prensa) Aero requiere que los mismos estén empaquetados en un único archivo ZIP que contenga el modelo 3D y los archivos de texturas y animaciones. De este modo, el modelo virtual de la prensa fue exportado a una carpeta con el archivo 3D con formato .3DS y las texturas como .JPG. Finalmente, la carpeta fue comprimida en un archivo .ZIP y almacenada en iCloud Drive (la nube de Apple) para ser accedida desde el iPhone. Una vez seleccionado este archivo fue necesario apuntar la cámara en la dirección predefinida para, con un toque en la pantalla, superponer la prensa en la escena. Lamentablemente, este primer intento no

fue del todo satisfactorio porque el objeto fue importado sin tomar las texturas. Su morfología era la correcta e interactuaba bien con la iluminación ambiente, pero la prensa se mostraba en modo monocromático.

Los intentos de corrección partieron de la hipótesis de que se trataba de un problema relativo al proceso de importación, ya que salvo los archivos .GLB, el resto de los archivos 3D no pueden abrirse directamente en Aero. Siguiendo esta línea de razonamiento, los siguientes ensayos se concentraron en importar el mismo archivo con diferentes formatos: OBJ, Collada (DAE) y FBX.

Sin embargo, todos estos intentos arrojaron el mismo resultado monocromático que cuando se intentó importar el archivo 3DS. Esto llevó a considerar que quizás no se trataba de un problema de formato del archivo 3D sino algo relativo a sus texturas. El primer supuesto fue que la resolución era excesiva y demandaba demasiados recursos para procesarla, una hipótesis que quedó descartada tras consultar en el foro de ayuda oficial. Allí se explica que al importarlas en Aero, todas las texturas tendrán su resolución reducida a 2K (2048 x 1080 píxeles) y pueden reducirse aún más automáticamente durante la reproducción si la memoria y el rendimiento en tiempo real lo requieren.

La atención entonces se enfocó en la dimensión del archivo de las texturas, es decir en su ancho y alto. Otra consulta en el foro permitió verificar que, para visualizar correctamente las texturas, es necesario que las imágenes de los distintos materiales empleados sean cuadradas.



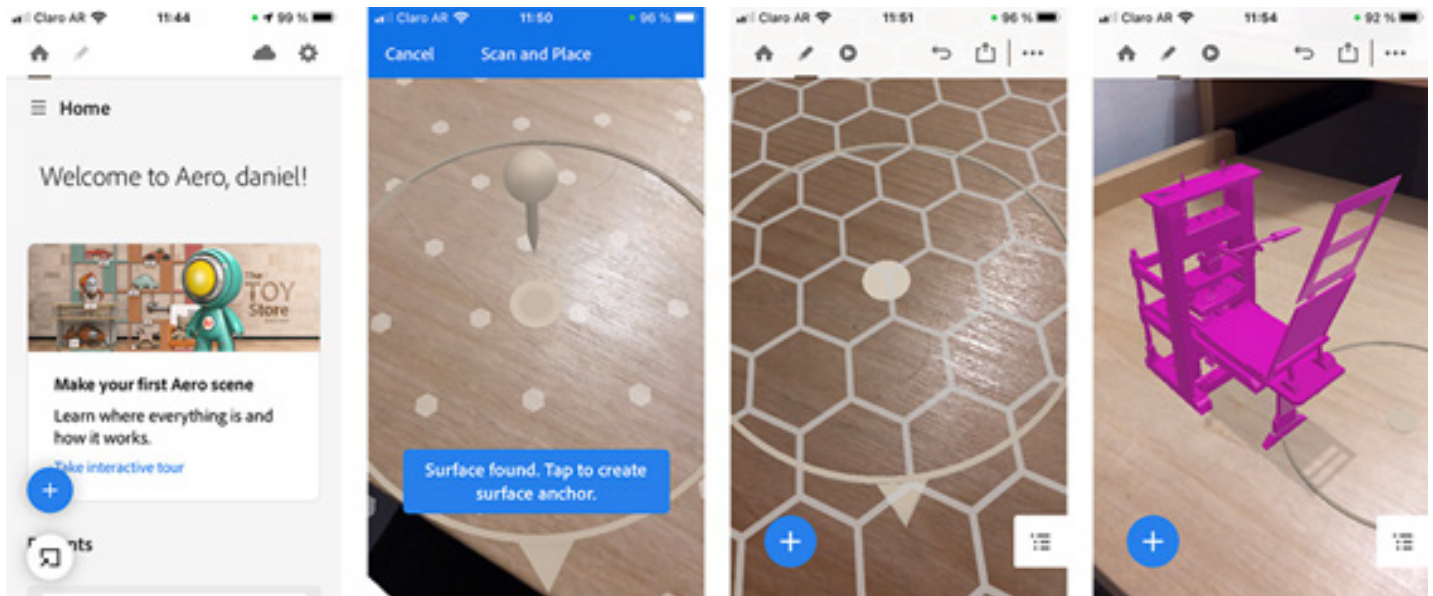


FIGURA 3. Secuencia que muestra la interfaz inicial de Aero, la definición de una superficie y el resultado monocromo. (Fuente: elaboración propia).

A manera de ejemplo, se sugieren estos anchos/altos medidos en píxeles: 64 x 64, 128 x 128, 256 x 256, 512 x 512 o 1024 x 1024.

Tras reajustar en Photoshop los archivos de imágenes de las texturas, los cuadrados resultantes fueron empleados para renderizar nuevamente la prensa, comprimir todo en un único archivo ZIP e importar éste en Aero. Esto produjo los resultados esperados y ahora la prensa podía verse correctamente dispuesta sobre el plano previamente escogido con todas sus texturas, luces y volumen. La visualización era de gran calidad y no mermaba al hacer girar la prensa, desplazarla sobre la superficie, escalarla, etc. Gracias a la iluminación inteligente, la imprenta se veía real y completamente integrada al entorno.

UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

Una vez finalizada la edición, el programa ofrece la posibilidad de compartir el

resultado como un enlace o un video de lo que ocurre en pantalla. Sin embargo, la intención original del proyecto consistía en permitir no sólo que los estudiantes vieran, sino que interactúen a su antojo con el objeto y que lo testeen en sus propios y habituales espacios físicos.

Aero ofrece dos posibilidades para compartir el modelo sin perder la interactividad y las características propias de una experiencia de aumento de la realidad. Una de ellas consiste en exportar el objeto como archivo nativo de Aero con la extensión .REAL. Al compartir contenido de este modo se obtiene una experiencia más inmersiva que al ver un video, ya que el archivo incluye todos los comportamientos interactivos. La desventaja de este método es que requiere que el destinatario tenga instalado Adobe Aero en su dispositivo inteligente. Por otro lado, al contar con esta aplicación y un archivo editable, el usuario puede agregar

animaciones y enriquecer la experiencia con sus propias contribuciones.

Una segunda opción consiste en exportar en formato .USDZ (Universal Scene Description Zip), que es el formato de archivo de realidad aumentada adoptado desde 2018 por Apple en sus sistemas operativos. El atractivo de este método reside en que no se necesita instalar ninguna app extra para visualizar el objeto en RA, porque la compatibilidad con la realidad aumentada está integrada directamente en iOS y iPadOS.

Llegados a esta etapa, es necesario aclarar que tanto Aero como los objetos RA que se generen en esta aplicación no son compatibles con dispositivos con Android. Por ahora, la realidad aumentada con Aero es una experiencia restringida a los productos de Apple. A pesar de esta limitación, la experiencia de compartir

con los estudiantes el modelo en ambas formas (REAL y USDZ) resultó satisfactoria. Quienes tenían los dispositivos adecuados manifestaron entusiasmo por la claridad y lo novedoso del recurso didáctico, destacando su atractivo visual e interactividad. En menor medida, valoraron la posibilidad de intervenirlo y modificarlo. Sin embargo, una mayoría no pudo visualizar la prensa por carecer de un celular o tableta de Apple. Al respecto, es necesario considerar el alto costo que tienen los iPhone y iPad en Argentina, algo a contemplar en futuros desarrollos educativos.

REFLEXIONES FINALES

El estudio minucioso de la imprenta de tiempos previos a la Revolución Industrial permitió un modelo en RA muy preciso de una prensa común. La importancia de esos análisis documentales previos

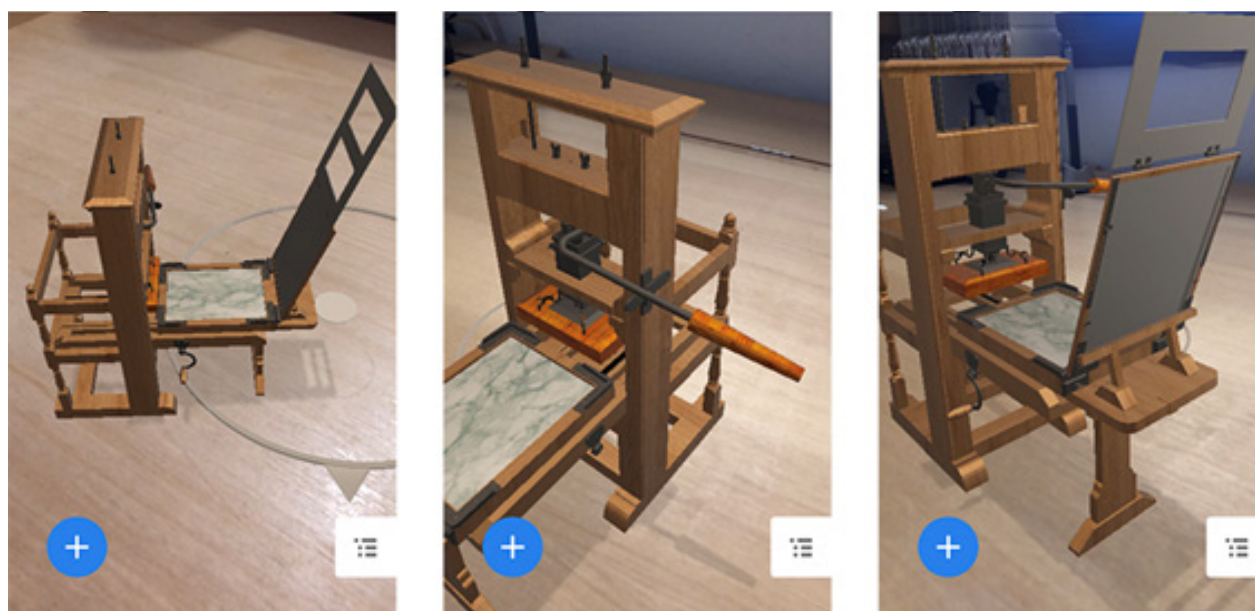


FIGURA 4. Secuencia que muestra la prensa correctamente renderizada por Aero en diferentes vistas y posiciones. (Fuente: elaboración propia).



FIGURA 5. La prensa exportada en formato USDZ y visualizada con un iPhone como realidad aumentada en distintos escenarios. (Fuente: elaboración propia).

reside en que aportaron rigurosidad y fidelidad a la recreación digital, evitando caer en anacronismos, falsos históricos o licencias creativas para llenar los vacíos de conocimiento de una tecnología casi desaparecida y, por lo tanto, muy poco familiar. Gracias a esto el resultado no es sólo correcto en términos históricos, sino que presenta gran calidad técnica y estética.

El abordaje sistémico y científico de esta tecnología impresora es crucial para la materia Historia del Diseño Gráfico, porque la imprenta marca un momento germinal de esta disciplina. A nivel local, ayuda a correr el velo sobre la prensa común que funcionó en el Colegio Monserrat entre 1764 y 1767, un hito de la historia tipográfica cordobesa que muchos diseñadores mediterráneos desconocen. De allí el empeño por lograr

un modelo virtual que le hiciera justicia al original y que, sin competir con recursos didácticos tradicionales, ayudara a una comprensión más profunda del fenómeno de la imprenta manual.

En este sentido, el espacio curricular se enriqueció con contenido transmedia porque a los apuntes en pdf, los sitios web y los videos sobre la imprenta se le sumó el desarrollo en RA. Desde un punto de vista constructivista, esto enriqueció el aprendizaje porque los estudiantes podían divertirse con la prensa virtual, cambiarle sus atributos (lucos, materiales, etc.), descargarla y apropiársela para ser prosumidores y animarla o agregarle sonidos, por ejemplo. De este modo, la experiencia en el aula virtual fue motivadora, interactiva, colaborativa y creativa.

Si bien los resultados fueron alentadores, parece necesario el desarrollo de espacios y marcos teóricos que faciliten la incorporación de la RA en la enseñanza del diseño gráfico, a fin de que los docentes se preocupen más por cuestiones pedagógicas y menos por problemas tecnológicos. En referencia a estos últimos, un pendiente es la producción de material RA que sea multiplataforma y

multisistema, a fin de facilitar su acceso como Recurso Educativo Abierto (REA) en el ámbito de la FAD-UPC y así rescatar del olvido y la destrucción una parte de nuestro rico patrimonio tipográfico.

Agradecimientos: A la Dra. Marina Garone Gravier y al DG Luis Blau.

RESEÑA CURRICULAR:

Daniel Enrique Silverman es Licenciado en Diseño, Universidad Provincial de Córdoba. Su trabajo de investigación se centra en la historia, el patrimonio del diseño gráfico y la historia de la tipografía en Córdoba, Argentina. En la actualidad se encuentra cursando la Especialización en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño (FAUD-UNC).

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

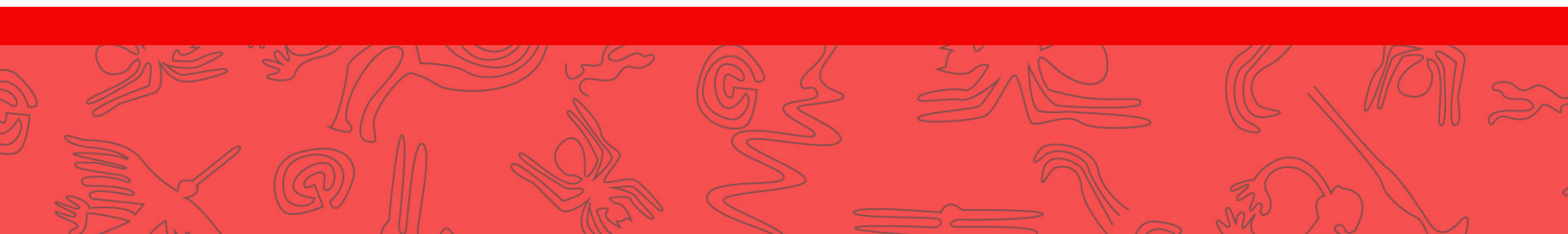
SILVERMAN, D. (2020) "Realidad Aumentada en la enseñanza de la Historia del Diseño Gráfico", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 99 - 116. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Blau, L. y Silverman, D. (2020, 30 abril). -Oye Siri ¿Cómo era una prensa común? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=21GW-XR0-wo>
- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. Peter Lang. Nueva York. Recuperado el 05/10/2020 de <https://bit.ly/3jLjV3D>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). Posibilidades educativas de la Realidad Aumentada. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 44-50. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.140>
- Cabero, J., Barroso, J., y Llorente, C. (2019). La realidad aumentada en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 105-118. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11256>
- Cabero, J. y García, F. (coords.) (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación*. Síntesis. Madrid.
- Cremonini, G., Silverman, D., y Garone Gravier, M. (2016). Brevis vita typographica: la imprenta jesuita del Colegio de Monserrat en Córdoba, Argentina. *Progressus, Rivista di Storia Scrittura e Società*, (II), 107-136. Consultado el 15 de noviembre de 2020 en <https://bit.ly/2ZUcRdV>
- Dussel I. y Quevedo L. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- González, S. (2019, 27 septiembre). Por qué juegan a Pokémon GO millones de personas tres años después de su lanzamiento. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/3jTZi5e>
- Gottlieb, S. (2016, 19 febrero). *An Uncommon Reconstruction*. Recuperado de <https://printinghistory.org/uncommon-reconstruction/>
- Groves, J. (2012, octubre). *Pressing Matters: An experiential study of the Isaiah Thomas printing press at the American Antiquarian Society*. Common-Place. <http://commonplace.online/article/pressing-matters/>
- Harris, E. y Sisson, C. (1978). *The common press: being a record, description & delineation of the early eighteenth-century handpress in the Smithsonian Institution, with a history & documentation of the press*. Boston: D. R. Godine.
- Lagunes-Domínguez, A., Torres-Gastelú, C., Angulo-Armenta, J. Martínez-Olea, M. (2017). Prospectiva hacia el Aprendizaje Móvil en Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 10(1), 101-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100011>
- Medina, J. (2011). *Los 12 principios del cerebro. Una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo rendimiento*. Editorial Norma. Bogotá.
- Zabala, J. (2014). *Los impresos antiguos*. Barcelona, España: UOC.



LA REFORMA DEL 18 BAJO LA LUPA: DESDE LO INTERDISCIPLINAR Y EN TIEMPOS DE PANDEMIA

GAITERI, Esmeralda

Filiación institucional: Facultad de Ciencias de la Comunicación,
Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS).
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Correo electrónico: esme_g196@hotmail.com

Fecha de recepción: 04 / 12 / 2020

Aceptación final: 14 / 06 / 2021

RESUMEN

Este trabajo tiene como fin dar a conocer un estudio en curso sobre los idearios reformistas del 18 a través de un análisis interdisciplinar entre la historia, la educación y el análisis del discurso. El corpus está compuesto por revistas argentinas del siglo XX, discursos gremiales universitarios (2018), y la campaña “yo defiendo la educación pública” (2018).

Ahora bien, es indispensable que los y las investigadores nos tomemos un momento para repensar y sopesar nuestros objetos de estudio en tiempos de pandemia.

Por lo tanto, este escrito estará dividido en dos: en primer lugar se expondrá sobre la problemática a investigar, y en segundo lugar, se realizará una reflexión sobre la Reforma Universitaria en situación de pandemia.

PALABRAS CLAVE

Reforma Universitaria, Pandemia, Historia, Educación

REFORM OF 1918: A INTERDISCIPLINARY VIEW AND IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT

The purpose of this work is to present an ongoing study on the reformist ideals of the 18 through an interdisciplinary analysis between history, education and discourse analysis. The corpus is made up of twentieth-century Argentine magazines, university union speeches (2018), and the “I defend public education” campaign (2018).

However, it is essential that researchers take a moment to rethink and weigh our objects of study in times of pandemic.

Therefore, this writing will be divided into two: in the first place, it will explain the problem to be investigated, and secondly, there will be a reflection on the University Reform in a pandemic situation.

KEYWORDS

University Reform, Pandemic, History, Education.

A reforma 18 sob a lupa: da perspectiva interdisciplinar e em tempos de pandemia

SUMÁRIO

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo em andamento sobre os ideais reformistas do 18 por meio de uma análise interdisciplinar entre história, educação e análise do discurso. O corpus é formado por revistas argentinas do século XX, discursos sindicais universitários (2018) e a campanha “Eu defendo a educação pública” (2018).

Porém, é essencial que os pesquisadores parem um momento para repensar e pesar nossos objetos de estudo em tempos de pandemia. Portanto, este escrito será dividido em dois: em primeiro lugar, exporá o problema a ser investigado e, em segundo lugar, haverá uma reflexão sobre a Reforma Universitária em situação de pandemia.

PALAVRAS CHAVES

Reforma universitária, pandemia, faculdade, educação

INTRODUCCIÓN

La Reforma de 1918, para quienes no están al tanto de un hecho histórico que marcó un antes y un después en la Educación superior Argentina y Latinoamérica, fue un movimiento que promovió cambios profundos en las universidades que en

ese entonces, afirma Carlos Tünnermann Bernheim (2008):

Sobrevivían resabios coloniales incrustados en el modelo francés o napoleónico, que las nacientes republicas hispanoamericanas adoptaron al momento de producirse la Independencia” y durante “los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (p.1).

Este “Movimiento de Córdoba”, así denominado también porque lo iniciaron estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, cuestionó y enfrentó a una Universidad obsoleta y definió, como sugiere Tünnermann Bernheim (2008) el “ingreso de América Latina en el siglo XX” (p. 1).

En el año 2018 se conmemoraba el centenario de la Reforma Universitaria y se recordó este hecho en las calles con más de 100 mil personas en marchas, tomas de universidades, aulas y pabellones, sentadas y abrazos, asambleas y paros. Argentina experimentó una serie de movilizaciones estudiantiles que dejó de ser solamente un reclamo salarial para pronunciarse en defensa de la Universidad pública, tal como ocurría hace un siglo atrás. Es así que surge una investigación que indaga los idearios reformistas en dos temporalidades (1918-2018), ya que la hipótesis principal es que la campaña yo defiendiendo la educación pública es resultado de los efectos discursivos de aquellos ideales del 18. Para ello se construyó un corpus con revistas argentinas del siglo XX, discursos gremiales universitarios

y las discursividades de la campaña en redes sociales. El objetivo es comprender la producción, circulación y recepción de los idearios reformistas, cuyos análisis y resultados se encuentran en proceso.

La finalidad de este artículo tiene dos objetivos:

Por un lado, presentar la problemática en curso y dar cuenta de su articulación entre la historia, la educación y la comunicación gracias al análisis del discurso, y, por el otro, ofrecer algunas reflexiones acerca de la Reforma Universitaria en tiempos de pandemia.

PRIMERA PARTE

BREVE ESBOZO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL 18

Tras finalizada la Primera Guerra Mundial, el cambio de siglo trajo consigo nuevas corrientes de pensamientos que influyeron a toda una generación. En este contexto ocurría además, la Revolución Rusa de 1917 y el triunfo del Partido Radical argentino en 1916, dos antecedentes claves que repercutirían implícitamente en el movimiento estudiantil del 18 (Sigal, 2002).

Álvaro Acevedo Tarazona (2011) señala que desde el siglo XVIII la Universidad Nacional de Córdoba estaba bajo autoridad clerical y era imposible encontrar libros de Marx o Engels. “El escudo de la universidad llevaba grabado el nombre de Jesús y se festejaba el 8 de diciembre, día de la Virgen de la Concepción;

así mismo, el juramento profesional se prestaba obligatoriamente sobre los Santos Evangelios” (Acevedo Tarazona, 2011, cita a Ciria y Sanguinetti, 1987, p. 23- 25).

A comienzos de 1903 se produjeron las primeras huelgas en la facultad de Derecho y luego en Medicina en 1905, antecedentes precursores de la Reforma Universitaria, pero lo que desencadenó los hechos en Córdoba fue la suspensión del Hospital de Clínicas en diciembre de 1917 y que al año siguiente los estudiantes se declararon en huelga. Además, surge la Federación Universitaria Argentina conformada por los estudiantes de Tucumán, Santa Fé, Córdoba, La Plata y Buenos Aires (Acevedo Tarazona, 2011).

El 15 de junio de 1918¹ José Nicolás Matienzo, designado por el gobierno de Yrigoyen como interventor de la Universidad, reforma algunos estatutos y llama a elecciones de autoridades. Allí se produce lo que se conoce como el gran grito estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba cuando los estudiantes irrumpen el salón universitario para impedir que Antonio Nores asuma la rectoría porque consideraban que había fraude por los jesuitas y llaman a huelga universitaria proponiendo los conocidos postulados reformistas (Cantón et al. 2005). Inmediatamente, el 21 de junio difundieron el Manifiesto Liminar² documento que “reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes” y que si no existe una

¹Declarado como el día de La Reforma (La Gaceta Universitaria 1918-1919, pp. 155-159).

²Documento redactado por Deodoro Roca (aunque no se atribuyó su autoría) y firmado por los estudiantes miembros de dicha organización (La Gaceta Universitaria 1918-1919, p. 143).

“vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende” se generarían constantes trastornos (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 2018)³.

El Manifiesto, afirma Acevedo Tarazona (2011), era un “llamado a todos los estudiantes del continente a liberarse de ese autoritarismo universitario imperante en todo el territorio y exigir que sus ideas fuesen reconocidas por medio de sus representantes” (p. 9).

Debido a que Nores no abría la Universidad, los reformistas pidieron un nuevo interventor al presidente Yrigoyen y asume José Salinas, Ministro de Instrucción Pública. Los reformistas no estaban conformes con la actuación de este funcionario y decidieron, un 9 de septiembre, tomar la universidad. Luego de unas horas las fuerzas de seguridad desocuparon la institución y algunos estudiantes fueron encarcelados (Acevedo Tarazona, 2011). No obstante, expresa Acevedo Tarazona (2011):

El ministro hizo presencia en la Universidad recibiendo inmediatamente la renuncia de todos los académicos y de muchos profesores a su cátedra. Se reajustaron las administraciones y la docencia. Se reabrió el internado del Hospital de Clínicas, se comprobaron anomalías financieras y muchos reformistas, entre ellos Deodoro Roca, ocuparon las nuevas cátedras. Fueron también reorganizados los consejos y fue designado el doctor Eliseo Soaje como nuevo rector. El triunfo fue total (p. 9).

¿Qué estaba pasando con la educación superior pública en el año 2018?

El 2018 era un año de expectativas por la celebración del centenario de la Reforma Universitaria, de hecho, Mauricio Macri presidente en ese entonces, lo declaró el año del centenario de la Reforma Universitaria y toda documentación oficial debía tener la leyenda 2018-Año del centenario de la Reforma Universitaria a través del decreto 5/2018⁴. Sin embargo, se recordó este hecho en las calles con más de 100 mil personas en marchas, tomas de universidades, aulas y pabellones, sentadas y abrazos, asambleas y paros. Argentina experimentó una serie de movilizaciones estudiantiles que dejó de ser solamente un reclamo salarial para pronunciarse en defensa de la Universidad pública.

Las políticas educativas del gobierno de Mauricio Macri precarizaron las condiciones de enseñanza a través de ajustes y deslegitimación hacia los docentes. El Gobierno ofrecía un aumento a los docentes que la inflación lo superaba y un presupuesto universitario que ni siquiera alcanzaba para pagar gastos propios de algunas unidades académicas. Frente a esto, los estudiantes se solidarizaron con sus profesores y participaron en conjunto visibilizando su descontento a través de las redes sociales, específicamente Facebook, Instagram y Twitter. Las redes funcionaron para conectarse entre sí y convocar a protestas, resaltar logros o retos. De esta manera no sólo se organizaron en red diferentes actores de las universidades, sino que también impactaron de un modo en que los medios de comunicación masivos tuvieron que cubrir la noticia mediante la consigna seguí la cadena, rompe el cerco mediático donde hubo miles

³Ver en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

⁴<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-5-2018-305561>

y miles de testimonios dando mensajes de apoyo y haciendo viral relatos en primera persona de su experiencia y formación gracias a una educación pública y gratuita.

En la marcha federal del 30 de agosto surge la campaña y defendiendo la educación pública como consigna con dos hashtag que acompañaban el reclamo: #LaEducaciónNoSeVendeSeDefiende y #UniversidadesEnPeligro. Fue una masiva y multitudinaria marcha por todo el país donde académicos, investigadores, autoridades académicas, docentes y no docentes, gremios, estudiantes, entre otros, coparon las calles y, llamativamente, resurgieron los sentidos reformistas de 1918 exactamente a cien años.

En resumidas cuentas, esto estaba sucediendo con la educación superior argentina en los meses de conmemoración de la Reforma del 18. Un dato no menor, es que ese año Córdoba fue sede del importante evento internacional Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) que reúne a teóricos y principales referentes de la comunidad universitaria académica y organizaciones de la sociedad civil de los países de América Latina y el Caribe. Mientras la CRES cerraba el evento definiendo que la educación universitaria es un deber del Estado, las calles estaban colmadas de personas en defensa de la educación pública y en contra de las medidas y propuestas salariales del Gobierno Nacional.

Esta breve contextualización es el punto de partida para poner nuevamente bajo la lupa a la Reforma Universitaria. En esta oportunidad se realizará un análisis interdisciplinar que hace fuerte énfasis en el análisis del discurso, aunque también necesita de la historia y del campo de la educación para entender los idearios reformistas y el sistema educativo

en dos tiempos y dos sociedades totalmente diferentes. A continuación se presentará la investigación en curso.

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

¿CÓMO SURGE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN?

Hay numerosas y exhaustivas investigaciones respecto al movimiento reformista y sobre todo en el marco del centenario de la Reforma Universitaria pero poco explorado desde perspectivas comunicacionales, es decir, predomina por lejos estudios desde una mirada histórica. En este sentido, por los sucesos ocurridos en el año 2018 y la relevancia de la temática, se propone investigar los idearios reformistas en dos temporalidades (1918-2018) a través de la campaña y defendiendo la educación pública, revistas argentinas del siglo XX y discursos gremiales universitarios.

Este corpus se delimitó teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación: comprender la producción, circulación y recepción de los idearios reformistas en 1918 y 2018. La hipótesis central es que la campaña fue producto de la producción discursiva de sentidos que surgieron en el 18. En consecuencia, como segunda hipótesis, hay rupturas y continuidades discursivas en cuanto a la noción de educación pública.

BREVE RECORRIDO POR LOS ANTECEDENTES AL PROYECTO

El chileno Hugo Cancino Troncoso había advertido ya en el 2004 en su trabajo El

movimiento de Reforma Universitaria en Córdoba, Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico la carencia de investigaciones sobre el discurso y el imaginario del movimiento. El artículo está dividido en dos partes, en la primera analiza el discurso enunciado en el Manifiesto de Córdoba que expresa los objetivos y reivindicaciones del movimiento estudiantil y de un modo peculiar, esto es según el autor, ideológico. En la segunda parte, estudia el proyecto histórico de la élite que se constituyó en dirección del movimiento. Cancino Troncoso (2004), concluye que tanto el discurso como el proyecto formulado por un sujeto colectivo o individual, da cuenta de que los protagonistas y el discurso tienen el común denominador de las ideas llevadas a la acción, y esto siempre termina construyendo una colectividad que irrumpe al proceso histórico como una nueva generación.

La metodología del trabajo es analizar una coyuntura en la cual hay sujetos que discuten y disienten con el sistema de ideas, valores y convicciones hegemónicas del momento en Argentina y América Latina. Es en este sentido que el autor ilumina una matriz ideológica en los discursos y un accionar particular.

Otro trabajo, es el de Graciana Vázquez Villanueva titulado A 100 años de La Reforma Universitaria Argentina: memorias discursivas, discurso fundador y propuestas pendientes en el 2018. La autora analiza el Manifiesto Liminar de la Reforma con un sustento teórico de estudios ético-políticos de los discursos. Metodológicamente analiza el corpus a partir de dos herramientas de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso: el concepto de memoria discursiva y el de

discurso fundador. Su objetivo es observar a través de los enunciados del Manifiesto la construcción de una memoria estratégica y un discurso fundador que compila tres temporalidades: pasado-presente-futuro. Su conclusión, es que la trama del discurso como ético-político tiene un rol importante para otros movimientos estudiantiles a nivel continental. Es así, que propone reflexionar sobre el pasado como conformación de movimientos, y el presente y futuro como réplicas de los mismos, e invita a considerar las políticas universitarias y científicas de Latinoamérica.

Otro antecedente es el artículo que publicó Natalia Peluso 100 años de discurso latinoamericanista en el 2018. El objetivo del trabajo es comprender la producción de los discursos latinoamericanistas durante la Reforma a través del análisis del discurso. Para dar cuenta que aquellos discursos irrumpieron en el cambio de siglo desde la Universidad a la sociedad y emergieron lugares de enunciación que permitieron la construcción de sentidos más allá de la universidad construye un corpus de discursos, artículos y escritos de los intelectuales reformistas en el periodo 1917-1930. De esta manera, por medio del programa Appeal da cuenta que los textos poseen una gran centralidad en pensar la Nación y Latinoamérica desde la universidad ya que el rol de la misma la convierte en el lugar de enunciación del pensamiento latinoamericano de la época.

También, se podría nombrar el libro 1918. Raíces y valores del movimiento reformista de Eduardo Dalmasso, quien no asume una perspectiva del análisis del discurso pero utiliza algunos teóricos del mismo que le permiten estudiar los orígenes del

ideario reformista y sus valores que querían sostener, sus lecturas preferidas, que ideas atravesaban la época tanto nacional como internacionalmente, que influencias tuvieron social y políticamente, entre otros aspectos. Además, incluye en su libro los discursos más importantes de la gesta reformista.

En cuanto a estudiar los idearios reformistas en revistas se podría decir que es reciente. Natalia Bustelo manifiesta en la defensa de su tesis doctoral que hasta el 2015 no había investigaciones sobre los grupos y revistas que propone en su investigación. Su trabajo *La Reforma Universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)* publicado en 2015 tiene como objetivo recuperar la densidad ideológica y material del movimiento político-cultural que se gestó en la ciudad de Buenos Aires en el marco de la Reforma. Precisa también, las conexiones que esa cultura tramó con las ciudades de Córdoba, La Plata, Montevideo y Santa Fe. La tesis está dividida en dos, la primera parte analiza la sociabilidad de tres grupos antes del estallido de la Reforma: el Centro Ariel y su revista Ariel; el Ateneo de Estudiantes Universitarios y su revista Ideas; y el Colegio Novecentista y sus Cuadernos. En la segunda parte, reconstruye la identidad estudiantil a través de las estrategias culturales que desplegaron los grupos una vez hecha la Reforma. También, descubre que la Federación de Asociación Culturales, la Unión Reformista y la Federación de Estudiantes Revolucionarios, así como las revistas Clarín, Revista Nacional, Bases, Insurrexit y Hoy, forman parte del ideario del movimiento político-cultural reformista. Cabe destacar, que la autora estudia e identifica

la recepción de ideas internacionales como las del filósofo catalán Eugenio D'Ors, el fisiólogo judío-alemán Georg Nicolai y el economista Alfons Goldschmidt.

Esta tesis da cuenta de que realizó un exhaustivo rastreo y análisis de las revistas, archivos personales y correspondencia de los protagonistas del movimiento estudiantil, y que a través de esa búsqueda logró comprender y desentramar todo un conjunto de prácticas, ideas y redes. Su conclusión fue definir al estudiante como un nuevo actor de la sociedad argentina y a la Reforma como un movimiento político y cultural que proyecta continentalmente.

Además de esta tesis, la Dra. Bustelo publicó libros y artículos que son tomados como antecedentes del problema a investigar. El artículo publicado junto a Lucas Domínguez Rubio en 2017 titulado *Radicalizar la Reforma Universitaria*. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino, 1918-1922, evidencia las tensiones políticas que se visibilizaban a través de diferentes revistas como Bases (Buenos Aires, 1919-1920), Clarín (Buenos Aires, 1919-1920), Insurrexit (Buenos Aires, 1920-1921), Mente (Córdoba, 1920), Alborada (La Plata, 1920-1921), Verbo Libre (Rosario, 1920-1921), La Antorcha (Rosario, 1921-1923), Germinal (Rosario, 1922-1923) y Germinal (La Plata, 1919-1920), entre otras. Este trabajo deja visto como el movimiento estudiantil buscó reafirmar sus ideas y posiciones ideológicas y militantes a través de medios gráficos a partir de acontecimientos internacionales o nacionales. Otra publicación de Bustelo fue el libro editado en 2018 *Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria*, en el cual desarrolla minuciosamente las ideas

y publicaciones de los protagonistas del movimiento estudiantil. Refleja también, el abordaje reciente de historiadores que se especializan en estos movimientos del siglo XX y revelan su compleja constitución política y cultural.

Otro antecedente es el artículo del destacado académico Hugo E. Biagini, publicó en el año 2018 *El Movimiento Reformista* en una revista estudiantil de largo aliento en el cual analiza la revista *Verbum* que pertenecía al Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (CEFYL). El objetivo del autor es dar cuenta de la imagen de esa casa de estudios y de su movimiento reformista entre 1912 y 1942. La metodología que utiliza es la que propone Noemí Girbal-Blacha para la entrada *Revistas* del *Diccionario del Pensamiento Alternativo*, Adenda⁵. Sus conclusiones no retoman el análisis de la revista, sólo hace una reafirmación de los estatutos reformistas y el espíritu de época.

Liliana Weinberg, una investigadora mexicana, publicó en el 2020 el artículo *Redes intelectuales y redes textuales: las revistas del Reformismo Universitario*. Allí hace un recorrido sobre las producciones textuales que acompañaron en la consolidación y expansión del discurso del movimiento reformista universitario. La autora afirma que el fenómeno *La Reforma Universitaria* tiene una imponente imbricación y retroalimentación en determinados periodos históricos que no se trata sólo entre prácticas y discursos sino también entre redes intelectuales y redes textuales. Dos nociones que a lo

largo del artículo se van desentramando con un análisis revisionista y de reflexión. Su conclusión deja visto que hay investigadores y centros de investigación dedicados a la recuperación documental, difusión y reinterpretación del movimiento reformista desde una mirada histórica. Se examinan las prácticas y rituales de sociabilidad y el tejido de redes intelectuales a través del análisis de revistas que dan cuenta del importante rol que cumplieron para la historia cultural y la producción intelectual en y sobre América Latina. También, hace notar el cruce de las publicaciones reformistas con otras de alcance local, nacional y latinoamericanista. Sin embargo, a pesar de estos valiosos aportes, Weinberg (2020) observa la necesidad de estudiar en profundidad y complejizar la relación entre estas redes que denomina como “intelectuales” y “textuales”, prácticas y discursos, formaciones e instituciones, producción intelectual y discurso social, etc. Sugiere trabajar desde perspectivas latinoamericanas ya que se hace necesario pensar en nuevas instancias articuladoras entre los distintos pares nombrados.

Hasta aquí observamos diferentes propuestas en analizar la Reforma Universitaria desde el plano de la enunciación con teorías del discurso social pero sigue prevaleciendo una mirada historiográfica. Es por eso que la problemática que se presenta resulta novedosa ya que permite entrecruzar tres disciplinas (historia, educación, y el análisis del discurso) proponiendo un corpus nunca estudiado desde el análisis del discurso.

⁵ Según el *Diccionario del pensamiento alternativo*, se entiende a las revistas como un lugar reencuentro de hechos históricos o trayectorias sociales e intelectuales que permite observar la sociabilidad y dejar plasmada la “pasión individual o colectiva”.

EL CRUCE INTERDISCIPLINAR: HISTORIA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

La investigación presentada es densa en cuanto a su cruce interdisciplinar. Por un lado, el objeto de estudio es en parte histórico porque requiere revisar desde una mirada historiográfica el suceso de la Reforma Universitaria del 18. Por el otro, es un hecho ligado a la educación y se realiza un apartado específico sobre cómo Argentina entiende la educación superior desde corrientes pertinentes al campo de la educación. No obstante, el verdadero cruce entre las disciplinas lo permite el análisis del discurso. Elvira Arnoux (2006) afirma que desde los años sesenta analizar discursos supone “articularlo con lo social, entendido ya sea como situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción, esfera de la vida social o contexto” (p. 13). Siguiendo a la autora, la tarea de un analista del discurso consiste en comprender un determinado corpus construido desde el punto de vista del investigador y esto implica conocer no sólo lo lingüístico sino también, conocimientos acerca de las prácticas en las cuales han sido producido y circulado los materiales. Esto último, demuestra el carácter interdisciplinar del análisis del discurso. En definitiva, el analista del discurso se sigue del problema de investigación que se ha planteado y construye posibles entradas al corpus desde una práctica interpretativa que busca determinadas marcas (o huellas) discursivas y articula a su vez, saberes de diversas disciplinas. Seleccionar las huellas, explica Arnoux (2006), depende enteramente del problema al que se intenta responder, esto es: “un proceso de relevamiento, gracias a procedimientos explorativos variados, de algunos fenómenos recurrentes, así como de la permanente puesta en relación de los rasgos discursivos que se van identificando con saberes

no lingüísticos” (p. 21). Encontrar huellas, dice Arnoux (2006):

Supone que en cada tramo de la cadena hay un abanico de posibilidades, una familia parafrástica, de cuyos integrantes uno se realiza en el discurso; que, globalmente, se adopta un dispositivo enunciativo y formas de puesta en secuencia o modos de organización del texto y se desechan otros. En la opción pueden intervenir tanto restricciones genéricas, situacionales o propias de la variedad sociolingüística de sujeto como imperativos psicológicos o ideológicos. En algunos casos, puede ser resultado de decisiones conscientes pero, en general, fenómenos periféricos, secundarios del decir. Es en ellos en los que se interesa el analista del discurso (p. 20).

En relación a lo anterior, Umberto Eco (1990) manifiesta que en los procesos semióticos en general ocurre que: “el criterio para el reconocimiento -de las marcas- cambia en función de los contextos (...) no hay ninguna regla general para determinar los criterios de pertinencia. Estos dependen de diversas exigencias prácticas” (Arnoux, 2006, cita a Eco, 1990). De allí que se podría decir que el analista del discurso a través de un razonamiento abductivo expone las huellas que ejercen los sujetos habiéndose inmerso en el corpus y en la indagación de diversos campos a los que refiere el problema estudiado. Esto significa ir y venir de un campo a otro. Por ello, iniciar el proceso de análisis desde un pensamiento abductivo es realmente difícil aunque es lo novedoso de quienes se dedican al análisis del discurso (Boudon, 2000).

Por otra parte, Eliseo Verón (1993) agrega la cuestión del sentido. Según este autor, analizar discursos es indagar acerca de las significaciones sociales que den cuenta de una dimensión enunciativa que siempre se pone en juego en

toda práctica discursiva, y a su vez, expone las complejas relaciones entre producción y recepción del sentido. Ahora bien, Michel Pecheux (1984) nos recuerda que el análisis del discurso no pretende volverse especialista en la interpretación de los sentidos de los textos, sino en construir los procedimientos que demuestran al lector la opacidad en las acciones estratégicas de un sujeto. Además, es importante destacar que los juegos del discurso no son otra cosa que el marco, el contexto donde en el seno de determinadas relaciones sociales tiene lugar la producción social del sentido, y cuando se analiza el marco de la matriz social denota el carácter no lineal de la circulación del sentido, explican Silvia Sigal y Eliseo Verón (2003).

Es decir, un discurso se genera dentro de un contexto social determinado y esto supone pensar en un campo de efectos posibles. El carácter no lineal de la circulación del sentido permite introducirnos en el estudio de los discursos sociales desde dos vías de análisis: la producción y reconocimiento. Estos conceptos surgen a modo de diferenciarse de las teorías de la comunicación social, en lugar de emisor y receptor: producción y reconocimiento (Sigal y Verón, 2003).

Otra diferencia, es que se parte de la indeterminación constitutiva de la circulación de sentido y esto significa colocarse en posición de observador y analista del intercambio discursivo, Sigal y Verón (2003) aclaran: “una teoría de la producción de sentido es una teoría del observador. El sentido no es ni subjetivo ni objetivo: es una relación (compleja) entre la producción y la recepción, en el seno de los intercambios discursivos” (p. 17).

Entonces, como hemos mencionado la problemática a investigar está atravesada por

un carácter interdisciplinar gracias al análisis del discurso y enmarcada desde una perspectiva socio-semiótica. María Teresa Dalmasso y Norma Fatale (2013), argumentan que la socio-semiótica tiene como objeto de análisis la producción social del sentido y su unidad de análisis son los discursos, sin importar cuales sean las materialidades devenidas significantes. Esto refleja la necesidad de una interacción disciplinar. Además, explican las autoras, “los desarrollos metodológicos de la semiótica se caracterizan por su capacidad heurística, lo que se proyecta en su función transdisciplinar” (p. 43).

Concretamente, lo que se propone es estudiar los idearios reformistas en dos temporalidades y sociedades diferentes a través de la campaña yo definiendo la educación pública, revistas argentinas del siglo XX y discursos gremiales universitarios para comprender la producción social de sentido, su circulación y los efectos de esos discursos. Para ello, la propuesta de Eliseo Verón (1993) sobre una teoría de los discursos sociales es la adecuada para dicha investigación, ya que trabaja los sentidos como producción discursiva en el cual los sentidos se manifiestan en la discursividad con sus “determinaciones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significativa” (p. 126). Esto indica que el sentido está entrelazado con los comportamientos sociales porque en la semiosis se construye la realidad de lo social.

La teoría de los discursos sociales es el soporte teórico-metodológico de la investigación presentada. Esta teoría formula hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social⁶. Verón (1993) define a la semiosis social como una dimensión significativa de los fenómenos sociales en cuanto los procesos de producción de sentido. De esta forma expone una doble hipótesis: toda producción de sentido

tiene un carácter necesariamente social, y todo lo social requiere de producción de sentido. Se parte del supuesto de que analizar discursos implica una vinculación fundamental con lo social y consecuentemente se asume que todo fenómeno social tiene una dimensión de sentido que le es constitutiva, y esto implica entender que lo simbólico no es de carácter sólo representacional sino una construcción de la realidad social (Verón, 1993).

Ahora bien, esta doble hipótesis se evidencia sólo en los funcionamientos discursivos, es decir, que el sentido en lo social y lo social en el sentido se puede develar únicamente al considerar la producción de sentido como discursiva. He aquí la importancia de la noción de discurso. Verón (1993) asegura que el discurso consiste en describirlo como un sistema de operaciones discursivas, ya no se trata de la clasificación tradicional a saber: niveles sintáctico, semántico y pragmático, sino de describir “un conjunto de operaciones discursivas que constituyen las operaciones por las cuales la (o las) materias significantes que componen el paquete textual analizado han sido investidas de sentido” (p. 18). Entonces, la teoría de los discursos sociales de Verón (1993) propone analizar “configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material que son fragmentos de la semiosis” (p. 126-127).

De allí que se considera al discurso como una configuración espacio-temporal del sentido y que acceder a la red semiótica implica analizar fragmentos extraídos del proceso semiótico. De modo que, Verón (1993) habla de una cristalización de tres posiciones fundamentales:

operaciones-discurso-representaciones. Se busca dentro de la semiosis fragmentos que se transforman en productos, o sea, analizar la materia significante de todo discurso es considerar que el sistema productivo deja huellas en dichos productos y así, el analista del discurso puede reconstruir ese proceso: “analizar productos es apuntar a procesos” (p. 124). Se considera a la semiosis social como una red significante infinita, explica Verón (1993):

Tanto desde el punto de vista sincrónico cuanto diacrónico la semiosis social es una red significante infinita. En todos sus niveles tiene la forma de una estructura de encastramientos. En la red infinita de la semiosis, toda gramática de producción puede examinarse como resultado de determinadas condiciones de reconocimiento; y una gramática de reconocimiento solo puede verificarse bajo la forma de un determinado proceso de producción: he ahí la forma de la red de la producción textual en la historia. La palabra determinado intenta representar las relaciones de un texto o conjunto de textos con su “más allá”, con su sistema productivo (social). Este último es necesariamente histórico (p. 130).

Respecto al más allá del texto, Verón (1993) indica que el discurso es inseparable de elementos extra-textuales porque sólo se puede estudiar la producción de un discurso en relación con sus condiciones de producción, esto es, las marcas que refieren a operaciones discursivas determinadas. O sea, que todo discurso social posee condiciones de producción y condiciones de reconocimiento y entre estas condiciones hacen que circulen los mismos. La articulación de producción-reconocimiento-circulación es

⁶ Es un concepto que proviene del modelo ternario propuesto por Pierce. Verón indica que el aporte de la semiótica de Pierce a una teoría de los discursos sociales es que nos permitió comprender la actividad de lenguaje como el orden de la Terceridad, a condición de abandonar la concepción ingenua del sujeto hablante.

denominado por Verón (1993) como un sistema productivo de los discursos sociales, un sistema que es un pequeño fragmento de todo el campo de producción social de sentido. Al analizar textos siempre se lo pone en relación con algo que no está en lo lingüístico. De allí se piensa que un sistema productivo del discurso social se pone en funcionamiento a través de dos tipos de gramáticas: de producción y de reconocimiento, y estas a su vez nunca son idénticas. Asimismo, al relacionar las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento producidas socialmente surge el concepto de circulación. La circulación, desarrolla Verón (1993), evidencia los mecanismos que tiene el sistema productivo que lo definen las relaciones entre gramática de producción y gramática de reconocimiento para un discurso dado.

En suma, la teoría de los discursos sociales comprende los fenómenos de sentido a través de conjuntos de materias significantes y del sistema productivo que demuestra el funcionamiento de la red semiótica. Este sistema evidencia que todo producto significativo mantiene relaciones con sus condiciones de generación (gramáticas de producción) y con sus efectos (gramáticas de reconocimiento). Por ello se dice que la semiosis está en ambos lados, tanto en las condiciones de producción como en los objetos significantes investidas de sentido que el investigador se propone analizar. Dichas gramáticas se describen como operaciones y se reconstruyen a partir de marcas que están en la materia significativa. Marcas refiere a las propiedades significantes en la cual su relación con las condiciones de producción o reconocimiento no está especificada, pero cuando sí lo están se convierten en huellas de una u otra condición. Por lo tanto, el concepto de circulación se hace visible con la diferencia entre los dos conjuntos de huellas (producción

y reconocimiento). Entonces se trata de darse con los medios para encontrar las huellas tras el sentido producido y reconstruir a través del análisis del discurso una descripción de las condiciones productivas en los discursos, ya sean las de su generación o las que dan cuenta de sus efectos. Verón (1993) asegura que:

La teoría del sistema de producción de los discursos sociales debería permitir por lo tanto, entender el conjunto de variaciones del efecto de sentido, en el nivel de la recepción, para un tipo de discurso dado. Por otra parte, las condiciones de constitución de este campo de efectos de sentido varía precisamente según la naturaleza de la circulación; en otras palabras, según el tipo de intercambio significativo que se trata (p. 20).

Por otra parte, en todo análisis del discurso social hay interés en las relaciones interdiscursivas, esto quiere decir que el objetivo es interrogarse por la especificidad del tipo de discurso estudiado y responder a esa pregunta por diferencia. Además, se debe tener en cuenta la dinámica de un proceso de producción discursiva:

¿Cuál es la relación de un discurso A y otro discurso B que aparece como respuesta al primero? pregunta Verón (1993). He aquí la importancia de la interdiscursividad porque la unidad de análisis no es el sujeto sino las distancias entre los discursos. La interdiscursividad según Verón (1993) es “un sistema de distancias variables, de desfasajes en transformación, entre condiciones de producción y condiciones de reconocimiento encontrándose más en otras a lo largo del proceso de la producción discursiva en una disciplina determinada” (p. 30). Por lo tanto, dice el autor (1993) hay que tener en cuenta

las condiciones objetivas históricas y extra discursivas que nos permiten dar explicaciones: El desajuste entre producción y reconocimiento esta siempre mediado por una intervención de lo ideológico: es partir de un ideológica B que opera en reconocimiento, que se pone de manifiesto un ideológico A que ha operado en producción (p.31).

En este sentido, María Magdalena Chirico (1987) expone la idea de Bajtín acerca del dialogismo, esto es, el enfoque del discurso como:

Eslabón en la cadena de la comunicación discursiva que lo sitúa en relación con los discursos ajenos o enunciados anteriores y que lo proyecta hacia los eslabones posteriores por su carácter constitutivo de “estar destinado”, enfoque que asigna así, a todo discurso una dimensión intertextual que lo marca de variadas maneras (p.58).

Y agrega:

La condición de intermediario hace de él un discurso heterogéneo, que se construye así mismo mediante la palabra ajena. Su singularidad se materializa en un discurso heterogéneo a si mismo, constituido por las voces de otros. Por lo tanto, los límites que lo recortan como uno también están dentro suyo y se construyen en su interior. Algunos son permeables: los que lo distinguen del discurso ajeno con el que coincide, al que adhiere, que reconoce como suyo; otros son infranqueables: lo que lo separan de los discursos que rechaza, los que se oponen, a los que ataca (p. 60).

En efecto, la tarea del analista del discurso es encontrar las huellas o sentidos en los discursos que están inmersos en una semiosis a través de la noción de interdiscursividad.

Esto permite vincular la dimensión simbólica con las condiciones sociales e históricas que le son constitutivas y aquí la potencialidad del análisis interdisciplinar y del enfoque del estudio en cuestión. La investigación que se presenta aquí propone estudiar las condiciones de producción y reconocimiento teniendo en cuenta la circulación que pone en juego una construcción de discursos que dejan marcas y se convierten en ese sentido producido que busca el analista. La hipótesis del trabajo es que las ideas reformistas producidas en las revistas del siglo XX circularon (como en discursos gremiales universitarios) y conformaron la campaña en defensa de la educación pública, precisamente a cien años de la Reforma Universitaria del 18. Metodológicamente hablando el análisis es siempre interdiscursivo. Se comparan discursos y el corpus está construido según la condición del discurso: producción-revistas del siglo XX, circulación-discursos gremiales universitarios, y recepción (reconocimiento)-campaña y definiendo la educación pública. Esto refleja el nivel de complejidad del estudio, ya que no se intenta comprender sólo una parte del proceso discursivo sino el transcurso completo, sumado a que se lo articula y dialoga con otros dos campos disciplinares (historia y educación) para comprender las materialidades discursivas no sólo en lo lingüístico, sino también desde una práctica heurística: la producción social del sentido, su circulación en fenómenos sociales y los efectos de esos discursos que construyen una realidad de lo social. En definitiva, el desafío de esta indagación radica no sólo en el planteo del problema sino también en su esfuerzo por buscar respuestas desde una perspectiva interdisciplinar y aportar otra mirada a las ya numerosas investigaciones sobre la Reforma Universitaria del 18.

SEGUNDA PARTE

LA REFORMA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La Reforma Universitaria del 18 es una invitación a reflexionar sobre los horizontes y desafíos de la educación superior considerando sus nuevos contextos sociales y políticos, aceleración de las comunicaciones y sus propias transformaciones. Se trata de un hecho histórico que marcó para siempre a la educación argentina y construyó una suerte de identidad y matriz ideológica reformista que sigue vigente hasta la actualidad. A más de cien años y frente a todas las adversidades, la Reforma funciona como una caja de herramientas que brinda respuestas y posibles líneas de acción en situaciones inimaginables. Se podría decir que echa luz en cuanto a preguntarse y re-preguntarse qué significa ser reformista hoy por hoy y sobre todo en tiempos de pandemia. Esta es la razón por la cual jamás debe dejarse de poner bajo la lupa el reformismo, ya que año tras año ofrece un marco orientador a pesar de los nuevos retos que propone la sociedad y está a la altura de una realidad inédita como una pandemia.

LOS POSTULADOS REFORMISTAS BAJO LA PANDEMIA

El pasado 20 de marzo el Gobierno Nacional Argentino estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19, un nuevo escenario que irrumpió la cotidianeidad y apeló a la solidaridad y respeto. Al reflexionar sobre la Reforma en este nuevo contexto se hace inevitable no pensar en las bases que se propusieron en el 18 y su vigencia, ya que se hicieron oír diversos reclamos que dejaron entrever a los idearios reformistas, a saber:

derecho a poder cursar y ser evaluados, igualdad de oportunidades para todos y todas, posibilidad de obtener conexión a internet o en su defecto otras alternativas a la presencialidad, las unidades académicas como espacio para resolver problemáticas de la sociedad, etc.

Los reformistas del 18 abogaban por una universidad presente en lo económico, cultural, político y social frente a las demandas de la sociedad. Para ello propusieron una institución democrática, laica y abierta al entorno social que debía estar a la altura de cualquier circunstancia que no implique sólo respuestas posibles al problema, sino también el desarrollo del pensamiento crítico tanto en la propia Universidad como en la sociedad. Si bien queda mucho por hacer, hay que reconocer que las universidades garantizaron el cursado y la formación continua a pesar de no tener las condiciones necesarias y demostraron ser capaces de estar al servicio de la comunidad en una emergencia sanitaria mundial. La educación pública universitaria reaccionó rápidamente en lo académico pero también en acciones concretas como la prestación de sus instalaciones o lanzamiento de programas que da cuenta de su vínculo con lo social. Frente a la pandemia, las universidades tomaron un rol central para contribuir al desarrollo, la igualdad y justicia social. De cara al futuro ya se notan las consecuencias como la crisis económica, climática, desigualdad, etc. que cambiará la agenda de las políticas públicas y de las instituciones en sus métodos de enseñanza, plan de estudios, investigaciones y otras maneras de transitar el trayecto universitario. En este sentido, la universidad sigue siendo uno de los únicos espacios que posee la capacidad de impulsar el pensamiento y el debate abierto al público para pensar propuestas acordes a los tiempos que se viven. Por ejemplo, la

integración de las tecnologías en la enseñanza y su nuevo modo pedagógico y evaluativo como así también, políticas en cuanto a lo social, económico, político, sanitario que requiere nuestro país. Vemos entonces, la existencia de una Universidad presente en una situación pandémica y esto es parte del legado reformista: la idea de una Universidad que no es ajena a la realidad social. Este principio está ligado con la extensión universitaria, otro postulado que tiene como misión promover el desarrollo cultural y transmisión de conocimientos entre los distintos sectores de la comunidad. Su vigor está demostrado en la búsqueda de soluciones para la enfermedad del coronavirus, a saber: la creación de mascarillas o respiradores, lanzamiento de aplicaciones de seguimiento para los contagiados, espacios y redes de divulgación científica y difusión de la información para todo el país, la participación de voluntarios y voluntarias en proyectos de extensión que prestan ayuda a los sectores más vulnerados. Estos actos muestran la interrelación entre universidad-sociedad. Sin embargo, es cierto que el coronavirus y las medidas de prevención como el distanciamiento social y el menor contacto posible complejizaron la tarea en cuanto a la presencia y el cuerpo. Dos requisitos fundamentales a la hora de realizar actividades que implicaban transitar y hacer uso de territorios alejados de la Universidad. La pandemia obligó a frenar y repensar las redes y sus configuraciones con el espacio público. Si bien algunos programas pudieron migrar a lo virtual como los conversatorios, capacitaciones en espacios barriales o en el interior, trabajos en conjunto con escuelas y las nuevas tecnologías, entre otros proyectos, quedaron suspendidas intervenciones que sostenían vínculos de años de trabajo que difícilmente vuelvan a re-articularse, o al menos no por ahora.

Las instituciones académicas no serán lo mismo después de esta situación pandémica porque la sociedad ya no lo es, esto refleja también la esencia y la antelación de los reformistas frente a cualquier situación. Nuevamente la Reforma funciona como guía para llevar a cabo acciones en una situación inimaginable con otro principio fundamental como la promoción de la ciencia, innovación y tecnología. Los reformistas creían que las problemáticas locales debían ser tratadas por las universidades de su propia región, y cabe recordar que la ciencia antes de la Reforma era especialmente religiosa, cerrada y reservada. A partir del 18 se empieza a pensar en un sistema científico al servicio de la comunidad y que transmita sus avances a los miembros de la Universidad a través de una enseñanza que permita circular información necesaria y adecuada a la sociedad. Los reformistas señalaban que las universidades debían desarrollar y potenciar sus capacidades científicas para hacer transformaciones sociales y aseguraban también que defender la ciencia y tecnología garantizaba derechos humanos básicos e igualdad de condiciones y por ende, la conformación de una sociedad más justa. Por otra parte, los reformistas postulaban que el conocimiento es un bien público y social, tal es así que el acceso a la información se vuelve no sólo un derecho sino también una responsabilidad de los ciudadanos en proteger el desarrollo científico. La ciencia bajo pandemia dejó en evidencia otra particularidad del ideario reformista: distanciarse del dogmatismo y abogar por un razonamiento científico. Un ejemplo claro es la constante desinformación respecto al coronavirus en el cual equipos de investigadores desmentían datos con respaldo científico.

El reformismo ilumina un tipo de universidad que abre posibles miradas, formas de ser y de

pararse frente al mundo, pero también intenta recordar(nos) que hay ciertos sectores sociales que no pueden llegar a las instituciones o no hay espacios habilitados para que lo logren. La pandemia trajo consigo una enseñanza puramente virtual que demostró una enorme desigualdad social y falta de oportunidades. El carácter público no aseguró en tiempos extraordinarios pleno acceso al conocimiento y a la formación, algo que a los reformistas no les cabería y lo disputarían, ya que plantearon la democratización de la enseñanza y la educación como un derecho y al alcance de todos y todas, y en este sentido se hablaba de justicia social a través de la educación. Los reformistas dejaron el legado de brindarles un mejor destino a aquellos que no pueden estar dentro de la comunidad universitaria. En sí, es un acierto en los tiempos que corren: la universidad y la educación superior al servicio de la sociedad y sobre todo de los sectores más endebles. Esto es, en gran medida, una parte fundamental de la matriz ideológica reformista donde se propone que vayan de la mano decisiones políticas y un Estado presente y las universidades como herramientas principales para acortar brechas digitales, sociales, culturales respetando la diversidad y las diferencias logrando avances y soluciones de manera integral tanto local como internamente.

A MODO DE CIERRE

La Reforma del 18 nuevamente se encuentra bajo la lupa. Hemos visto en el transcurso de este trabajo la pertinencia que tiene analizar un hecho histórico que transformo la educación superior argentina hace un siglo atrás y cómo en tiempos de pandemia cobra aún más relevancia. En la primera parte se presentó una investigación en curso que consiste en analizar

las discursividades de un ideario ideológico desde diversos actores y aristas (reformistas de 1918, gremios universitarios, campaña -2018-) en dos temporalidades y sociedades muy distintas en cuanto al contexto social, político, económico, educativo. En la segunda parte se realizaron reflexiones en torno a algunos postulados de la Reforma Universitaria con el objetivo de repensar los principios reformistas en contexto pandémico.

Hoy por hoy, se podría decir que la Reforma funciona como guía u orientador respecto a la calidad educativa, los métodos de enseñanza, la permanencia y egreso de estudiantes, promoción del desarrollo científico, puesta en diálogo sobre los soportes teóricos que permiten repensar a la comunidad académica y social, proposición de investigaciones con problemáticas locales (salud, educación, nutrición, medioambiente, etc.). Por eso es fundamental advertir que a pesar de las diferentes transformaciones, la Reforma es una antelación a cualquier situación impensable que se presente. En los tiempos que corren y sobre todo en pandemia, hay que resaltar el papel de las universidades públicas. Fue fundamental su compromiso y solidaridad no sólo educativa sino también con la sociedad, ya que pusieron a la ciencia y la investigación, la extensión universitaria, becas y ayudas sociales, al servicio de la misma. Esto refleja el alto nivel de proyección, apertura y mirada de los reformistas hace tiempo atrás respecto a un sistema universitario que responda a las inquietudes y necesidades de su entorno social. No hay que olvidar el devenir histórico: la Reforma es una caja de herramientas que se debe defender y custodiar tanto los derechos conquistados como los que faltan. El reformismo nos hace preguntarnos qué entendemos por educación en el nivel superior, su carácter público y políticas educativas y la posibilidad de respuestas frente

a nuevas situaciones de un mundo dinámico y de incertidumbres. En definitiva, el reto de la educación universitaria se encuentra trabajando por y para la sociedad. Las altas casas de estudio están interpeladas por un nuevo contexto que necesita de profesionales ante las problemáticas actuales y las que depararán en el futuro. La matriz reformista marcó un camino en cuanto a la inclusión, calidad, educación, ciencia y a la Universidad como herramienta principal para el desarrollo de un país. Sin embargo, el legado reformista no es un punto de llegada sino de partida. Se trata de mantener vigente el ideario reformista ante las nuevas realidades y desafíos que se presentan en nuestros días.

Para terminar, es notable reafirmar la idea de que jamás debe dejarse de poner bajo la lupa el

reformismo. Es una instancia de reflexión y de re-pensar la educación y la sociedad. Volver a la Reforma se hace necesario para preguntarse qué significa ser reformista y salvaguardar aquellos postulados que hacen hoy al sistema universitario argentino tener una educación superior pública al servicio de su región en una situación atípica. Volver a la Reforma implica repensar las oportunidades y posibilidades en un mundo que se ha acelerado y comprender esos cambios sin perder de vista aquellos principios reformistas. Volver a la Reforma es un recordatorio a construir una Universidad íntimamente articulada con la vida cultural y científica de la sociedad. Volver a la Reforma es tener presente siempre la gran enseñanza de una sociedad justa e igualitaria.

RESEÑA CURRICULAR:

Esmeralda Gaiteri, con 24 años de edad es Licenciada y Doctoranda en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, está cursando el profesorado en Comunicación Social. Su interés en la investigación gira en torno al análisis del discurso, la historia y la educación. Ha presentado trabajos en Argentina, Colombia y México.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

GAITERI, E. (2020) "La Reforma del 18 bajo la lupa: desde lo interdisciplinar y en tiempos de pandemia", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 117 - 134. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Acevedo Troncoso, A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y espacio*. V 7 (N°36), pp.1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797042>
- Boudon, P. (2000). Entre Rhétorique et Dialectique: la constitución des figures d'argumentation. *Langages*. V 34 (N°137), pp. 63-86. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_137_1785
- Bustelo, N. (2015). La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928). (Tesis doctoral). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>
- Bustelo, N. (2018). Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria. (#Ed. Paidós). Paidós. Buenos Aires.
- Biagini, H. E. (2018). El Movimiento Reformista en una revista estudiantil de largo aliento. *Historia De La Educación Latinoamericana*, V. 20 (N° 30), pp. 37-51. <https://doi.org/10.19053/01227238.7984>
- Cantón, D.; Moreno, J. L. y Ciria, A. (2005). Argentina: la democracia constitucional y su crisis. (#Ed. Paidós). Paidós. Buenos Aires.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1987). La Reforma Universitaria /1 (1918-1983). (#Ed. Centro Editor de América Latina). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Dalmaso, E. (2018). 1918: Raíces y valores del movimiento reformista. (#Ed. UNC). Editorial UNC. Córdoba.
- Eco, U. (1990) Les limites de l'interpretation. (#Ed. Grasset). Editorial Grasset. Paris.
- Pecheux, M. (1984). Sur les contextes epistemologiques de l'AD´´. (#Ed. Mots). Mots. París.
- Peluso, N. (2018) 100 años de discurso latinoamericanista. Ponencia presentada en el Coloquio Regional Balance de la declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018. Declarado Actividad Preparatoria de la CRES 2018 por el Comité Ejecutivo de la Conferencia. Buenos Aires. Argentina. http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/Panel/173/173_2.pdf
- Sigal, S. y Verón E. (2003). Perón o muerte: los fundamentos discursivos del fenómeno peronista. (#Ed. Eudeba). Eudeba. Buenos Aires.
- Troncoso C, H. (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, N° 6, pp. 1-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2315819>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008) La Reforma de Córdoba Vientre fecundo de la transformación universitaria. (#Ed. CLACSO). Editorial CLACSO. Buenos Aires.
- Verón, E., Arfuch, L., Chirico, M. M. y Et. Al. (1987) El discurso político. Lenguajes y acontecimientos. (#Ed. Hachette). Editorial Hachette. Buenos Aires.
- Verón, E. (1993). La semiosis social, fragmentos de una teoría de la discursividad. (#Ed. Gedisa). Gedisa. Barcelona.
- Villanueva, V. G. (2018). A 100 años de La Reforma Universitaria Argentina memorias discursivas, discurso fundador y propuestas pendientes. *Entornos*. V. 31 (Nº. 1), pp. 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937168>
- Weinberg, L. (2020). Redes intelectuales y redes textuales: las revistas del Reformismo Universitario. *De Historia De América*. (Nº 158), pp. 191-221. <https://doi.org/10.35424/rha.158.2020.613>

REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL CELULAR EN LA ESCUELA (PANDÉMICA) DE TRES CIUDADES DE SURAMÉRICA

CHALE, Jorgelina

Filiación institucional: Universidad de
Concepción del Uruguay, Argentina.
Correo electrónico: jorgelichale@gmail.com

LEDESMA, Carlos

Filiación institucional: Facultad de
Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba.
Correo electrónico: carlosledesma16@hotmail.com

ORTEGA, Emerson

Filiación institucional: Institución Educativa
Veinte de Julio, Colombia.
Correo electrónico: emepcoh@gmail.com

Campos del conocimiento: Comunicación - Educación
Fecha de recepción: 11 / 11 / 2020
Aceptación final: 05 / 06 / 2021

RESUMEN

El presente artículo configura un avance sobre el ensayo que pretende socializar un ejercicio reflexivo en torno al fenómeno de la escuela afectada por la crisis sanitaria y el contexto de emergencia generado por Covid-19. Esta situación moviliza la indagación sobre el vínculo pedagógico entre estudiantes y profesores en tres contextos de Sudamérica: Cali (Colombia), Córdoba y Rosario (Argentina). El derecho a la educación y la continuidad pedagógica de los estudiantes son una prioridad, para los sistemas de estos países, que responden a la emergencia rápidamente, con los medios tecnológicos adoptando un rol singular en la virtualidad, el celular es una de las pantallas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje en pandemia.

PALABRAS CLAVE

Escuela, Pandemia, Celular y Brecha.

REFLECTIONS ON THE USE OF CELL PHONES IN THE (PANDEMIC) SCHOOL OF THREE CITIES IN SOUTH AMÉRICA

ABSTRACT

This article is an advance on the essay that aims to socialize a reflective exercise around the phenomenon of the school affected by the health crisis and the emergency context generated by Covid 19. This situation mobilizes the inquiry into the pedagogical link between students and teachers in three contexts in South America: Colombia (Cali), Argentina in the city of Córdoba and Rosario. The right to education and the pedagogical continuity of students are a priority, the Colombian and Argentine educational systems respond to the emergency quickly with technological means that adopt a unique role in virtuality, the cell phone is one of the screens used for teaching and pandemic learning.

KEYWORDS

School, Pandemic, Cellular and Gap

REFLEXÕES SOBRE O USO DE TELEFONES CELULARES NA ESCOLA (PANDÊMICA) DE TRÊS CIDADES DA AMÉRICA DO SUL

RESUMO

Este artigo é um avanço na dissertação que visa socializar um exercício reflexivo em torno do fenômeno da escola afetada pela crise de saúde e o contexto emergencial gerado por Covid 19. Essa situação mobiliza a indagação sobre o vínculo pedagógico entre alunos e professores em três contextos na América do Sul: Colômbia (Cali), Argentina na cidade de Córdoba e Rosário. O direito à educação e a continuidade pedagógica dos alunos são prioritários, os sistemas educacionais da Colômbia e da Argentina respondem à emergência rapidamente com meios tecnológicos que assumem um papel único na virtualidade, o celular é uma das telas utilizadas para o ensino e aprendizagem pandêmica.

PALAVRAS CHAVE

Escola, pandemia, celular e Lacuna

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se configura como un ejercicio reflexivo en torno al fenómeno de la escuela afectada por la crisis sanitaria del momento, lo que nos motivó a indagar y conocer puntos comunes, sus diferencias y sobre todo cómo se dio el vínculo pedagógico

entre estudiantes y profesores en tres contextos de Suramérica. En este desarrollo hubo espacio para dar un repaso histórico de los peligros diversos a los que ha estado expuesta la escuela por emergencias sociales. De esta manera, se relaciona este contexto con el avance de la tecnología desde lo social al campo educativo; reconociendo aspectos fundamentales en las prácticas educativas antes y durante la pandemia. Por lo cual se trazó una metodología investigativa que permitiera analizar información de interés en los espacios escolares seleccionados en plena contingencia del virus, para ello al final se comparten la interpretación de la información obtenida y las conclusiones de este momento tan determinante para la escuela, en lo que consideramos una primer entrega de esta investigación, que abarca el inicio de la pandemia con el cierre escolar de establecimientos hasta la primera semana de abril del 2021.

Los siguientes subtítulos se desarrollaron para explicar el alcance de los objetivos del texto, entre ellos: La escuela en peligro, con una notación histórica sobre los peligros sociales que han generado su cierre. Escuela y tecnología, donde se analizan las características de la escuela actual en torno a los dispositivos tecnológicos que se usan en el acto pedagógico. Los contextos relevados; presentan al lector los tres lugares de Sudamérica en los cuales se desarrolló esta investigación. La metodología expone el método usado para alcanzar los propósitos planteados en este ensayo.

De igual forma se encuentra: Prohibido prohibir el celular, mostrando los contrastes entre su uso al comienzo de la pandemia, hasta la actualidad en la escuela. Además,



profesores y profesoras Mi-Tec alude a los profesores y profesoras que incursionaron en lo tecnológico con el inicio de la emergencia social y que continuarán con la vinculación didáctica a través del teléfono inteligente en la escuela de la pandemia. Por último, Conclusiones es el apartado donde desarrollamos las respuestas a los interrogantes planteados en el marco del diseño del estudio que se presenta, acorde a las evidencias e información recolectada y estudiada. De esta forma se terminó de configurar el texto que sigue.

Abordamos el campo de la educación en donde como consecuencia de las medidas de emergencia sanitaria se produce el cierre masivo de los edificios escolares y en consecuencia el cese de la presencialidad en las instituciones educativas, tanto privadas como públicas.

Esta situación sin precedente acontece en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. En este contexto, los sistemas educativos y las instituciones reaccionaron adoptando medidas para generar escenarios posibles, con el fin de dar continuidad a los procesos educativos que se encontraban apenas iniciados en su ciclo lectivo. La primera cuestión fue asegurar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica tan importante y compleja, en un contexto de cierre preventivo de escuelas en los países de América Latina y el Caribe.

Como tarea intentaremos dar cuenta del uso y manejo del recurso tecnológico de parte de los Educadores en esta “quijotada” que significó enseñar en pandemia. Nos proponemos describir, contrastar y concluir

(a través de una encuesta autoadministrada dirigida a Docentes) sobre las prácticas educativas en situación de pandemia y aislamiento social obligatorio de los docentes de establecimientos de gestión pública y privada, de tres contextos tan diferentes en cuanto a la localización como similares en su escenario educativo en Argentina (Rosario y Córdoba) y en Colombia (Cali).

De esta manera, nos planteamos los siguientes interrogantes para conocer las formas en que los docentes utilizaron el celular para recomponer el vínculo pedagógico con sus alumnos:

¿Qué plataformas, modalidades o apps para reuniones virtuales utilizaron?

¿De qué manera la accesibilidad a internet logró condicionar las prácticas educativas?

¿Las prácticas educativas mediadas por este objeto tecnológico han alterado el modelo pedagógico educativo de las instituciones escolares?

¿Qué aspectos académicos marcaron el fin del año escolar 2020 y el inicio del año lectivo 2021?

¿Cuál fue la percepción de las y los profesores al utilizar el celular para la enseñanza/aprendizaje durante la escuela de la pandemia?

Y para finalizar un último interrogante de cara al futuro:

¿De qué manera le darían continuidad a su propuesta educativa utilizando el celular en la escuela post-pandemia?

LA ESCUELA EN PELIGRO

Ahora referenciamos la escuela y su fundación global en la sociedad coincidiendo con la propuesta de Martínez y Narodowski (1996) para quienes la escuela es un invento relativamente nuevo o reciente, con una historia que lleva dos siglos y un par de décadas, es decir, en lo sucedido desde lo contemporáneo, a lo anterior se suma que esta es la encargada de establecer los sistemas educativos actuales. Este apoyo teórico nos permite ubicar la escuela en un intervalo histórico y relacionarlo con algunos fenómenos sociales que han logrado que sus puertas se cierren parcial o definitivamente por la destrucción; afectando así las dinámicas sociales que produce su día a día en la comunidad educativa.

A lo largo de la historia, la escuela ha sido afectada por situaciones sociales diversas: guerras, epidemias, golpes de estado, desastres naturales y pandemias entre otros. Podemos acercarnos a lo nombrado, especialmente en sus repercusiones, desde la referencia de López P. (2013) quien en relatos de batalla indicaba que con la escuela cerrada; un grupo de niños continuaban sus ilusiones infantiles. Dentro de esos sueños podía esperarse el retorno escolar. También en Lacayo G. (2011) encontramos de forma narrativa como los recuerdos señalaban las epidemias que atacaban el pueblo y que eran muy frecuentes, esto obligaba a retirarse hasta tres semanas y en el retorno se podía conocer que ya no estaban algunos de sus amigos; en la continuidad del relato este factor social potenció como proyecto de vida ser médico a su personaje principal, desde un deseo noble: ayudar a sus amigos a volver

a la escuela después de la emergencia. Estas dos narraciones relacionan la clausura de la escuela, en diferentes contextos, pero con la misma connotación; el establecimiento cerrado o parado en determinados periodos. De manera análoga, con apoyo documental, puede hacerse un contraste similar con situaciones asociadas a terremotos, huracanes, tsunamis o golpes de estados, que producen cierres escolares sin caer en duda. Conservando la temática propuesta, estamos afirmando junto a Yubero et al. (2003) que la escuela es vulnerable ante sucesos de la sociedad, que tiene características en palabras de estos autores de -Microcosmos- aquel término que hace que lo exterior incide en lo interior de la misma, y que en relación con lo tratado hay gran información en la historia de la escuela para afirmarlo.

En lo referido a la pandemia, propia del contexto actual, estas también han generado desplazamiento de profesores y estudiantes del claustro escolar. Señalaremos de forma rápida el aporte de Barry J. (2020) y desde su recorrido por la pandemia de 1918, que fue la situación sanitaria más mortal de la historia, gracias al síndrome respiratorio agudo generado por la afección pulmonar, en presentación de gripe. Podemos imaginarnos que ocurrió en dicho momento en los establecimientos escolares de aquel contexto.

ESCUELA Y TECNOLOGÍA

En el marco de la escuela de la pandemia del Sars-cov-2 o del covid-19, se dio algo particular; la escuela cerró, pero se mantuvo el contacto entre el estudiante y el profesor. De modo contrario a los ejemplos citados



aquí; no puede obviarse que es la escuela del siglo XXI con sus dos décadas, es aquella que interactúa en otro espacio, a la par o en medio de datos o estadísticas del virus en todo el globo. Es desde luego una escuela con otros recursos; apoyada en la tecnología para continuar el vínculo pedagógico con el resto de la comunidad educativa.

Continuando con la temática proyectada en este ejercicio de escritura, consideramos de gran importancia describir el momento transcurrido por la escuela momentos antes de la pandemia del Covid-19.

Esta escuela es la escuela del siglo XXI, y es grande no solo en territorio, además de los tableros y marcadores, todos aquellos objetos didácticos de las ciencias que se enseñan, permitieron un espacio para la observación detenida, notándose una avalancha particular en sus dos primeras décadas; de elementos denominados pantallas; que cambiaron de presentación y que son objetos tecnológicos llamativos: computador fijo, computador móvil, tabletas y los teléfonos inteligentes, dicha secuencia en los objetos mencionados es devenida del avance tecnológico de la informática aplicada a la educación.

Conectamos esta referencia última con la perspectiva de Baum et al. (2011) quien afirma que la sociedad ha tenido 4 pantallas que están conectadas entre sí, perfectamente, generando relaciones dinámicas en campos como: el económico, cultural, educativo, político y comunicativo. En orden y a continuación, la pantalla del cine, la del televisor, la de la computadora y con la banda ancha, la pantalla del teléfono inteligente que contiene funciones de las otras nombradas. Ahora, esta

relación teórica nos interesa en el contexto delimitado de escritura, la hipótesis de este ensayo relaciona la pantalla del teléfono celular con el protagonismo, en el marco de la escuela de la pandemia del sars-cov-2 o del covid-19, pues fue la pantalla más usada en la escuela actual desde que cerró sus puertas, constituyéndose en un dispositivo que permitió el sostenimiento del vínculo pedagógico entre estudiantes y profesores.

Notamos el fenómeno corporizado en un solo dispositivo, a estas alturas masivo (en el mejor de los casos), disruptivo para los “viejos” y los nuevos profesores no habituados a sus prestaciones, o que los observaban de reojo y con recelo, por acaparar la codiciada atención de sus estudiantes.

«Hoy por hoy casi no hay aula donde no se filtren los celulares, planteando un serio desafío a los docentes en materia didáctica. Para muchos el celular se convirtió en un enemigo, sinónimo de distracción. Algunos pedagogos creen que los celulares, al igual que otras nuevas tecnologías, encierran un potencial educativo que no convendría desaprovechar» (Dillon, 2011:2).

En esa misma línea de relación, podemos citar que es a partir del Mobile Learning o aprendizaje móvil (se refiere al tipo de enseñanza-aprendizaje que utiliza dispositivos electrónicos móviles como el celular y que se caracteriza por su ubicuidad) es decir, que se puede aprender en cualquier momento y lugar. En otras palabras, es:

«la modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo

de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables [...]» (Mendoza, como se citó en Brazuelo y Gallego, 2012: 17).

Las descripciones anteriores nos permiten identificar un concepto clave en el contexto tratado: el conectivismo, que es definido como una teoría de aprendizaje para la era digital, la cual explica cómo el Internet ha generado oportunidades para aprender y compartir información con otros, cómo el conocimiento se afianza gracias a las comunidades que se forman y como el papel de los docentes ha cambiado en comparación a las otras teorías de aprendizaje.

El conectivismo es desarrollado por George Siemens, investigador de la Universidad Athabasca (Canadá) quien menciona que la habilidad de aprender lo necesario para el futuro es más importante de lo que se sabe ahora.

«Esta teoría se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales, o herramientas colaborativas» (Siemens 2004).

El investigador indica que en este contexto el rol del educador es crear ecologías de aprendizaje, dar forma a comunidades, y liberar al interior del medio ambiente a quienes han aprendido. De esta manera, se asegura la reproducción del conocimiento a través de la interacción de los nodos.

La teoría del conectivismo, que tiene como principio que el aprendizaje está constituido

por conocimientos útiles en distintos contextos y que pueden ser almacenados en dispositivos, lo que significa que el estudiante debe disponer de competencias y habilidades para utilizar esa información implica para la docencia la necesidad de formarse y capacitarse en el uso pedagógico de las herramientas adecuando las propuestas de trabajo, es una de las teorías más adecuadas para explicar cómo aprende el ser humano en un mundo fuertemente impactado por las T.I.C y el conocimiento, entre ellas las tecnologías móviles. (Siemens, 2004 citado por Brazuelo y Gallego, 2012: 21).

LOS CONTEXTOS RELEVADOS

En la ciudad de Santiago de Cali, Valle, Colombia, el 13 de marzo fue el último momento en que los estudiantes asistieron a una jornada escolar presencial, a partir del 18 de marzo empezaron los decretos relacionados con el aislamiento preventivo que poco a poco se fue prolongando en fechas y que actualmente se conserva con exclusividad para escuelas y claustros educativos de nivel superior. Pocos días después se adelantaron las vacaciones de mitad de año escolar y previamente se habían dado dos semanas para la planeación de la virtualidad escolar en las instituciones educativas.

Un día antes, en Argentina, el jueves 12 de marzo fue el último día de 2020 en que los estudiantes de las Escuelas secundarias cordobesas pisaron el aula por última vez. El presidente en funciones de la República, Alberto Fernández anunció la suspensión total de clases para el nivel inicial, primario y secundario desde el 13 de marzo hasta

el 31 de marzo, primeras medidas de cese presencial en los establecimientos educativos, que fueron prorrogándose y extendiéndose en el tiempo, al compás del aumento de personas contagiadas por el enemigo sanitario y silencioso denominado COVID-19.

Desde ese día en Córdoba nunca se dejó de hablar del retorno a clases y de los múltiples y posibles protocolos, que deberían adoptar en su totalidad la comunidad educativa para poder volver a desarrollar sus actividades. Lo cierto y concreto es que la vuelta nunca se concretó, pero a medida que esta realidad se materializaba, todos los actores del ecosistema educativo fueron buscando variantes, estrategias y sobre todo herramientas tecnológicas que les permitieran, dar respiración artificial (valga la redundancia) a ese vínculo pedagógico que apenas 10 días antes había nacido, y estaba en una situación de coma inducido hasta nuevo aviso. Por lo que el nacimiento de plataformas educativas (o aulas virtuales) en muchos casos y la profundización de su uso en algunos otros, vino a reemplazar al espacio de encuentro tradicional de docentes, alumnas y alumnos: el aula.

Similar situación aconteció a solo 370 km, en la ciudad de Rosario (Argentina), durante el jueves señalado, ya que se hablaba de algo impensado...comentarios y manifestaciones de que nada tenían que ver con la realidad... dudas y comentarios nada tomado como certero. Así fue como en medio de un discurso presidencial el viernes 13 de marzo de 2020 entendimos que no habría clases solamente por un par de semanas. Fue ahí que el tiempo entró a correr vertiginosamente en nuestras vidas y la decisión de cada docente fue

continuar trabajando, adoptando formatos tecnológicos diferentes.

METODOLOGÍA

Ya en el apartado metodológico, el estudio elaborado se apoya en el método mixto de investigación educativa dado que se buscó articular y combinar datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa para así lograr un análisis más profundo. Incluir estrategias provenientes de ambos enfoques; permitió, además, una triangulación de tipo metodológica según Denzin y Lincoln (2005) realizada con la finalidad de aumentar la validez de los hallazgos, la perspectiva cuantitativa adopta el instrumento mediante la distribución de un formulario de encuesta digital que permitió el análisis descriptivo correlacional en algunos aspectos. La segunda fase se basó en el enfoque cualitativo que buscó relevar las perspectivas de los sujetos docentes involucrados. Diferentes muestras fueron seleccionadas en las dos fases, considerando el tipo y la naturaleza de los datos a ser recolectados en función del enfoque seleccionado.

Las categorías que se establecen para el análisis y la interpretación son el uso del celular como herramienta que permite el vínculo pedagógico, es decir la continuidad del acto de enseñar en la escuela de la pandemia y la articulación con un modelo pedagógico establecido.

Aprovechamos para hacer una salvedad; en esta investigación se propuso identificar y caracterizar las buenas prácticas con inclusión de T.I.C a partir de las percepciones y el relato de las experiencias que los profesores

tuvieron con respecto a la inclusión de tecnologías en la formación inicial docente.

Se utiliza el instrumento encuesta para recoger datos y luego transformarla en información, de manera progresiva trabajando en la elaboración de un conocimiento aproximado, situado en 18 instituciones (6 de cada localidad) de los lugares citados. Las instituciones de la muestra se establecen con el criterio de seleccionar del universo una representación de escuelas públicas y privadas.

Respecto a los puntos que se plantearon en la encuesta que se realiza a docentes de instituciones de gestión privada y oficial, se encontraron los siguientes datos:

En relación con la utilización del teléfono inteligente en la escuela durante la pandemia, es considerado como una herramienta indispensable para la continuidad de las clases, siendo muy útil para realizar actividades de consulta, para programar pruebas escritas y para mantener una comunicación permanente de vínculo continuo con los estudiantes en este momento de aislamiento social preventivo y obligatorio, que permite resolver sus dudas e inquietudes.

Las y los colegas mencionaron además algunas experiencias previas en las cuales venían utilizando las tecnologías, haciendo hincapié en que la diferencia con el momento actual radica en la intensidad del uso.

Respecto a la utilización del celular para reemplazar el vínculo pedagógico se señala el uso de plataformas educativas: la mayoría utiliza Google Meet, Zoom, WhatsApp (grupos y videollamadas), correos electrónicos,

Jit Meet, YouTube. Un canal efectivo para acceder a chicos con poca conectividad para sostener principalmente el vínculo afectivo y dar devoluciones -retroalimentaciones- por audio es el WhatsApp, por ejemplo. Otras plataformas como Google Classroom, Edmodo que permiten guardar los materiales y las consignas de los trabajos prácticos se mencionan como muy útiles aún en la presencialidad. Se favoreció la recepción de los trabajos prácticos por mail u otro sistema digital optimizando los modos de archivar y ordenar la cantidad de materiales que recibimos los docentes y la realización del seguimiento de cada trayectoria. Otro docente explicó que para los exámenes se usó Microsoft Teams y amplió que *«ahora se está empezando a implementar Mi Aula Web, una plataforma de la Provincia de Córdoba, que no consume datos y se accede a la misma a través de Ciudadano Digital»*.

Se menciona la facilidad de los estudiantes de nivel superior en comparación con los estudiantes de la escuela secundaria, adjudicado a la construcción de la autonomía en el nivel, cuestión que es observada frecuentemente en las respuestas.

Al anterior se suma que en las y los encuestados de Argentina se evidencia la formación del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación respecto al cursado de la Especialización en T.I.C a la que aluden varios docentes de Rosario y localidades vecinas. Además de la utilización de las netbooks otorgadas a través del Plan Conectar Igualdad. En otra parte, en la ciudad de Santiago de Cali; se hace referencia a las capacitaciones locales gubernamentales y las propiciadas desde el plan de computadores para educar -Proyecto

gubernamental de donación tecnológica posterior a la donación de equipos en las instituciones, especialmente en los últimos cinco años previos a la emergencia sanitaria.

Existe una coincidencia marcada enfáticamente sobre la falta de conectividad en los dispositivos a través de wifi y además la limitación de los datos útiles que brindan las empresas de acuerdo con el abono del que disponga el estudiante, ambos configuran elementos esencialmente condicionantes de la práctica cotidiana, tanto en la presencialidad, como en la virtualidad. Los principales problemas para trabajar con celulares es que tienen paquetes de datos, y los estudiantes cuidan al mismo para realizar otras actividades. Además, generalmente usan teléfonos económicos o modelos con alguna antigüedad; por lo que no tienen espacio en la memoria para instalar nuevas aplicaciones o guardar contenido. Las percepciones se basan generalmente en la construcción de un camino de aprendizaje por parte de los docentes sobre los medios y la utilización pedagógica, considerando que los jóvenes pueden mejorar el vínculo con las asignaturas a través de los medios digitales.

Las afirmaciones obtenidas en el instrumento-encuesta están relacionadas con el reconocimiento del despliegue de una propuesta de enseñanza con un ambiente o entorno altamente tecnológico y se evidencia una fuerte convicción sobre el atravesamiento de la tecnología en las propuestas de enseñanza.

Algunos docentes describen acciones de los alumnos que lo ponen en un lugar de privilegio en relación con los docentes en el uso de los celulares, disponiendo de más tiempos y de mejores conocimientos, denominada en las

encuestas como experticia en el uso de esta herramienta. Mientras que otros educadores expresan la incorporación luego de haber vencido el temor a lo desconocido.

Más allá de la pandemia, la actualidad es muy ajetreada y el uso de la virtualidad nos permite acompañar a los alumnos por fuera del aula, mantener cierto vínculo, y ellos saben a su vez que tienen toda la información y materiales disponibles en la web y la posibilidad de consultar dudas. Sin embargo, en contextos particulares, como en las Sierras de Córdoba, el acceso a la tecnología es muy limitado, debido a que gran parte de la matrícula de la escuela corresponde a población de bajos recursos económicos, pero también, la conectividad es muy escasa ya que, al no haber infraestructura en redes de comunicación, pocas empresas ofrecen servicio de internet, por lo que se encarece, además de ser limitado en ancho de banda. Paralelamente en la ciudad de Rosario se menciona la débil conectividad en ciertos horarios durante la jornada.

En las grandes o medianas ciudades se cuenta con servicios adecuados de conectividad a Internet, así como mayor disponibilidad de recursos digitales en los hogares; ambas cuestiones facilitan el desarrollo de las propuestas pedagógicas, sin embargo, estos entornos de conectividad encuentran limitaciones en zonas más alejadas de los centros urbanos y localidades más pequeñas que no siempre cuentan con acceso a Internet de manera permanente, y donde los recursos electrónicos suelen estar menos disponibles en los hogares. En sintonía con la conceptualización que realiza Sofía Olarte Encabo (2017) sobre la primera fase de una brecha digital (término utilizado

para describir la separación entre grupos que tienen acceso y utilizan las T.I.C como parte de su rutina diaria y los grupos que no) que se produce por problemas de acceso y en consecuencia desencadena a la segunda fase de la misma, una fase que acarrea problemas de mayor gravedad, problemas de competencia digital (digital literacy) [...].

PROHIBIDO PROHIBIR EL CELULAR

Respecto a la percepción desde la práctica docente, en el uso del celular hallamos diversas percepciones. En primer lugar, se lo pensó (frente a una emergencia imprevisible) como una herramienta única que realmente permitió mantener el vínculo con los estudiantes. Aunque algunos de ellos, no pudieron acceder a esta herramienta desde que comenzó este periodo de enseñanza en entorno virtual. Se pueden dimensionar dos etapas bien marcadas en los testimonios escritos:

«En un primer momento me parecía terrible tener que dar mi número personal a los estudiantes. Me parecía que eso iba a ser insostenible ya que el celular es considerado de uso personal y se comenzó por brindar el correo electrónico, luego se fueron creando aulas virtuales siendo las más recurrentes las generadas con Google Classroom. Sin embargo, trabajar sólo por WhatsApp, si bien sirve para mantener el vínculo tiene muchas limitaciones»

Sentenció uno de los encuestados, advirtiendo el aprovechamiento del Smartphone en todo su potencial, tensionando con la realidad de la tecnología de varios estudiantes que tienen teléfonos de baja gama y en pocos

casos aceptan instalar alguna aplicación ya que para hacerlo deben borrar alguna otra que tenían anteriormente.

Para representar las limitaciones citamos uno de los relatos que surge de la ampliación de la encuesta realizada por un docente quien menciona que:

«hablar de trabajar con el celular tiene unos cuantos requisitos, no se puede enviar videos o archivos muy pesados porque gastan muchos datos, no se pueden instalar aplicaciones porque consumen memoria, no se puede hacer videollamada salvo algunas pocas excepciones, en definitiva, en la práctica, el trabajo con los estudiantes se vio limitado al envío de trabajos prácticos por WhatsApp que ellos responden en la carpeta y luego enviaban fotos de las soluciones logradas. Lo cual es bastante complejo de corregir. Creo que lo más representativo de estas limitaciones lo percibí al momento de hacer alguna explicación o aclaración sobre alguna duda con una consigna escrita. El resultado era tautológico, intentar explicar con un texto otro texto que no se había comprendido. A lo sumo se podría agregar alguna explicación a través de un archivo de audio. Pero ciertamente se vuelve muy complejo explicar algo no comprendido utilizando el mismo soporte que dificulta la comprensión. Sobre todo, cuando hablamos de los primeros años de la secundaria, cuando la comprensión de texto es una de las principales dificultades».

Además del interrogante que se plantea otro educador mirando hacia el futuro:

«¿Cuál será el escenario que encontremos luego de la pandemia? ¿En términos políticos

será conveniente hacer grandes inversiones en infraestructura de comunicación (siempre teniendo en cuenta que el sector privado nunca va a invertir en redes de comunicación en donde hay poco mercado)? Si así fuera, y se lograra la utopía de tener internet en los pueblos del interior, realmente sería una herramienta muy potente en muchos sentidos. Se podría pensar en aulas virtuales con materiales y elementos que potencien las clases presenciales, en clase invertida, en todas las maravillas que promete la posmodernidad. Claro, los estudiantes también deberían tener con qué acceder a esas redes. Hay que tener en cuenta que en muchas familias hay un sólo celular para cuatro o cinco hijos. - Off line: Si la utopía no se completara, aún queda la posibilidad de que se cuente con equipos informáticos en las escuelas. No sé. Un gabinete bien equipado con computadoras modernas, entrega de Netbooks, o tal vez, las familias, durante la pandemia, hayan dotado a sus hijos de celulares y ahora los lleven a la escuela. Hay mucho por trabajar en alfabetización digital ya que las tecnologías digitales, cuando están disponibles, hacen posibles muchos proyectos con lenguajes audiovisuales, tecnologías interactivas, programación, simuladores... entre otras».

Otros docentes piensan incluirlo en las clases como elemento para complementar la carpeta, incluir los archivos digitales y la creación de contenidos digitales. De tal forma de ser coherente con esta etapa de transición, prohibido prohibir el celular en clases es el lema que se impone. Trabajar el uso responsable desde las normas de convivencia y aspectos que tienen que ver con el uso de las redes sociales y el derecho a la privacidad, la responsabilidad al momento

de hacer uso del celular, indicar el aspecto positivo frente a los procesos formativos. Así mismo, varios profesores resaltan la necesidad del diseño de unidades didácticas para el desarrollo de algunas competencias como por ejemplo en la asignatura/ espacio curricular Matemáticas, así como el envío de material teórico, para que los y las estudiantes lo tengan a disposición en sus dispositivos, haciendo uso de otras aplicaciones que fortalezcan el proceso educativo.

Se destaca la necesidad del uso combinado para las diferentes plataformas de streaming como YouTube, donde se puede dejar registros y contenidos de forma permanente, utilizada por ejemplo para llevar un “libro diario” de actividades ONLINE lo que facilita la accesibilidad y amplía la franja horaria para acceder que disponen los alumnos, teniendo en sus teléfonos todo lo necesario para llevar a cabo la clase.

Desde el análisis sobre la enseñanza se menciona la limitación de las reglas tecnológicas que se ponen en juego a la hora de enseñar y de aprender. Por lo tanto, coincidimos en lo expresado por Pascolini y Fernández (2015) quien menciona que las herramientas tecnológicas están mediatizadas por la alfabetización tecnológica y el valor que los destinatarios le confieren. Por lo tanto, el desafío para los docentes es encontrar los recursos para que esta mediatización sea efectiva y eficiente. El impacto sin precedente que estamos experimentando en términos tecnológicos nos ofrece la oportunidad de cambiar el paradigma pedagógico tradicional, centrado en la figura del docente bajo métodos estandarizados de enseñanza, hacia otro que apele a las capacidades cognitivas y al trabajo colaborativo, donde la participación

activa del estudiantado en la resolución de problemas, el análisis de casos, la reflexión crítica y la búsqueda del saber sean parte de un nuevo recorrido en su proceso de aprendizaje.

A futuro los y las educadoras manifiestan la necesidad de mejorar sus competencias para el uso de esos recursos con fines pedagógicos docentes.

Mencionaremos una apreciación interesante dentro del sostenimiento evidente del vínculo pedagógico en la escuela de la pandemia y que se dio en los territorios nombrados de Argentina y Colombia. Nos referimos a un estado de transición del uso tecnológico de aquellas y aquellos profesores que previamente no estaban tan vinculados al uso de la tecnología en clase al momento de la pandemia, antes de continuar hacemos uso de un apoyo teórico y continuaremos el desarrollo y propuesta de una nueva categoría a proponer.

En un texto de Bauman y Leoncini (2018) los autores nombran dos categorías importantes asociadas con nuestra temática de análisis: El mundo Offline y el mundo Online. Para estos autores en el marco de la reflexión social, estos dos mundos son los del siglo XXI.

El mundo Offline es un mundo que tiende a desaparecer por la renovación generacional que cada vez accede con mayor facilidad de uso a la tecnología de la información y la comunicación. Este tipo de mundo contiene a los y las sujetos que, pese al boom de la internet y sus objetos comunicativos, dinamizan desde la palabra con otros y otros sujetos.

En el mundo Online, que es el mundo de la conexión en internet, están todas las posibilidades de selección de las dinámicas de vida, entre ellas de ligar con los que se quiere y de buscar diversas opciones de vida, una de ellas es el aislamiento social, pero sin dejar de estar en la conectividad. Dentro de las posibilidades de estar en la dinámica de este mundo está la de tener acceso a la información y conocimiento de diversos estilos de vida.


El contraste de estos dos mundos es muy interesante para estos dos autores, donde el mundo Online da un gran espacio para reflexiones sociales.

Lo que sigue ahora es un paralelo -sólo en lo didáctico- entre estos mundos propuestos por los autores y lo ocurrido en el desarrollo de la escuela de la pandemia hacia los y las profesoras que se apoyaron en el teléfono inteligente para mantener viva la escuela en lo que va de la pandemia.

PROFESORES Y PROFESORAS MI-TEC

La mayoría de profesores y profesoras que brindaron información para este estudio dominaban en cierto grado las herramientas T.I.C en clases con gran regularidad, es decir que en lo didáctico son educadores relacionados de alguna forma con el mundo Online.

Por otra parte, un porcentaje mínimo, pero considerable, no dominaba las tecnologías de la información y la comunicación de gran forma en su quehacer educativo, con poco uso y por ende frecuencia; pero que en el transcurso de la escuela virtual o escuela remota por la emergencia del



covid-19 tuvieron que adecuarse. Por lo que hemos denominado a esa transición Mi-Tec, como aquel educador o educadora migrante a la tecnología de la escuela del COVID, particularmente con el uso del teléfono celular. Son docentes que hicieron un gran esfuerzo para vincularse a la escuela virtual de la pandemia. Algunos recibieron apoyo familiar de carácter permanente para usar el teléfono inteligente, una red social como WhatsApp y establecer el contacto o vínculo con sus estudiantes. De este grupo de profesores y profesoras Mi-Tec logramos conocer usos de otros recursos para compartir información con sus estudiantes empleando el correo electrónico del celular. Además, algunos contrataron los servicios de un experto en el uso de las tecnologías para aprovechar al máximo, de forma técnica, las diversas herramientas de la web desde la pantalla del teléfono.

Independientemente del camino para hacer la transición mencionada, él y la profesora Mi-Tec son poseedores de un nuevo paquete de recursos didácticos y con su esfuerzo lograron que la escuela se mantuviese viva en medio de una gran emergencia mundial y actualmente lo siguen haciendo. Estos educadores desde luego tendrán nuevos aportes para hacer al campo de la didáctica de la tecnología, ya que se identificó que también dinamizan en plataformas educativas como Moodle y Classroom desde las aplicaciones descargadas a sus teléfonos celulares o inteligentes. Desde luego este proceso llevó más de un año.

Con la categoría Mi-Tec puede deducirse que es casi imposible decir que habrá excepciones en el uso de la tecnología en las escuelas de post-pandemia, a raíz de la información analizada en este estudio, porque el cuerpo

de educadores admitió que dará continuidad al uso tecnológico en la clase.

Es por lo anterior que consideramos que el profesor o profesora Mi-Tec es un gran hallazgo en el marco de este estudio, pues con ellos se beneficia la escuela, la comunidad y la didáctica.

Hemos encontrado, hasta el momento, que durante la escuela de la pandemia y desde los tres contextos referenciados fue evidente apreciar tanto a estudiantes como a profesores usando la tecnología; a lo cual podemos afirmar que el modelo pedagógico pudo tener un nuevo énfasis en los centros educativos o escuelas.

Ese modelo pedagógico enfatizó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los planes de estudios y esto no se podrá dejar de lado en la escuela de la post-pandemia, lo cual generará un gran debate interno en cada una de las instituciones educativas de la escuela remota que en algún momento normalizará su ingreso. Desde luego esto es una invitación a realizar una investigación, pero quisimos mencionarlo por el interés que proporciona el regreso a la escuela presencial y la continuidad del componente tecnológico en la clase.

Antes de concluir y presentar los aspectos más relevantes del proceso investigativo, consideramos clave señalar aspectos anotados del fin de año escolar en 2020 y el comienzo del año lectivo en 2021.

El teléfono celular terminó siendo el objeto tecnológico clave para la participación del estudiantado en el fin de año escolar, en el



inicio del calendario académico del 2021 continúa siendo el teléfono celular el objeto mediador entre estudiantes y profesores. Solo muy pocos estudiantes han podido adquirir por medio de sus familias un equipo tecnológico, que no necesariamente es nuevo, para evitar que un solo equipo sea usado hasta por tres o cuatro estudiantes en un mismo hogar en su proceso escolar.

CONCLUSIONES

El presente estudio con su metodología de trabajo nos permitió dar respuesta a nuestros planteamientos iniciales de la siguiente forma:

- Existe un despliegue del uso de la herramienta en las aulas, donde se evidencia un ambiente de alta disponibilidad tecnológica y la convicción de que el celular tiene un alto potencial; para que éste se desarrolle como herramienta acompañada de una conciencia didáctica, donde se priorice que la enseñanza esté vinculada con la necesidad de entenderlas para dotarlas de sentido y construir nuevas prácticas de enseñanza buscando perspectivas renovadas.
- WhatsApp se consolida en el transcurso de la pandemia del covid-19 como la aplicación más usada en telefonía celular para establecer y dar continuidad al vínculo pedagógico entre profesores, profesoras y los estudiantes en las escuelas de Cali, Rosario y Córdoba.
- Pese a todos los obstáculos y contextos sociales, la pantalla del teléfono inteligente cobrará aún mayor protagonismo, pues los profesores proyectan su uso como indispensable en la escuela de la post-pandemia, siempre buscando que no se quiebre el vínculo pedagógico con los estudiantes, con esto también verificamos nuestra hipótesis con relación al uso del celular durante la escuela de la pandemia.
- El hecho de que un porcentaje, no mayor al 30% de la población estudiantil tenga internet en sus hogares, mientras que el resto de población escolar se apoya en la limitada opción de los paquetes de datos y que finalmente muchos no tengan ninguna opción de conexión; pone en evidencia que en las tres ciudades la accesibilidad a internet condiciona el avance de las prácticas educativas y el seguimiento de los aprendizajes propuestos en la modalidad de la escuela remota.
- Con el uso exclusivo de la tecnología en el desarrollo de la escuela de la pandemia, los procesos educativos orientados desde un modelo pedagógico particular han tenido un nuevo énfasis en sus dinámicas, orientados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación; lo cual desde lo tecnológico ofreció nuevos aprendizajes en las comunidades educativas y que impondrán modificaciones en el regreso a la escuela presencial. Con esto estimamos que los procesos educativos incorporarán con mayor frecuencia, el uso de plataformas educativas y recursos de la web generando un nuevo horizonte pedagógico en todos los establecimientos educativos.
- La categoría propuesta del Profesor Mi-Tec, determinada desde este estudio, hace prever que poco a poco desaparecerán



los docentes sin vinculación tecnológica en las prácticas educativas, debido a que por la emergencia del contexto los mismos se vincularon de gran forma a la escuela virtual con el uso del celular y permitieron mantener viva la escuela en pandemia. Ellas y ellos propondrán en su labor educativa la didáctica apoyada en la tecnología.

- Por último, a manera de referencia sociopolítica, encontramos muchos factores sociales similares en las tres ciudades donde se llevó a cabo la investigación, tan similares que parecía por momentos estar hablando de un mismo contexto, entre ellos la brecha digital y la falta de una política concreta de desarrollo tecnológico, aparecen como lo más significativo.

RESEÑA CURRICULAR:

Jorgelina Chale es profesora de Ciencias Naturales. Esp. En Conducción Educativa. Instituto Sup. Particular de Formación Sup. Servicio de Enseñanza Privada. Esp. Sup. en Investigación Educativa. Instituto Sup. del Magisterio N°14. Rosario. Especialización Docente de Nivel Sup. en Educación y TIC. Lic. En Calidad de la Gestión Educativa (USAL). Especialiación y Maestría en Docencia Universitaria (UTN-FRR).

Carlos Alberto Ledesma es docente de secundaria, actualmente en el Instituto Monseñor de Andrea, de la ciudad de Córdoba y Profesor Adscripto en la Cátedra Medios y Tecnología en Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesor Universitario en Comunicación Social egresado en el año 2018 de la actual Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Emerson Ortega Buitrago es Profesor de Tecnología de taller, de la Institución Educativa Técnico industrial Veinte de Julio en Cali-Colombia desde el 2003. También enseña filosofía en la Institución Educativa Santo tomas de la misma ciudad en la jornada nocturna. Ha sido formador de profesores en herramientas web para la educación. Recientemente logro el título de maestría en informática aplicada a la educación.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

CHALE, J.; LEDESMA, C. y ORTEGA BUITRAGO, E. (2020) Reflexiones sobre el uso del celular en la escuela (pandémica) de tres ciudades de Suramérica.”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 135 - 150. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Barry, J. (2020). La gran Gripe. Madrid, España: Nórdica libros.
- Baum, G., Burn, A., Calamari, M. Castro, C, De Paula, R., Dussel, I., Galperí, H., Igarza, R., López, A., Muñoz, W., Quetglas, F., Ramos, D., Rivoir, N., Sabelli, N. & Urresti, M. (2011). La sociedad de las cuatro pantallas. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Bauman, Z., Leoncini, T. (2018). Generación líquida. Colombia: Editorial planeta Colombia, S.A.
- Brazuelo, F., Gallego, D. (2012). Mobil learning. Dispositivos móviles como Recurso educativo. Bogotá: Eduforma.
- Denzin, N., Lyncoln, Y. (2005). The SAGE Handbook of Qualitative Research. USA: Sage.
- Dillon, Alfredo (2011). "Celulares ¿Aliados o enemigos?" En: Revista Clarín. Educación. Miércoles 18 de mayo de 2011.
- Encabo, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6552396.pdf>
- innovación docente/tecsup/2019. Lo más leído/ Brecha digital, pobreza y exclusión social - Dialnet
- Lacayo, G. (2011). Desafiando la ignorancia. Estados Unidos: Palibrio
- López, P. (2013). Antes que la memoria nos abandone. Madrid, España: Editor Bubok publishing S.L.
- Martínez, A., Narodowski, M. (1996). Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Pascolini, R. y Fernández, A. (2015). Las Aulas Virtuales. Dos enfoques para su implementación. <http://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>. Universidad Nacional de Lanús.
- Las Aulas Virtuales. Dos enfoques para su implementación ...
- Siemens, G. (2004) 'Connectivism: a theory for the digital age' eLearning Space, December 12. <https://innovaciondocente-tecsup.blogspot.com/2019/09/principios-de-la-teoria-del-conectivismo> - Principios de la teoría del conectivismo - Innovación Docente
- Yubero, S., Larrañaga, E., Morales, J. (2003). La sociedad educadora. Cuenca, España: Ediciones De la universidad Castilla-la Mancha.

TIEMPOS DE PANDEMIA: INCERTIDUMBRE, DESAFÍOS Y NUEVOS HÁBITOS DE APRENDIZAJE. UN RECORRIDO POR EL USO DEL DIARIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVOS

GONZÁLEZ, Tomás Agustín

Campos del conocimiento: Comunicación - Educación

Filiación institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Correo electrónico: tomasgon85@gmail.com

Fecha de recepción: 09 / 03 / 2021

Aceptación final: 10 / 06 / 2021

RESUMEN

La situación de pandemia trajo aparejado nuevas modalidades para la educación; por lo tanto recursos y herramientas comunicacionales han tomado otra relevancia en este escenario. Un recorrido por el uso del diario y/o periódico como recurso pedagógico en diferentes Programas educativos se constituye en una instancia esencial para re diseñar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también para generar nuevas prácticas educativas que les permita a los estudiantes desarrollar capacidades críticas y reflexivas. La mirada está puesta en poder reconocer y describir la utilización del diario (tanto en formato papel como digital) como recurso y/o estrategia en diversos Programas educativos. Estos asumen prácticas educativas múltiples (tanto formales como no formales), creativas e innovadoras conformándose en espacios fundamentales para continuar indagando, reflexionando y redescubriendo experiencias significativas en el uso del diario como recurso pedagógico.

PALABRAS CLAVES

Diarios, pandemia, Programas educativos, recursos pedagógicos.

PANDEMIC TIMES: UNCERTAINTY, CHALLENGES, AND NEW LEARNING HABITS. A JOURNEY THROUGH THE USE OF THE NEWSPAPER AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN DIFFERENT EDUCATIONAL PROGRAMS

SUMMARY

The pandemic situation brought new modalities for education; therefore communication resources and tools have taken on another relevance in this scenario. A journey through the use of the newspaper and / or newspaper as a pedagogical resource in different educational programs is an essential instance to redesign and enhance the teaching and learning process, as well as to generate new educational practices that allow students develop critical and reflective skills. The

focus is on being able to recognize and describe the use of the newspaper (both in paper and digital format) as a resource and / or strategy in various educational programs. They assume multiple educational practices (both formal and non-formal), creative and innovative, forming fundamental spaces to continue investigating, reflecting on and rediscovering significant experiences in the use of the newspaper as a pedagogical resource.

KEYWORDS

Newspapers, pandemic, educational programs, pedagogical resources.

TEMPOS DE PANDEMIA: INCERTEZAS, DESAFIOS E NOVOS HÁBITOS DE APRENDIZAGEM. UMA VIAGEM PELA UTILIZAÇÃO DO JORNAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM DIFERENTES PROGRAMAS EDUCACIONAIS

RESUMO

A situação de pandemia trouxe novas modalidades de educação; portanto, os recursos e ferramentas comunicacionais assumiram outra relevância neste cenário. A viagem pela utilização do jornal e / ou jornal como recurso pedagógico em diferentes programas educacionais é uma instância essencial para redesenhar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, bem como gerar novas práticas educacionais que permitam aos alunos desenvolver competências críticas e reflexivas. O foco está em ser capaz de reconhecer e descrever o uso do jornal (tanto em papel como em formato digital) como recurso e / ou estratégia em diversos programas educacionais. Assumem múltiplas práticas educativas (formais e não

formais), criativas e inovadoras, constituindo espaços fundamentais para continuar a investigar, refletir e redescobrir experiências significativas na utilização do jornal como recurso pedagógico.

PALAVRAS CHAVES

Jornais, pandemia, programas educacionais, recursos pedagógicos.

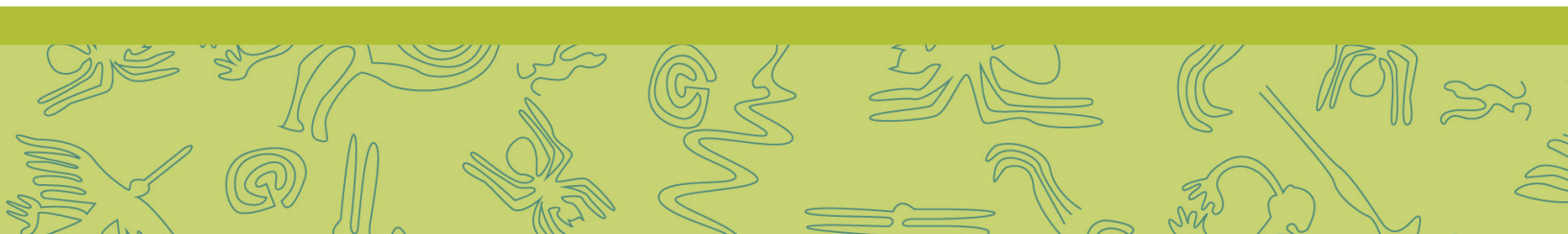
INTRODUCCIÓN

El contexto actual de emergencia sanitaria y distanciamiento social nos invita a repensar las prácticas educativas, a reinventar y a rediseñar estrategias pedagógicas. En este sentido las nuevas concepciones de escuela híbrida o bimodal¹ colaboran para comprender las propuestas de educación combinada que actualmente se vienen desarrollando.

En estos días, nos enfrentamos ante el permanente desafío de lo incierto y lo desconocido. Aunque en este contexto, los dispositivos tecnológicos nos brindan grandes posibilidades, muchas veces no son suficientes si atendemos las diversas realidades socioeducativas. En este sentido, consideramos que la generación de producciones creativas que pongan el acento en lo lúdico y en el desarrollo de capacidades críticas, pueden transformarse en instancias de aprendizaje sumamente valiosas. Facilitar estrategias pedagógicas que se adapten a esta situación inédita que nos toca transitar conlleva la necesidad de tener en cuenta dos aspectos claves: los contextos de aprendizaje situado y la faceta relacional.

En tal sentido, es necesario que la acción educativa pueda adaptarse a contextos particulares,

¹ Modalidad híbrida o bimodalidad remiten a nuevas concepciones que sirven para describir la situación actual de la educación presencial combinada con la educación a distancia mediada por tecnología.



cambiantes e inciertos que exigen recrear y/o inventar formas de enseñar que consideren los contextos locales; y que dicha acción educativa diseñe estrategias tendientes a la construcción y fortalecimiento de vínculos entre los sujetos y sus espacios de pertenencia (grupos de pares, familias y/o comunidad). Las prácticas educativas que se desprenden del uso de herramientas comunicacionales y en particular, en este caso, del diario como recurso pedagógico son excelentes oportunidades para achicar las distancias que se nos presentan en el marco de esta pandemia.

El presente artículo propone recuperar y redescubrir prácticas que a pesar de la pandemia continúan estando presentes en el ámbito educativo. En su mayoría son el resultado de acciones innovadoras vinculadas a Programas educativos, que a través del uso de diversas tecnologías y herramientas comunicacionales intentan generar nuevos hábitos y formas de aprendizaje en los estudiantes. Sin lugar a dudas la pandemia nos trajo nuevas modalidades para la educación, es por este motivo que las prácticas y experiencias que aquí se describen, desde cada una de sus singularidades, intentan ser un aporte imprescindible para pensar el escenario post pandémico desde la escuela híbrida o bimodal.

EN LA TRAMA DE UN NUEVO ESCENARIO

El escenario actual presenta una sociedad en la que existe cada vez mayor información disponible. El constante avance tecnológico y en particular el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido los componentes claves en este vertiginoso desarrollo.

En términos de David Buckingham (2005) a lo que estamos asistiendo no es tanto al desplazamiento

de tecnologías más antiguas por otras más recientes cuanto a una convergencia de formas y prácticas culturales que antes eran distintas. Asistimos a una convergencia de medios, que no hace más que desdibujar la frontera entre los mismos proporcionando una nueva forma de concebir las sociedades actuales.

Aquí se vislumbra una etapa en la cual existe un cambio en el modo de producción capitalista; es decir el pasaje de la etapa industrial a una etapa informacional, proceso que es acompañado por fuertes transformaciones en la construcción de subjetividad y en la lógica relacional.

Sin lugar a dudas que la escuela es una de las instituciones, en el siglo XXI, que está atravesada por la llegada de las tecnologías digitales. En sintonía con esta situación, la escuela es un espacio propicio para observar no solo el desenvolvimiento en el uso de los medios tecnológicos, sino también; y en forma principal, el desenvolvimiento de las culturas juveniles actuales que habitan la escuela y son protagonistas reales en esta etapa informacional antes mencionada.

La escuela es posiblemente la institución donde más se hace visible el desencuentro con los jóvenes actuales —que a esta altura abarca dos cohortes demográficas, la de los millennials y los post-millennials—, porque es la institución que más horas convive con el principal actor de la mutación cultural (Peirone, 2019). En palabras del autor la escuela paradójicamente, se convirtió en uno de los escenarios donde mejor se puede observar el origen, el desarrollo y la dinámica de este complejo proceso sociocultural” (Peirone, 2019 p. 268).

En este contexto el acceso y uso de las TIC en el ámbito educativo se ha potenciado, esta situación



trae aparejado un entrecruzamiento generacional a nivel docente pero fundamentalmente entre estos últimos y los jóvenes que habitan hoy en día las escuelas. Podríamos pensar en un escenario lleno de tensiones que no hace más que ilustrar diversas tendencias que se pueden observar y analizar.

Por un lado, la formación docente aún sigue marcada por preceptos educativos tradicionales; no solo eso sino que además continúa calando muy hondo el discurso que todo tiempo pasado fue mejor. Esta situación se traslada inmediatamente a la escuela y al aula de forma específica a través de la disposición de los espacios y tiempos, desde la conservación de ciertas estrategias y metodologías del aprendizaje hasta en el sistema de acreditación/evaluación. Esa tendencia hacia la homogeneización del conocimiento se vislumbra en el lugar del docente no solo como quien conserva el conocimiento sino también como quien imparte ese conocimiento de forma lineal.

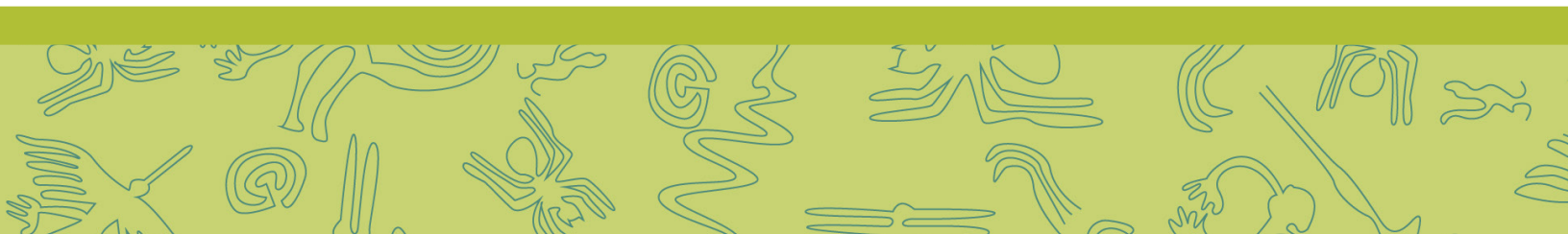
Esta tendencia con el paso del tiempo muchas veces buscan revertirse desde el campo disciplinar de la educación o desde políticas educativas alternativas y/o innovadoras sin embargo la esencia de esas prácticas siguen bien latentes en las aulas y en los espacios comunes que nos toca transitar en la escuela contemporánea.

Por otro lado, podemos pensar que existe una nueva impronta o paradigma educativo que siempre intenta proyectarse. En muchos casos este impulso viene acompañado de una nueva generación de profesores, de nuevos estudios e investigaciones académicas, de la posibilidad de pensar otras formas de hacer y habitar la escuela.

En este marco hay una actitud docente proclive a revertir las tradiciones heredadas; una tendencia que asume los nuevos hábitos de consumo

cultural y tecnológico de los jóvenes y los ponen en juego por medio de estrategias alternativas, innovadora; capaces de intentar sacudir las rígidas estructuras del sistema educativo. El horizonte aquí es poder modificar el espacio áulico, generar una nueva atmósfera dialógica entre estudiantes y docentes. Asumir estrategias lúdicas, rupturistas, apoyadas en el uso de nuevas herramientas tecnológicas que puedan ser el vehículo (nunca el fin en sí mismo) para la generación de prácticas educativas renovadas en el espacio áulico y como así también por fuera del mismo.

Como se puede apreciar, de lo anteriormente planteado, tres grandes dimensiones se desprenden al momento de adentrarnos en este artículo. En primer lugar el avance en el uso y apropiación de diversos dispositivos y medios tecnológicos en particular en el ámbito educativo. En segundo lugar la aparición de nuevos hábitos de consumo que tienen como protagonistas a las culturas juveniles; y con ellas el consiguiente desarrollo de múltiples saberes tecnosociales. Una tercera dimensión se podría describir a partir del rol que le toca cumplir a la escuela en el marco de profundas e inéditas transformaciones sociales y tecnológicas. En particular, en este trabajo y como se definió al principio, el interés está puesto en poder observar y analizar distintas iniciativas específicas que el sistema educativo despliega a través de Programas y/o proyectos para fortalecer las trayectorias educativas. El foco está puesto aquí en orientar la mirada para descubrir y reconocer la utilización del diario (tanto en formato papel como digital) como recurso y/o estrategia en diversos Programas educativos. A continuación se presenta un recuento o simplemente un breve recorrido, que no pretende ser exhaustivo pero sí representativo para un contexto actual de mucha incertidumbre.



SEÑALES PARA UNA HOJA DE RUTA

El presente trabajo parte de una lógica cualitativa donde el énfasis está puesto en la exploración, descripción e interpretación del fenómeno en estudio. La lectura y observación de experiencias y/o propuestas didácticas, el análisis de documentos ministeriales e institucionales, la recolección de datos sobre experiencias significativas; entre otras actividades brindaron las pistas necesarias para el análisis del objeto de estudio. Es por tal motivo, que en términos generales, son tres los aspectos a considerar al momento de ingresar al recorrido que propone el trabajo.

Con el primer aspecto a considerar se propone realizar una exploración y descripción, en términos generales, del estado de situación de algunos Programas educativos (nacionales-provinciales) en relación al uso de las TIC como recursos didácticos.

Un segundo aspecto tiene que ver cómo a través de las distintas propuestas educativas que se desarrollan en los Programas educativos se generan un sinnúmero de producciones comunicacionales. En particular aquí se pondrá el acento, en ejemplos de productos comunicacionales tales como diarios/periódicos escolares, revistas; entre otros.

El tercer aspecto a tener en cuenta se focalizará, específicamente, en la delimitación del objeto de estudio; es decir el diario como recurso en diferentes programas educativos. Para esta instancia del recorrido, que propone el trabajo, se recuperará una experiencia significativa que servirá de ejemplo para la reflexión en torno al uso del diario como recurso didáctico.

Por lo tanto este artículo recupera, en materia de indagación y posterior análisis, Programas educativos nacionales y de la provincia de

Córdoba. A través de los mismos se busca poder reconocer y recuperar experiencias en el uso del diario como recurso pedagógico; el proceso de investigación resultó una instancia esencial al momento de contrastar resultados y generar diversas conclusiones.

A modo de breve reseña a continuación se describen los Programas educativos trabajados:

Aprender Conectados es una política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro.

Aprender Conectados implementa educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios - inicial, primario y secundario - y para los Institutos de Formación Docente.

El plan tiene como objetivo cumplir con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, que establece la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para que los estudiantes dominen los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

Conectar Igualdad se denominó al Programa educativo surgido en el año 2010. La iniciativa estuvo enfocada en reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino. Con el Programa se entregado 5 millones de computadoras. Cabe destacar que el objetivo de Conectar Igualdad no fue solo proporcionar una computadora a todos los alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias de educación especial, e institutos de formación docente de todo el país, sino que además, se propuso capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta, y elaborar propuestas



educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Programa en su distribución nacional estuvo conformado por equipos técnicos provinciales que según la particularidad territorial enfocaron su mirada e intervención.

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) tienen por objeto promover nuevas formas de estar y aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar en el nivel secundario.

A través de los CAJ se propone a las escuelas la planificación de espacios educativos abiertos y flexibles que conformen una herramienta que complemente y acompañe el desarrollo de las distintas disciplinas y permita abordar, de modo innovador, los contenidos curriculares.

En los CAJ los jóvenes participan de proyectos que involucran actividades educativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; los proyectos científicos; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; los deportes y la cultura; el desarrollo artístico y creativo. Todas estas iniciativas se llevan adelante en el marco de distintos talleres.

Radios Escolares se constituyó formalmente en el año 2016 como un nuevo programa educativo perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la provincia de Córdoba.

El programa nuclea aproximadamente 200 instituciones de todos los niveles y modalidades

con proyectos de radios escolares de todo tipo: radio pasillos, escuelas con frecuencia, radios por internet, salida al aire por FM comunitarias y comerciales.

El objetivo es que la radio se constituya como una herramienta pedagógica, por medio de la cual se articulen los espacios curriculares con la producción de contenidos radiales. Por otro lado, se considera a la radio como un espacio de mediación, que a través de la apropiación y circulación de la palabra, se encontrará con la comunidad en la que está inserta.

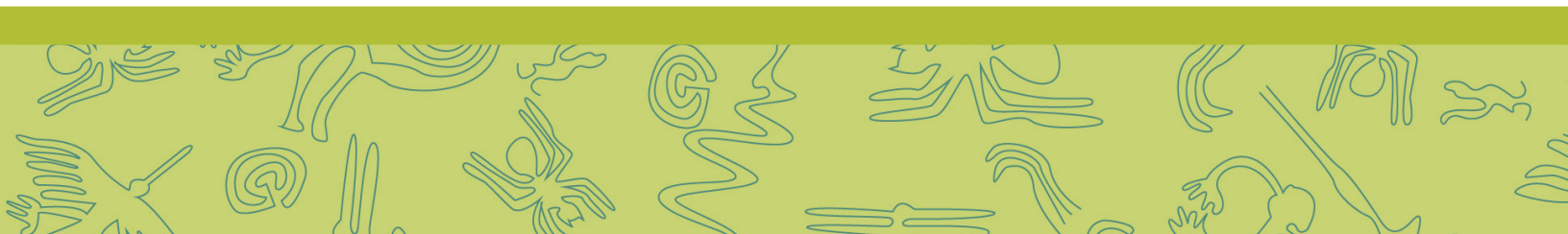
A través de la participación en proyectos con radios escolares los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas orales y escritas, pensamiento crítico, ciudadanía participativa, entre muchas otras.

Programa Nacional de Medios Escolares propone contribuir a la formación y trayectoria escolar de las y los estudiantes a partir de la creación de sus propios discursos: periodísticos, narrativos e informativos. Ofrece herramientas pedagógicas que apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, estimula la producción local de contenidos y favorece el respeto de las diferentes voces e identidades.

Considerando los antecedentes de proyectos desarrollados en todo el país, sustentados por políticas socioeducativas nacionales tales como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)² o nacidos de proyectos jurisdiccionales, se denominan medios escolares a:

- Radios escolares: emisoras con frecuencia modulada

² El Programa Nacional de Medios Escolares nace a partir del antecedente y trayectoria que desarrollaron los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).



- Emisiones de streaming
- Medios audiovisuales escolares
- Medios gráficos escolares
- Otros medios digitales.

Entre sus objetivos se destacan:

- Impulsar la conformación de medios como herramientas pedagógicas que contribuyan a fortalecer las trayectorias escolares y educativas, que promuevan la inclusión y que pongan de manifiesto el derecho a la comunicación.
- Entender a la comunicación como un derecho humano universal y proponer herramientas específicas de producción periodística, cultural y documental que redunde en experiencias emancipadoras y soberanas de comunicación.
- Promover espacios, desde lo las culturas juveniles, de la comunidad educativa y para el intercambio entre la escuela y la comunidad.

PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

En el país existen distintos Programas y/o proyectos educativos tanto a nivel Nacional como Provincial. Esto quiere decir que algunos de ellos son pensados y desarrollados desde el Ministerio de Educación de la Nación y por lo tanto tienen un alcance nacional llegando a cada una de las provincias. Por otro lado, existen programas con iniciativas específicas pensadas y desarrolladas desde las provincias, ya sea desde el Ministerio o Secretaría de educación provincial. En este último caso otorgándole una fisonomía particular para atender ciertas características y necesidades educativas en el territorio.

A partir de esta distinción resulta pertinente no solo poder definir, sino también describir ciertos rasgos principales de los Programas educativos. Los programas y en algunos casos los proyectos se proponen para mejorar y fortalecer las trayectorias educativas ya sean diseñadas para el nivel inicial, primario o secundario³.

Según la investigación llevada adelante por Novick y Olmos (2014) los programas y proyectos educativos se pueden reunir en varios conjuntos. Uno de ellos busca mejorar las condiciones extraescolares que generan procesos de exclusión, es decir, están destinados a incidir en la demanda educativa. Por otro lado, se pueden caracterizar dos grupos más ligados a la oferta educativa. El primero de ellos tiene componentes específicamente ligados a las condiciones materiales y proponen mejoras en el equipamiento y la infraestructura escolar. El otro está compuesto por acciones referidas al diseño curricular, la capacitación docente y/o a la reorganización administrativa de las escuelas. Es decir, tratan de impactar en las condiciones de la gestión escolar.

Los programas y/o proyectos educativos son iniciativas que se diseñan con el fin de mejorar y modificar distintos factores que hacen a un funcionamiento insatisfactorio de la educación y sus instituciones. Es por eso que en el marco de la implementación de Programas educativos se definen objetivos que nacen de un diagnóstico de una situación o problema.

Programa: Se constituye por un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos. Establece las prioridades de la intervención, identificando y ordenando los proyectos, definiendo el marco institucional y asignando los recursos que se van a utilizar. ONU (1984)

³Cabe aclarar que en este apartado no se realizará una descripción de los Programas educativos por niveles y/o modalidades sino más bien será una descripción general.

Cabe destacar que los programas no se mantienen en estado puro; debido a que cuando se ponen en marcha, se relacionan con otros programas, o con otras formas de organización, muchas de ellas vinculadas a prácticas educativas no formales. La relación de los programas educativos con la política educativa en los distintos niveles (nacional, provincial o departamental) depende de las características que asumen los procesos de gestión, las condiciones del contexto y las capacidades estatales. Este último aspecto resulta clave en tanto las capacidades disponibles colaborarán con el “modelado” del programa como respuesta a las cuestiones problematizadas en cada nivel.

Como se mencionó al comienzo a partir de la implementación de políticas educativas estas iniciativas se pueden llevar a cabo. El Estado como garante del derecho a la educación y promotor de la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria se ve en la obligación de llevar adelante diferentes experiencias que encuentre en los actores educativos sus principales destinatarios. Ya sean estos, docentes, estudiantes, familias y las comunidades en donde los programas, proyectos y/o iniciativas educativas están insertos.

En muchos casos se trata de iniciativas que contribuyen a mejorar trayectorias educativas, en la medida que se articulan con las condiciones de vida de los estudiantes y con la posibilidad de apropiarse de contenidos educativos y culturales. Recuperando el concepto de trayectorias inestables que plantea Reguillo (2007) en relación a los jóvenes; podemos pensar que el diseño, la creatividad y la multiplicidad de recursos didácticos son aspectos claves a la hora de elaborar propuestas educativas que consideren de manera situada los procesos escolares e intenten revertir las trayectorias inestables.

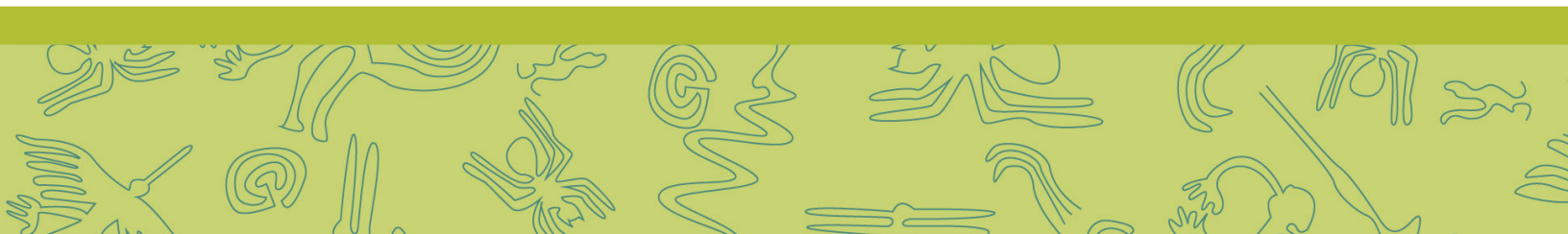
USOS Y POSIBILIDADES DEL DIARIO COMO RECURSO EDUCATIVO

Hoy en día trabajar con medios y/o con recursos provenientes de los medios de comunicación en la escuela pasó de ser una tendencia a transformarse en una realidad que se asume desde las políticas educativas como así también desde la formación docente. En consecuencia el diseño de Programas educativos incorpora la posibilidad de trabajar con recursos provenientes de los medios de comunicación y de las TIC. En muchas ocasiones desde las políticas educativas se promueven la inclusión digital y la reducción de la brecha digital; es decir achicar la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido el Programa nacional Conectar Igualdad logró desplegar varias acciones. El acceso a las netbook en las escuelas públicas y la capacitación docente fueron instancias que colaboraron en la elaboración de propuestas educativas con recursos tecnológicos y por lo tanto favorecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo significó un desafío que trajo aparejado una reconfiguración del espacio áulico y de las prácticas docentes.

En la experiencia del Conectar Igualdad se puede apreciar fácilmente cómo las TIC son transversales a todo proceso educativo en la actualidad. En esta línea de análisis resulta valioso recuperar la mirada de Dussel (2014) en su investigación sobre Programas educativos de inclusión digital:

Las escuelas emergen como espacios “fuertes” de traducción de las políticas de inclusión digital, movilizand o estrategias y discursos distintos a los de las políticas generales y también las de los medios digitales, y se muestran como puntos nodales importantes para la organización de



prácticas. También se pone de manifiesto que los contextos nacionales y locales configuran distintas trayectorias de participación en los procesos de reforma. Por ello, concluyo que es importante que las políticas de inclusión digital tomen en cuenta esta complejidad y apunten a movilizar nuevas conexiones entre saberes, artefactos y actores que las que proveen muchas retóricas del cambio escolar a través de las tecnologías digitales. (Dussel, 2014, p 3).

En línea con la experiencia de Conectar Igualdad resulta fundamental mencionar que, a nivel Latinoamericano, Uruguay fue pionero en el desarrollo de un Programa socioeducativo de inclusión tecnológica. El plan Ceibal⁴ nació en el año 2007 como un proyecto de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. El Plan estuvo inspirado en el proyecto One Laptop per Child del informático norteamericano Nicholas Negroponte perteneciente al Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Con el plan Ceibal no solo se distribuyen dispositivos portátiles a cada estudiante con el objetivo de disminuir la brecha digital, sino también se despliegan un sinnúmero de proyectos, acciones y recursos tendientes a fortalecer el aprendizaje desde el uso de la tecnología y la innovación educativa con la participación de docentes, estudiantes y familias.

Antes de ingresar al segundo y tercer aspecto resulta pertinente destacar dos formas de usar los diarios/periódicos en los Programas educativos. Por un lado, mediante la lectura, manipulación y trabajo con diarios existentes; es decir el diario

como recurso didáctico, y por otro lado mediante la creación (producción) de diarios/periódicos y en muchas ocasiones revistas escolares por parte de los estudiantes.

Es por ello que el segundo aspecto a considerar se desprende de la existencia y proliferación de producciones con medios y tecnologías de la comunicación. Desde diarios/revistas en formato papel y/o digital, pasando por la realización de cortos audiovisuales, radios escolares, producciones fotográficas; entre otras tantas experiencias más que se suceden en los distintos niveles y modalidades educativas. Estas estrategias implican propuestas de convergencia ya que promueven la utilización de diferentes soportes (texto, audio, video, etc.) como así también una multiplicidad de plataformas y medios. De este escenario de convergencia se desprende el concepto de narrativas trasmedia⁵ que sirve para explicar como un tipo de narración circula a través de múltiples medios y plataformas y cómo los usuarios participan de forma colaborativa produciendo sus propias piezas textuales.

A partir del análisis de los proyectos y documentos podemos detectar que muchas de las experiencias provienen de Programas nacionales tales como Conectar Igualdad y Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Tanto en un caso como en el otro considerando sus respectivas características y particularidades en cuanto al contexto de su aplicación en el territorio nacional.

A nivel provincial, en Córdoba, el Programa de Radios Escolares se constituyó en una propuesta educativa que al igual que los casos antes citados genera una multiplicidad de producciones; en

⁴ <https://www.ceibal.edu.uy/es>

⁵ Concepto introducido originalmente por Henry Jenkins en un artículo publicado en Technology Review en el año 2003, en el cual afirmaba que "hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales".

particular todas desde el uso de la radio como herramienta de mediación pedagógica. Ya sea a través de capacitaciones, encuentros, foros o simplemente desde la generación de contenido que se produce en las escuelas, en las radios pasillos, online o con frecuencia⁶.

En este sentido y a modo de ejemplo el acceso a herramientas digitales como las netbook dio lugar a la conformación de espacios para la producción de contenido. Ese contenido se plasmó en productos finales en los distintos talleres de comunicación de los CAJ. Diarios y revistas escolares fueron el resultado de la participación y protagonismo de los estudiantes. Además, en este caso, se puede apreciar como la articulación entre Programas educativos fomenta otras formas de habitar y aprender en la escuela.

Por su parte desde el Programa Aprender Conectados de la provincia de Córdoba se desarrolló, durante el año 2019, una línea de capacitación denominada Curso de Periodismo Digital Comunicación, Escuela y Comunidad. La propuesta educativa tenía como propósito familiarizar a los docentes, de escuelas secundarias, con conceptos y técnicas propias del trabajo periodístico, con el fin de que puedan crear junto a sus estudiantes un medio de comunicación digital y gráfico propio de la comunidad escolar.

Como se puede observar, la capacitación, la articulación entre programas, el uso de dispositivos digitales, el protagonismo de los estudiantes con la orientación de docentes y talleristas; sin lugar a dudas son todos aspectos que están presentes y enriquecen la creación de productos comunicacionales con fines educativos.

En cuanto al tercer aspecto a considerar cabe señalar que durante el proceso de investigación y análisis se pudo observar que no existen un gran número de experiencias ligadas al uso del diario como recurso pedagógico en distintos Programas educativos. En contraposición, como pudimos observar previamente, existe un mayor uso del diario como forma de creación escolar.

Este estado de situación generó cierta incertidumbre durante la instancia de búsqueda y recolección de la información, sin embargo podemos afirmar que el uso del diario como recurso en Programas educativos está presente principalmente desde el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes.

Trabajar con medios en la escuela desde una perspectiva crítica es quizás hoy una estrategia para extender los aprendizajes escolares al mundo de la vida de los jóvenes y brindarles así algunas herramientas para enfrentar esta crisis de las “significaciones imaginarias de la sociedad” que convive con la hiperproducción de discursos mediáticos. (Da porta, 2006, p.179).

El diario ya sea en papel o digital se transforma en recurso al ser accesible a todas las edades con información actualizada para muchas disciplinas. Siempre teniendo en claro que cada diario posee una línea editorial determinada. Esto quiere decir, que a pesar de pretender cierta objetividad en el tratamiento de la información cada medio realiza un recorte de la realidad y esto lo convierte en altamente subjetivo.

Una experiencia significativa se pudo recuperar del Programa de Radios Escolares. A pesar de ser un programa educativo orientado al trabajo con

⁶ En la provincia de Córdoba existen aproximadamente 200 proyectos de radios escolares. Cabe destacar que 25 escuelas poseen radio con frecuencia.

las radios escolares; en la propuesta del mismo se puede observar estrategias que apuntan al uso del diario como recurso didáctico. Estas instancias de trabajo, desde el Programa provincial, sirven como puntapié para futuras producciones en lenguaje radial. En otras palabras, el análisis crítico de ciertos mensajes que producen los diarios son la materia prima para la creación de piezas radiofónicas.

La estrategia del análisis del mensaje, en su formato semiótico, “se pregunta por los códigos, retóricas y lenguajes que se ponen en juego; o en su formato técnico, que se pregunta por su estructura, por sus procedimientos formales, sus formatos más comunes, etc” (Da Porta, 2006, p.177). Los estudiantes al conocer los procesos de producción de mensajes mediáticos se favorece cierto desnaturalización, cierto distanciamiento respecto de los consumos cotidianos (Da Porta, 2006).

Continuando con esta idea que plantea Da Porta (2006) resulta esencial que el pensamiento crítico este orientado hacia la realidad, para la transformación de la misma. La autora sugiere:

Se hace necesario vincular esa mediación cognitiva que da el conocimiento de saber cómo se hace un mensaje mediático con la pregunta que apunta a ¿Por qué se lo hace así? ¿Para qué? ¿Qué se busca? ¿Quiénes se benefician con lo que se dice allí? ¿Quiénes se perjudican? ¿Qué se deja de lado, se oculta o se ignora cuando se produce un mensaje mediático?

En el caso del análisis de las experiencias, que el Programa de Radios Escolares llevó adelante en distintas capacitaciones virtuales durante el año 2018, la intención no solo fue acercarlos

herramientas propias del lenguaje radiofónico sino también promover el derecho a la comunicación de niños, niñas y jóvenes⁷ a partir de un análisis crítico y reflexivo sobre cómo los medios cuentan sus realidades.

Esta serie de capacitaciones virtuales desarrolladas por el equipo de Radios Escolares fueron destinadas a docentes de distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial. De las distintas instancias participaron docentes con conocimiento y/o desarrollos previos en materia de radios escolares como así también docentes que se incorporaban al trabajo con la radio como herramienta de mediación pedagógica.

En el marco del desarrollo de las capacitaciones desde el Programa de Radios Escolares se confeccionó una propuesta didáctica determinada. A partir de la misma se tomaron en cuenta artículos periodísticos (en versión digital aunque dos de ellos también fueron replicados en su versión papel) que al momento de su publicación y difusión resultaron controversiales, por su tratamiento, en un amplio sector de la sociedad. En los casos presentados no sólo se estigmatiza a niños y jóvenes sino también se vulneran sus derechos.

Cabe destacar, que al ser una instancia de capacitación exclusiva para docentes, la misma se generó para que las propuestas didácticas trabajadas sean a su vez replicadas al interior de cada una de las escuelas siempre considerando la adaptación y los contextos situados de su aplicación. Esta serie de capacitaciones concluyeron en el Foro de Radios Escolares en octubre de 2018. Allí, en formato de stand, se reunieron más de 30 escuelas de toda la provincia de Córdoba. Muchas de las producciones radiofónicas presentadas

⁷ La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 lo destaca en su Artículo 17.

estuvieron inspiradas en el trabajo desarrollado con los artículos periodísticos sugeridos en las capacitaciones previas.

A modo ilustrativo a continuación se presentan las noticias antes mencionadas y las pautas que se propusieron para su análisis:

PRIMERA PARTE

En las siguientes noticias se encuentran vulnerados los derechos comunicacionales de los niños/as y adolescentes.

A partir de la lectura del texto Recomendaciones para abordar las temáticas de niñez y adolescencia (pág. 27 a 29), analice, describa y fundamente al menos tres de los derechos vulnerados:

- <https://www.infoba.com/sociedad/2017/07/17/impactante-relato-de-un-delincuente-de-12-anos-yo-mate-a-un-transa-porque-si/>
- https://www.clarin.com/policiales/fanatica-boliches-abandono-secundaria_0_S1ek3YcD7g.html
-

Aquí les facilitamos preguntas orientativas desde donde pensar el análisis de las noticias:

- ¿Cómo se refleja a la/os adolescentes?
- ¿Cómo son nombrados/as?
- ¿En qué situaciones aparecen?
- ¿De qué modo inciden estas construcciones sobre niñez y adolescencia, en la mirada que algunos sectores de la sociedad tiene sobre ellos/as?

SEGUNDA PARTE

Reescribir/reelaborar una de las dos noticias a partir de las recomendaciones para abordar

las temáticas de niñez y adolescencia. Es decir contar los hechos desde una perspectiva que respete los derechos comunicacionales de niños/as y adolescentes.

SUGERENCIA

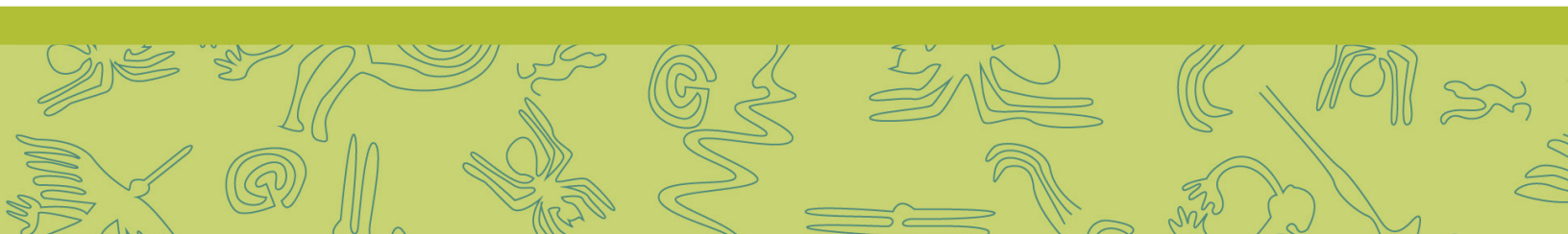
Esta actividad puede ser adaptada para trabajar en el aula y concluir con la grabación de la noticia.

PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN TIEMPO DE PANDEMIA

Por último y en sintonía con la incertidumbre propia de la época cabe preguntarse qué sucedió con varios de estos programas y/o proyectos educativos durante la pandemia. Es decir cómo se reinventaron o qué nuevas modalidades debieron atravesar no solo para acompañar las trayectorias educativas desde prácticas remotas y/o virtuales sino también para pensar el escenario post pandémico.

A modo de ilustrar brevemente esta situación inédita que se suscitó con la pandemia resulta pertinente describir algunas experiencias significativas que un corto plazo y en un contexto de emergencia sanitaria lograron continuar fortaleciendo el trabajo con medios y herramientas comunicacionales.

Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba a mediados de 2020 se creó la plataforma Mi aula Web. Integrantes del programa Aprender Conectados estuvieron a cargo de las diversas capacitaciones para la puesta en marcha de la plataforma web. La misma fue creada para que estudiantes y docentes continúen el vínculo pedagógico en el marco de la escuela remota. Esta plataforma ofrece la posibilidad de compartir el contenido y las actividades de



las clases a través de la interacción asincrónica entre docentes y estudiantes. La herramienta digital permite el intercambio de contenidos ya sean estos documentos/artículos, enlaces, fotografía y videos.

En cuanto al Programa de Radios Escolares⁸ se pudo observar que no se replicaron instancias de trabajo con énfasis en el Derecho a la comunicación y su repercusión en el tratamiento mediato en diarios en formato papel y/o digital tal como sucedido en años anteriores y como en este artículo se utiliza de ejemplo.

Sin embargo desde Radios Escolares se priorizó el abordaje pedagógico del lenguaje radiofónico en tiempos de pandemia. En este sentido se puede mencionar que se elaboraron nuevos documentos para reinterpretar y facilitar el trabajo con herramientas comunicacionales en particular, en este caso, con la radio. Además se implementaron conversatorios e intercambios de experiencias, en modalidad virtual, entre escuelas de todos los niveles y modalidades. Muchas de las producciones compartidas en las instancias de participación virtual tuvieron como insumos principales el uso del celular y la aplicación WhatsApp.

A nivel nacional a partir de la nueva gestión de gobierno se formalizó a comienzos del 2020 el Programa Nacional de Medios Escolares (PNME), perteneciente a la Dirección Nacional de Inclusión y Extensión Educativa de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural del Ministerio de

Educación de la Nación. Al comenzar sus actividades en el marco de la pandemia el programa se limitó al desarrollo de encuentros con las distintas jurisdicciones provinciales, al fortalecimiento de las trayectorias educativas en el marco del Programa Acompañar: puentes de igualdad⁹ (en el periodo febrero-marzo 2021) y a la generación de contenidos con herramientas comunicacionales a través de convocatorias abiertas para las escuelas. Una de ellas se denominó Semana de la Juventud; escuelas de todo el país confeccionaron y compartieron diversos micros radiales que luego fueron alojados en la plataforma edu.ar y transmitidos en los programas de “Seguimos educando”¹⁰ en la radio y en la televisión.

Otro aspecto a destacar del programa Nacional de Medios Escolares es el sinnúmero de propuestas educativas con medios y herramientas comunicacionales que aglutina. Entre ellas se pueden mencionar: Radios escolares, emisiones de streaming, medios audiovisuales escolares, medios digitales (páginas web, blogs, foros, redes sociales) y medios gráficos escolares (producciones en material impreso de circulación interna o comunitaria producidas por los jóvenes). Sin lugar a dudas estos últimos, en su faceta de creación escolar como en párrafos anteriores se señaló, dan cuenta del objeto de estudio presentado en este artículo.

⁸ A partir del 2020 el Programa de Radios Escolares pasó a formar parte de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.

⁹ Es una Política Educativa Pública aprobada por resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN Nro 369/2020 (Res.369/2020 y anexo) a ser implementada en todas las Provincias; destinada específicamente a los y las estudiantes de los niveles obligatorios que por diversas razones se han desvinculado de la escuela.

¹⁰ Programa implementado a partir de marzo del 2020 a raíz de la pandemia y del desarrollo de la escuela remota. Desde el programa se elaboraron cuadernillos para todos los niveles y modalidades educativas. Además se crearon instancias radiales y televisivas del programa.



A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El trabajo que se presenta en este artículo significó un primer acercamiento al objeto de estudio, por lo tanto intenta ser una invitación a futuras investigaciones para continuar debatiendo, compartiendo y hasta redescubriendo nuevas formas de trabajar con el diario como recurso pedagógico no solo en Programas educativos, sino también en el cotidiano del aula considerando el contexto actual de pandemia y las nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje que nos tocan transitar.

El presente artículo permitió dimensionar la relevancia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en las prácticas educativas que desarrollan los Programas descriptos y analizados. A través de ellos se pudo apreciar cómo en forma de recurso o producto final el diario ya sea en formato papel o digital está presente.

En particular me interesa destacar que a pesar de encontrar una mayor cantidad de experiencias con productos comunicacionales en lenguaje audiovisual; considero que el uso del diario como recurso pedagógico posee un gran potencial tanto en las diversas propuestas de los Programas educativos como también en los espacios áulicos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Como se mencionó con anterioridad las estrategias trasmedia que comienzan en un medio, continúan en otro e incorporan nuevas formas a medida que circulan abren un abanico de posibilidades para los programas educativos; más aún cuando el recurso del diario en la actualidad en su versión digital, permite la hipertextualidad con otros lenguajes, plataformas y formatos. Infografías, videos, podcast, el enlace con redes sociales entre otros elementos y recursos enriquecen

sin lugar a dudas las alternativas del uso del diario en la práctica educativa.

De allí se desprende la posibilidad de continuar apostando a prácticas educativas que inviten al desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas por parte de los estudiantes. Sabemos que el diario se ha ido adaptando a innumerables avances tecnológicos a través de la historia y hoy mantiene su vigencia. El desafío se traslada a reinventar y a su vez fortalecer su uso pedagógico.

El diario en el ámbito escolar y en los programas educativos debe ser entendido como un recurso capaz de generar acciones tales como seleccionar, documentar, transmitir, difundir información y contrastar miradas y opiniones. A esto se suma otras acciones como ser las transposiciones de un lenguaje textual a uno sonoro o audiovisual. En un mundo convulsionado por una pandemia de dimensiones inéditas, plagado de informaciones falsas y de cierta deslegitimidad hacia los medios tradicionales, la escuela se constituye en un espacio propicio para la generación de nuevos saberes que apunten a disputar el sentido común dominante.

En este sentido me interesa destacar que en el escenario tecnológico actual asistimos a la proliferación de múltiples saberes tecnosociales.

En su mayoría saberes emergentes que tienen como protagonistas a los jóvenes y se adquieren principalmente a través del uso de las tecnologías y de prácticas sociales no formales. En los Programas educativos se asumen prácticas no formales, creativas y hasta innovadoras; por lo tanto son espacios fundamentales para continuar indagando a



nivel local, nacional y latinoamericano acerca de los diversos recursos y/o estrategias que se ponen en juego en este nuevo clima de época. Sabemos que el diario se ha ido adaptando a innumerables avances tecnológicos a través de la historia y hoy mantiene su vigencia. El desafío se traslada a reinventar y a su vez fortalecer su uso pedagógico.

El diario en el ámbito escolar y en los programas educativos debe ser entendido como un recurso capaz de generar acciones tales como seleccionar, documentar, transmitir, difundir información y contrastar miradas y opiniones. A esto se suma otras acciones como ser las transposiciones de un lenguaje textual a uno sonoro o audiovisual. En un mundo convulsionado por una pandemia de dimensiones inéditas, plagado de informaciones falsas y de cierta deslegitimidad hacia los

medios tradicionales, la escuela se constituye en un espacio propicio para la generación de nuevos saberes que apunten a disputar el sentido común dominante.

En este sentido me interesa destacar que en el escenario tecnológico actual asistimos a la proliferación de múltiples saberes tecnosociales. En su mayoría saberes emergentes que tienen como protagonistas a los jóvenes y se adquieren principalmente a través del uso de las tecnologías y de prácticas sociales no formales. En los Programas educativos se asumen prácticas no formales, creativas y hasta innovadoras; por lo tanto son espacios fundamentales para continuar indagando a nivel local, nacional y latinoamericano acerca de los diversos recursos y/o estrategias que se ponen en juego en este nuevo clima de época.

RESEÑA CURRICULAR:

Tomás Agustín González es Licenciado y Profesor en Comunicación Social. Egresado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). Locutor Nacional matrícula N°: 11867 I.S.E.R - AFSCA. Posgrado en Administración y Gestión Cultural dictado por la Facultad de Ciencias Económicas - UNC. Profesor Asistente simple en la Cátedra de Historia Social Contemporánea de la FCC- UNC. Docente titular de nivel secundario en las asignaturas Lengua y Literatura y Formación para la Vida y el Trabajo. Integrante del equipo técnico-pedagógico del Programa Radios Escolares de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional - Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Integrante de diversos proyectos de investigación avalados por SECYT - UNC.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

GONZÁLEZ, T. A. (2020) "Tiempos de pandemia: Incertidumbre, desafíos y nuevos hábitos de aprendizaje. Un recorrido por el uso del diario como recurso pedagógico en diferentes Programas educativos", en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 151 - 166. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. España: Ediciones Paidós.
- Castells, M. (1995). La ciudad informacional: Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional. Madrid: Editorial Alianza.
- Da Porta, E. (2006). Escuela y Medios: Sentidos y sinsentidos. En Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Jóvenes, identidad y comunicación (Pp.165-179). Córdoba, Argentina.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). Versión. Estudios de Comunicación y Política. Universidad Autónoma Metropolitana. Número 34/septiembre-octubre 2014, Pp. 39-56.
- Novick, S y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: Una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y Córdoba. En Cuadernos de Educación. Año XII – Nº 12 – noviembre 2014.
- Peirone, F, Dughera, L y Bordignon, F (2018). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En Finquelievich, S., Feldman, P., Girolimo, U., y Odena, B (compiladores), El futuro ya no es lo que era. Buenos Aires, Argentina. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Reguillo Cruz, R (2007) Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. Entrevista realizada por Viviana Seoane en Propuesta Educativa Nº 28, Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>.
- Santillán, L. (2007) Trayectorias Educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Scolari, C. (2013) Narrativas trasmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.
- Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción, de Igualdad y Calidad Educativa (2017). Sintonía Escolar. Las escuelas hacen radio. Fascículo N° 3. Programa Provincial de Radios Escolares. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC_CBA/publicaciones/RadiosEscolares/2017/RE_fasciculo_03.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender. Escuelas, hogares y pantallas. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-es-cuelas-hogare/download>
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie La Educación en Debate/ Documentos de la Diniece.
- Ministerio de Educación, DNPS (2013) Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud. Cuadernillo de presentación institucional.
- Ministerio de Educación, DNPS (2013) Programa Nacional de Extensión Educativa. Centros de Actividades Juveniles. Lineamientos Generales. (Cuadernillo impreso).



SINCRONÍAS Y DESAFÍOS PARA DISEÑAR GRÁFICA DE ENVASES Y PIEZAS EDITORIALES EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

PROYECTO INTEGRADOR DE DISEÑO GRÁFICO DESARROLLADO DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL

AGUIRRE, Sebastián

Campos del conocimiento: Comunicación - Educación
Filiación institucional: Escuela Superior de Artes Aplicadas
Lino Enea Spilimbergo / Facultad de Arte y Diseño FAD,
Universidad Provincial de Córdoba, UPC.
Correo electrónico: enviosprofeaguirre@gmail.com

FERNANDEZ, Fernanda Ivana

Filiación institucional: Facultad de
Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba.
Correo electrónico: vania3007@gmail.com

Fecha de recepción: 23 / 12 / 2020

Aceptación final: 25 / 06 / 2021

RESUMEN

El siguiente artículo muestra la planificación de un proyecto pedagógico de Diseño Gráfico entre espacios curriculares de una Tecnicatura Universitaria de la Escuela Spilimbergo (Córdoba, Argentina) en contexto de pandemia y aislamiento social. El proyecto incluye el desarrollo de gráfica de envases para productos típicamente cordobeses pensando al diseño situado en entorno local y regional. Para la segunda mitad del 2020 se continua el proyecto ajustado a los lineamientos del espacio curricular proponiendo el diseño de gráfica editorial que rescata los referentes locales, regionales, nacionales e internacionales del campo disciplinar del Diseño Gráfico. Finalmente se muestran algunos prototipos del resultado del proceso de los estudiantes y la dinámica docimológica perseguida.

PALABRAS CLAVE:

Diseño en contexto / Envases / Editorial /
Diseño en pandemia.

SYNCHRONIES AND CHALLENGES TO DESIGN PACKAGING GRAPHICS AND EDITORIAL PIECES IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC.

INTEGRATIVE GRAPHIC DESIGN PROJECT DEVELOPED DURING SOCIAL ISOLATION.

ABSTRACT:

The following article shows the planning of a Graphic Design pedagogical project between curricular spaces of a University Technician of the Spilimbergo School (Córdoba, Argentina) in the context of pandemic and social isolation. The project includes the development of packaging graphics for typically Cordovan products thinking of the design located in a local and regional environment. For the second half of 2020, the project adjusted to the guidelines of the curricular space continues, proposing the design of editorial graphics that rescues local, regional, national and international references from the disciplinary field of Graphic

Design. Finally, some prototypes of the results of the students' process and the persecuted docimological dynamics are shown.

KEYWORDS:

Design in context / Packaging / Editorial / Design in pandemic.

SINCRONIZAÇÕES E DESAFIOS PARA PROJETER GRÁFICOS DE EMBALAGENS E PEÇAS EDITORIAIS NO CONTEXTO DE UMA PANDEMIA.

PROJETO DE DESIGN GRÁFICO INTEGRATIVO DESENVOLVIDO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL.

SUMÁRIO:

O seguinte artigo mostra o planejamento de um projeto pedagógico de Design Gráfico entre espaços curriculares de um Técnico Universitário da Escola Spilimbergo (Córdoba, Argentina) em um contexto de pandemia e isolamento social. O projeto inclui o desenvolvimento de grafismos de embalagens para produtos tipicamente cordobeses pensando no design localizado em um ambiente local e regional. Para o segundo semestre de 2020, o projeto ajustado às diretrizes do espaço curricular continua, propondo a concepção de uma gráfica editorial que resgate referências locais, regionais, nacionais e internacionais do campo disciplinar do Design Gráfico. Por fim, são apresentados alguns protótipos dos resultados do processo dos alunos e da dinâmica docimológica perseguida.

PALAVRAS CHAVE:

Design in context / Packaging / Editorial / Design in pandemic.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo comparte la experiencia de un proyecto integrador desarrollado en la carrera de Diseño Gráfico de una escuela pública cita en la ciudad de Córdoba: la Escuela Superior de Artes Aplicadas (ESAA) Lino Enea Spilimbergo. El mismo se readaptó y resignificó en un contexto de pandemia y aislamiento social a lo largo del año 2020. En ese marco es donde los estudiantes y docentes interactuaron en la virtualidad sorteando diversas dificultades, pero manteniendo el desafío de lograr materializar una propuesta pedagógica que desde la academia intente lograr un aprendizaje significativo proponiendo una experiencia abarcativa e integradora. Desde este proyecto compartido con otros docentes en espacios virtuales diacrónicos y sincrónicos se propuso, en una primera etapa, contribuir a la mirada responsable del diseñador como vector y operador cultural del entorno donde se desarrolla su práctica profesional y social. Otro objetivo propuesto fue generar propuestas gráfico-visuales sobre un diseño situado que considerara el relevamiento y análisis de aspectos vinculados a la cultura y la idiosincrasia típicas de Córdoba y sus diferentes regiones tales como la materia prima, los modos de consumo, los hábitos culturales, la conformación socio-cultural del público intérprete y en sí del entramado social, donde las producciones de los estudiantes fueran pensadas para poder implementarse.

En una segunda etapa se planteó el relevamiento y análisis de referentes disciplinares locales y latinoamericanos: aquí se focaliza en la posibilidad de conocer nuevos referentes como así también ampliar el horizonte de diseñadores y diseñadoras que tienen una impronta propia y de gran alcance. Se consideró como premisa

inicial que los estudiantes puedan acceder a fuentes de información disponibles en la web, en redes sociales y en diversas plataformas virtuales con el fin de recabar información de manera ágil y segura.

Los resultados visibles en las producciones de los alumnos demuestran una calidad gráfica y conceptual por encima de las expectativas iniciales considerando las particularidades de conectividad de cada uno de los actores involucrados. También la dinámica entre los docentes tuvo que ajustarse: desde la planificación de los espacios curriculares, la sincronización en el seguimiento y corrección de trabajos como la mirada heterogénea al momento de plantearse la instancia evaluativa final. Se consideró también trabajar en este proyecto con evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas conforme al contexto y las condiciones de disparidad de algunos estudiantes que no poseían la conectividad plena durante todo el cursado virtual que implicaba el desarrollo de este proyecto pedagógico.

Considerando la situación del 2020 que inexorablemente cambió los modos de vinculación entre docentes y estudiantes en el ámbito educativo, comenzamos a pergeñar la idea de proponer al conjunto del estudiantado una manera dinámica, significativa y memorable para aprehender los tópicos fundamentales de cada espacio curricular a desarrollar durante ese año. Así surge la posibilidad de pensar en esta idea de considerar el ABPr (Aprendizaje basado en proyecto) como manera de involucrar a los equipos de trabajo de manera sincrónica y diacrónica.

Así varios espacios curriculares se amalgamaron sobre la posibilidad de generar gráficas de envases saludables con ingredientes

típicamente cordobeses en la primera mitad del año y un sistema editorial que reactualice los referentes del diseño gráfico a nivel local, nacional e internacional. Para ello es necesario considerar la diversidad y heterogeneidad del cúmulo de estudiantes con diversas geocalizaciones, posibilidades de acceso, formaciones previas diferentes e intereses fragmentados. Se vislumbra una capacidad latente de trabajo en condiciones aún no experimentadas, nuevas maneras de aprender para todos los actores involucrados con los recursos y medios disponibles pero con todo el potencial y las falencias evidentes en una estructura digital/virtual aún en formación. En este contexto no había posibilidad de ajuste tecnológico inmediato ya que la situación mundial de pandemia llegó de manera intempestiva donde las necesidades debían ser consideradas mirando un contexto incierto, cambiante y con condiciones de extrema fragilidad.

DESARROLLO

De este modo, y sobre la experiencia en docencia universitaria de Diseño Gráfico en la Educación Superior en la ciudad de Córdoba, nos reunimos cuatro docentes para trabajar en la primera etapa y dos en la segunda etapa del año. La primera etapa del 2º Año de la carrera de Diseño Gráfico de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo dentro de la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la UPC (Universidad Provincial de Córdoba) turno noche dio lugar al proyecto de “Diseño de gráfica de envases para meriendas saludables” donde se propuso pensar no solo las propuestas gráficas según el contexto propuesto por la provincia de Córdoba y todos los ingredientes típicos que tenemos a disposición sino que también

se propuso pensar en el diseño en contexto que llevaría a que los estudiantes, sumen criterios de sustentabilidad e inclusión en sus propuestas gráficas. Logramos así pensar un proyecto que combinó diversas aristas: el diseño en contexto, lo sostenible y la inclusión como una premisa necesaria e inevitable para este tiempo que vivimos.

Planificamos para la segunda mitad del año trabajar sobre propuestas de gráfica editorial que revaloricen el potencial de los referentes gráficos que tenemos en Argentina, Latinoamérica y el mundo (todo material accesible y disponible a través de redes o uso de internet, plataformas y redes sociales de los diseñadores sugeridos) intentando mostrar al estudiantado el potencial creativo, las referencias y el valor histórico que va desarrollando el Diseño Gráfico en su quehacer disciplinar en ámbitos más próximos que disten de considerar de manera unánime que sólo los países europeos pueden ser los paradigmáticos del buen diseño o la calidad gráfica en todas las producciones de comunicación visual.

De esta manera las herramientas teórico/práctico conceptuales desarrolladas en la Asignatura de Diseño Gráfico y Publicitario II (espacio curricular integrador del semestre) se vieron movilizadas desde la praxis del diseño como herramientas necesarias para visualizar soluciones integradoras, innovadoras e inclusivas desde los estándares de competitividad que el entorno local actual requiere.

La hipótesis inicial que motivó la implementación de este proyecto fue, por un lado, la falta de conocimiento sobre el desarrollo significativo y de calidad en la gráfica de envases alimenticios típicamente cordobeses con ingredientes propios de lo regional y considerando el

potencial de la tecnología gráfica de la provincia de Córdoba.

Por otro lado también sostenemos que los estudiantes en el 2º año de la Tecnicatura en Diseño Gráfico aún no tienen claro cuáles son los posibles referentes de la disciplina a escala local, nacional, internacional y mundial para proyectarse con miradas particulares sobre el quehacer específico del campo disciplinar. De esta manera vimos así la posibilidad de exponer y referenciar a diversos diseñadores en un supuesto Congreso de Diseño a realizarse en Córdoba posicionando al estudiante como protagonista al momento de investigar, cotejar información y formar un juicio crítico sobre la trayectoria y el trabajo de los DG.

En este sentido es necesario comprender la noción de Currículum en una institución de nivel superior universitario de la ciudad de Córdoba con el objetivo de contextualizar y comprender algunos lineamientos y características del accionar institucional. En base a esto, Gimeno Sacristán (2005) propone analizar el Currículum según los niveles de concreción curricular:

“El ámbito político: implica que los fines de la educación escolarizada son más amplios que la simple transmisión de contenidos y ofrece principios que harán los contenidos más educativos.

En este sentido, el autor cita a Bourdieu y Gros (1990) quienes nos ofrecen un marco que permite establecer bases no sólo cómo serán los contenidos, sino también cómo debemos utilizarlos:

1. La educación debe primar los modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad general por encima de otras formas que puedan

ser más sencillas en su adquisición. Propone el pensamiento deductivo, experimental, histórico, el estilo crítico reflexivo, los métodos cualitativos.

2. Los programas deben ser un marco de actuación, deben ser interpretados por los expertos, profesores y practicados de forma flexible. Distinguir lo obligatorio de lo opcional.

3. Revisión periódica de los programas, con objeto de introducir conocimientos que exige tanto el avance científico como las necesidades sociales.

El ámbito del centro: El centro es el contexto organizador de la enseñanza. Es una importante fuente de experiencias educativas.

El ámbito del aula: El aula es el lugar donde se produce aprendizaje, es el currículum en la acción. Planificar en este ámbito tiene una dimensión muy centrada en la práctica”

A partir de los conceptos vertidos por los autores explicitados anteriormente deducimos que la incorporación del proyecto en la currícula de la institución aportará a los alumnos dinamismo en el desempeño de las actividades, le permitirá tomar decisiones, generar cambios, discutir de manera constructiva con sus compañeros y por último, pero no por ello menos importante tomar riesgos al momento de decidir sobre las tareas a desarrollar, lo cual desembocará en una actitud crítica y reflexiva.

Por otro lado y en consonancia con lo expuesto del currículum se detalla un extracto de la visión de comunicación institucional propuesta por la escuela y que aporta una determinada visión al proyecto:

“Las tecnicaturas universitarias, están siempre encaminadas a la meta que nos hemos propuesto desde la fundación de la Institución: enseñar y aprender, formar y formarnos, actualizar y capacitarnos, devolver a la comunidad servicios profesionales preparados en visiones vanguardistas del diseño y del arte, pero siempre en la senda del compromiso, la responsabilidad y la ética.”¹

Lo mencionado en la web de la institución se considera también como un indicador estructural de la propuesta curricular de la Escuela, la cual esta relacionada entre otras variables, con la propuesta educativa para alumnos de diferentes zonas de la provincia de Córdoba y de Argentina. Desde un punto de vista crítico, se deberá observar y reflexionar si realmente esta propuesta tácita llegó a cumplimentarse en su magnitud en cada espacio curricular que se desarrolla en la ESAA Lino E. Spilimbergo.

Por lo mencionado anteriormente según la propuesta curricular integradora que ofrece la Escuela Spilimbergo deberíamos entender al Currículum tal como lo propone Manuel Fernández Cruz (2004) como *“un espacio de naturaleza social y profesional (...) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, todo aquello a lo que se denomina determinaciones curriculares”*.

En definitiva, en este espacio práctico se toman decisiones que permiten la formalización de una perspectiva global de análisis del proceso educativo en propuestas de diseño y pautas para la realización, la evaluación y la mejora de la práctica educativa, como así también la concreción en actividades que van completando la experiencia escolar del alumnado. Tal es así que no solo la escuela, sino también los protagonistas de la vida escolar, alumnado y profesorado, pueden ser eficazmente analizados como ámbito de profesionalización del docente. Es en este contexto institucional donde se propuso este Proyecto Didáctico para los alumnos del 2º año (turno noche) de la carrera de Diseño Gráfico.

El tema de este Proyecto Didáctico fue el diseño de gráfica de envases para productos regionales y típicos de Córdoba, en una primera etapa, y en la segunda etapa se trabajó sobre la gráfica Editorial considerando diseñadores gráficos referentes de diversos orígenes que conforman el mosaico paradigmático en cuanto a la mirada de la disciplina.

A partir de la observación diagnóstica de los estudiantes al inicio del semestre se planteó el proyecto didáctico que tuvo dos etapas de implementación donde se pudo considerar al diseño como un vector estratégico del comportamiento social que ayuda a la comunicación visual, la comercialización y a la inclusión desde la desmaterialización de barreras que brinden las mismas posibilidades de accesos a la comunidad.

Se focalizó la mirada sobre el espacio y las posibilidades que brinda la Asignatura Diseño Gráfico y Publicitario II que se especializa en

el diseño de packaging y gráfica de envase como así también se focalizó en el diseño editorial donde los estudiantes ya cursaron y aprobaron asignaturas anteriores que desde los pensamientos proyectuales, manejo de retículas y grillas constructivas como la noción de serie y sistema al igual que la integralidad de plantear un sistema de baja complejidad fueron experiencias acumuladas y vividas por el alumnado a esta instancia del cursado de la carrera de Diseño Gráfico de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo dentro de la (FAD) Facultad de Arte y Diseño de la UPC (Universidad Provincial de Córdoba)

Así la unidad de análisis de este proyecto fue la asignatura Diseño Gráfico y Publicitario II de la Carrera de DG de la Escuela Spilimbergo. La misma fue visualizada desde una mirada abarcativa de saberes anteriores, los cuales se dieron sincrónicamente en el mismo semestre pero con la intención de lograr un desafío posible en lo que fue el contexto de aislamiento del año 2020.

Al momento de plantear el problema para llevar adelante dicho proyecto valoramos la referencia que se detalla a continuación, extraída del sitio web de la escuela: *“Nuestra Institución está constantemente produciendo y ajustando tanto los ya implementados como nuevos enfoques de producción, tecnología y diseño, con el fin de insertar técnicos profesionales, en un medio exigente y globalizado, procurando vincular a nuestros alumnos empresarialmente durante su proceso de formación, en cada una de las carreras que se dictan.”*²

Dichas expresiones evidencian el compromiso que la institución pretende en el desarrollo de sus profesionales egresados y es por esto que

¹<http://escuelaspilimbergo.edu.ar/>

la idea del proyecto que se implementó tiene su origen en la solidaridad que implica la inclusión como mecanismo de equidad y de igualdad de posibilidades. El Diseño contextualizado es una responsabilidad de los docentes y de los estudiantes de manera conjunta y desde el Diseño se pueda trabajar y contextualizar un proyecto gráfico que tienda a incrementar el compromiso con los recursos del entorno local y típicos del suelo cordobés.

Dicho trabajo pretendió alcanzar durante su implementación diversas metas: a nivel general, mencionamos comprender en diálogo con el usuario el proceso de interpretación de los recursos gráficos presentes en los envases de productos saludables y cordobeses, dirigidos a un público general incluidos diabéticos y celíacos, relacionar los recursos gráficos del envase como elementos que vehiculizan semióticamente significados generales y particulares, entender gráfica de envase como una posibilidad de generar alternativas de buena calidad gráfica para públicos no siempre considerados en la comercialización e incluir el desarrollo de la gráfica editorial como eje importante en la formación de los diseñadores gráficos de la Escuela contemplando herramientas estratégicas de comunicación para enriquecer el potencial de los enunciados visuales.

En tanto que a nivel específico: desarrollar alternativas de gráficas para envases inclusivos que consideren la particularidad del usuario como vector fundamental al momento de tomar decisiones estratégicas en el proceso de diseño, comprender los fundamentos de la gráfica de envase que aparecen en el material de estudio y cotejar con los posibles funcionamientos que

se observan en el entorno local, desarrollar las habilidades actitudinales de los estudiantes de DGP II durante el proceso e implementación del proyecto para favorecer el crecimiento personal y profesional considerando el trabajo en equipo en condiciones de pandemia, implementar ideas pertinentes e innovadoras en las piezas de diseño editorial que abarquen la diversidad de autores y diseñadores que fueron propuestos y que son referentes en el campo del Diseño Gráfico.

La propuesta de este proyecto implicó una mirada reflexiva con el fin de flexibilizar las estructuras desde los procesos y no sólo focalizarnos en el final del producto de diseño terminado sino también en el desarrollo de lo procedimental, así el docente tiene la posibilidad de generar producción de conocimiento donde podrían aparecer conceptos importantes como el conectivismo (nodos, interconectados para compartir conocimiento), el enactivismo (autopoiesis, identidad de sí mismo, el ser), la participación enactiva, icónica y simbólica, la heurística (principio de la autonomía durante el proceso educativo). Podríamos decir que el fenómeno educativo debería involucrar integralmente los siguientes componentes: SER = identidad, el yo, el nosotros; ESTAR = autonomía, apertura; HACER = utilidad, lo pragmático; SABER = síntesis integral de todo. El proyecto implementado 100% en la virtualidad consideró en su totalidad la noción del diseño estratégico. Refiere una nueva manera de pensar el diseño en un contexto mutante, al utilizar todos los factores que actúan directa o indirectamente en un proyecto; actividad que franquea el paradigma mecánico en pos del paradigma digital, donde los límites de las disciplinas y de las tipologías de los problemas

² <http://escuelaspilimbergo.edu.ar/>

a resolver se encuentran en permanente hibridación e interacción, por lo que exceden los escenarios vigentes hasta hace pocas décadas.

El diseño estratégico se nutre de una red de conexiones y dinámicas globalizadas, donde confluyen diversos conceptos y acontecimientos del proyecto: la burocracia, la economía, las corporaciones, las identidades, la investigación, la enseñanza, el consumo, los objetos, los sujetos, etc convirtiéndose más como pensamiento equipado para plantear interrogantes e interactuar, conociendo lo que se sabe y lo que se desconoce. Desde esa visión integral y ambiciosa del diseño es que asentamos nuestro proyecto de trabajo.

El conocimiento será desarrollado en sus diferentes saberes a partir de los contenidos de Diseño Gráfico y Publicitario II conjuntamente con la cátedra de Color y Composición. Desde ambas asignaturas se intentó activar el pensamiento estratégico de los estudiantes, orientando ese pensamiento hacia metas de aprendizaje (competencias). Desde este conocimiento se propicia el desarrollo del pensamiento estratégico que implica una elaboración subjetiva de la posible acción y un desarrollo de la cognición, habilidades y procesos básicos (análisis, síntesis, inducción, deducción e inferencia). En este sentido es que los trabajos prácticos se plantearon secuencial y progresivamente desde un Modelo de Aprendizaje que evidencia el desarrollo del pensamiento estratégico: el Aprendizaje Social propuesto por Lev Vigotsky citado en Baquero (1996) incluye dentro del modelo cognitivo el aprendizaje de funciones psicológicas superiores, considerando al ser humano dentro de un contexto social y donde el desarrollo de esas funciones debería crear la necesidad de

pensamientos estratégicos. Dichas funciones remiten a la inteligencia, la memoria y las formas de comunicación.

Así el alumno se encuentra en la zona de desarrollo real o actual (ZDR) que será el paso inicial del aprendizaje: aquí se considerarán los aprendizajes previos y el bagaje de experiencias que dicho alumno tiene en su devenir histórico propio. Se intentará que el alumno alcance la zona de desarrollo potencial (ZDPo) donde seguramente se alcanzarán niveles más complejos de sus funciones psicológicas.

En ese tránsito entre la “ZDR” y la “ZDPo” se encontrará la Zona de desarrollo próximo (ZDPr) donde se considera la circunstancia o situación donde se produce el intercambio o “préstamo de herramientas” por parte de un experto que podrá ser el docente. Con este enfoque vigotskyano podemos ubicar la interacción que acompaña o mediatiza el préstamo instrumental que realiza el aprendiz. En esta zona de tránsito (ZDPr) se socializa el conocimiento, por lo que se darán las relaciones interpersonales, donde el lenguaje ocupará un sitio fundamental y protagónico. De esta manera la ZDPo se alcanzará cuando el sujeto haga suyo el conocimiento es decir haya aprehendido (interiorizado e internalizado el conocimiento propuesto) donde se ponen en funcionamiento también las variables intrapersonales.

Para continuar con el desarrollo del proyecto es necesario aclarar que al Diseño como disciplina proyectual podemos inscribirlo dentro de las ciencias sociales y en ellas dentro de las ciencias tecnocríticas es decir donde hay una invención compleja para resolver situaciones/problemas y donde se materializa un tecnofacto. En este contexto, Mario Bunge se refiere al Diseño y a la Tecnología (1999) de una manera muy particular:

“La tecnología moderna utiliza parte del conocimiento científico al que agrega algún nuevo conocimiento. La ventaja del diseño sobre la espontaneidad es que el primero hace un uso explícito e intensivo del conocimiento, y consecuentemente puede ahorrarnos el despilfarro y la pachorra de la selección natural”

Dentro de este enfoque diremos que desde las asignaturas Diseño Gráfico y Publicitario 2, Color y Composición, Técnicas y Materiales 2 de la carrera de DG se propició el desarrollo del aprendizaje estratégico que implica trabajar con demandas de tareas del campo de la gnoseología (contenidos del conocimiento), estilos cognitivos y afectivos. Así pretendimos evidenciar el uso de los siguientes componentes esenciales para el desarrollo del PD, los cuales fueron: Habilidad (contiene proceso), destrezas (habilidad motriz), procesos (inteligencia, mente, pensamiento), estrategia (mejora continua). Así también se trabajó sobre las nociones de competencias, las cuales son descritas por Jiménez Rodríguez (2011) de la siguiente manera:

“Es hablar de características personales, y por lo tanto, de la definición de un modelo de persona, un modelo antropológico que es la base de todo Proyecto Educativo. Por su propia naturaleza la adquisición de las competencias es transversal y progresiva. Se define competencia como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados, con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta.”

A partir del desarrollo de las competencias podríamos propiciar el saber desde estos enfoques: SABER PENSAR / SABER HACER (destreza), SABER SER, SABER ESTAR (social), SABER SABER (abstracción).

De esta manera se lograron visualizar las estrategias que podemos desarrollar como por ejemplo: estrategias metacognitivas (control ejecutivo, planificación, regulación, evaluación), estrategias afectivas (motivación, sostenimiento y valoración) y estrategias cognitivas (adquisición y decodificación; elaboración y codificación; generalización y almacenamiento; transformación, encodificación (decodificación y codificación) y emisión.)

Otra concepto con el cual se trabajó fue el aprendizaje cooperativo: el centro de atención se desplaza a los estudiantes y el profesor es un dinamizador de la actividad de los equipos de trabajo, el cual planifica, plantea, da pautas de desarrollo, media en los conflictos y realiza una observación atenta del proceso para poder guiarlo y evaluarlo. El alumno contribuye con otros a la construcción activa de los aprendizajes mediante diferentes actividades de búsqueda y procesamiento de la información. Lo más importante es que desarrolla capacidades de carácter interpersonal. Desarrolla la empatía, la escucha, la organización y división del trabajo, la colaboración, la toma de decisiones, la solidaridad, las habilidades sociales en general y el crecimiento y maduración personales.

Dentro de las Metodologías cooperativas, se decidió proponer el trabajo con Aprendizaje basado en Proyectos (ABPr) integración de los aprendizajes y la funcionalidad de los mismos. El proyecto surge de una propuesta proactiva, pensada y planificada como una gran tarea colaborativa, conjunta e integradora entre estudiantes y docentes.

A modo ilustrativo se muestran algunos ejemplos de las propuestas gráficas desarrolladas por los estudiantes, autorizadas por los mismos:



FIGURA 01:

Desarrollo de signo marcario para identificar el envase propuesto.
Autores: estudiantes de 2º C / DGP: Cufre Roxana, Brondino Ma-
yra, Errecalde Abel y Sanchez Tort Lucas. 2020



FIGURA 02:

Proceso de logotipo para identificar el envase propuesto.
Autores: estudiantes de 2º C / DGP: Cufre Roxana, Brondino Ma-
yra, Errecalde Abel y Sanchez Tort Lucas. 2020

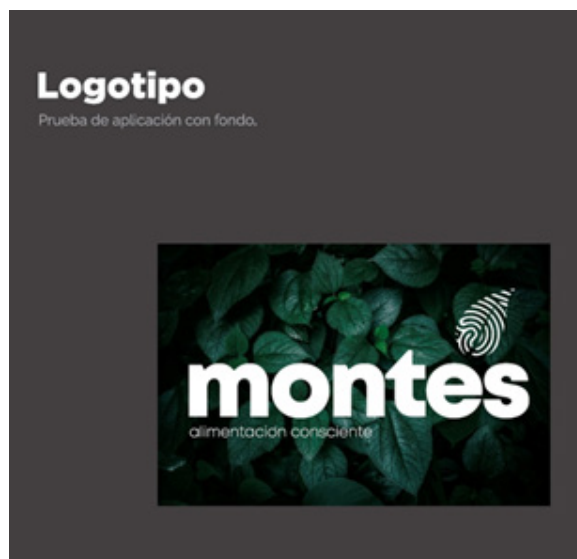


FIGURA 03:

Proceso de logotipo para identificar el envase propuesto.
Autores: estudiantes de 2º C / DGP: Cufre Roxana, Brondino Ma-
yra, Errecalde Abel y Sanchez Tort Lucas. 2020

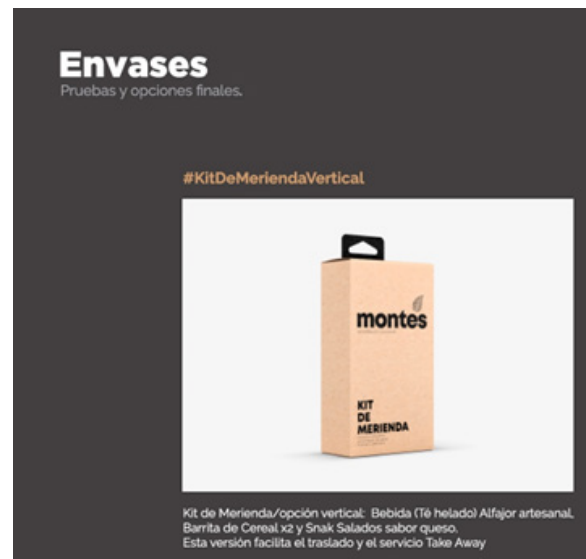


FIGURA 04:

Propuesta del kit de merienda saludable. Autores: estudiantes
de 2º C / DGP: Cufre Roxana, Brondino Ma-
yra, Errecalde Abel y Sanchez Tort Lucas. 2020



FIGURA 05:
Gráficas de envases propuestas para alfajores cordobeses.
Autores: estudiantes de 2° C / DGP: Cufre Roxana, Brondino Ma-
yra, Errecalde Abel y Sanchez Tort Lucas. 2020

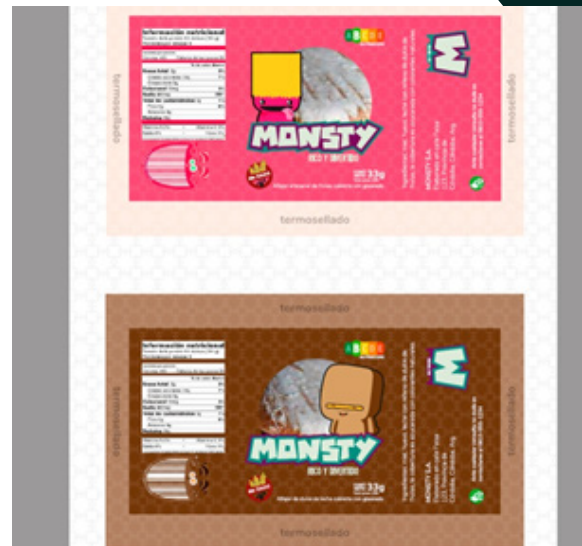


FIGURA 06:
Gráficas de envases propuestas para alfajores cordobeses y barra
de cereal saludable. Autor: estudiante de 2° C / DGP: Aguirre
Arragada, Andrea Solana. 2020

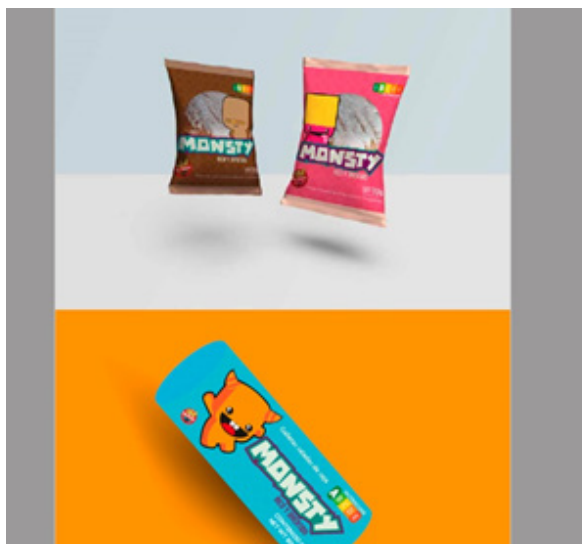


FIGURA 07:
Gráficas de envases propuestas para alfajores cordobeses y barra
de cereal saludable. Autor: estudiante de 2° C / DGP: Aguirre
Arragada, Andrea Solana. 2020

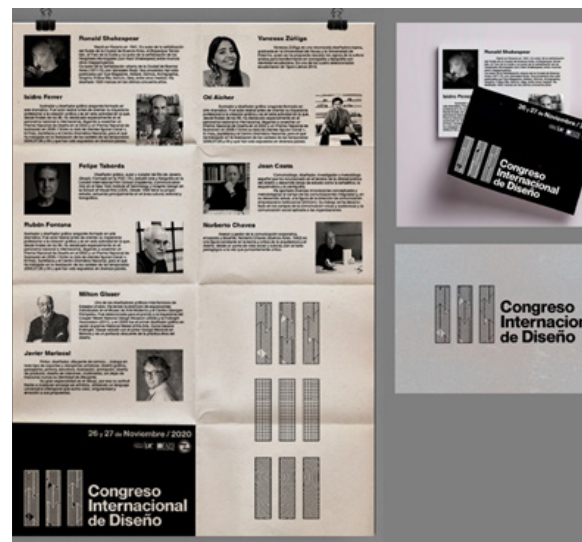


FIGURA 08:
Gráfica editorial propuesta para el Congreso de Diseño. Autores:
estudiantes de 2° C / DGP: Bertona, Pablo / Charreun, Santiago /
Verón, Lionel. 2020



FIGURA 09:

Gráfica editorial digital propuesta para el Congreso de Diseño.
Autor: estudiante de 2º C / DGP: Sanchez Tort, Lucas. 2020

Es interesante describir como impactó de forma positiva esta experiencia en los alumnos. A través de dichas piezas se puede observar el involucramiento con los elementos relevados y analizados, dado que fue muy significativa para los resultados obtenidos del proyecto. Se pudieron explorar diversos recursos gráficos y conceptuales, se interpretaron de manera correcta las consignas solicitadas, optimizaron sus herramientas para, a través de la virtualidad, lograr los resultados esperados, detectaron la capacidad de crear algo poco convencional como lo es una merienda saludable con insumos cordobeses y cumplieron con las expectativas propuestas.

Finalmente, y como elemento fundamental plantearemos el tema Docimológico. Según Jornet, Suarez y Perales (2002) la evaluación es “un proceso sistemático de recogida de información relevante respecto a un objeto con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones”.

El siguiente esquema sintetiza los criterios fundamentales docimológicos que giran en torno a la evaluación para el proyecto didáctico implementado: compromiso ético, confianza, evaluar aprendizajes, proceso transparente, evaluación continua, reconocer la diversidad, explicitar criterios, toma de decisiones.



- Enmarcada en la **COMPRESIÓN**: trabajar la **EVALUACIÓN** como proceso continuo.
- **CONTEXTO**: basado en la confianza, el diálogo, la ayuda, el compromiso ético y la toma de decisiones.

FIGURA 10:

Esquema que sintetiza los criterios docimológicos en los criterios evaluativos implementados en el proyecto.

Fuente: elaboración propia.

evaluación continua, reconocer la diversidad, explicitar criterios, toma de decisiones. Dicho esquema se basa en la evaluación tomada como un proceso continuo y se destaca la importancia de todos de los elementos que la componen, teniendo presente que cada uno aporta diversos saberes que se implementaran en el proyecto a futuro.

Un punto importante a tener en cuenta es el proceso de evaluación. Con respecto a dicho concepto, Edith Litwin (2008) menciona la importancia que la pregunta tiene en el proceso

de enseñanza-aprendizaje como estimuladora e indicadora para guiar el proceso de evaluación. La autora afirma que las preguntas debieran ser verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen los interrogantes más atrevidos o más provocativos. También aporta que la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de que los alumnos aprendan más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información. Así se propone para el espacio de clase virtual que cada alumno o equipo de trabajo pueda mostrar envases para analizar, información relevada sobre lo requerido en las consignas generales del proyecto para compartir y reflexionar sobre la especificidad de la necesidad que se deberá considerar de manera integral al momento de pensar en la gráfica de envase propuesta y de las piezas editoriales requeridas sobre el listado de autores y diseñadores propuestos por los docentes. En este sentido, se considera en las correcciones colectivas grupales y virtuales de cada etapa la aparición del error como un elemento importante para detectarlo, explicarlo y ver alternativas posibles de solución sin renunciar a la idea inicial del proyecto gráfico propuesto para envases y diseño editorial.

A continuación, exponemos un estudio llevado a cabo por Abrami y D'Apollonia (Serrano E.L. en Rueda Beltrán y Díaz Barriga F., 2000) el cual permitió identificar, entre otras, las siguientes dimensiones para la evaluación de las prácticas, la cuales fueron aplicadas en el desarrollo de dicho proceso de diseño:

Estimulación del interés / Entusiasmo / Conocimiento de la materia / Amplitud del conocimiento / Preparación y organización del

curso / Claridad / Habilidades de comunicación / Claridad en los objetivos del curso / Relevancia y utilidad de los materiales / Relevancia y utilidad de los materiales y complementarios / Fomento de la discusión y de la diversidad de opiniones / Fomento del pensamiento independiente y del reto intelectual / Preocupación y respeto por los estudiantes / Disponibilidad y ayuda.

Por último, se desarrolla el planteo de instrumentos docimológicos propuestos para el proyecto didáctico que desarrollamos durante el año 2020:

1ª ETAPA DEL PROYECTO:

Evaluación diagnóstica: relevamiento y análisis de indicadores de conocimiento que los alumnos evidencien sobre la gráfica de envase, considerando asignaturas ya cursadas y conocimientos previos basados en experiencias personales. Para ello se describen los siguientes interrogantes y los criterios llevados a cabo para la evaluación del proyecto.

Qué: desempeño de comprensión tales como desempeños flexibles, intereses, hábitos y desempeños sociales. Aquí se propuso evaluar: qué conoce el estudiante sobre la temática del envase, cuál es la finalidad de la gráfica de envase, cuáles son los envases que más le atraen y por qué, cuáles son los hábitos de consumo de envases en su grupo familiar, cómo trabaja en equipo para desarrollar proyectos de diseño. También se indagó sobre lo que ellos conocen acerca de envases que muestran productos típicamente cordobeses y envases saludables. Simultáneamente se propuso indagar sobre criterios de sustentabilidad en envases y se trabajó en la clase virtual con conversaciones informales, observaciones espontáneas,

diálogos y preguntas por exploración según lo planteado anteriormente.

Cómo: técnicas de índole informales, formales, semi-formales. Se propuso evaluar con técnicas informales y semi-formales.

Con qué: dentro de los instrumentos estructurados y no estructurados, se decidió evaluar con instrumentos no estructurados. Por ejemplo: Registre y responda los siguientes interrogantes:

Como alumno de DG: ¿qué es un envase? ¿cuáles son sus funciones? ¿cuáles serán los procesos de diseño para trabajar en gráfica de envase? ¿cómo se vincula el envase con el público objetivo? ¿qué elementos le resultan llamativos de un envase? ¿por qué?. Para la clase siguiente se solicita que acerque un envase o varios que a usted le resulte innovador y diferente por su diseño o por su tratamiento en general desde el diseño (industrial o gráfico). Releve y analice envases de productos típicamente cordobeses y envases saludables.

Ejemplifique casos de envases que fueron desarrollados desde el diseño con criterios de sustentabilidad (fotografías, videos, impresiones, envases reales)

Cuándo / Para qué: evaluación diagnóstica (inicial), evaluación formativa (proceso- basada en criterios), evaluación sumativa (basada en normas)

Es importante destacar que se realizó una puesta en común de todo lo relevado y registrado por los estudiantes, se realizó el desarrollo teórico considerando la diversidad de envases que proporcionan los alumnos y además, se registraron las conclusiones de los saberes previos de los estudiantes sobre

gráfica de envase y las expectativas que tenían sobre la asignatura en el semestre.

2ª ETAPA DEL PROYECTO:

Durante el semestre y en diferentes etapas del proceso (fase analítica, fase productiva o creativa y fase de implementación) se propuso una evaluación formativa donde se releven y analicen indicadores de conocimiento que los alumnos evidencien sobre la Gráfica de Envase, considerando asignaturas ya cursadas en el 1º año y durante el 2º que estaban cursando, conocimientos previos.

En esta instancia las correcciones colectivas fueron de gran importancia. Se explicitó que evaluaremos el diseño de la gráfica del envase a partir de las siguientes fases:

Fase analítica, relevamiento de información, pertinencia, conclusiones, escalas del relevamiento (local, regional, internacional). Premisas de diseño propuestas para la gráfica de envase a diseñar.

Fase creativa: manejo de los recursos gráficos (imagen, tipografía, color), producción de recursos (generación de imágenes propias, ilustración, fotografía, esquematización), ajustes o producción tipográfica, exploración sobre paletas cromáticas, exploración de materiales. Adecuación a la necesidad comunicacional planteada. Ajuste al condicionante presupuestario (cantidad de tintas, procesos de post impresión, variedad de soportes propuestos). Pertinencia con criterios de sustentabilidad según recursos seleccionados (cantidad de tintas, tipos de papeles o soportes reciclados o reciclables), adecuación y pertinencia al público destinatario, análisis de constantes y variables en envases específicos.

Fase implementación: adecuación presupuestaria, posibilidades reales de implementación (relevamiento de tecnología disponible en proveedores gráficos de Córdoba). También se propuso Autoevaluación y Heteroevaluación donde se incluyen los ítems mencionados anteriormente. En cada caso se solicitó una nota propuesta para la evolución y estadio del proyecto.

3ª ETAPA DEL PROYECTO:

Para la instancia de evaluación final de la asignatura se propuso una evaluación sumativa en base a una rúbrica donde el Docente pudo registrar los resultados del proceso y compartir con el alumno una devolución específica en base a dicha rúbrica que permitía además justificar con la mayor objetividad posible la nota que se había obtenido. Dicha rúbrica intentó incluir diversos indicadores de variables de evaluación desarrolladas durante el proceso del proyecto y de los resultados presentados como prototipos digitales al mismo tiempo que se convirtió en una herramienta fundamental para el proceso de evaluación considerando a la misma como:

- Una herramienta de evaluación para evaluar el trabajo y que ayuda a mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
- Una guía de trabajo para estudiantes y profesores; normalmente se entrega a los alumnos antes de iniciar un trabajo para ayudarles a pensar sobre los criterios con los cuales su trabajo será juzgado.
- Una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño.

- Un listado de criterios específicos y fundamentales que permite valorar el aprendizaje, los conocimientos y las capacidades logradas.

Siguiendo con lo expresado hasta el momento, detallaremos los logros a los que se arribaron en la implementación del proyecto, con el objetivo de poder definir el impacto causado:

A corto plazo, se prevé lograr desarrollos gráficos inclusivos que lleven al discente a pensar en soluciones inclusivas no estandarizadas, estimular el pensamiento reflexivo y entender al diseño como vector estratégico de un cambio posible, que la comunidad educativa de la institución pueda visualizar propuestas gráficas expuestas por los alumnos de diseño y reflexionar sobre la necesidad de generar soluciones abarcativas que tengan la premisa de la inclusión en su desarrollo, la posibilidad de que cada discente y los docentes involucrados se sientan parte de un proyecto significativo que tiene la intención de generar una mirada reflexiva sobre el diseño local y contextualizado.

A mediano plazo, se pretende generar proyectos y actividades de extensión donde la carrera de DG de la Escuela Spilimbergo sea la que desarrolle las acciones vinculadas a la inclusión y a la sustentabilidad en el entorno local como ya lo viene desarrollando desde los últimos años.

A largo plazo: normalizar estos proyectos como parte de la currícula de la Carrera de Diseño Gráfico y que puedan considerarse como temáticas en el desarrollo de los Proyectos Finales de la carrera de Diseño Gráfico, lograr la continuidad de estos proyectos en diversas carreras simultáneamente

para trabajar desde la transdisciplina como estrategia educativa posible aún en contextos de crisis extrema como lo fue el de la pandemia en este 2020.

CONCLUSIÓN

Sobre las alternativas gráficas generadas a partir de la implementación del presente proyecto didáctico (PD) en contexto de pandemia donde la virtualidad fue el vector común a todo el Sistema Educativo, se puso de manifiesto el potencial comunicacional, gráfico-visual y conceptual que tiene el Diseño Gráfico en la sociedad como también el potencial que demuestra la gráfica de envase vinculada a públicos específicos y que muestra desde el diseño la mirada de una gráfica local y contextualizada. Las propuestas podrán ser consideradas en el uso potencial por un público destinatario en el punto de venta, como así también en la implementación posible para generar los ajustes necesarios antes de que la producción gráfica se vea aplicada en el contexto real y propio para el que fue pensada. Podría ser este un proyecto que tenga el rigor metodológico y creativo para implementar un plan de acción en una escala reducida que con los ajustes necesarios y que pueda aplicarse a una escala de mayor impacto social donde se pueda visibilizar el diseño como vector estratégico para mostrar el potencial de los productos e ingredientes locales (en caso de gráfica de envase) como también el potencial creativo del diseño editorial que considera referentes en una escala local, regional e internacional.

La experiencia de implementación del proyecto durante el 2020 ha resultado significativa en cuanto a pensar que es posible el desafío desde el rol docente, al involucramiento de los estudiantes con temáticas poco habituales,

en pensar al Diseño Gráfico como un vector estratégico de cambio y aporte social, ha generado también trabajo colaborativo entre los docentes involucrados y ha desarrollado en los estudiantes estrategias de convivencia, mejora y juicio crítico para el aporte permanente en las correcciones colectivas presentadas en la virtualidad; asimismo el relato de los protagonistas demuestra un alto valor de superación y mejora continua que seguramente permanecerá como habilidad adquirida para el desarrollo y desempeño de los espacios curriculares correlativos dentro de la carrera de Diseño Gráfico de la Escuela quizás en un formato virtual como se desarrolló ese año.

En relación a los objetivos y metas planteadas para el proyecto, afirmamos que se cumplieron superando las expectativas generadas en su inicio.

El desarrollo de dicho proyecto permitió integrar diversos aprendizajes y la funcionalidad de los mismos ya que se trabajó en conjunto con docentes de diversas asignaturas. De esta manera la articulación propició no solo el trabajo en equipo de los docentes sino que además, el trabajo colectivo de los alumnos permitió adoptar el pensamiento reflexivo, tomar decisiones, dialogar de manera constructiva, conocerse a sí mismos y a sus compañeros y que esto permitiera superar sus propios límites y en definitiva involucrarse en el proyecto a través de la realización de tareas, poniendo su esfuerzo y dedicación para lograr, en tiempos de virtualidad, y con todo lo que ello implica, un trabajo que les permitiera sentirse orgullosos de su labor. Este contexto potenció la relación entre alumnos y docentes, por lo que permitió generar una relación dialéctica basada en el feedback de la información a medida que se iban desarrollando las tareas solicitadas, destacando

que los alumnos investigaron y pensaron diversas soluciones para cumplimentar las consignas solicitadas de manera correcta.

Con respecto a la hipótesis planteada en el trabajo se concluyó que, por un lado, y en base a diferentes investigaciones, los alumnos tomaron conocimiento de los referentes de la disciplina a escala local, nacional e internacional lo que les permitió incorporar nuevos conocimientos que, conjuntamente con sus gustos y elecciones, colaboraron para realizar los diversos diseños presentados. Por otro lado, se descubrió un desarrollo de calidad de envases alimenticios típicamente cordobeses con ingredientes propios de lo regional, conocimientos que hasta ese momento habían estado velados y que

permiten enriquecer los contenidos utilizados en este proyecto, como así también generar más experiencia en los alumnos, con vista a un futuro desarrollo profesional.

Se evidencia así que lo pensado en este contexto tan incierto puede generar resultados de impacto positivo en todos los actores educativos involucrados pero que requiere de gran compromiso, responsabilidad y seguimiento en un entorno virtual/digital con posibilidades y carencias. Creemos que es posible seguir desarrollando ideas innovadoras que puedan visibilizar la idea central que propone la frase del pedagogo Paulo Freire³ “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

³ Freire Paulo: pedagogo y filósofo brasileño, destacado defensor de la pedagogía crítica. Reconocido por su influyente trabajo “Pedagogía del oprimido”, considerado uno de los textos fundamentales del movimiento de pedagogía crítica. Además, entre otras ideas, Freire proponía la autonomía como fundamento pedagógico en la escuela.

RESEÑA CURRICULAR:

Sebastián Javier Aguirre es especialista en Docencia Universitaria, tesis de Maestría en proceso. Lic. en DG (UES21), Docente universitario y de nivel terciario, Forma el CAE (Comité Académico Evaluador) de TF de UES21 y del Comité Académico del Congreso de Enseñanza de Diseño de la UP (Bs. As.), Conferencista en 4º Congreso Nac. de Diseño - Univ. Areandina (Valledupar Colombia), Co-autor de Textos Digitales - carrera DG (IES).

Fernanda Ivana Fernández es Técnica en Comunicación en Turismo, Técnica en Comunicación Social, Estudiante avanzada de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Estudiante avanzada del Profesorado en Comunicación Social.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

AGUIRRE, S. y FERNÁNDEZ, F. I. (2020) “Sincronías y desafíos para diseñar gráfica de envases y piezas editoriales en contexto de pandemia. Proyecto integrador de Diseño Gráfico desarrollado durante el aislamiento social”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 2. Año 2. Pp. 167 - 184. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. Buenos Aires
- Bunge, M. (1999) Las ciencias sociales en discusión. Edit. Sudamericana. Buenos Aires
- Fernández Cruz, M. (2004) El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la Organización Profesorado. Buenos Aires.
- □ Gimeno Sacristán, J. Comp. (2010) Saberes e incertidumbre sobre el currículum. Editorial Morata. España.
- J.M.Jornet, J.M.Suárez y Ma.J.Perales, (200) La evaluación en la formación ocupacional y continua en Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, N° 2, España.
- Leiro, R. (2006) Diseño, estrategia y gestión. Ediciones Infinito. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.
- Páez, R. (2016) Material del Seminario Problemas de la Enseñanza en las Ciencias y la Tecnología. Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba) Córdoba
- Rodríguez Jimenez, M. (2011) Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias. Editorial PPC. Madrid.
- Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (Compiladores). Evaluación de la Docencia, Perspectivas Actuales. Editorial Paidós, México, 2000
- Santos Guerra, M (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. Revista Enfoques Educativos. Volumen N° 5.

NORMAS DE PRESENTACIÓN

Revista Latinoamericana en
Comunicación, Educación e Historia
ISSN 2684 - 0103

PRESENTACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA es una revista científica registrada y arbitrada que edita la Red Latinoamericana COMEDHI (Comunicación, Educación e Historia) avalada por dependencias de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, como de otras Instituciones y Universidades tanto públicas como privadas en Latinoamérica.

Esta publicación fue creada en el año 2019 y está pensada con el claro objetivo académico e interdisciplinario de contener y permitir la inclusión de trabajos realizados por investigadores y docentes vinculados a los campos de la Comunicación, la Educación y/o la Historia, ya sea desde el área de investigación académica, como así también desde el campo profesional a través de las experiencias significativas que en él se pueden experimentar en cualquiera de las ramas antes mencionadas desde una enfoque y/o perspectiva latinoamericana.

La revista, que se edita con una periodicidad anual, publica artículos ORIGINALES e INÉDITOS orientados en secciones determinadas, tales como: informes académicos de investigación, ensayos, y experiencias significativas.

La revista adhiere y auspicia el acceso abierto al conocimiento como bien común, por lo que provee la posibilidad de lectura inmediata y completa a todo su contenido; y sus ediciones no tienen cargos ni para el autor ni para el lector. Asimismo, permite y promueve la publicación simultánea en sistemas de autoarchivo o en repositorios institucionales.

La revista está dirigida principalmente a investigadores, profesionales y docentes de los campos del conocimiento dentro de los cuales se circunscribe la Revista (Comunicación, Educación e Historia), como así también a aquellos académicos y docentes de las Ciencias Sociales en general, que deseen abordar temáticas interdisciplinarias vinculadas con los campos de estudios antes mencionados desde sus propias perspectivas.

EJES DE LA POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA

Estos son los ejes sobre los cuales se fundamenta la propuesta de la Revista en cada una de sus convocatorias a publicar:

- Consolidar un espacio académico de comunicación pública de la ciencia en el campo de la Comunicación, la Educación, la Historia y de la interrelación que de ellas surge.
- Afianzar el intercambio de diferentes experiencias enriquecedoras entre universidades y espacios educativos y científicos, nacionales y latinoamericanos.
- Apoyar los procesos de formación de jóvenes estudiantes e investigadores que se inician en los distintos campos del conocimiento brindando un espacio y la oportunidad para que socialicen, avancen o ensayen de sus estudios en Comunicación, Educación e Historia.
- Apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje ofreciendo un espacio para que docentes de distintos niveles del sistema educativo socialicen sus experiencias significativas desde una perspectiva académica, teórica-reflexiva.
- Realizar un aporte tanto a la ciencia como a la sociedad para poner en discusión diferentes problemáticas a partir de la transmisión y/o difusión de experiencias para ser compartidas.

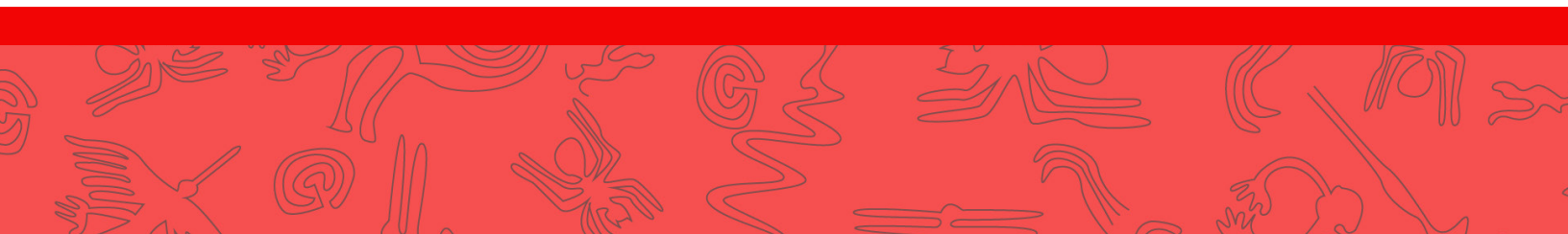
Para quienes deseen participar con producción académica científica, deberán considerar los siguientes lineamientos generales:

Los materiales enviados por los/as autores/as deberán ser ORIGINALES e INÉDITOS, que aporten novedades significativas respecto de lo que se conoce sobre el tema o que muestren en forma original cómo alcanzar resultados y que no hayan sido remitidos simultáneamente a otras revistas o editoriales ni estar pendientes de evaluación para su publicación en ningún otro medio.

Los originales remitidos a la revista académica deberán ajustarse a las normas que se detallan en el presente documento, ya que sólo serán publicadas aquellas contribuciones redactadas con estas especificaciones y que hayan sido aprobadas por el arbitraje académico.

Con respecto al proceso de evaluación en cada uno de los artículos será el siguiente: una vez recibido los textos pasarán a revisión por parte del equipo editorial. Si el artículo es rechazado por no cumplir los mínimos exigidos por la revista, los autores serán informados en un plazo máximo de hasta 30 días.

Si pasa esta etapa, el artículo será enviado a revisión por pares ciegos. Este proceso se puede dilatar en el tiempo hasta 60 días en función de las respuestas de los revisores o, de ser el caso, si hay que buscar un desempate en donde los resultados serán algunos de los siguientes:



A. Publicable: pasa al proceso de edición.

B. Publicable con cambios menores: se piden los cambios a los autores. Es necesario presentar un informe con los cambios realizados.

C. Publicable con cambios mayores: se piden los cambios a los autores, pero deberá comenzar de nuevo el proceso de evaluación con nuevos revisores ciegos.

D. No publicable: el trabajo es rechazado.

Una vez en el proceso de edición, los autores recibirán su trabajo con indicaciones para correcciones de contenido y aspectos formales del texto.

Por último, el equipo de maquetación y diseño, tanto como el equipo de correctores de la Red latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia, pedirá a los autores una última lectura de las pruebas de galera de su trabajo, con el correspondiente envío de una autorización final para la publicación del artículo como se presentara.

Los envíos que no cumplan con estas pautas serán devueltos a los/as autores/as para que los adecuen dentro de los plazos estipulados y solo entonces estarán en condiciones de iniciar o retomar el proceso de revisión.

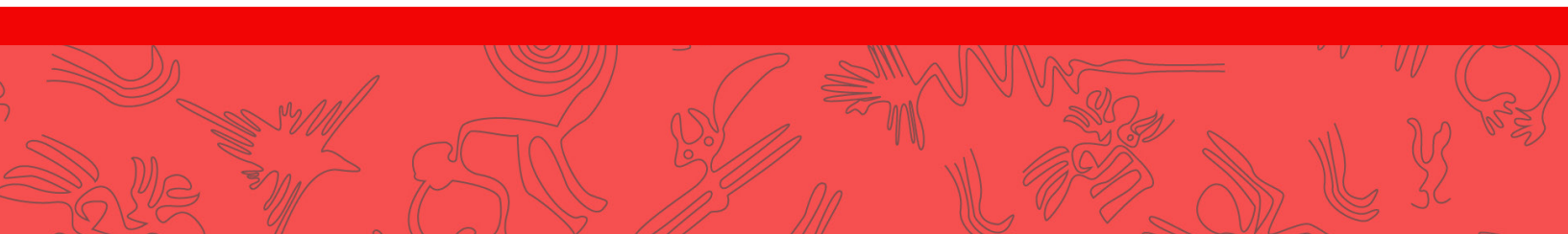
Cabe aclarar que tanto las investigaciones y contenidos en general como las opiniones expuestas por cada uno de los autores en los diferentes números de esta producción gráfica académica son responsabilidad exclusiva de los mismos, y nada tienen que ver con el pensamiento de la línea editorial de este medio. Así mismo se preservará que cada artículo respete los objetivos, lineamientos e intereses de la revista.

TEMÁTICAS DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos abordarán en cada número de la revista tanto, temáticas libres donde se puedan visualizar la integración en su contenido de al menos dos campos de estudio en los que se fundamenta la Red, a saber: Comunicación, Educación e Historia como así también del tema propuesto por la convocatoria anual. Dicha integración interdisciplinaria desde un enfoque latinoamericano debe verse plasmada no sólo en su título sino también en los objetivos e introducción del trabajo, el desarrollo de la actividad/investigación, como en las conclusiones del mismo.

PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Por reglamentación, ningún artículo podrá tener más de tres autores.



- **FORMATO**

El trabajo deberá estar en formato Microsoft Word y no deberá tener activado el sistema de control de cambios.

- **EXTENSIÓN**

Los trabajos tendrán una extensión mínima de 40 mil caracteres (con espacios) y una máxima de 70 mil caracteres (con espacios).

- **TITULACIÓN**

Por razones de maquetación, el título principal no podrá exceder los 90 caracteres con espacios; de ser necesario, se podrá incluir un título secundario que lo amplíe o lo complemente (no superando entre ambos títulos “Principal” y “Secundario”, los 180 caracteres con espacio). No se utilizarán ni volantas ni bajadas.

- **DATOS DE AUTORÍA**

Los textos no deben incluir información sobre los/as autores/as (estos datos se incluirán en una «Carátula para referencia» que debe adjuntarse durante el envío con el objetivo que el artículo pueda contar con la garantía de una “revisión a ciegas”).

- **ENCABEZADO Y NÚMERO DE PÁGINA**

No deben incorporarse.

- **NOTAS AL PIE**

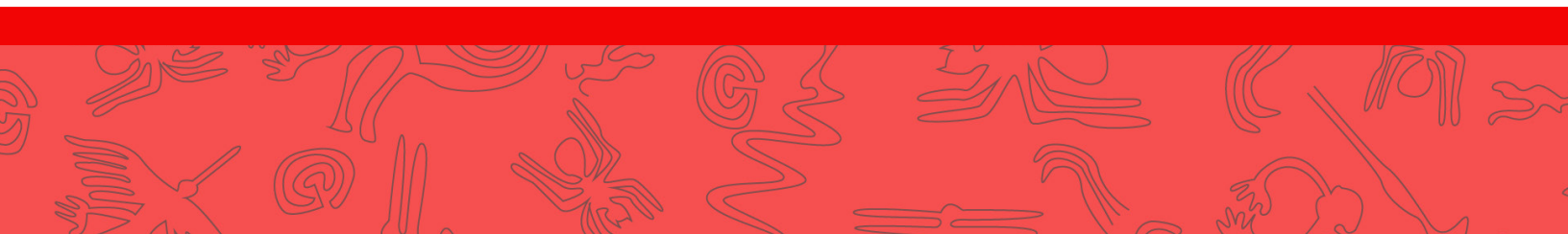
Sólo deben incorporarse notas al pie de página en casos excepcionales que se deseen ampliar información complementaria o aclaratoria o bien algún dato que permita al lector poder ampliar o profundizar su lectura sobre un determinado tema si así lo desea. Los números que indican referencias de nota se colocarán por fuera de los signos de puntuación y la extensión máxima del texto de una nota no podrá superar los 800 caracteres con espacios.

TRATAMIENTO DE GRÁFICOS E IMÁGENES

Las fotografías, las capturas de pantalla, los cuadros, los gráficos y las tablas deberán incluirse en el cuerpo del texto. Así mismo, a solicitud del editor, todas las imágenes y gráficos deberán ser enviadas por separado en formato “.JPG”, cuya calidad de imagen sea de 150 dpi a tamaño real. En nombre de dichos archivos debe figurar el orden de aparición de mencionadas imágenes. En tanto, los cuadros, los gráficos y las tablas deberán enviarse además por separado en formato “.doc” o “.xls” (no como imagen) y se numerarán en forma consecutiva.

- **PIE DE IMAGEN O EPÍGRAFE**

En todos los casos, debajo de cada elemento deberá indicarse la referencia completa (título, autor/a, año) precedida de la palabra «Figura» y, cuando corresponda, la fuente de la cual se



lo obtuvo. Si la autoría del recurso corresponde al autor/a del artículo se indicará: «Fuente: elaboración propia». Cabe aclarar que la extensión máxima del texto de un epígrafe no deberá superar los 300 caracteres con espacios.

EJEMPLO: Figura 1. Cuadro comparativos de evolución de nivel socioeducativo en los países sudamericano entre 1920 y 2020 (Fuente: elaboración propia)

IMPORTANTE

El equipo editorial responsable de Revista Latinoamericana COMEDHI asume que las/os autoras/es cuentan con la autorización para reproducir cualquier tipo de imagen, gráfico o cuadro incluidos en su trabajo y sobre ellos delega cualquier responsabilidad derivada de usos indebidos.

FUENTE Y TEXTO EN EL PÁRRAFO

La fuente empleada en los artículos será Arial, tamaño 12 en el cuerpo del texto, en las citas que se ubican separadas del cuerpo del texto el tamaño de la fuente será 10, y en los pies de página será 9. Además se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- **ITÁLICA (CURSIVA)**

Se utilizará para títulos de publicaciones y de obras (libros, revistas, diarios, etc.), para neologismos y para términos que no pertenecen al idioma español.

- **BOLD (NEGRITA)**

Se utilizará solo para títulos y subtítulos.

- **SUBRAYADO**

No debe utilizarse.

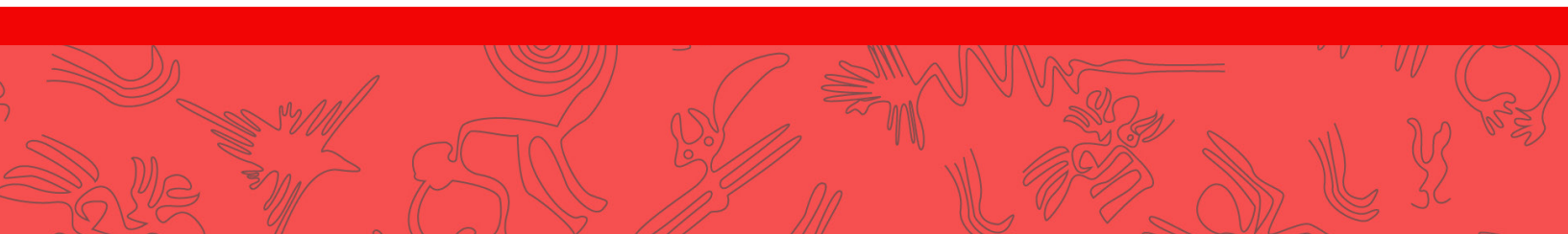
Se recomienda no destacar palabras o frases; de ser imprescindible, deberá utilizarse itálica (nunca comillas, negrita o subrayado).

La alineación del texto debe estar justificada y el interlineado a 1,5 cm. Respecto al uso de sangría en el texto, no se utilizarán en títulos ni en el cuerpo del texto. El único uso posible de sangría será para los subtítulos (a un (1) cm. del margen izquierdo) y en el caso de las citas directas cuya extensión supere las tres líneas y deba estar separada del cuerpo del texto (a dos (2) cm. del margen izquierdo y dos (2) cm. del margen derecho)

FORMA DE CITACIÓN

Tanto en las citas directas como en las indirectas, la primera vez que se menciona a un/a autor/a se consignará el nombre completo; en menciones sucesivas, solo el apellido.

En las citas directas deberá indicarse siempre el/los número/s de página/s antecedido/s por la



abreviatura correspondiente (p. / pp.).

- **CITAS DIRECTAS**

Dentro de las citas directas los fragmentos textuales se indicarán mediante comillas españolas (« »); de ser necesario un segundo nivel se utilizarán las comillas anglosajonas (“ ”).

- Si en los fragmentos textuales se introducen cortes, estos se señalarán mediante corchetes ([...]).

- Para las palabras destacadas en el original de una cita o destacadas por el/la autor/a del artículo se utilizará itálica y se incluirá al final del fragmento la indicación que corresponda: (destacado en el original) o (el destacado es nuestro).

- Si en el texto se cita el fragmento de un material que no está traducido al español, en nota al pie deberá citarse el fragmento en el idioma original. La traducción realizada por el/la autor/a del artículo deberá ser acompañada por la aclaración: Traducción del autor/a del artículo.

- Cuando las citas textuales superen las tres líneas la misma deberá constituirse en párrafo aparte. El mismo se organizará de la siguiente manera: con sangría, sin comillas, interlineado simple y tipografía menor a la del texto.

- Mediante el empleo de paréntesis, la incorporación de los datos que integran las referencias bibliográficas se ajustará a los siguientes criterios:

- **CITA DIRECTA + AUTOR/A MENCIONADO**

(Año de la obra, luego del apellido del autor/a, y número de página, luego de la cita)

- **CITA DIRECTA + AUTOR/A NO MENCIONADO**

(Apellido del autor/a, año de la obra y número de página luego de la cita)

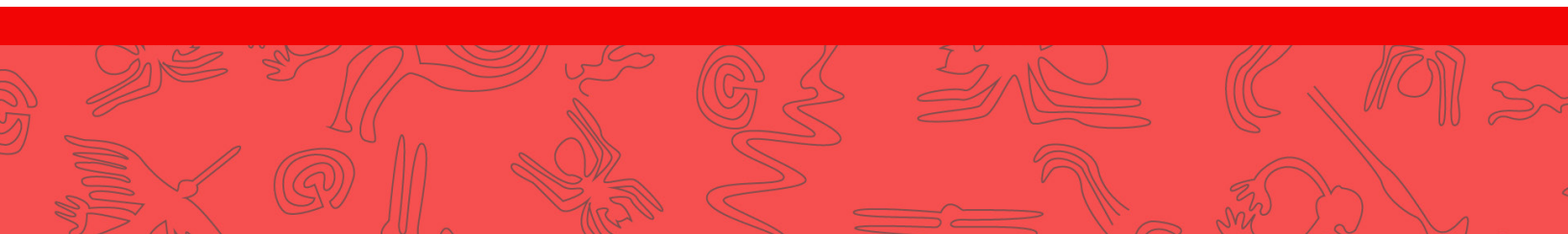
EJEMPLO: “Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también a una unión de intereses con igual motivación.” (Max Weber, 1964 p. 33).

- **CITAS INDIRECTAS**

Dentro de las citas indirectas, mediante el empleo de paréntesis, la incorporación de los datos que integran las referencias bibliográficas se ajustará a los siguientes criterios:

- **CITA INDIRECTA/PARAFRASEO + AUTOR/A MENCIONADO**

(Solo el año de la obra luego del apellido del autor/a)



EJEMPLO: Ramos Simón (2003) sostiene que uno de los cambios generados por las TIC afecta directamente al tiempo, el cual deja de estar cimentado simplemente en el decurso de los días...

- **CITA INDIRECTA/PARAFRASEO + AUTOR/A NO MENCIONADO**

(Apellido del autor/a y año de la obra luego de la idea correspondiente)

EJEMPLO: La brecha digital refleja el acceso no equitativo que las personas tienen con respecto al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación mediante las cuales se obtiene y distribuye la información y el conocimiento. (Tedesco, 2005)

- **CITAS DE APOYO**

Se los debe citar por orden alfabético y deben estar separadas las obras por punto y coma (;) (Apellido de los/as autores/as y año de las obras luego del fragmento correspondiente)

EJEMPLO: La investigación cualitativa busca comprender la realidad dinámica mediante la comprensión en forma holística de los hechos e interacciones sociales (Bogdan, 1985; Mejía, 1988; Taylor, 1987)

ACLARACIÓN: CITAS CON MÁS DE UN AUTOR

- **CITAS CON DOS AUTORES**

En el caso de una cita con dos autores, tanto directa como indirecta, se menciona el apellido de los dos autores unidos por el nexa “Y”, seguido del año de publicación de la obra.

- **CITAS CON TRES AUTORES O MÁS**

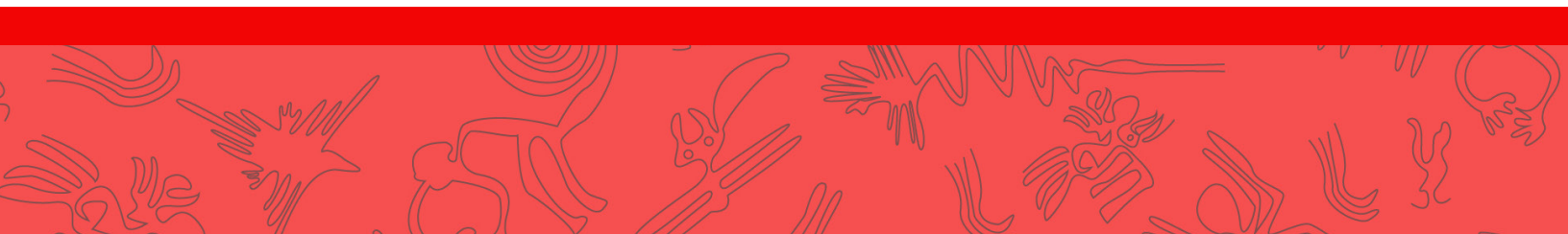
En el caso de una cita con tres o más autores, tanto directa como indirecta, la primera vez se menciona el apellido de todos los autores separados por comas, y

luego en las siguientes oportunidades que se los mencione, se agrega el apellido del primer autor seguido del término “et. al.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En el caso del proceso de citación que se utilizará en esta revista será el sistema de citación anglosajón basado en la siguiente fórmula integrada por los siguientes datos: Autor, año de publicación y en caso de cita directa, página de la cita.

Para la composición de la Bibliografía, en tanto, se adoptan las pautas de estilo establecidas por las normas de la American Psychological Association (APA). A continuación, se detallan los criterios que fijan las Normas APA para los casos de citación más frecuentes.



ESTRUCTURA DE LA "REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA"

- La Referencia bibliográfica se ordenará al final del texto en orden alfabético y comenzará en una página nueva.
- La hoja se titula "Referencias", la primera letra con mayúscula, todo en negrita y el texto centrado.
- Solo se incorporarán en la bibliografía los materiales citados o referidos en el interior del texto.
- La lista de referencias deben de tener un interlineado a 1,5 cm., una sangría de 1 cm. y el texto debe estar justificado.
- Si en el texto se hubieran mencionado dos o más obras de un/a mismo/a autor/a, deben ordenarse de la más antigua a la más actual y en el caso de que varias correspondan al mismo año se los diferenciará colocándole una letra al año de edición para diferenciarlos (2011a, 2011b).
- Los URL deben estar habilitados como hipervínculos, para poder darles click e ir directo a la fuente citada.

LIBROS IMPRESOS (UN AUTOR O MÁS)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

LIBROS DIGITALES (un autor o más)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. URL

LIBROS CON TRADUCCIÓN

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título. Nombre y apellido del traductor. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

LIBROS EN OTRO IDIOMA

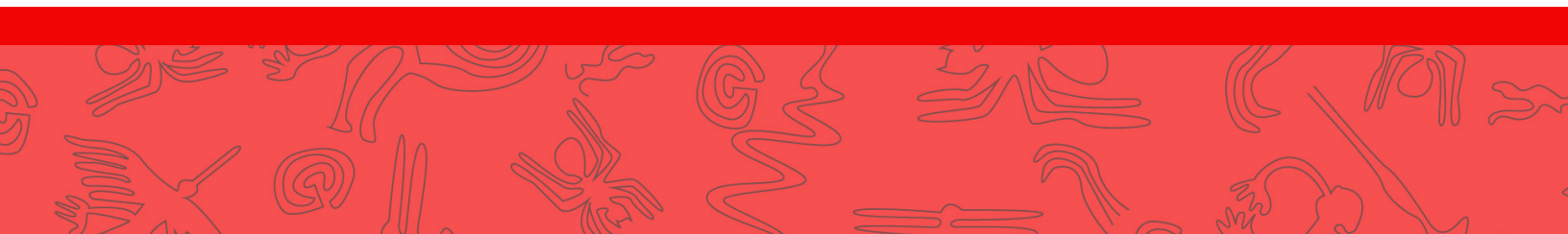
Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título en el idioma original. [Título en español]. (#Ed.). Editorial. Ciudad.

CAPÍTULOS DE LIBROS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Nombre del capítulo del libro. Nombre del Compilador. Título del libro. (pp. que ocupa el artículo en el libro). Editorial. Ciudad.

ARTÍCULOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS (impresas)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del artículo. Nombre de la Publicación periódica (Revista), volumen (Número) (página de inicio y final que ocupa el artículo en la revista).



ARTÍCULOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS (digitales)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del artículo. Nombre de la Publicación periódica (Revista), volumen (Número) (página de inicio y final que ocupa el artículo en la revista). URL

ARTÍCULOS DE DIARIOS IMPRESOS (con autor)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Fecha de publicación con día mes y año). Título de la nota. Nombre del diario, Sección. Página donde aparece la nota.

ARTÍCULOS DE DIARIOS IMPRESOS (sin autor)

Título de la nota. (Fecha de publicación con día mes y año). Nombre del diario. Sección. Página donde aparece la nota.

ARTÍCULOS DE DIARIOS DIGITALES (con autor)

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Fecha de publicación con día mes y año). Título de la nota. Nombre del diario. URL.

ARTÍCULOS DE DIARIOS DIGITALES (sin autor)

Título de la nota. (Fecha de publicación con día mes y año). Nombre del diario. URL.

COMUNICACIONES EN CONGRESOS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título de la ponencia. Ponencia presentada en (Nombre del Congreso/Jornada/Conferencia donde fue presentado. Institución organizadora. Ciudad. País. URL.

TESIS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Nombre de la Tesis. (Tipo de tesis Doctoral/Maestría/Especialización/de Grado). URL.

APUNTES DE CÁTEDRA

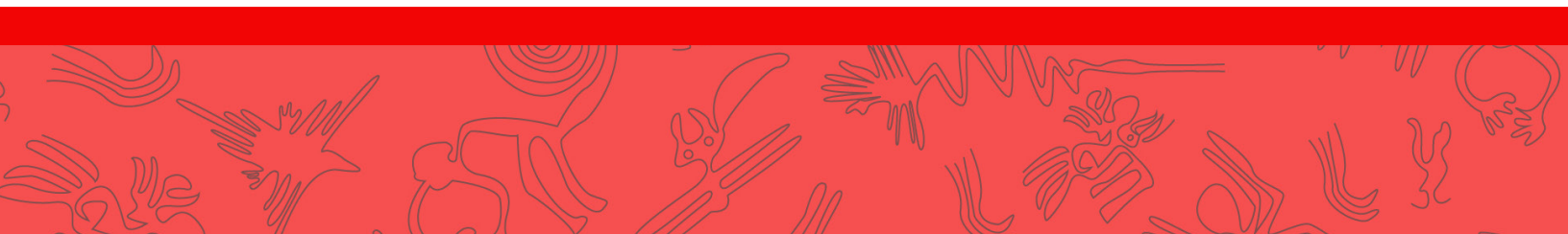
Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Año). Título del apunte. Nombre de la Cátedra. Facultad. Universidad. Ciudad. País.

SITIOS WEBS

Nombre de la Institución/Organización/Entidad (SIGLA) (Año). Área/link específico de consulta dentro del sitio. URL.

PELÍCULAS/DOCUMENTALES Y VIDEOS

Apellido/s, Nombre/s (sólo letra inicial del nombre). (Indicar rol dentro de la película/documental o video: productor, director, guionista, etc.) (Año). Nombre de la obra. [Tipo de producto película/serie/documental] URL.



ISSN 2684 - 0103

REVISTA LATINOAMERICANA EN COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN E HISTORIA

Año 2. N° 2
Diciembre 2020

**TEMPORALIDADES E INTERDISCIPLINA EN
CONTEXTO DE AISLAMIENTO SOCIAL.**





COMEDHI

RED LATINOAMERICANA
Comunicación - Educación - Historia