



V Simposio

Comunicación, Educación y Ciudadanía en la Era Digital

Marzo de 2022



PROGRAMA
TECNOLOGÍAS DIGITALES Y
PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN
| EDUCACIÓN



Centro de Políticas Públicas en
Educación, Comunicación y Tecnología
de la Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

V Simposio. Comunicación, Educación y Ciudadanía en la Era Digital / Mónica Rubalcaba ... [et al.] ; Compilación de Nancy Díaz Larrañaga ; Ana Elbert. -1a ed - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-821-9

1. Educación. 2. Comunicación. 3. Comunicación Digital. I. Rubalcaba, Mónica II. Díaz Larrañaga, Nancy, comp. III. Elbert, Ana, comp.

CDD 302.2

Editoras: Nancy Díaz Larrañaga y Ana Elbert

Corrección: María Cecilia Paredi

Diseño de Tapa y Maquetación: Eugenio Perregrini



Autoridades

María Teresa Lugo

Directora del Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología

Nancy Díaz Larrañaga

Directora del Programa
Tecnologías Digitales y Prácticas de Comunicación/Educación

Adriana Imperatore

Codirectora del Programa
Tecnologías Digitales y Prácticas de Comunicación/Educación

Alfredo Alfonso

Codirector del Programa
Tecnologías Digitales y Prácticas de Comunicación/Educación

Alejandra Pía Nicolosi

Directora de proyecto
Observatorio de Ficción Televisiva en la TV Pública y en plataformas on demand estatales

Alfredo Alfonso

Director de proyecto
Narrativas audiovisuales en el neoliberalismo: entre la televisión pública, las nuevas tecnologías y la reformulación del empresariado cultural (1990-2001 / 2015-2019)

Adriana Imperatore

Directora de proyecto
Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital

Índice

Presentación. Coordenadas de la trama.....	7
<i>Nancy Díaz Larrañaga</i>	
La intemperie de la lengua: Liliana Ancalao, poesía mapuche y la extraducción en la edición digital	9
<i>Mónica Rubalcaba</i>	
Eva vuelve a escena. Imágenes del Evitismo	8
<i>Lía Gómez</i>	
La (hetero) norma de la televisión.....	30
<i>Romina Coluccio</i>	
Información en televisión. Imagen como fuente y narración	42
<i>Néstor Daniel González</i>	
Instagram como ventana alternativa para contenidos audiovisuales: casos de influencers de Argentina y sus miradas sobre crianza y tareas del hogar.....	49
<i>Victoria Analía Pirrotta</i>	
Concepciones de estudiantes en formación docente sobre la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)	61
<i>Clarisa del Huerto Marzioni</i>	
La formación técnico profesional y las tecnologías digitales: cinco experiencias internacionales.....	75
<i>María Teresa Lugo, Brito Andrea Brito, Ana Sonsino y Florencia Loíacono</i>	
De la teoría literaria a la narrativa transmedia en una web lúdica	84
<i>Adriana Imperatore, Marina Gergich y Magalí Milazzo</i>	
El amor pedagógico en Educación a Distancia.....	99
<i>Stella Maris Cao y Paula Florez</i>	
Materiales didácticos en alfabetización inicial: diferentes supuestos teóricos que los sustentan.....	115
<i>Bárbara Melina Raffo</i>	

Experiencias de estudiantes del Plan FinEs 2 en épocas de pandemia	129
<i>Martín Pedro Díaz</i>	
“Saberes en Territorio”: cultura científica desde el conurbano bonaerense para todo el mundo	145
<i>María Eugenia Fazio y Tazio Rosales</i>	
Del mapa al mapeo participativo: aportes desde el cartografiado cultural	157
<i>Nancy Díaz Larrañaga, María de la Paz Echeverría y María Victoria Martin</i>	
Prácticas de cuerpo, comunicación y educación	165
<i>Gabriel Cachorro</i>	
Implementación y sostenibilidad de las radios escolares en Educación Media	178
<i>Marcelo Pastorella</i>	
Trabajo creativo y comunicación visual en la edición cooperativa del libro de LIJ	189
<i>Victoria Maniago</i>	
Conferencia: Políticas educativas y tecnologías digitales. Diálogos y contribuciones frente al desafío de lo impostergable	202
Conferencia: Perspectivas federales de la investigación en comunicación	220
En Foco. Entrevista a Natalia Zuazo	242

Presentación

Coordenadas de la trama

El programa de investigación **Tecnologías digitales y prácticas de comunicación/educación** es un espacio de producción de conocimiento de la Universidad Nacional de Quilmes que actualmente alberga nueve proyectos y más de 120 investigadores/as. Indaga sobre diversas prácticas comunicacionales y educativas, mediando la mirada a través de estos dos grandes campos de saberes, pero también desde la pregunta por las tecnologías digitales. Los proyectos que lo integran recorren las narrativas, los usos, las configuraciones socioculturales y las experiencias conformadas en la intersección entre tecnologías digitales/comunicación/educación para llegar a analizar e interpretar transdisciplinariamente estas prácticas sociohistóricas.

Con más de 11 años de antecedentes, en un recorrido marcado por el aprendizaje constante, ha ido creciendo significativamente. Desde el año 2018 el programa organiza, de manera continua, un simposio anual que reúne a los equipos de trabajo y sus integrantes con el fin de poner en común la producción, debatir en torno a los distintos recorridos y saberes, generar instancias de capacitación, reconocer lo trabajado y reconocernos como colectivo en el marco de la universidad pública.

En el año 2022 se realizó el 5 simposio Comunicación, educación y ciudadanía en la era digital. En un marco de retorno a la presencialidad, contó con 50 expositores que se distribuyeron en siete mesas de ponencias, tres conferencias y dos espacios de “café cultural”.

La publicación que aquí se presenta, pretende sistematizar parte de esta experiencia, dando cuenta de la producción en investigación y sus recorridos, pero sin olvidar la trayectoria que la posibilitó.

Sabemos que este esfuerzo es importante pero fragmentario; ya que la complejidad de cada uno de los trabajos apenas es visible en estas páginas. Un año de labor difícilmente es posible de ser plasmado en un texto de estas dimensiones. A pesar de ello, estas actas pretenden dar a conocer lo que los/as investigadores/as del programa realizan, acortando distancias entre los/as mismos/as y visibilizando el aporte que estas elaboraciones dan al campo conformado por la intersección de la tecnología digital, la educación y la comunicación.

Así, los simposios se constituyen en un proceso ininterrumpido de visibilidad de la investigación que al interior de esta casa de estudio se está realizando. Y estas primeras actas generan la posibilidad de seguir multiplicando lo que sucedió en el 5 simposio.

Emergen en estas páginas múltiples debates sobre la mirada de las ciencias sociales en la construcción de los diferentes objetos de estudio. Estamos en presencia de enfoques teóricos distintos, metodologías diferentes, perspectivas comunes y algunas contrapuestas. Se visualizan también los cruces que posibilitan pensar en las zonas compartidas de algunos de estos objetos, enmarcadas en los nueve proyectos de investigación.

La diversidad de la producción nombra el modo de concebir las problemáticas que se sustenta en la articulación con las instancias de formación tanto del grado como del posgrado. Cada vez más, las producciones van complejizando sus miradas, donde la educación, las tecnologías digitales y la comunicación se constituyen en el diálogo con el pensamiento social, las artes y las ciencias sociales en su conjunto.

Esta producción da cuenta del recorrido de cada uno/a de los/as investigadores/as y equipos de investigación al interior del programa, pero también de una trayectoria institucional en el marco del Departamento de Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Artes, donde se fusionan la docencia, la investigación y la extensión. Es sustancial mencionar que, a su vez, el programa forma parte del Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología, dirigido por María Teresa Lugo, un espacio fundamental para pensar la articulación entre la investigación, la vinculación, la cooperación técnica, la formación y la comunicación pública de la producción.

Los/as invito a recorrer estas páginas leyendo cada artículo y debatiendo con ellos, pero también los/as invito a realizar una lectura oblicua para dimensionar el estado actual de la investigación en el Programa, logro que nos motiva a generar nuevos desafíos y seguir creciendo día a día.

Nancy Díaz Larrañaga

La intemperie de la lengua: Liliana Ancalao, poesía mapuche y la extraducción en la edición digital

Mónica Rubalcaba

Docente investigadora

Proyecto: Contenidos audiovisuales digitales en el contexto de los nuevos servicios de comunicación audiovisual. Políticas, actores y narrativas. Período 2018/2021.

monicarubalcaba@gmail.com

“
pero tengo todavía
arena
en las coyunturas
y no hay palabras
quién sabe adónde
las estará sembrando
el viento
”
(L. Ancalao, Mujeres a la intemperie)

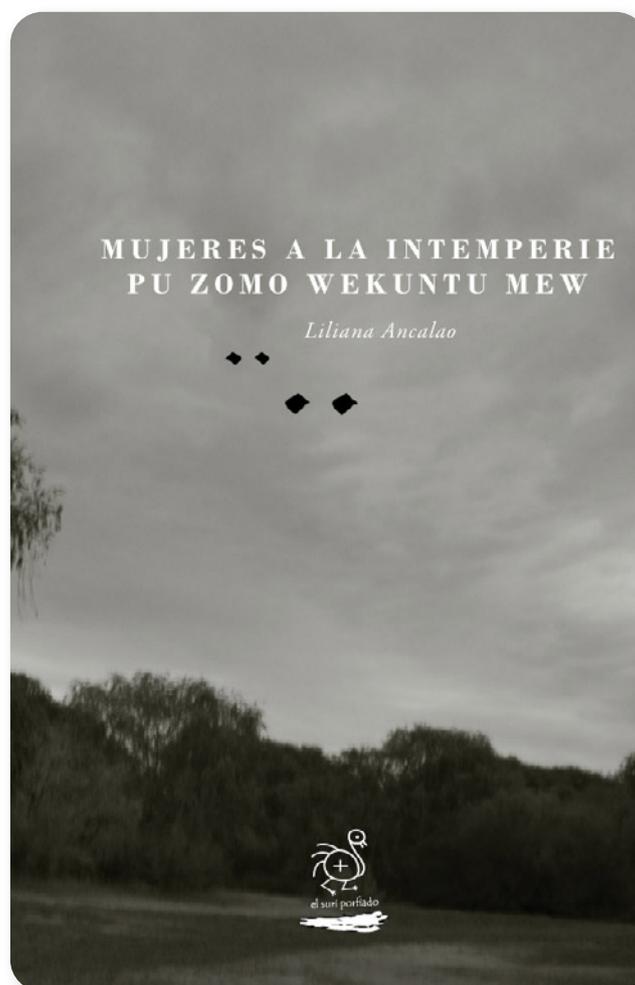
Introducción

Si la existencia de un “mercado mundial de la traducción” está marcada por una “jerarquía de las lenguas” (cfr. Szpilbarg y Salgado, 2020) es adecuado preguntarse qué lugar ocupa en ese mercado la traducción de poemas escritos en lengua mapuche o mapudungún, cuyo número de hablantes se estima entre 100.000 y 400.00 personas en Argentina y Chile (Gundermann *et al.*, 2011).

Liliana Ancalao (Comodoro Rivadavia, 1961) es poeta y ensayista, profesora de Letras por la Universidad de la Patagonia Austral y la primera autora mapuche de Puel Mapu-la región del territorio ancestral mapuche perteneciente a Argentina-que ha editado sus textos poéticos tanto en castellano como en lengua mapuche. Además de participar en obras colectivas, es autora de los poemarios *lñchiu* (2006), *Tejido con lana cruda* (2001) y *Mujeres a la intemperie* (2009). Este último libro es su primera obra bilingüe mapudungún-castellano. El caso de Ancalao nos permite revisar qué otros factores -además del número de hablantes de una

lengua-deben tenerse en cuenta al evaluar qué se traduce, por qué se traduce, quiénes y para quiénes traducen, entre otros interrogantes que permitan vislumbrar la complejidad del mercado de la traducción literaria. Para analizar la trama de la interdependencia cultural que esto comporta, tomaremos en consideración los procesos que Pierre Bourdieu (1997) llama “operaciones sociales”: procesos de selección, marcación y recepción.

Por otra parte, la traducción de Ancalao al inglés por The Word Works y la Universidad George Washington (Washington, DC), así como la edición digital de sus textos, nos plantea la cuestión de la circulación de materiales que de otro modo hubieran permanecido en un pequeño círculo de difusión.



Lengua madre y autotraducción

En el año 2009, la docente y poeta Liliana Ancalao publica *Mujeres a la intemperie. Pu zomo wekuntu mew*, un libro de poemas bilingüe en castellano-mapudungún. La edición queda a cargo de una editorial pequeña de Puerto Madryn (Chubut), El suri porfiado:

(...) un proyecto editorial independiente que publica y difunde poetas de distintas regiones de la Argentina, sin excluir poéticas de otras partes del mundo. Con una fuerte impronta de las nuevas voces, la editorial reserva también un espacio para lxs maestrxs: por eso en el catálogo aparecen nombres representativos de distintas tradiciones culturales junto a los registros emergentes. (<https://www.elsuriporfiado.ar/nosotros/>)

Como es de esperarse, los textos de Ancalao transitan por pequeñas editoriales hasta transformarse en libros, aunque también son recogidos eventualmente en antologías de poesía en lenguas originarias. Parte de su obra ha sido incluida en “Taller de escritores. Lenguas Indígenas de América” (1997, Temuco, Chile), “La memoria iluminada. Poesía mapuche contemporánea” (2007, Málaga, España), “Mamihlapinatapai, poesía de mujeres mapuche, selknam y yámana”, “Escribir en la muralla, poesía política mapuche” (2010, coedición Desde la gente y Centro Cultural de la Cooperación) y “Kümedungunkümewirin, antología poética de mujeres mapuches siglos XX-XXI” (2011, LOM Ediciones, Chile).

Liliana Ancalao escribe en castellano, su lengua primera, y luego traduce al mapuche aprendido en la adultez al momento de autorreconocimiento de su identidad como parte del pueblo originario (Guillén y Santillán, 2019). Sobre ese proceso, dice la poeta:

Se trata de hacer un proceso de descolonización y al mismo tiempo de aprendizaje y mucho más. Escribí un ensayo que se llama “El idioma silenciado”, que habla justamente de lo que significa la recuperación de la lengua materna; el orgullo de darse cuenta de cuánta maravilla encierra el idioma; hablo ahí del pronombre dual. El par es muy importante para nuestra cultura porque significa el equilibrio. Tiene que existir en la estructura del lenguaje un pronombre dual y entonces *iñciw* significa “nosotros dos”, *eymu* significa “ustedes dos” y *feyegu*, “ellos dos”; a mí eso me parece una maravilla (Guillén y Santillán, 2019).

Resulta de particular interés esta *dualidad* de las lenguas que habla Ancalao/ de las que habla Ancalao, y la mención que hace de su “lengua materna” refiriéndose al mapudungún que comenzó a hablar y escribir en su vida adulta. Son dos fenómenos para destacar: por una parte, la cuestión de la autotraducción de una lengua a la otra, en la medida en que fue aprendiendo ya no vocablos sueltos, como conservaba desde la infancia, sino flexiones y sintaxis de la lengua; y, por otro lado, la cuestión de lo mapuche como “lo materno”, la lengua madre, que se recupera en el espacio singular de la poesía. Al respecto, en un libro de reciente aparición, dice María Teresa Andruetto:

El patrimonio, los bienes, la tierra que se habita puede que sean de los padres, pero es materna, aunque haya sido legada por un hombre, la lengua que nos cobija. Extraña, diversa, la relación de cada escritor con los padres, con la lengua y con la patria (2021).

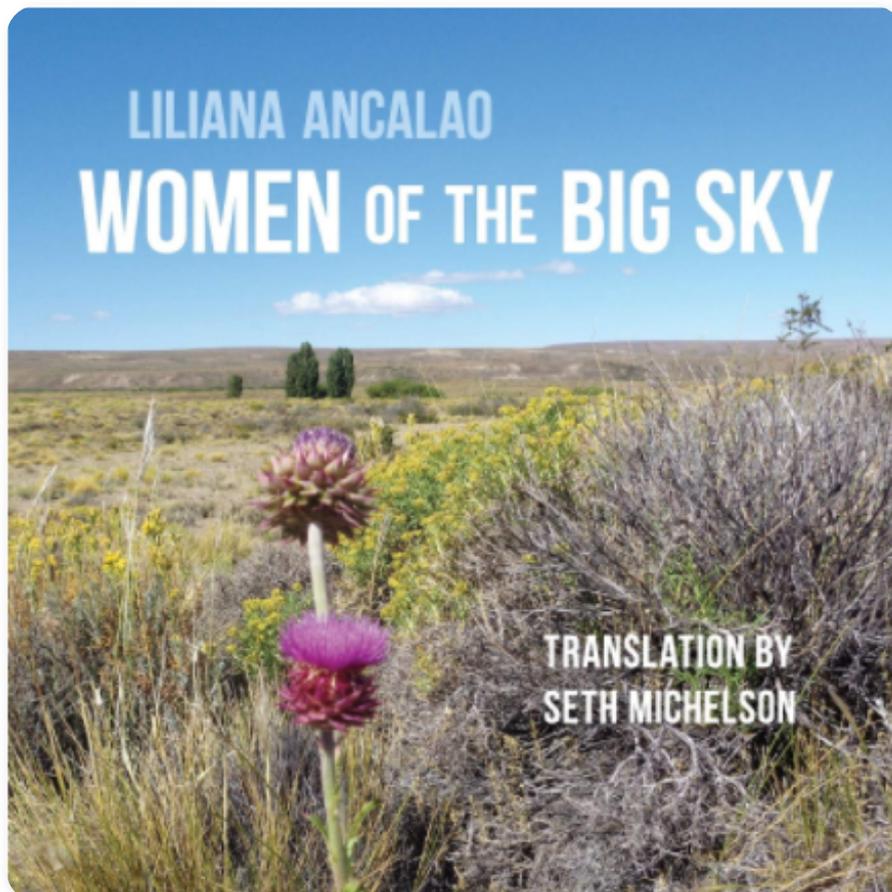
Andruetto destaca tanto la cuestión de esa “lengua materna” -tal como llama Ancalao al mapudungún en el texto citado- más allá de cuál ha sido el habla primera o el origen de esa habla particular, pero que ciñe y rodea nuestra existencia; y también pone de relieve el vínculo particularísimo que con ella tejen los escritores, las escritoras: no solo con la lengua, sino con todas las dimensiones que construyen su identidad.

Sin embargo, tal como mencionamos, Liliana Ancalao recupera la lengua mapuche luego de un largo itinerario de autorreconocimiento:

El acercamiento a la autotraducción, recién en su tercer poemario, responde al hecho de que Ancalao aprendió el mapuzungun tardíamente, como muchos otros mapuches en Argentina, a través de una metodología similar a la del aprendizaje de una segunda lengua. El desconocimiento del mapuzungun en su infancia tiene su origen en lo que la propia autora ha denominado “la política del avergonzamiento” aplicada por el Estado argentino a la generación de sus abuelos respecto de su lengua y cultura, lo que supuso la estigmatización social del uso del mapuzungun y la consecuente decisión de los mayores de no transmitirlo a sus descendientes (Stocco, 2017).

Elegimos problematizar este itinerario de la lengua traducida/autotraducida para señalar la marginalidad a la que se ve reducido el mapudungún entre sus propios hablantes, por las razones que bien reconoce Ancalao y explica Melisa Stocco; pero también para destacar tema hacia el que queremos apuntar: la cuestión de la extraducción¹ a las lenguas centrales -en términos de Johan Heilbron (1999)- que no hace más que señalar procesos de interdependencia cultural (Bourdieu, 2007)) y las operaciones sociales que intervienen en ello.

1 *Extraducción*. “Este término es usado en la jerga ‘traductológica’ para definir la exportación de los textos de un país a otras lenguas; según Casanova, es un proceso fundamental para la difusión internacional del capital literario. Nos referiremos, entonces, a la venta de derechos de autores argentinos para ser traducidos y publicados en otros idiomas. En cambio, no hablaremos de la *intraducción* (en nuestro caso, el traspaso de otras lenguas al castellano en la Argentina), aunque sabemos que ambas están intensamente ligadas y que una no puede vivir sin la otra. Tampoco haremos referencia a la exportación física (libros impresos vendidos a otros países), a pesar de que también pareciera haber una relación entre estos dos tipos de exportación” (TyPA, s/f, *La extraducción en la Argentina. Venta de derechos de autor para otras lenguas. Un estado de la cuestión 2002-2009*).



LILIANA ANCALAO

WOMEN OF THE BIG SKY

TRANSLATION BY
SETH MICHELSON

Praise for

WOMEN OF THE BIG SKY

Ancalao's poetry uses subtle, powerful rhythms to evoke daily life, rituals, and family memories. Her writing is an ethical call to unmask the colonial shame and stop its shattering of Mapuche memory.

—**Daniela Carrillo**, poet, Professor of Philosophy, and member of Editorial y Colectivo Mapuche Feminista Raugüñawefü

Ancalao's poetry lives in multiple dimensions of time. Despite being a poetry of dispossession and loss, it is also mythic and archetypal, for the ages—the moon, the snow, the cold. Ancalao feels it her sacred duty to keep Mapuche heritage and language alive. To gift them to posterity, she must become ever more fluent in her ancestral tongue. For more than a century the Mapuche language represented banishment, assigned by the state as a mark of inferiority. But for Ancalao, it is a source of pride. She wants to reclaim and revitalize the language, so feel at home in it—not just for herself, but for all her people.

—**Barbara Goldberg**, Series Editor

Ancalao is a poet whom we all need. She is teaching us to reclaim our language(s) with tenderness, hope, and precision, and to respect those of others. She is teaching us to listen to one another with rapt attention, patience, and compassion. She is exemplifying ways to be courageous and self-effacing, whether in excavating historical atrocities or in theorizing new conceptions of who we are and who we could be. For through the tropes and figures of poetry, and through her reclamation of Mapuche, Ancalao is creating for us new modes of looking into the past, understanding the present, and imagining better futures. Truly her voice announces both individual and collective possibilities for creating the conditions for more informed and harmonious ways of sharing our precious time together on this Earth, this mapu.

—**Seth Michelson**, Translator



A leading Mapuche poet, Liliana Ancalao was born in 1963 in what is today Argentina. She is also an oral historian and works with the Mapuche community group

Namñelawen to advance Mapuche culture. Her books include *Tijole con lana cruda*, *Mayme a la intersección por unos arboles secos*, and *Revolución*. She is widely anthologized both within and beyond Argentina in books on Mapuche poetry, Argentine poetry, and indigenous poetry, and her work has been translated into English and French.



Seth Michelson has published fourteen books of original poetry and poetry in translation, and he also edited the bilingual-Spanish poetry anthology *Dwelling*

American: Voices of Undocumented Youth in Maximum-Security Detention. He teaches the poetry of the Americas at Washington and Lee University, where he founded and directs the Center for Poetic Research.



THE WORD WORKS
PO Box 4016
Washington, DC 20017
ed.soc@wordworkbooks.org
www.wordworkbooks.org



Extraducción, jerarquías y visibilidad en la era digital

En 2020 aparece *Women of the big sky*, traducción de *Mujeres a la intemperie* de Ancalao, pero ahora en una edición trilingüe en castellano, mapudungún e inglés. Lo edita The Word Works, en cuyo sitio se lee como propósito de la editorial: “Publicar y apoyar la poesía contemporánea para el enriquecimiento cultural de la humanidad”² (<https://www.wordworksbooks.org/>). ¿Cómo llega el libro de Liliana Ancalao a ser traducido al inglés, siendo parte de una lengua hablada por un grupo minoritario?

Una parte de la respuesta a este interrogante puede darse a partir de los criterios que sostiene Bourdieu (2007) acerca de las operaciones sociales en los procesos de traducción: selección, marcación y recepción. El proceso de *selección* nos pone frente a la cuestión de por qué esta autora es traducida y en quién la “descubre”, y por qué la traduce. Bourdieu sostiene que las “elecciones” puras se hacen sobre la base de homologías de posición que distintos agentes tienen en campos diferentes, es decir, actores (traductores o editores) que tienen similares intereses, estilos y proyectos intelectuales (Szpilberg y Salgado, 2020). En este caso, y a pesar de la señalada condición de lengua periférica del español (Heilbron, 1999) en el campo editorial, tanto más aún del mapuzungún, la selección de este libro se sostiene en la homología de los agentes: una editorial con sede en Washington que publica en inglés variedad de textos poéticos de diversas lenguas “para el enriquecimiento cultural de la humanidad”.³ En algún punto, recuerda los postulados de la primera editorial que le dio vida al libro, El suri porfiado (“un proyecto editorial independiente que publica y difunde poetas de distintas regiones de la Argentina, sin excluir poéticas de otras partes del mundo”, tal como se cita en el primer apartado).

El segundo proceso del que habla Bourdieu es la *marcación*: en las traducciones no solamente se ofrece una determinada obra, sino que se ofrece ese texto con un prefacio de un determinado autor o paratextos diversos como prólogos, portada, colección etc., que conforman una transferencia de capital simbólico. También advierte que “con la inserción en una colección, la añadidura de un prefacio, un contenido del prefacio, pero también por la posición del prologuista en el espacio, se encuentran operadas una serie de transformaciones, incluso de deformaciones del mensaje originario” (Bourdieu, 1997: 165, citado en Szpilberg y Salgado, 2020). En ese sentido, un primer movimiento opera en la inclusión de los textos de Ancalao en antologías que visibilizan y posicionan su escritura, tanto en español como en

2 Original en inglés, traducción propia.

3 “Desde 1974, The Word Works ha sido una organización literaria y educativa sin fines de lucro dedicada a la publicación y el apoyo de la poesía y la literatura contemporáneas para el enriquecimiento cultural de la humanidad. Es una organización de voluntarios que opera sin discriminación en cuanto a género, raza, color, religión, edad, nacionalidad, discapacidad, orientación sexual o cualquier clasificación protegida por las leyes estatales o federales de discriminación” (<https://www.wordworksbooks.org/what-we-do/our-history/> original en inglés, traducción propia) “Para nuestras [ediciones internacionales](#), la editora de la serie, Bárbara Goldberg, revisa y también solicita presentaciones. Los traductores de poetas contemporáneos pueden consultar con cinco ejemplos de poemas si tienen el permiso del poeta (idioma original)”.

mapudungún. Un segundo movimiento de marcación estará dado en este reposicionamiento en el campo a partir de su inclusión entre otros textos, ahora, en inglés. La traducción a la lengua hipercentral (Heilbron, 1999) es en sí misma una marca que acompañará al texto. Previamente, debemos señalar el derrotero de la propia autora por espacios de visibilización anteriores a este momento, que podrían interpretarse como procedimientos de marcación ya no sobre el libro, sino sobre la propia autora:

En Alemania fui invitada por la Universidad de Jena, donde hay un Instituto de Filología Románica, y la directora del Instituto forma parte de una red de investigación en la que están involucradas varias universidades. Una de ellas es la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco a la que llegué a través de un grupo de investigación y literaturas patagónicas. (...) Fue un espacio parecido al de la Universidad Furman, donde la docente ya había hecho leer los textos a los estudiantes que conocen el idioma español, como lo llaman ellos (Guillén y Santillán, 2019).

Además, fue invitada a Guadalajara por la Universidad Autónoma de México, que cuenta con cátedras vinculadas a las lenguas de los pueblos originarios. También participó del XXIV Festival Internacional de Poesía de Medellín en el año 2014.

Daniela Szpilberg (2017) describe “este grupo de cosmopolitas de la República Mundial de las Letras⁴-los traductores y los críticos-”, quienes exportan los textos de un espacio a otro:

Desde su rol de intermediarios transnacionales conforman una suerte de aristocracia invisible «sin existencia oficial reconocida, sin credenciales, sin poder temporal» (Casanova: 37), pero que tiene un enorme poder para decidir qué es literario y consagrar a los escritores, consagración que se da a partir de factores como la traducción a los países centrales de la República Mundial de las Letras, es decir, la capacidad de circular y visibilizarse en lenguas con mayor «literariedad» que las propias. La traducción implica en sí misma una valorización o consagración, y por la proporción de traducciones desde y hacia una lengua determinada, podemos analizar la posición más central o más periférica de un espacio lingüístico.

4 La académica francesa Pascale Casanova lo explica en su libro *La república mundial de las letras*. Esta “república mundial” representa un sistema en el que se cotizan e intercambian “capitales literarios nacionales”. La cotización de los textos producidos por una nación determinada se mide en función de diversas variables: la antigüedad de su literatura, los escritores consagrados internacionalmente, los indicadores culturales del país en cuestión -la cantidad de libros publicados, el tiempo de lectura por habitante, los subsidios a las artes, etc.- y otros aspectos cualitativos que suman o restan valor, según el contexto y el caso.

Es difícil describir un proceso marcado por la sinergia de sus elementos: los textos de Ancalao empiezan a visibilizarse en diferentes espacios ya mencionados vinculados a la poesía en lenguas originarias por fuera de su territorio, y luego la traducción al inglés imprime nueva energía -otra marcación- sobre el texto ahora revalorizado a partir de la edición trilingüe del primer libro bilingüe de la autora.

La tercera operación, la *recepción* de la que habla Bourdieu, refiere a los sentidos posibles que hay en la apropiación de los textos a través de las categorías de la cultura de llegada. Sobre este punto es muy difícil conjeturar cuáles son esas categorías, cómo es leída (y escuchada, performáticamente) en los lugares donde ha llegado Liliana Ancalao con sus textos, sus lecturas orales⁵ y sus libros. Como decíamos en el párrafo anterior, tal vez sinérgicamente la recepción en esos espacios donde participó Ancalao con su voz y el eco de esta lengua lejana para los hablantes de las lenguas centrales haya sido causa y motivo del primero de los procesos, el de selección de su obra para ser traducida. Pero la complejidad de ese análisis escapa a los alcances de este trabajo.

Por último, y en relación con estos mismos procesos, volvemos la mirada sobre la cuestión de la edición digital y las publicaciones web como medio para la difusión, circulación y traducción de materiales que de otro modo posiblemente hubieran requerido de mayores recursos y otros recorridos para su arribo a la traducción a esa lengua “hipercentral”. Lo digital en este caso va de la mano de lo virtual (el caso de la editorial Wordworks). Además, descargas piratas del material digital, no solo la venta de *ebooks*.

La llegada de los textos de Liliana Ancalao a la traducción en inglés tuvo lugar a partir de su lectura académica en universidades donde se estudian literaturas comparadas, en aquellas donde se estudia la literatura escrita en español y, en algún caso, aquellas centradas en el estudio de las lenguas originarias. El flujo de la circulación digital de sus textos entre estudiosos le dio espacio de visibilidad a partir de la *marcación* como proceso, y permitió posteriormente el interés de la publicación bilingüe y trilingüe de sus textos al francés y al inglés.

Referencias bibliográficas

- » Ancalao, L. (2009). *Mujeres a la intemperie. Pu zomo wekuntu mew*. Puerto Madryn: El suri porfiado.
- » Andruetto, M. (2021). La lengua de los escritores, en *Extraño oficio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Literatura Random House.
- » Bourdieu, P. (2007). “Las condiciones sociales de la circulación de ideas”, en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.

5 Un concepto sobre el que trabaja Liliana Ancalao es la “oralitura”, que no analizaremos aquí. Es un término acuñado por el poeta mapuche Elicura Chihuailaf para diferenciar la manifestación estética contemporánea de la llamada “literatura precolombina”.

- » Festival Internacional de Poesía de Medellín (2014) [blog] *Liliana Ancalao*. Recuperado de <http://poesiamedellin.tumblr.com/post/90460310957/liliana-ancalao-argentina>
- » Guillén, L. y Santillán, L. (2019). Ancalao a la intemperie: un camino hacia la identidad. *Exlibris* (8). 110-116. Disponible en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3287/2164>
- » Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. & Faúndez, C. (2011). El mapuzungun, una lengua en retroceso. *Atenea (Concepción)*, (503), 111-131. Disponible en < <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622011000100006>>
- » Heilbron, J. (1999). "Structure and Dynamics of the World System of Translation", *UNESCO International Symposium "Translation and Cultural Mediation"*. Citado en Szpilbarg y Salgado (2020).
- » Stocco, M. (2017). La autotraducción en la poesía mapuche contemporánea. Entrevista a la autora Liliana Ancalao. *Boletín de Literatura Comparada*. XLII, 109-115.
- » Szpilbarg, D. (2017). Entre el mercado y la política cultural: una mirada sociológica sobre la extraducción en Argentina. El caso del Programa Sur (2010-2012). En *El taco en la brea*, 1 (5), 421-434.
- » Szpilbarg, D. y Salgado, A. (2020). La traducción de libros en una etapa de mundialización editorial: actores sociales y eventos fundamentales. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires / Sholem Buenos Aires.
- » Venturini, S. (2017). La traducción editorial: Presentación, dossier en *El Taco En La Brea*, 1(5), 246-256. Disponible en <<https://doi.org/10.14409/tb.v1i5.6627>>.

Eva vuelve a escena. Imágenes del evitismo

Lía Gómez

Docente e investigadora de la Escuela Universitaria de Artes

Proyecto: Contenidos audiovisuales digitales en el contexto de las transformaciones del sector. Políticas, información, actores y narrativas. Período 2018/2021.

lia.gomez@unq.edu.ar

Resumen

El 7 de mayo de 2019 se cumplía el centenario del nacimiento de Eva Duarte. Especiales televisivos, entrevistas y reestreno de documentales y ficciones ocupaban nuestras pantallas digitales. En medio de un cruce electoral de fuerte disputa por el valor del Estado, Evita volvía a ser parte de las narrativas audiovisuales. En 2021 quien cumple años es la Televisión Pública, y los 70 se festejan con recuperación de archivo de nuestro primer canal público inaugurado con su emblemático discurso. Ese mismo año, Fernando Martín Peña recupera su primer cortometraje publicitario: “La luna de miel de Inés” (1938). Poco tiempo antes se remasterizaban todas sus películas. En ese cruce de tiempos que envuelve este proyecto (2018-2022) ubicamos este ensayo. Proponemos trabajar recuperando la historia de Eva Duarte en el cine nacional, la Evita actriz, su lugar como narradora de y desde la cultura, una Eva que se dirige a su público a través de los medios masivos. La Evita feminista, la Evita combativa, la Evita capitana. Todas ellas incipientes en estos primeros años pero que valen la pena ser visitadas en la posibilidad de nuestra digitalidad contemporánea.

El evitismo

¿Qué es el evitismo? se pregunta Ana Basualdo en la revista *Panorama* en 1972. Han pasado veinte años de la muerte de la abanderada de los humildes, y la reflexión sobre su legado político se hace conmemoración al mismo tiempo que posible un año antes del regreso de Perón (1973). En esa publicación, especie de crónica, ensayo y nota de opinión, la periodista,

una de las pocas mujeres en esa redacción, retoma a Juanita Larrauri, presidenta de la rama femenina del partido peronista: “El que hace evitismo no es ni más ni menos que un antipatria. Un cretino. Nadie puede querer a Evita sin querer a Perón” (2021: 70) La declaración de Larrauri se torna paradójica para pensar la historia del peronismo. Por un lado, por la definición tajante real, pero al mismo tiempo contradictoria de una Evita sin Perón. Definición que hoy se vuelve problemática en un escenario político pensado desde el feminismo, pero que indefectiblemente es parte del peronismo. Intentaremos aquí desandar los decires de un movimiento que se va transformando en lo simbólico, pero que no puede ser pensado disociado del mito.

La Evita actriz está fuera del imaginario peronista, y quizás, la mejor frase que sintetice el porqué de esa operación es el título del libro de Paco Jamandreu: *Evita fuera del balcón*, cuya primera edición es de 1975. La Eva por fuera de los marcos instituidos es sobre la que nos interesa indagar en este escrito, pero no por mera curiosidad histórica, sino por comprender que quizás es allí, en ese origen revulsivo de una actriz, que encontramos un núcleo feminista aún no correspondido con las interpretaciones del evitismo.

¿Qué lugar ocupa en nuestra caracterización sobre Evita su paso por la escena del espectáculo argentino? ¿Es posible reflexionar sobre la relación de la ficción como escenario de la representación política en la historia de las mujeres, la imagen y el peronismo?

Los símbolos en el peronismo son una variante novedosa para pensar la política. No es que no los haya habido antes, elementos centrales culturales, religiosos y educativos de toda Nación, pero la conciencia del movimiento en virtud de pensar los emblemas que representan al partido orgánico tiene pocos antecedentes en nuestra historia. Los más característicos, que compartimos con Ezequiel Adamovsky en su descripción, son el bombo, el escudo y la marcha peronista. Pero podemos agregar el lugar que destinaron a Plaza de Mayo en Buenos Aires (y en ella a todas las plazas), a los libros, a las cartas; la figura presidencial en escudos, carteles, afiches, estampitas, sellos y documentos públicos. Tan importantes se tornan durante su gobierno, que las dictaduras venideras los prohíben hasta la destrucción.

Apenas derrocado Perón en 1955, las masas que celebraron en las calles la emprendieron primero en contra de las imágenes y bustos de Perón y Evita, destruyendo también todo otro símbolo del régimen depuesto. Los militares que tomaron el poder emitieron un decreto especialmente orientado a prohibir la producción y uso de imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas que pudieran identificar al peronismo (Adamovsky, 2010:16).

La historia cultural de la política empieza a conformarse en una batalla que tiene hasta hoy sus ribetes y caminos. Si nos preguntamos críticamente ¿qué es el peronismo? seguramente existan múltiples respuestas posibles, pero podemos coincidir con María Pía López que nos indica la tensión al pensar el origen:

Las interpretaciones son siempre controversiales y parte de las discusiones que se dieron y se siguen dando en la experiencia del peronismo tuvieron que ver con qué fecha se elegía

para celebrar su fundación. Para quienes creen que el peronismo nació con el golpe del GOU en 1943, la lectura del peronismo iba a ser fundamentalmente la de un nacionalismo fundado por militares, liderado por un militar, con formas conservadoras. Ese es un modo de interpretación del peronismo que implica pensar 1945 en relación con 1943. La versión opuesta de los acontecimientos también tiene su fecha y sostiene que el peronismo nace no con el golpe sino con el 17 de octubre de 1945. Nace con una manifestación callejera, plebeya, masiva que lo funda. Bien distinta es la interpretación del peronismo si lo pensamos en la clave del 43 o en clave del 17 de octubre del 45. Tengo la impresión de que el peronismo hasta hoy sigue discutiendo a su interior de qué se trata esa fundación (López, 2017).

El origen de Eva en el peronismo está íntimamente ligado a su lugar en la escena teatral como primer balcón público. Para 1943, con el golpe que hace emerger la figura de Perón en el poder, Evita Duarte ya es parte de la trama de publicaciones de la época, su rostro logra ser tapa de revistas, y su voz una melodía que poco tiempo después será el recuerdo de los sonidos más esperanzados, de los confines de las casas menos pudientes de la Argentina.

La fotografía en la colecta por el terremoto de San Juan en el Luna Park (1944) quizás sea la imagen origen de ese vínculo entre política y ficción que porta el peronismo. La primera fila con los generales portando su uniforme de gala, y las actrices con vestidos elegantes, sonrientes frente a la imagen que hoy vemos como ícono del encuentro entre Perón y Evita. El acto solidario de la colecta para las víctimas del desastre natural se cruza con el acto público del espectáculo como motor de la política.

Las figuras de Perón desde su lugar en la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, y la de Eva en su máximo esplendor como actriz argentina, debiera ser hoy analizada como ese pasaje que comprende también a la masividad como parte de lo popular.

La radio, el teatro y el cine catapultan no solo a Eva, sino al peronismo como movimiento de masas, a ser parte de la cultura de su pueblo, al mismo tiempo que nuclean una serie de artistas ligados al movimiento. El radioteatro implica un modelo de identidad importante en la década del 30, que concentra narrativas que permiten la identificación y constitución de imaginarios comunes en quienes comparten el género. Las cancionistas de la radio se van transformando en actrices y viceversa, y el cine acapara ese proceso en los musicales clásicos de inicios de la década del 40. La tradición de los relatos, con la articulación moderna de la técnica de transmisión, va generando un escenario donde lo popular se transforma en masivo. En 1950, luego de la creación del Partido Peronista Femenino, y a poco de proclamar el derecho al voto de la mujer, Evita impulsa la creación del “Ateneo Cultural Eva Perón” que, como nos cuenta Yanina Leonardi, es un organismo “que se proponía en el marco del campo artístico conformar un nuevo polo de militancia femenina. Esta formación, que contó con la presencia de la actriz Fanny Navarro en la presidencia, nucleó a numerosas y conocidas actrices, tuvo como intención realizar obras que beneficiaran directamente a la colectividad artística, a la vez que profundizar los lazos entre el arte y el pueblo” (2013). La experiencia, que incluye talleres, cursos y eventos gratuitos, dura 3 (tres) años, y luego se convierte en “Unidad Básica Cultural Eva Perón”, dependiente del Partido Peronista Femenino con la conducción de Delia

Parodi, quien también fuera una de las primeras legisladoras mujeres de nuestra historia, ferviente defensora de Evita, pero luego amiga de Isabelita y finalmente articulada a la línea del sindicalismo de Vandor.

Con la contradicción de un peronismo que se va creando y pensando por diferentes actores como un movimiento nuevo, Paco Jamandreu, quien fuera el creador del traje sastre de Evita, expone:

Uno de los errores de Eva fue sin duda la creación del Ateneo femenino que nucleaba a la gente de teatro. Allí seguramente afloró la actriz a pesar de que ella muchas veces dijo que en el gobierno la única artista era ella (...) Error fue querer juntar todo el elemento artístico, parecía muy compulsivo. Segundo error poner al frente de él a Fanny Navarro, una excelente actriz seguramente, pero una chica que, si bien había luchado y llegado al estrellato, no tenía el más mínimo roce social y escondía su timidez con poses agresivas, exigencias y desplantes (2021: 51).

Según la tesis de Jamandreu, las listas negras de actores y actrices del peronismo también es una exigencia que no viene de la propia Evita sino de su entorno. En sus memorias dice: “Recuerdo que una de las pocas veces que la llamé en esos días fue para pedir por Blackie, a quien se le había dicho que ella la había prohibido en radio El Mundo. Se indignó e inmediatamente ordenó que se desvirtuase tal cosa. Incluso sus últimas palabras por teléfono fueron rogándome que aclarase a Blackie que jamás se había metido en su vida artística” (2021: 52).

No compartimos la idea del Ateneo como error, quizás fue apresurado en su confirmación de homogeneidad en la cultura, pero necesaria la tensión en la vinculación entre el espectáculo y la política que nos atraviesa hasta hoy. Al fin y al cabo, Blackie y Evita fueron las dos pioneras en la televisión.

Julia Montes, ¿muchacha peronista?

Si hay una mujer de la historia, representada en el mundo, es Eva Perón. Desde películas musicales, documentales, ficciones, series de televisión, web, obras de teatro, novelas literarias, y cuanto género se nos ocurra. Tenemos una Evita tumbera y una Evita trans en nuestra cultura. Pero Eva Duarte se interpretó a sí misma. Construyó en la política la imagen de esa mujer combativa, que puso el cuerpo, el alma y la razón de su vida en la construcción del peronismo.

¿Cómo llega una mujer de la escena teatral argentina a la escena de la política?

Evita inicia como mucama en una obra de comedia “La señora de los Pérez”; en 1936 se estrenan “Las inocentes” de Lilian Herman, y en el teatro Politeama actúa en una

obra de Pirandello, “La nueva colonia”, dirigida nada más y nada menos que por Armando Discépolo. Su rostro se hace visible en las revistas del momento y las entrevistas nos cruzan con una muchacha audaz, de pelo castaño, sonriente, que luce atuendos disímiles mientras va buscando su propio estilo. Filma por primera vez en julio de 1937, y por última, en agosto de 1945. Su carrera cinematográfica es breve, e incluye cortos publicitarios, papeles de reparto y protagónicos en el cine. Julia Montes, en *La pródiga* (Soffici, 1945), paradójicamente, es el último protagónico, pero el primero de ese camino donde la ficción se cruza con la realidad y se convierte en leyenda de una imagen eternamente viva. Se imprimen allí unas huellas del futuro en el presente fílmico y se convierte en una especie de pasaje de ese cuerpo de Eva Duarte que interpreta en la ficción, a la representación de Eva Perón que edifica en la realidad política. Hay algo de lo performático que constituye el género que está ahí vivo.

-Disculpe que los haya hecho esperar, antes he tenido que atender a una paloma herida ¿cuál de ustedes es aficionado a la caza?

-Perdón, no sabía que eran tuyas las palomas.

-Es mío el valle entero, por eso es muy difícil hacer daño a alguna de estas vidas sin que me haga daño a mí.

(fragmento de diálogo en *La Pródiga*)

Eduardo Russo sostiene que en el cine clásico “los sucesos ocurren como dispuestos en un escenario, frente a los ojos de un espectador poco involucrado, en términos espacio temporales, ubicado a una distancia cuidadosamente medida en relación con la propia de un espectador teatral” (2008: 25), pero en el caso de esta película, la protagonista es imposible de dissociar de un involucramiento inconsciente. Por momentos, en una operación metafórica del arte como posible, es Julia Montes quien interpreta a Eva en el futuro.

-Podría titularse vida y pasión de Julia Montes la pródiga (...), así la llamaban sus amigos. Fue pródiga de todo, de su fortuna y de su corazón. Su mayor pecado fue no saber mentir, y nuestra sociedad puede perdonar que se falte a las leyes de la moral, pero a la de la hipocresía no.

-Dicen que tuvo muchos amores, ¿es cierto?

-Exacto, pero nunca aceptó nada de ningún hombre, por eso la odiaban las demás mujeres. Comprende. Como ejemplo era un mal negocio.

(fragmento de diálogo de *La Pródiga*)

Eva Perón es la pródiga en la historia argentina. Es la actriz devenida primera dama que las mujeres de la sociedad rechazan para presidir la sociedad de beneficencia por su corta edad y origen. Es la mujer que crea el concepto de justicia social por sobre el de solidaridad a través de la Fundación Eva Perón. Es quien inicia tempranamente la comunicación directa con su pueblo a través de las cartas, es quien proclama el voto femenino, quien funda un partido, quien renuncia a la vicepresidencia, quien se convierte en abanderada de los humildes.

La máxima satisfacción mía -como mujer y como actriz- sería la de tender mi mano a todos aquellos que llevan dentro de sí la llama de una fe en algo o en alguien, y a aquellos que alientan alguna esperanza. Mis heroínas son así, en todo momento documentos vivos de la realidad (...) Amigas, he cerrado otro capítulo de mis confidencias, y espero que en todas ustedes no habrá caído en vano, sabiendo que en Evita Duarte está la mejor compañera ... (Carta de Eva Duarte publicada en 1944 en la revista *Antena* N° 716. Recuperada de Sarlo, 2003: 68).

¿Era Evita feminista?

La respuesta es ambigua y difiere entre quienes estudian su figura. Pero para intentar responder parcialmente empecemos planteando otra cuestión. ¿Qué era el feminismo en tiempos de peronismo?

Dora Barrancos (2019) nos cuenta que el feminismo llega a la Argentina a fines del siglo XIX de manos de las socialistas. Y paradójicamente adquiere importante condición la de Ernesto Quesada, uno de los representantes de la generación del 80 (generación conformada por la razón absoluta de los hombres) que impulsa el movimiento y la incorporación de las demandas de las mujeres a sus textos y discursos académicos. El habla de la “condición femenina” construyendo la afirmación como categoría de análisis sociológico.

A principios del siglo XX, el feminismo cobra impulso a partir de figuras como Alfonsina Storni, que escribe ya en los grandes medios, pero con seudónimo masculino (Tao Lao) hasta 1921; Salvadora Onrubia, anarquista sucesora de Natalio Botana después de su muerte en la redacción del diario *Crítica*; Julieta Lanteri, médica; Alicia Moreau, fundadora en 1918 de la Unión Feminista Nacional y Elvira Rawson, también médica, pero no socialista, sino radical.

Según la cronología que la propia Barrancos nos anuncia en el artículo titulado “Sociedad femenina y politización social” (2019), recién en 1926 se registra la primera conquista política de las mujeres: la modificación del código civil que libera la posibilidad de acceder a la educación y al comercio. Aunque esta segunda condición queda sujeta e imposibilitada hasta 1968, cuando se deroga la necesidad de la venta de bienes propios solamente con la aprobación de los maridos.

Alejada de los feminismos formalmente, pero articulada intuitivamente a partir de las definiciones que toma sobre su figura, en un escenario de evolución de la radio, los teatros y

las vanguardias en el país y en el mundo, esa jovencita de apenas 13 años (algunos dicen 15) llegada de Junín empieza su corto pero apasionante camino por la escena pública.

Juan José Sebreli tiene un libro, poco conocido, que dedica a Simone de Beauvoir. Lleva por título: “Eva Perón ¿aventurera o militante?” y es publicado por única vez en 1964. Para mi suerte, uno de esos ejemplares estaba en la biblioteca cercada de las lecturas cruzadas y compartidas. Allí, aunque parezca increíble, teniendo en cuenta el recorrido de Sebreli posterior, el autor se pregunta por el lugar de Eva en el feminismo. Describe un escenario donde las muchachas de Junín no podían aspirar a mucho más que un casamiento acomodado y algún empleo administrativo. Enuncia también los conflictos de esta joven al llegar a Buenos Aires y la lejanía con un feminismo que pertenecía a una clase totalmente contraria a la de los desposeídos. Plantea la dicotomía entre “Eva y Victoria” (Ocampo), ícono de la cultura feminista de vanguardia en la clase alta argentina.

También Victoria Ocampo fue una rebelde, pero no contra una clase opresora, sino apenas contra su familia, no contra un sistema económico, sino apenas contra algunas de sus expresiones morales y culturales, no contra los privilegios y las injusticias que impone una clase dominante sobre otra, sino apenas contra lo que impone la sociedad masculina sobre la mujer. Su ejemplo, con todo lo excelente que puede ser desde el punto de vista individual, no sirvió para nada, no sirvió para liberar a las mujeres argentinas. ¿Podía acaso identificarse con ella una obrera, una vendedora de tienda, una sirvienta, una costurera, una dactilógrafa? Era preciso el surgimiento de otra mujer, con otro origen, con otra vida, con otras inclinaciones, con otro estilo, con otro destino (Sebreli, 1964: 32 y 33).

En el libro, que por cierto Sebreli nunca quiso reeditar, el escritor plantea la idea de una Eva que se transforma. Una mujer que se inventa en la actuación (primera transformación: la actriz), que se constituye en señora de la burguesía como primera dama argentina (segunda transformación: “la señora”), y como mujer trabajadora para el pueblo peronista (tercera transformación: la compañera Evita).

El peronismo como performance

En la performance, el cuerpo de quien escenifica es el propio, se constituye como único, como autoría de su propia configuración. La performance, como nos dice Germán Rétola, “implica una problematización del plano de la representación, en tanto también implica niveles de contacto con la realidad diferentes a los habituales” (2018: 278). Partiendo de esta idea, y de la apuesta a pensar el camino de Eva actriz desde la representación a la performance es que nos parece interesante definir que la figura de Julia Montes en la ficción es el anticipo en la representación, de la performance emblema de Eva Perón. No nos centraremos aquí en este análisis, pero sí podemos decir que esa masividad como parte de los sentires de la sociedad es lo que Eva comprende como norte de su camino. No olvidemos nunca que el primer discurso de la televisión argentina lo da Eva Perón.

En la puesta clásica de las escenas de ficción, la representación se configura como principal elemento de construcción de personajes. Se establecen artilugios de creación que permiten que un cuerpo se preste a otro, que una voz sea parte constitutiva de una personalidad no propia, de una historia que desde el teatro griego puede adquirir distintas formas y matices.

Como sostiene Stuart Hall, “la política cultural y la lucha ideológica son condiciones necesarias para toda forma de acción social y política (...) el terreno de la cultura y la ideología es donde aquellas nuevas posiciones están abiertas y donde deben hacerse las nuevas articulaciones” (Hall, 2013: 244). En la mansión de Julia Montes tienen especial atención las dependencias, esos espacios de la casa donde habita el personal de servicio y a los que Julia acude cada vez que puede. En una de las escenas, la cámara toma a Julia Montes y se abre hacia una ronda de hombres y mujeres sentados a su alrededor. Casi como quien predica, ella y los demás recitan a modo de rezo colectivo: “Por los caminantes que vienen y van, por los navegantes que cruzan el mar (primer plano) (...) por los desterrados sin patria ni hogar, por los que no tienen techo, ni lecho, ni pan”. Como definición futura de los descamisados, la prédica de la pródiga se convierte en reflejo. La mirada en el espejo es parte de dos o tres momentos en el film; casi como buscando su construcción final, Julia se observa a sí misma y la imagen nos devuelve a Evita.

Julia (Eva) y Guillermo (Juan José Miguez) salen a cabalgar por el pueblo. Antes de partir, un hombre se acerca con la deuda del alquiler de la tierra. Ella se la perdona, y le dice que no se preocupe, que se ocupe de su esposa e hijos. Una mujer solloza con un bebé en brazos enfermo. Julia pide que le preparen el coche para llevarla al hospital. La mujer le dice: “señora de los tristes, hermana de los pobres, el cielo la bendiga”. Pronto será “abanderada de los humildes”.

Judith Butler nos plantea que “la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente (1999: 17).

Eva se constituye como performance, crea un modo de ser mujer en la política. Lo hace a partir del recorrido como actriz, tiene conciencia de su cuerpo y de su voz, de su porte y envergadura, pero al mismo tiempo de su origen. Cuestiona el lugar de la mujer del presidente, se convierte en una más del movimiento peronista, lo crea, lo configura y lo reinventa día a día. Expone su visión sobre el lugar de las mujeres en la historia de la política y, por ende, en la historia social.

Comprende el lugar de la familia, al mismo tiempo que define no tener hijos o hijas (es millones en otros que siguieron ese camino del amor y la igualdad). Su peinado, sus atuendos, sus apariciones públicas lejos están ya de las revistas de *Damas* y *Damitas*, pero ese es su inicio. Desde la fotografía con la camiseta de Boca Juniors hasta la emblemática foto de ella pateando la pelota en el torneo Evita, de vestidos de lujos que disputa a la oligarquía, hasta los trajes sastre como mujer trabajadora, tiene plena conciencia de su imagen y corporalidad. Eva funda la imagen de nuestra televisión y resplandece en sus vestigios en la digitalidad del hoy.

La identidad para Eva es parte de su concepción de vida, la disputa por pertenecer frente a los mandatos socioculturales siendo hija ilegítima hace posible que la operación que diferencia el sexo del género adquiera aquí condición. Pero al mismo tiempo, esa condición de identificación de lo interior, como plantea Butler, en Eva se constituye como mirada de lo real como condición social y cultural. Al contrario de la autora de “El género en disputa” (1999), Evita entiende que es el contexto el que le permite definirse como tal y es allí donde da la pelea para transformar las condiciones de desnaturalización y la desigualdad en derechos posibles.

El «nosotros» feminista es siempre y exclusivamente una construcción fantasmática, que tiene sus objetivos, pero que rechaza la complejidad interna y la imprecisión del término, y se crea sólo a través de la exclusión de alguna parte del grupo al que al mismo tiempo intenta representar. No obstante, la posición endeble o fantasmática del «nosotros» no es motivo de desesperación o, por lo menos, no es el único motivo de desesperación. La inestabilidad radical de la categoría cuestiona las limitaciones fundacionales sobre las teorías políticas feministas y da lugar a otras configuraciones, no solo de géneros y cuerpos, sino de la política en sí (Butler, 1999: 277).

Podemos acordar con Dora Barrancos que las feministas no comprendieron el peronismo, y mucho menos la figura de Eva. Quizás haya dos cuestiones centrales para esto. La primera que el poder soberano es patriarcal, y desde ahí la disputa por el modo de organización se vuelve una imposibilidad. Sin embargo, Eva trasciende esos límites y comprende que el voto femenino tiene que ser parte de una organización política. Que el derecho debía ser comprendido no por las clases ilustradas, sino por las grandes mayorías. Para las anarquistas y las socialistas, el voto anclado al peronismo normatiza el reclamo, lo hace parte del sistema que se repela. Para Eva posibilita el avance que, por supuesto, no es solo posible en su proclamación legislativa, y por ello la necesidad de vincularlo al movimiento y al líder.

La segunda cuestión es el origen de Eva y la moral como parte de la estructura social. Ella comprende rápidamente la necesidad de motorizar cambios en la familia en la lucha política. El peronismo permite el divorcio vincular, el reconocimiento de hijos/as/es extramatrimoniales o ilegítimos, posibilita a las mujeres del hogar a convertirse en actantes centrales del sistema social. Carolina Barry, en su libro sobre el partido peronista femenino, nos cuenta la fundación de esa organización:

Entre ovaciones y cánticos, y con ciertos ribetes teatrales, el gobernador de Buenos Aires invitó a Evita a sentarse en el sillón de la presidencia de la Asamblea. Ella leyó un extenso discurso que tuvo el propósito de explicar a las mujeres la razón por la que debían formar un movimiento político femenino (...) Observa Navarro (1997) que el discurso fue puro estilo evitista, emotivo, dramático, con un lenguaje apasionado, de radionovela (2009: 96).

Un detalle no es menor, y es que “La pródiga” no ve su estreno entre 1945 y 1955, y tampoco durante los años posteriores de proscripción del peronismo, ni siquiera en el regreso del 73, y mucho menos en la dictadura del 76. ¿Por qué recién su estreno llega en 1986? Las condiciones

de desaparición cultural y referencias ideológicas se han escrito en innumerables artículos. Pero, además, debemos indicar que las texturas del patriarcado pueden darnos también una respuesta interseccional para la invisibilización de un film que aún hoy no es del todo visto.

Con todo el avance en materia de derechos y con la figura de Eva como central en la política argentina, pareciera ser que a veces no es tolerable la Evita actriz. Su lugar institucional moraliza su lugar artístico, sin comprender la unidad del proceso. El cuerpo de Eva actriz no forma parte del mito, sin embargo, para este escrito, es su elemento fundacional. Evita funda su práctica en la representación, conoce y les da voz a las mujeres de la historia, edifica su identidad en ese proceso que da lugar a Eva Perón. Un cuerpo en acto que es mutilado, rechazado en la operación de la prohibición, pero que se mantiene significativa aun no vivo.

Eva vuelve a escena

Vivo mis obras, porque vivo mi vida con la intensidad de una bella obra. Así, con esta sincera y fresca voz, quisiera proclamar lo leal que soy para con todas ustedes (Eva Duarte, 1944, revista Antena).

Indagar en las representaciones de Eva Duarte como actriz, con el objetivo de analizar su figura en la escena cinematográfica argentina a partir del análisis de “La Pródiga” (1945/1985) nos permite encontrarnos con la potencialidad del archivo que funciona más bien como un disparador. El recorrido nos lleva a afirmar que Eva Duarte se transforma en Eva Perón, modela un lenguaje, se constituye en la forma de la mujer trabajadora argentina, crea la imagen pública, tensiona el lugar de la moda y las clases, de los privilegios y las cunas. No hay política sin representación. No hay feminismos sin performances. No hay peronismo sin Evita. No hay peronismo sin performance. Muchos de los materiales mencionados están perdidos, quemados, destruidos, descuidados. La falta de política de la memoria sobre la radio, la televisión y el cine, acompañados por la proscripción del peronismo y los avatares conocidos de la historia, hace que la conservación se torne un problema para nuestra cultura.

El peronismo tiene un largo camino recorrido en esa vinculación entre medios y política, que la contemporaneidad pareciera borrar a partir de las visiones apocalípticas, manipulatorias y frankfurtianas sobre los imaginarios del espectáculo y sus cruces, al mismo tiempo que emerge casi como grito en la reproducción masiva de su imagen digital en múltiples pantallas.

Proponer la idea de una construcción performática de Eva en el espacio audiovisual nos abre el camino a trazar análisis posteriores sobre fotografías, discursos, corporalidades y escenarios construidos para la mujer argentina a partir del 45. ¿Es Evita la primera productora con una apuesta feminista para los medios de comunicación? ¿Qué imaginarios sobre las mujeres guardan los relatos de la cultura? ¿Qué lugar ocupa en nuestra caracterización sobre Eva

su paso por la escena de la televisión argentina? ¿Es posible reflexionar sobre la relación de la ficción como escenario de la representación política en la historia de las mujeres y el peronismo en la Argentina? Preguntas que quedan abiertas, y de ningún modo posibles de cerrar, para seguir indagando en cada detalle que aún nos falta develar sobre la historia como creadora de un nuevo modo de ser y hacer política en la cultura.

El evitismo, al contrario de lo que Ana Basualdo predica en 1973 (¡vaya año para escribir sobre Evita!) podría ser el modo en cómo el mito se convierte en lenguaje, de manera que siempre habrá sentidos para construir, representar y volver a visitar sobre la imagen de Eva Perón.

Referencias bibliográficas

- » Adamovsky, E. y Buch, E. (2016). *La marchita, el escudo y el bombo. Una historia cultural de los emblemas del peronismo, de Perón a Cristina Kirchner*. Planeta, Buenos Aires.
- » Alcino, V. (2017), Cinderella from the Pampas: Eva Perón, ícono de la Argentina. Cultura visual y propaganda política internacional. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10908/17846>
- » Barrancos, D. (2019), Sociedad femenina y politización social, en Diaz, Estela, *Feminismo y Peronismo*. EDULP.
- » Barry, C. (2009), *Evita Capitana. El partido peronista femenino 1949-1955*. Eduntref. Buenos Aires.
- » Basualdo, A. (2020), Eva Perón: 20 años después. Buenos Aires, 1972, en Revista *Panorama* julio 1972.
- » Benjamin, W. y Adorno, G. (2011), *Correspondencias 1930-1940*. Eterna Cadencia.
- » Butler, J. (1999), *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- » Castañeiras, N. (2002), *El ajedrez de la gloria. Evita Duarte actriz*. Ed. Catálogos.
- » Hall, S. (2013), *Estudios Culturales una historia teórica*. Paidós.
- » Jamandreu, P. (2019), *Evita fuera del balcón*. Caballo Negro Editora, Buenos Aires.
- » Moreno, M. (2019), *Evita Vive. Haroldo, la revista del Conti*, diálogos entre el pasado y presente.
- » López, M. (2017), en *Pensamiento Peronista 1. El enigma*. Recuperado de <https://sangrre.com.ar/2017/04/06/pensamiento-peronista-i-el-enigma/>

- » Leonardi, Y. (2013), Arte y militancia durante el primer peronismo: “El Ateneo Cultural Eva Perón”. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- » Russo, E. (2008), *El cine clásico*. Ediciones Manantial
- » Retola, G. (2018), *Paraíso. Construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo*. EDULP.
- » Sarlo, B. (2012), *La pasión y la excepción. Eva, Borges y el asesinato de Aramburu*, segunda edición, Siglo XXI.
- » Sebrelli, J.J. (1964), *Eva Perón ¿aventurera o militante?*, Ediciones Siglo XX.

Filmografía

- » *La pródiga* (1945), Mario Soficci.

La (hetero) norma de la televisión

Romina Coluccio

Comunicadora y capacitadora

Proyecto: Contenidos audiovisuales digitales en el contexto de las transformaciones del sector. Políticas, información, actores y narrativas.

rominacoluccio@gmail.com

Resumen

Desde los marcos conceptuales y normativos vinculados a comunicación y géneros, en este trabajo se caracterizan y analizan coberturas periodísticas de femicidios, travesticidios y transfemicidios –máximas expresiones de la violencia contra las mujeres cis y trans– en la televisión. Prácticas y sentidos presentes en las agendas informativas que configuran narrativas que evidencian un desfasaje entre las demandas ciudadanas por la equidad de géneros y su representación mediática. Abordajes policializados y revictimizantes de los casos que dan cuenta de la persistencia y vigencia de la matriz cultural heteronormativa, mercantilista, patriarcal y androcéntrica.

En el proceso hacia la deconstrucción de dicha matriz es indispensable reflexionar sobre el rol y los discursos de las agencias que forman parte de los procesos de socialización y construcción de subjetividades, entre ellas, los medios de comunicación. En esa clave, se enumeran una serie de propuestas sobre los desafíos pendientes para promover coberturas basadas en abordajes de derechos humanos. Una interpelación (urgente) para quienes trabajan en los medios y, principalmente, para quienes creen en una comunicación democrática.

Este trabajo forma parte del libro *El informativo en televisión. Temas y narrativas de un género en transformación*, compilado por Daniel González y editado por la Universidad Nacional de Quilmes en 2020.

Palabras claves: femicidios, periodismo, televisión, violencia de género.

El 2018 televisivo tuvo un comienzo inesperado. El programa “Intrusos” (América TV) dedicó una semana a la agenda de géneros y sexualidades. La politóloga Florencia Freijó, la guionista

y actriz Malena Pichot, las periodistas Julia Mengolini y Luciana Peker, y la humorista y conductora Señorita Bimbo se apropiaron de uno de los programas de espectáculos más visto, llevando preguntas y problemas de las mujeres cis y trans a la audiencia masiva de la tarde. Las repercusiones trascendieron la pantalla chica porque se trataba de uno de los ciclos históricamente criticado por discursos cosificantes o sexualizados de las mujeres.

También fue tema de conversación pública la ficción “100 días para enamorarse” (Telefé), producida por Underground, porque incorporó en el horario central de la noche problemáticas como la violencia de género, la legalización del aborto, la educación sexual integral, el poliamor y principalmente la identidad de género, que ocupó un papel protagónico a partir de la historia de Juani, un personaje trans. Incluso el campo publicitario impulsó propuestas como “Me hace feliz” de Alto Palermo⁶ o “Juana” de Zona Jobs⁷ que cuestionaron roles tradicionales de género y tematizaron la orientación sexual o la identidad de género positivamente.

El spot de promoción de los Premios Lápiz de Platino⁸ a la creatividad publicitaria planteó el anacronismo de las representaciones habituales de género formuladas en comerciales premiados interpelando a la propia industria a la revisión de sus prácticas. Discursos que emergen producto de un clima epocal, que ameritan reconocimiento porque proponen a audiencias masivas alternativas sobre las representaciones instituidas y recuperan reclamos sociales históricos del movimiento de mujeres y LGBTTTI+.

Sin embargo, y pese a que las agendas de género y sexualidades cobraron centralidad en la discusión pública argentina desde 2015 con las masivas movilizaciones en todo el país exigiendo #NiUnaMenos, la revisión de los patrones socioculturales que reproducen las desigualdades por género, orientación sexual o identidad de género avanza a cuentagotas en el campo mediático. En 2018, existen todavía condiciones para que un cantante diga por televisión “si la violación es inevitable, relajate y goza” y se aborde en diversos medios audiovisuales como una frase “polémica”, atenuando la gravedad de la declaración. O que el conductor de un noticiero que entrevista a una mujer víctima de acoso callejero le pregunte si estaba vestida de manera provocativa y lo justifique diciendo “yo sé que las mujeres se enojan cuando les preguntan qué se pusieron, pero también sirve para que otras mujeres se pregunten si es posible estar vestida sexy a la 1 de la mañana en un subte”. O, tras la denuncia de Thelma Fardín formulada junto al colectivo Actrices Argentinas contra Juan Darthes, se discuta en los medios porqué la hace ahora y no antes. Este tipo de abordajes son la norma y dan cuenta de la persistencia y vigencia de la matriz cultural heteronormativa, mercantilista, patriarcal y androcéntrica en los medios (Área Queer, 2007).

6 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=n05Qlxp8dMY>

7 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=D6qhQ94YtHE>

8 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2GR2Fz2BwWY>

Desigualdad de géneros. De la justificación biológica a la construcción social

La *heterosexualidad obligatoria* (Rich, 1978) aún se erige como regla básica para el funcionamiento de la sociedad patriarcal y única forma válida de vinculación socio afectiva. Se fundamenta en la dicotomía biologicista varón-mujer (sistema binario) atribuyendo papeles o roles mutuamente excluyentes, donde las mujeres e identidades disidentes ocupan una posición subordinada. Parámetros instituidos social e históricamente, definiciones normativas de “lo masculino” y “lo femenino” que regulan experiencias, prácticas y corporalidades y “legitiman una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2000: 37). Se instituye como sistema natural y atemporal que reconoce y valida ciertos comportamientos y degrada, sanciona e invisibiliza a quienes no los cumplen.

En este marco, solo se es varón cuando se ostenta una serie de atributos (cis⁹, heterosexual, blanco, proveedor, autosuficiente, racional, etc.) y solo se es mujer si se cumple con una serie de condiciones (cis, heterosexual, blanca, madre, joven, sensible, etc.) Las categorías de “varón” y “mujer” suprimen su condición de creaciones que incluyen/excluyen, se perciben como neutrales y representativas de la totalidad social. Una de las consecuencias para quienes se revelan frente a esos mandatos, valores y pautas de comportamiento hegemónicas es la afectación en las posibilidades de acceso y ejercicio pleno de los derechos.

La categoría género pone el acento en la existencia de relaciones asimétricas de poder presentes en cada sociedad en un contexto y momento determinado. Permite develar cómo en todos los ámbitos y esferas de la vida social, política, económica y cultural se instituyen explícita o implícitamente normas y pautas que (re)producen desigualdades. Supone analizar críticamente las construcciones sociales e históricas aprendidas y transmitidas de generación en generación, lo que nos sitúa en el terreno de la cultura, en los procesos de producción y disputa por el sentido. Según Joan Scott (1996: 282), no se pueden pensar las desigualdades sin “prestar atención a los sistemas simbólicos, esto es, a las formas en que las sociedades representan el género, hacen uso de este para enunciar las normas de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia. Sin significado, no hay experiencia; sin procesos de significación no hay significado”.

En el proceso hacia la deconstrucción de la matriz heteronormativa, patriarcal y androcéntrica es indispensable reflexionar sobre las prácticas y discursos de las agencias que forman parte de los procesos de socialización y construcción de subjetividades, entre ellas, los medios de comunicación. Proceso complejo porque, como señala Pierre Bourdieu (2000: 12), la *violencia simbólica* es aquella “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento”. Análisis que necesariamente debe articularse en el entramado de dimensiones como clase social,

9 Persona cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer.

nacionalidad, etnia, es decir, desde un *enfoque interseccional* (Lugones, 2008), que permita evidenciar las múltiples opresiones. Aspecto que también indica la antropóloga Rita Segato (2003: 107) cuando describe la *violencia moral* como “el conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar el mantenimiento de los estatus relativos entre los términos de género. Estos mecanismos de preservación de sistemas de estatus operan también en el control de la permanencia de jerarquías en otros órdenes, como el racial, el étnico, el de clase, el regional y el nacional”.

Una cuestión de derechos humanos

Desde el punto de vista normativo, la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)¹⁰ aprobada por Naciones Unidas en 1979 y con jerarquía constitucional en nuestro país desde 1994, plantea como uno de sus ejes la necesidad de “ampliar la interpretación del concepto de los derechos humanos mediante el reconocimiento formal del papel desempeñado por la cultura y la tradición en la limitación del ejercicio por la mujer de sus derechos fundamentales. La cultura y la tradición se manifiestan en estereotipos, hábitos y normas que originan las múltiples limitaciones jurídicas, políticas y económicas al adelanto de la mujer”. La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer,¹¹ conocida como Convención De Belem Do Para y adoptada en 1994 por la Organización de Estados Americanos, señala que la violencia contra las mujeres vulnera sus derechos humanos y establece que el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros, ser libre de toda forma de discriminación; ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación (Artículo 6). Sobre los medios de comunicación alienta a la elaboración de directrices adecuadas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra la mujer en todas sus formas y a realzar el respeto a su dignidad (Artículo 8).

Un año después, en el marco de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer convocada por Naciones Unidas, se elabora la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing¹². Uno de sus doce objetivos estratégicos fue problematizar la representación de las mujeres en los medios, incrementar su participación en la toma de decisiones y la expresión de sus opiniones (Punto J). Se trata de un plan de acción (no es un documento jurídico) que posiciona la discusión sobre el cruce medios de comunicación y género en la agenda internacional y expresa la voluntad de priorizar el rol de los medios en la construcción de relaciones de género basadas en la igualdad de derechos y oportunidades.

La Ley 26485 de Protección integral para prevenir, erradicar y sancionar la violencia contra

10 Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

11 Disponible en: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

12 Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales¹³, aprobada en Argentina en 2009, además de recuperar los derechos protegidos en los instrumentos internacionales (Artículo 3), define los tipos y modalidades de la violencia (Artículos 5 y 6). Describe la violencia simbólica como “aquella que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”. Determina que un ámbito especial de interés son los medios y define la violencia mediática como la “publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato, o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres”.

La Ley 26743 de identidad de género¹⁴, sancionada en 2012, establece que la identidad de género es “la vivencia interna e individual del género, tal cual como la persona la siente y que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento”. Es una ley de vanguardia a nivel internacional porque rompe con el paradigma de la patologización y judicialización de las identidades no heteronormativas. Entre otros derechos, establece la obligación de trato digno por parte de las instituciones públicas y privadas (Artículo 12), lo que implica respetar la identidad autopercebida (se haya efectuado o no el cambio en el DNI) también en el campo mediático.

La Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual¹⁵ (que modificó mediante decretos el gobierno de Mauricio Macri afectando aspectos centrales vinculados a la regulación de la concentración y la propiedad) establece que la actividad que realizan los medios audiovisuales es de interés público, lo que implica una serie de obligaciones. Entre ellas, las de fomentar la igualdad entre mujeres y varones y el tratamiento plural y no estereotipado por género u orientación sexual (Artículo 3), evitar todo tipo de tratos discriminatorios (Artículo 70) y promover el cumplimiento de la Ley 26485, entre otros marcos normativos de protección de derechos (Artículo 71). Se trata de una ley construida desde la participación ciudadana, que incorporó cientos de aportes realizados en foros de debate federales y audiencias públicas. De hecho, los tres artículos mencionados nacen de esos aportes y dan cuenta de la incidencia de los actores sociales por construir una comunicación democrática en clave de géneros.

Comunicar desde una perspectiva de derechos supone –entre otras dimensiones– desnaturalizar los discursos estigmatizantes, criminalizantes y discriminatorios sobre grupos sociales históricamente invisibilizados y promover representaciones diversas y plurales sobre los modos de ser y estar en sociedad. Esto implica interrogarse sobre qué temas forman

13 Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

14 Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

15 Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

parte de las agendas mediáticas, cómo son los abordajes que se realizan, y en qué medida reconocen (o no) los marcos normativos vigentes.

Coberturas periodísticas de la violencia contra las mujeres

Al comunicar sobre violencia contra las mujeres en la radio y la televisión en la mayoría de las noticias se difunde la Línea 144¹⁶ y la expresión “crimen pasional” dejó de ser utilizada en los repertorios de las coberturas informativas. En el primer caso, la incorporación responde principalmente a la Ley 27039/14 que obliga a los medios audiovisuales a hacerlo y aplica multas en caso de su incumplimiento. En el segundo caso, se debe a un proceso de otra índole, vinculado a la lucha por la transformación de las prácticas. Se trata de una conquista del movimiento feminista impulsada por comunicadoras que llevaron el debate a las redacciones, produjeron y distribuyeron decálogos, dictaron capacitaciones, instalaron el tema y lograron construir consensos al interior del campo. Experiencias como la Red Informativa de Mujeres de Argentina (RIMA); Artemisa comunicación y Periodistas de Argentina en Red Por una Comunicación No sexista (Red PAR) fueron pioneras en nuestro país en plantear la necesidad de revisar las prácticas de los medios en tanto actores sociales significativos para promover la igualdad de géneros.

Los medios comunitarios, populares y alternativos fueron los primeros en incluir progresivamente las agendas de géneros y sexualidades en sus contenidos, en concordancia con sus proyectos políticos culturales. En los medios comerciales aún se demuestran múltiples resistencias para incorporar transversalmente las problemáticas de géneros desde un enfoque de derechos. La excepción histórica es *Página/12*, con los reconocidos suplementos *Las12* y *Soy* que marcaron el rumbo. Recientemente, en la prensa gráfica, es para destacar la incorporación de la filósofa Diana Maffía como Defensora de Género en *Perfil* (desde septiembre de 2018) y de la periodista Mariana Iglesias como editora de género en el diario *Clarín* (en febrero de 2019). Sería deseable que estas experiencias interpelen a los medios audiovisuales para implementar mecanismos similares que permitan profundizar las discusiones en las redacciones.

En la televisión, el noticiero es uno de los pocos espacios de la programación que los canales de aire no ceden y conservan la producción a su cargo, lo que indica la importancia que tienen en relación con la identidad y línea editorial del medio. En tanto discurso, el noticiero es actualidad representada, mímesis de la realidad (Farré, 1999) que relata/narra los acontecimientos. La ficcionalización de la información y la *noticia espectáculo* (Rincón, 2003) todavía estructuran las rutinas periodísticas. En lo que respecta a los abordajes de la violencia de género, esta lógica se traduce en modos de representación específicos:

Policializadas. Cuando se tematiza la violencia de género en las coberturas periodísticas televisivas predominan los abordajes desde la lógica policial. Así lo indica el monitoreo ¿Qué

16 Línea telefónica gratuita y nacional destinada a brindar información, asesoramiento y contención a mujeres en situación de violencia de todo el país, los 365 días del año, las 24 horas.

es noticia en los noticieros? elaborado por la Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo de la Defensoría del Público. El estudio, que se realiza desde 2013, monitorea los programas informativos de cinco canales de aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Telefé, América TV, El Nueve, El Trece y la TV Pública) la primera semana de los meses pares del año. De los datos 2017, se observa que, de las 19.160 noticias emitidas durante 591 horas, solo el 3,4% se vincularon con el tópico género. De esas 645 noticias que tematizaron géneros, 532 estuvieron relacionadas con el tópico policiales e ‘inseguridad’, lo que implica que el 82% de las noticias sobre géneros se abordaron desde una lógica policializante.¹⁷

Los datos fundamentan la relevancia de interrogarse sobre la dimensión cualitativa de las coberturas. Lejos de un enfoque de derechos humanos, las noticias informan el caso a caso focalizando en las prácticas, modo de vida, costumbres y hábitos de las víctimas. Invaden su intimidad y afectan su dignidad. Las presentan como merecedoras de la violencia o justifican la violencia. Se habla principalmente de ellas (provocadora, infiel, habitué de la noche), desconociendo la discusión sobre las prácticas sociales que habilitan y posibilitan el ejercicio de la violencia. La culpabilización de las víctimas es una forma de revictimización que supone la existencia de alguna situación o hecho que valide lo sucedido.

Buenas y malas víctimas. Para los noticieros, la representación de las víctimas difiere según su pertenencia de clase. Un ejemplo paradigmático fueron las coberturas del femicidio de Melina Romero y el asesinato de Lola Chamnalez en 2014, donde se evidenció la trama que naturaliza juicios de valor sobre las prácticas con discursos que se encuentran fuertemente atravesados por la dimensión de clase social. “Mientras una merecía estar muerta por la vida licenciosa que llevaba, el asesinato de la otra era una pérdida irremediable para la sociedad” (Chaher, 2015: 3). Melina era “fanática de los boliches”, “abandonó el secundario”, “nunca trabajó”, “se levantaba al mediodía”, “tenía cinco cuentas de Facebook” fueron algunas de las expresiones que construyeron los medios para caracterizar el perfil de víctima de sector popular que “se lo buscó” y que se reforzó con imágenes sexualizantes. Como contrapunto, Lola era “fresca”, “simpática”, “con esas ganas de vivir que contagian a los más grandes”, representada en los testimonios y las imágenes como la víctima pura e inmaculada de clase media. El femicidio de Claudia Schaefer en 2015 se planteó en algunos medios como “femicidio VIP”. La adjetivación VIP fue una forma de banalizar la extrema violencia contra las mujeres que pretendía marcar la excepcionalidad del caso, por tratarse de personas de alto poder adquisitivo que vivían en un barrio cerrado. También la dimensión de clase implicó un abordaje diferencial en las coberturas periodísticas.

¿Estaban solas? La cobertura mediática de los femicidios de María José Coni y Marina Menegazzo en la localidad ecuatoriana de Montañita en febrero 2016 puso el acento en una premisa: “Estaban solas” / “viajaban solas”. Ante la afirmación, corresponde preguntarse quién falta, quién es el sujeto tácito y cuál es su función. La apelación a la *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995) parece incuestionable: un varón que las proteja. En este tipo de coberturas no solo se reafirman los roles clásicos del sistema binario (mujer débil -varón fuerte), sino que se

17 Se fue acceder al informe 2017 aquí: <https://defensadelpublico.gob.ar/por-quinto-ano-consecutivo-la-defensoria-presenta-el-monitoreo-de-noticias/>

restringe el derecho a la autonomía y se naturaliza la tutela patriarcal. De más estar decir que no viajaban solas, sino que estaban juntas. A este caso se le adiciona el abordaje estigmatizante respecto a una ciudad turística latinoamericana y las prácticas juveniles: la elige la juventud por ser un lugar de fiestas y droga (caracterizaciones que no suelen estar presentes en los discursos sobre el turismo en latitudes europeas o norteamericanas, por ejemplo).

Víctimas invisibilizadas. Los travesticidios y transfemicidios entendidos como “la expresión más visible y final de una cadena de violencias estructurales que responden a un sistema cultural, social, político y económico vertebrado por la división binaria excluyente entre los géneros” (Radi y Sardá-Chandiramani, 2016: 5) no forman parte de las agendas periodísticas. Las violencias contra travestis y mujeres trans carecen de visibilidad, problematización y condena social. En junio de 2018 se produjo un hecho histórico: la Justicia condenó a cadena perpetua al asesino de la activista Diana Sacayán en un fallo que incluyó la figura de travesticidio. El Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional nro. 4 estableció que el homicidio había estado motivado por “odio a la identidad de género y por haber mediado violencia de género” (incisos 4 y 11 del artículo 80 del Código Penal), por su condición de mujer trans y de militante por los derechos humanos de las personas trans y travestis. La sentencia tuvo importante repercusión mediática. Se visibilizaron las voces de referentes de organizaciones y familiares que conformaron la Comisión de Justicia por Diana. Su hermano, Say Sacayán, integrante del Movimiento Antidiscriminatorio de Liberación (MAL) señaló que “es el mejor homenaje que podemos hacerle a Diana y a todas aquellas que fueron víctimas de travesticidios y sobre las que la Justicia nunca se había pronunciado”. La abogada de la querrela, Luciana Sánchez, indicó que “la propia Diana venía investigando estos crímenes, los travesticidios, como un problema social muy grave porque una de cada tres travestis es asesinada antes de cumplir los 40 años y esto no le pasa a ningún colectivo”. Las coberturas se caracterizaron por incorporar las vulneraciones de derechos que afectan al colectivo trans y travesti, históricamente criminalizado también en los discursos periodísticos. Sin embargo, lo que podría haberse convertido en una ruptura en la trayectoria de las agendas mediáticas, se tradujo en un episodio excepcional, aislado, dado que no se sostuvo en el tiempo el tratamiento informativo de la problemática.

Las vulneraciones de derechos –que comienzan con la expulsión del hogar y del sistema educativo y continúan con la falta de acceso a la salud y al trabajo registrado, y la violencia institucional– todavía están ausentes en las tematizaciones de los noticieros. Según el monitoreo 2017 de la Defensoría del Público, de las 19.160 noticias analizadas, solo 42 noticias abordaron la disidencia sexual y los derechos de las personas LGTBI.

La espectacularización de las violencias. Las coberturas recrean “escenas del crimen”, transmiten vía móvil desde el lugar de los hechos, enfatizan en los pormenores sobre cómo se ejerció la violencia y, cuanto más detalle, más extensa la duración de la noticia. El abordaje del caso aislado y su espectacularización sigue siendo una constante de la práctica televisiva. Cuál es la finalidad de la incorporación de imágenes o videos – que se reiteran una y otra vez a lo largo de la jornada– sino la de generar impacto construido desde la morbosidad, la exposición de rostros y cuerpos despersonalizados, en tanto recursos que ficcionalizan la trama de las violencias. La cortina musical que acompaña los relatos editados o en vivo también es un elemento del

lenguaje audiovisual que se utiliza para connotar miedo o peligro. Más que sensibilizar a las audiencias sobre la problemática social y cómo transformarla, la lógica espectacularizante actúa como acostumbramiento y naturalización: “un caso más” que exhiben las pantallas.

Un claro ejemplo de la peligrosidad de exponer el modo y los mecanismos en que se ejerce la violencia machista fue la cobertura del femicidio de Wanda Taddei en febrero de 2010. Por tratarse de la pareja del músico Eduardo Vázquez (ex Callejeros), se le dio mucha más relevancia mediática que a otros casos. Con la exhibición masiva, no solo se incrementaron significativamente las denuncias de amenazas (“te va a pasar lo de Wanda”) en la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, sino que aumentaron exponencialmente los casos de mujeres quemadas por sus parejas o exparejas. El mecanismo disciplinador se instaló. A casi una década, es alarmante que aún los medios prioricen la información desde este enfoque y llama la atención que mientras se incorporaron a las prácticas periodísticas las recomendaciones sobre coberturas responsables de suicidios (que alertan sobre el efecto imitación), no se pueda suscitar la misma reflexión en las situaciones de violencia contra las mujeres cis y trans.

Sobre los violentos. En las coberturas informativas, la representación de quienes ejercen violencia de género varía en torno a la justificación de sus conductas (estaba alcoholizado, drogado o celoso), la despersonalización (es un monstruo o un animal) o la patologización del sujeto (es un enfermo, está loco). En algunos casos funciona como modo de legitimación del accionar violento y, en otros, también opera configurando un distanciamiento acrítico que se resiste a admitir que los agresores, como señala el movimiento feminista, son “hijos sanos del patriarcado”. Porque asumir esto implicaría la discusión pública sobre construcción de la masculinidad hegemónica y los privilegios que supone, agenda que todavía no encuentra condiciones ni espacio en los medios.

Palabra autorizada. En los noticieros de la televisión también persisten importantes brechas de género al presentar la información. Si se analiza el rol de columnista (entendido como quien no conduce el programa y tiene la experticia sobre un determinado tema o área de interés), la voz especializada –y en ciertos temas casi exclusiva– es de varones cis. De las ya mencionadas 19.160 noticias monitoreadas, 6248 fueron presentadas por columnistas (36,3% del total). Al indagar quienes reportan, surge que más del 70% contó con columnistas varones cis. Si se desagrega por tema, ocupan el 94,8% de los segmentos de deportes; el 75,5% de las secciones de policiales e inseguridad; el 67,3% de las informaciones sobre niñez y adolescencia; el 62,5% de política. Incluso en las noticias sobre género informadas por columnistas, el 82,6% son varones. Las mujeres cis solo son mayoría (56,1%) en los segmentos de espectáculos, arte y cultura. Por lo dicho, también se evidencia que no hay ninguna persona trans que informe. Los datos permiten señalar la preeminencia de la mirada masculina hegemónica o cómo el androcentrismo se traduce en las prácticas informativas.

Desafíos pendientes. Promover abordajes de derechos humanos

Las recomendaciones elaboradas desde la sociedad civil y los organismos públicos sobre coberturas responsables ponen el énfasis en abordar la violencia de género como una problemática social. La multiplicidad de fuentes, la puesta en contexto y la información socialmente relevante forman parte de las pautas para incorporar enfoque de derechos a la producción periodística.

Cuando las noticias tienen fuente (no siempre la tienen), quienes hablan son principalmente representantes de las fuerzas de seguridad o judiciales, testimonios de familiares o de la vecindad, lo que refuerza el formato clásico de la crónica policial focalizada en el caso. Convocar voces de especialistas con perspectiva de género (del activismo, la academia, organismos públicos, etc.) es vital para situar la problemática en el marco de las desigualdades y brindar argumentos que interpelen las prácticas sociales que legitiman las violencias. Incorporar datos estadísticos que pongan en cuestión mitos y naturalizaciones y permitan describir la complejidad del fenómeno es otra de las formas para mejorar los enfoques de las coberturas. Aportar información que sea de utilidad a las audiencias para conocer los derechos que las asisten, cuáles son las obligaciones de las distintas esferas estatales y qué pueden hacer o dónde acudir es una tarea de producción sencilla que contribuye a la socialización de recursos y posibilidades para quienes atraviesan situaciones de violencia.

Porque mientras el imaginario social predominante indica que la peligrosidad se encuentra en la calle (escenario significativo de lo público), los datos oficiales señalan que el espacio de mayor violencia es la casa. Según el último informe publicado por la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en 2017 se registraron 273 casos de femicidios, travesticidios y transfemicidios en la Argentina.¹⁸ El 71% ocurrieron en el domicilio de la víctima y los agresores fueron en el 59% de los casos parejas o exparejas y en el 19%, familiares. Es decir que casi en el 80% de los casos la extrema violencia proviene de su entorno más cercano y conocido y de esto excepcionalmente se habla en los noticieros.

Porque femicidios, travesticidios y transfemicidios, o las distintas situaciones de violencia sexual, no son las únicas formas de violencia contra las mujeres, lesbianas, travestis y trans. Las violencias cotidianas todavía se encuentran invisibilizadas en el debate mediático. Como si fuera posible o razonable concebir la transición de un vínculo respetuoso a la violencia extrema sin mediaciones. Se borran y desestiman de la discusión pública las situaciones diarias, “habituales” de maltrato y abuso de poder que cimientan las desigualdades. Poco se informa sobre la violencia económica o la violencia simbólica. Casi nulo es el tratamiento periodístico de la violencia laboral o la violencia obstétrica. Cuando no se omite, se banaliza o ridiculiza la discusión.

18 Se puede acceder al informe completo en: <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/docs/informefemicidios2017.pdf>

Porque es necesario conocer el rol de las instituciones públicas de los distintos poderes del Estado antes, durante y a posteriori de su actuación. Dar seguimiento al cumplimiento efectivo de sus funciones y responsabilidades o denunciar su inacción. Informar las políticas públicas que se desarrollan y los presupuestos que se invierten.

Porque también es un problema que las mujeres cis y blancas sean noticia principalmente en condición de víctimas de violencia de género; las mujeres trans solo sean representadas en tanto victimarias y las mujeres afrodescendientes, de pueblos originarios, migrantes o con discapacidad sean invisibilizadas en las noticias.

Porque hay agendas que todavía demandan espacios mediáticos: la lucha contra la normalización de las corporalidades; el cupo laboral trans; el cuestionamiento a la maternidad como destino; la distribución de las tareas de cuidado; las diversidades familiares; la construcción de masculinidades desprivilegiadas y plurales, entre muchas otras.

El 2018 tuvo otro hito histórico. El grito colectivo por el aborto legal, seguro y gratuito desde las calles del país y el debate parlamentario en torno a la interrupción legal del embarazo (ILE) irrumpieron los programas informativos de televisión abierta y señales de cable. Se necesitó movilizar a casi un millón de personas y meses de debate en el Congreso para que sea considerado un hecho noticiable, lo que evidencia el desfase entre las demandas ciudadanas por la equidad de géneros y su representación mediática.

En enero de 2019, una joven de 14 años denunció ser violada por cinco hombres en un camping de Miramar. Las coberturas plantearon qué hacía ahí y dónde estaba su madre. Desde el discurso mediático se promovió el cuestionamiento a las prácticas de la víctima eludiendo las preguntas que urgen ¿Por qué una adolescente no puede estar segura en cualquier espacio? ¿Qué modos de relacionarnos enseñamos y aprendemos? ¿Qué idea de masculinidad legitimamos, valoramos, promovemos? Quienes trabajan en los medios y, principalmente, quienes creen en una comunicación democrática, ya no pueden evadir estos interrogantes.

Referencias bibliográficas

- » Área Queer de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires (2007), *Medios de Comunicación y Discriminación: Desigualdad de Clase y Diferencias de Identidades y Expresiones de Géneros y Orientaciones Sexuales en los Medios de Comunicación*.
- » Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama
- » Chaher, S. (coord.) (2015), *Ellas también tienen derechos ¿Cómo se expresaron los medios de comunicación de Argentina sobre los asesinatos de Ángeles Rawson, Melina Romero y Lola Chomnalez?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comunicación para la Igualdad Ediciones.
- » Corte Suprema de Justicia de la Nación (2018), *Datos estadísticos del Poder Judicial sobre Femicidios 2017*.

- » Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (2018), ¿Qué es noticia en los noticieros? Monitoreo de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad de Buenos Aires 2017.
- » Farré, M. (1999), “Ficción e información en el relato periodístico: Tendencias del noticiero actual”, en *Discurso para el cambio. Tercer Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso*. Santiago de Chile.
- » Lugones, M. (2008), Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, N°9. 73-102. Bogotá.
- » Radi, B. y Sardá-Chandiramani, A. (2016). *Travesticidio / transfemicidio: Coordinadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina*. Publicación en el Boletín del Observatorio de Género.
- » Rincón, O. (2003). Informar sobre la velocidad: hacia un nuevo periodismo televisivo. *Revista Diálogos de la Comunicación*, Edición N°66, 44-58. Felafacs.
- » Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico, Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302.
- » Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Información en televisión. Imagen como fuente y narración

Néstor Daniel González

Docente e investigador UNQ

El tratamiento audiovisual de los hechos de la realidad nació con el mismísimo cine hace más de cien años. Los conflictos bélicos suscitados en el mundo durante las primeras décadas del siglo XIX y las experiencias del nacimiento de la prensa filmada hacia 1908 con Pathe Journal y Gaumont Actualités crearon un campo propicio, incluso en la Argentina, para que, antes de que se produjera la Segunda Guerra Mundial, se consolidaran los noticieros cinematográficos.

En 1938 se fundó en nuestro país el noticiero Sucesos Argentinos. Otro caso significativo fue también el Noticiero Bonaerense creado por el propio gobernador, el coronel Domingo Mercante, como órgano de difusión de la Provincia de Buenos Aires. En definitiva, el noticiero y el documental son las principales modalidades de representación de la realidad reconocidas dentro de los denominados géneros informativos. También es importante señalar que este concepto no es en detrimento de que la ficción pueda ser considerada una modalidad de representación de la realidad y que, como resultado de la hibridación genérica, los informativos adopten recursos ficcionales. En el contrato de lectura, el noticiero o el documental siguen siendo considerados los principales géneros informativos.

Los noticieros televisivos

La llegada de la televisión a la Argentina en 1951, y en otros países antes, se constituyó en un medio más que propicio para la transmisión de noticias o eventos de la realidad. La televisión nació y se desarrolló por varios años con una tecnología que solo permitía transmitir situaciones en vivo, desde estudio o exteriores, sin la posibilidad de grabar para emisión diferida, lo que le imprimió un formato al noticiero de acuerdo con dichas particularidades hasta que fue evolucionando tanto tecnológica como narrativamente.

El Primer Telenoticioso Argentino (1954), con la conducción de Carlos D'Agostino, se emitía de lunes a viernes en el horario de las 21.15 y por espacio de 15 minutos. El noticiero estaba compuesto principalmente de lectura de noticias y la presencia de un títere, "el perro Niche", que estaba ubicado al lado del conductor y reaccionaba de acuerdo con la dimensión de las noticias: se aburría, se dormía, etc. Como para la época no existía aún lo que luego se llamó 'la

revolución videográfica', las noticias no contaban con la cobertura de los hechos noticiables. En consecuencia, para ilustrar las noticias se recurría a filmes de ficción o documental que sirvieran de referencia. Asimismo, tuvo imágenes de exteriores más un corresponsal en la Casa Rosada y otro en el Departamento de Policía.

Sin lugar a duda, el principal argumento de la información televisiva era el tratamiento en tiempo real y con entregas diarias. El vivo no solo era una virtud informativa, sino también una novedad, y su tratamiento narrativo estaba misturado con el entretenimiento. Hasta entonces, para ver información audiovisual había que ir al cine, y si bien la calidad narrativa del noticiero cinematográfico era mucho más rica que la de la televisión, la "actualidad" no era su virtud. Y este criterio noticiable comenzó a constituirse en una marca histórica del noticiero televisivo.

En el año 1960 llegaron a la televisión argentina las primeras cámaras de grabación con videotape, con lo que el recurso de registros en exteriores resultaba mucho más dinámico. Sin embargo, en los primeros años del Reporter Esso (1963, primer noticiero de la nueva televisión privada) tenía como principal recurso narrativo las imágenes con la voz en off de Armando Repetto. Hacia mediados de la década, las cámaras incorporaron el sonido directo, con lo que el noticiero comenzó a realizar coberturas parlamentarias y actos incluyendo esta posibilidad técnica. Desde estas ediciones diarias de 15 minutos, en 1964 Nuevediarario pasó a emitir tres envíos por jornada más un programa en el cierre de la transmisión llamado "Encuestas de actualidad".

Hoy en día, el noticiero o telediario es el programa más característico e importante del género informativo televisivo. Suelen presentarse en distintas franjas horarias a lo largo del día en los canales de programación generalista y desde la década de 1990 nacieron las cadenas que transmiten información las 24 horas. Entre sus prioridades, las noticias nacionales e internacionales más importantes suelen ser (de acuerdo con la editorialización de cada medio) sobre política, economía, sociedad, deportes, tránsito, espectáculos y el panorama meteorológico completando las emisiones diarias. Básicamente, se utilizan la crónica o el informe televisivo como el recurso narrativo principal. También están presentes otros recursos como la columna de especialistas, enviados especiales, tratamiento en vivo desde el lugar de los hechos, informes especiales o informes de investigación. Asimismo, existen noticieros que se dedican exclusivamente a una sección o temática en particular, como noticieros deportivos, culturales, internacionales, universitarios, locales, de espectáculos, de comunicación de la ciencia, parlamentarios, etc. La principal referencia narrativa del noticiero es el informe en formato de crónica, que contiene un conjunto de recursos periodísticos, narrativos y estilísticos que, si bien puede variar, sintetiza el conjunto de elementos constitutivos del formato. También nacieron otros formatos de información televisiva como los magazines, los programas de entrevistas, de investigación periodística, de debates y opinión, entre otros.

Queda claro que los noticieros, en su desarrollo histórico, fueron forjando estrategias de construcción de criterios y jerarquías noticiables, de fuentes informativas y de estructuras narrativas.

La imagen como fuente

“Un medio sin fuentes es un medio muerto” sentenció la catedrática española Mar de Fontcuberta en 1993. Su categórica definición se fue transformando con el tiempo en el uso televisivo.

Desde el año 2013, la Defensoría del público del sector audiovisual, organismo creado por la Ley 26522, realiza un monitoreo de noticias televisivas de canales nacionales que muestra el comportamiento de la producción informativa en televisión. Los informes revelaron que más de la mitad de las noticias no utilizó o refirió ninguna fuente de información. Del resto, la mayoría solo una. Si bien el informe es revelador, recupera una noción más tradicionalmente utilizada por el periodismo, que considera a la fuente como aquel canal, persona o institución que proporciona información u opinión para la elaboración de noticias.

Por la naturaleza del medio audiovisual, la información televisiva necesita informar con el uso de imágenes y recursos narrativos como la cobertura de los acontecimientos, el material de archivo, el uso de infografías, sonidos, entre otros, que no suelen ser considerados como fuentes periodísticas, aunque lo son. Basta como ejemplo, que distintas disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la historia y la sociología, consideran a las fuentes audiovisuales como fuentes. Debates y divergencias mediante, “persisten dos tendencias: una es la que lleva al profesor o investigador a privilegiar el contenido temático del texto, y otra, la que lo lleva a creer en la transparencia de las imágenes o, en el mejor de los casos, en la teoría del reflejo, es decir, de las imágenes como reflejo de la realidad” (Krieger 2015:10). Estas perspectivas pueden ponerse en diálogo con lo planteado por Bill Nichols en su texto *La representación de la realidad*, en el que plantea:

Las situaciones y los eventos, las acciones y los asuntos pueden representarse de diferentes formas. Surgen estrategias, toman forma convenciones, entran en juego restricciones; estos factores funcionan con el fin de establecer las características comunes entre textos diferentes, de situarlos dentro de la misma formación discursiva en un momento histórico determinado. Las modalidades de representación son formas básicas de organizar textos en relación con ciertos rasgos o convenciones recurrentes. Gradualmente, la naturaleza convencional de este modo de representación se torna cada vez más aparente: la conciencia de las normas y convenciones a las que se adhiere un texto determinado empiezan a empañar la ventana que da a la realidad (1991:65).

Sin duda, estos conceptos ponen también en diálogo a la dimensión de la imagen como fuente con su dimensión narrativa.

La imagen como narración

La televisión todo lo que toca lo convierte en contenido dramático. Es un relato más de acción que de reflexión; propone movimientos en las historias. La descripción densa y la reflexión argumental no son el fuerte televisivo. Para mover la acción se requiere el conflicto como motor de ese viaje. La narrativa televisiva siempre buscará el conflicto para poder generar drama, emoción y acción, desde la telenovela y el *talk show* hasta la Santa Misa (Rincón, 2006: 181).

Las palabras de Omar Rincón sintetizan gran parte del estado narrativo de la televisión, y pueden ser perfectamente aplicadas a la información televisiva. Como todo género, el noticiero elaboró formas argumentales, gramaticales y estilísticas que “educaron” la mirada de los televidentes ávidos por pruebas, imágenes de impacto y acceso a aquellos lugares a los que el ojo no puede acceder.

Como plantea Mariano Cebrián Herreros (2004), “los noticieros dejaron de ser un servicio de información para convertirse en programas que buscan captar a las audiencias como cualquier tipo de programa”. Inclusive, con la aparición de los canales especializados en información que emiten 24 horas de noticias, los canales generalistas están obligados a desarrollar otras estrategias para distinguirse de los antes mencionados. Se modifica la organización en pirámide invertida, dando paso a nuevas estrategias de organización de la información. Desde las ya conocidas formas de espectacularización, el sensacionalismo, hasta la inclusión de escenas de ficcionalización, la entrega seriada de noticias, la inclusión de pauta publicitaria interna, con secciones fijas auspiciadas y demás, pero fundamentalmente una dependencia de la producción de imágenes que respalden, documenten e impacten el tratamiento informativo. La espectacularización de la información suele ser la pérdida de la profundidad y la descontextualización.

Un ejemplo de ello es el uso de la cámara oculta, que irrumpió con protagonismo durante la década de 1990. Fue cuestionado por muchos, pero se convirtió, en esos años, en el principal aliado del periodismo de investigación, considerando la necesidad explícita que tiene la televisión de registrar las pruebas testimoniales y documentales con imágenes de producción propia. Sin embargo, su uso generó una grieta entre quienes consideran que se trata de una invasión a la privacidad de las personas y quienes creen que una prueba contundente fortalece la posición del periodista frente a su nota.

Asimismo, Cebrián se refirió al concepto de ‘personalización’, que es aquel en quien concretar los hechos noticiables. No importa tanto las ideas como la forma de expresarlo, la gestualidad, las miradas, la entonación. El abuso de este criterio termina construyendo muchas veces al testificante como la noticia en sí misma.

Pero, al fin y al cabo, más allá de los tiempos, los cambios y la mercantilización de la información, el noticiero mantiene la misma expectativa en la sociedad construida por el contrato de lectura. “El público sigue reconociendo en el noticiero una función institucional informativa, por la cual espera que este cumpla su deber: a) decir la verdad, b) decirla en función de criterios de relevancia y proporción, c) separando la información del comentario” (Farré 2004: 26).

La información audiovisual en tiempos de Internet

Como suele suceder cuando un nuevo medio irrumpe, se produce un imaginario social que anuncia la muerte del medio que lo antecede. Esto sucedió cuando nació la televisión y se creía que el cine marcharía hacia su agonía, y desde la aparición de internet se anticipa reiteradamente el fin de la televisión. Sin embargo, la historia demostró que los medios tradicionales desarrollaron procesos de transformación y supieron reinventarse para convivir con los nuevos medios.

El aporte de Mario Carlón al debate sobre el fin de los medios masivos deja explícita una dimensión interesante.

Si las predicciones son correctas podríamos decir que el grabado, cuya esencia no es televisiva, va a perecer, se va a sumergir en el fin de la televisión. En cambio, algo distinto, podemos también predecir, va a suceder con el directo, que surgió como lenguaje audiovisual en lo televisivo y que, al menos en dos sentidos, va a resistir. Por un lado, va a seguir generando discursos masivos a través de transmisiones de acontecimientos y eventos, ya sea de la historia política, del deporte, del espectáculo o de aquello que en un futuro la sociedad considere de valor. Por otro, se mantendrá intacto como lenguaje, obligando al sujeto espectador, no importa en qué pantalla lo vea (en un teléfono, en un LCD, etc.) a movilizar los mismos saberes técnicos, discursivos y sobre el mundo (2009:195).

Las transformaciones impulsadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han influido considerablemente en la sociedad contemporánea en diversos aspectos. Por un lado, aquello que se relaciona con las prácticas sociales y los modos de consumo cultural en relación con ellas ha atraído la mirada del campo académico de la comunicación social, de la historia, la memoria y de otras disciplinas de las ciencias sociales. Las mutaciones se dirigen hacia el ejercicio social del visionado televisivo, el traslado de las nuevas audiencias a formatos audiovisuales fuera de la televisión, principalmente hacia sitios de internet o telefonía móvil, pero también hacia sistemas de *streaming* o distintos servicios a demanda.

Sin embargo, y más allá de que no cesan las anticipadas definiciones sobre el fin de la televisión, Argentina sigue contando con una penetración de la televisión paga por encima del 80%, y según revela el último informe sobre “Coyuntura Cultural” elaborado por el Sistema de Información Cultural perteneciente al Ministerio de Cultura de la Nación, los accesos a TV por cable aumentaron un 2,7% entre 2014 y 2016, alcanzando para este último año los 6,6 millones de accesos. Además, los ingresos generados por el servicio de TV por suscripción experimentaron un fuerte aumento entre 2014 y 2016 (86,7%), a un ritmo anual promedio del 37%, superando el porcentaje de inflación registrada durante esos años. Los servicios de TV paga satelital muestran una evolución similar a la de la TV por cable. Aunque también es oportuno decir que la transición desde el consumo audiovisual en nuevas plataformas es creciente en las nuevas generaciones o grupos etarios más jóvenes.

El resultado de estos procesos es una tendiente incorporación de los nuevos lenguajes audiovisuales surgidos en las nuevas plataformas hacia la televisión informativa.

La irrupción de internet y su socialización dio vida a los periódicos electrónicos y a portales de los medios informativos audiovisuales y su nueva propuesta de contenidos atentos a sus nuevas posibilidades:

Interactividad. Los recursos interactivos permiten un diálogo con fuentes y televidentes abriendo nuevas posibilidades de lectura y lectoescritura, migrando en forma progresiva de un modelo unidireccional a otro de doble vía o bidireccional. Aun cuando las formas de la interactividad no estén del todo profundizadas, aparecieron recursos como entrevistas por chat, foros, encuestas, direcciones de correo electrónico de periodistas, weblogs, formularios, grupos de discusión, comentarios de lectores, buscadores y personalización de noticias, entre otros. Las pantallas se incorporaron a los estudios como un recurso escenográfico, pero también permitió incluir estrategias narrativas y periodísticas. Entrevistas por Skype, enviados que transmiten por Whatsapp, incorporación de fotos y videos de producción social, contacto directo con fuentes, etc. La incorporación de las redes sociales también cumple un múltiple rol de fuente, recurso narrativo e interacción. El proceso de digitalización del espectro radioeléctrico de la televisión también abrió un debate sobre la importancia de la interacción mediante el uso del control remoto u otros medios, pero el entusiasmo del primer momento se vio eclipsado por la revolución de las redes.

Multimedia / Transmedia. La integración de texto, audio, imágenes, video y animaciones convirtió a los periódicos electrónicos en metamedios de comunicación. A través del soporte digital, permitió la explosión de nuevos medios con soporte audiovisual y nuevos competidores para la televisión. Esto empujó a los noticieros a brindar también servicios informativos en redes sociales, nuevos canales de YouTube, Twitter, Facebook e Instagram. Los informes televisivos se incorporan a otros servicios del medio con formatos reeditados de acuerdo con la audiencia y el lenguaje multimedia. El transmedia dio vida a nuevos formatos de producción informativo que potencian los trabajos de investigación y la utilización de multiplicidad de recursos que no solo sirven como material narrativo, sino también testimonial o documental.

En definitiva, la televisión como todo medio y la información como servicio sufre procesos de transformación como la sociedad en su conjunto. Esto es lo que permite un debate

permanente desde el campo de la comunicación académica, desde la industria y desde las prácticas de la sociedad. Este es el desafío.

Referencias bibliográficas

- » Carlón, M. y Scolari, C. (2009), *El fin de los medios masivos*. Editorial La Crujía. Argentina.
- » Cebrián Herreros, M. (2004), *La información en televisión. Obsesión mercantil y política*, Editorial Gedisa, España.
- » De Fontcuberta, M. (1993), *La Noticia. Pistas para percibir el mundo*, Paidós Papeles de Comunicación, España.
- » Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (2019), Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo. Monitoreos de Noticieros Televisivos de Canales de Aire de la Ciudad de Buenos Aires 2013-2018. Argentina.
- » Encuesta de Consumos Culturales realizada por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA), dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación (2017).
- » Farré, M. (2004), *El noticiero como mundo posible. Estrategias ficcionales de la información audiovisual*, La Crujía ediciones. Argentina.
- » Kriger, C. (2015), en Rodríguez, Alejandra. *Historia, pueblos originarios y frontera en el cine nacional*. Unidad de Publicaciones en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- » Luchessi, L. (2010), *Nuevos escenarios detrás de las noticias*, La crujiá Inclusiones, Argentina.
- » Martini, S. (2000), “Los sistemas clasificatorios de las noticias”, en *Periodismo y noticiabilidad*, Editorial Norma, Argentina.
- » Nichols, B. (1997), *La representación de la realidad*. Paidós. España
- » Rincón, O. (2006), “Capítulo 6: Narrativas de la radio”, en *Narrativas Mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, Ed. Gedisa, España.

Instagram como ventana alternativa para contenidos audiovisuales: casos de *influencers* de Argentina y sus miradas sobre crianza y tareas del hogar

Victoria Analía Pirrotta

Proyecto: Tecnologías, política, cultura popular y masiva. Usos de la comunicación en redes.

victoriapirrotta@gmail.com.

Resumen

Desde su aparición en 2010 y con la creciente apropiación social, Instagram se ha convertido en un nuevo modo de producir y consumir contenidos audiovisuales. Entre otros usos, existen grandes empresas comunicacionales que utilizan este medio como ventana para publicitar sus productos y producciones; además, aparece como un nuevo espacio donde prosumidores pueden generar contenido. En este último grupo nos vamos a centrar, específicamente en casos en que se proponen nuevas miradas sobre las tareas de cuidado, hogar y limpieza. El interés en estos temas reside en que las propuestas circulantes en los medios tradicionales, principalmente en televisión, en general, sostienen una mirada machista en relación con las tareas de cuidado y del hogar. Decidimos tomar casos de *influencers* que deconstruyen miradas sobre estos temas y que además se han instalado como referentes, han publicado libros y han participado en la TV tradicional luego de su éxito en Instagram. Es decir, este medio social dialoga con otras industrias culturales tradicionales. Por esto, destacamos las posibilidades y potencialidades de Instagram como ventana para contenidos audiovisuales emergentes.

Veremos, además, que existe un diálogo permanente entre lxs *influencers* y la televisión tradicional, el viejo medio lxs legitima, les da espacios una vez que tienen muchxs seguidorxs, pero el medio social ofrece posibilidades de visualización, de apropiación de los contenidos, es una retroalimentación. Instagram propicia una nueva forma de generar contenido audiovisual, donde lxs prosumidorxs tienen espacios para crear y aparecer sin necesidad de pertenecer a ninguna empresa televisiva o de medios.

Los contenidos de Instagram son variados, no meros envasados genéricos ni enlatados con fórmula de producción en serie. En los diferentes perfiles populares, con muchxs seguidorxs, aparecen personas, se ven marcas por edades, por zonas geográficas. Existen contenidos y estéticas que trascienden los localismos y son compartidos de manera global y general, pero no son los únicos.

La particularidad de los casos que tomaremos es que trabajan sobre temas que hasta hace unos años no aparecían de esta manera, con este enfoque, ni en medios sociales ni en medios tradicionales, es decir, que han marcado agenda. Esto último no es menor, ya que implica que Instagram no es un mero vehículo de publicidades, vacío de contenido. Las publicidades existen en diferentes modos, pero no son las protagonistas, sino los mensajes. Por otro lado, hay interacción dinámica y directa entre lxs *influencers* y su público, contestan mensajes, hacen vivos contenidos, estos aspectos generan un modo de conexión directa y retroalimentación entre comunicadorxs y seguidorxs que es original de este nuevo medio.

Existen localismos marcados en lxs *influencers* argentinx, esto se ve en variaciones de lenguaje (proponen términos, palabras, que se instalan en sus seguidorxs), expresiones, y en ciertos modos de comunicar y hacer televisión que se vinculan con nuestra historia mediática, Instagram tiene IGTV, su espacio para contenidos más extensos; en esos videos podemos identificar modos y marcas de la TV tradicional.

Por otro lado, como diferencia con respecto a ciertos mensajes circulantes en los medios tradicionales, lxs *influencers* elegidxs proponen miradas alternativas de las maternidades, paternidades y tareas del hogar, quitan un poco el velo y rompen con ciertas imágenes falsas cristalizadas en los medios tradicionales. Como comunicadorxs lograron identificar vacíos en los medios sociales y propusieron formas de comunicar que exhiben los hilos del títere, pero sin descuidar cierta línea estética propia, fotografía, lenguajes y el humor como amalgama de sus enseñanzas.

Su gran aporte temático, muchas veces con temas pesados, complejos, se complementa con una forma de comunicar liviana, fluida, dinámica y entretenida. Usan los códigos, estéticas aceptadas y propias del medio, para proponer mensajes diferentes, de ruptura, elaborados. Son nuevas formas de hacer y comunicar, que también entran en diálogo con las industrias culturales tradicionales, ya que muchxs *influencers* publican libros, son entrevistadxs en televisión, etc.

Definición del tema

Instagram como un espacio para producir y consumir contenidos audiovisuales en Argentina en relación con tareas del hogar y de cuidado.

Preguntas guía

¿Instagram se ha convertido en un espacio para producir y consumir contenidos audiovisuales realizados por diferentes emisores en Argentina? ¿Cómo se dio ese proceso en las cuentas que tratan sobre temas de tareas de cocina, de cuidado de niñxs, de limpieza y mantenimiento del hogar? ¿Qué particularidades ocurrieron con los contenidos de las cuentas de Instagram estudiadas entre 2020 y 2021 con el aislamiento social obligatorio por la pandemia (covid-19)?

Objetivo general

Analizar las principales características de Instagram como medio social, examinando los contenidos producidos en Argentina, especialmente con relación a las cuentas que tratan sobre temas de tareas de cocina, de cuidado de niñxs, de limpieza y mantenimiento del hogar.

Objetivos específicos

1. Identificar las características generales del medio social Instagram y qué lugar ocupa en la actualidad con respecto a lo que ofrece con relación a contenidos audiovisuales en Argentina.
2. Estudiar la relación que existe en los casos de estudio de este trabajo respecto de la presencia publicitaria, la formación de base de lxs *influencers*, y otras características en sus contenidos.
3. Especificar las características de los contenidos audiovisuales en Instagram, de los casos elegidos, y lo que se ofrece en televisión en relación con los temas tratados por estas cuentas al momento de la redacción de este trabajo para identificar similitudes, diferencias y relaciones.

Estado de la cuestión

Nos encontramos en un momento en que podemos reflexionar con distancia temporal de las primeras conceptualizaciones sobre industrias culturales (Adorno, 1967). Actualmente, podemos identificar diferentes planos y roles en cómo se producen, distribuyen y consumen las producciones culturales, más aún con los nuevos medios sociales, donde la dinámica es compleja y no están del todo claras las reglas del juego (Abu Lughod, 2006; Ardévol, 2007; Wortman, 2019; Cortez Oviedo, 2019; Hine, 2000; Igarza, 2012). El concepto de “industria de la información” aparece también como manera de englobar no solamente los productos culturales, sino una nueva sociedad dominada por una lógica donde la tecnología de la comunicación se posiciona como eje transversal a la vida de las personas (Mattelart y Piemme, 1982).

La concentración de medios posterior a la dictadura (Gamarnik, 2011) es una herencia pesada que complejiza el acceso a la palabra y a la producción de bienes culturales (Becerra, 2015); en la actualidad, los nuevos medios sociales están jugando un papel democratizador para que diversas voces se expresen y comuniquen sus mensajes (Car y Martínez, 2019; Cortez Oviedo, 2019; Igarza, 2012; Iribarren, 2012; Mastrini, 2012; Murolo, 2016).

En el caso de Instagram, como red social, circulan mensajes vinculados a los medios tradicionales y a sus contenidos, pero también propuestas nuevas y de quiebre de lo establecido; lxs consumidores producen contenido donde identifican una carencia, un vacío, algo no trabajado. Estudian el medio y luego se involucran para modificarlo (Winocour, 2006; Igarza, 2012; Jenkins, 2015). Ser youtuber, instagramer o influencer es una vía laboral para muchxs: toman un rol de comunicadores, productores, guionistas, fotógrafos y todo lo que implica pensar el cómo y el qué comunicar (Murolo, 2015; Cortez Oviedo, 2019; Car, Martínez y Ader, 2019; Ardévol, 2007).

De alguna manera, ese medio funciona como alfabetizador digital (Ciuffoli y López, 2010), donde conviven múltiples actores de diversas edades, es más, los usos son heterogéneos: desde comercializar un producto, un servicio, hasta fraternizar socialmente, jugar, encontrarse (Ciuffoli y López, 2010). El gran acierto de las redes y medios sociales consiste en articular aspectos y herramientas que ya existían por separado y, por otro lado, en la simplificación y estandarización en el uso, un “molde” que rellena el usuario (Ciuffoli y López, 2010).

Existen diferentes usos y apropiaciones de los diversos materiales que circulan en internet. Años atrás, la única manera de acceder a material audiovisual era mediante las prácticas de descarga y visualización de páginas piratas (Murolo, 2016). Sin ir más lejos, el lema de YouTube, “broadcast yourself”, introduce un quiebre clave en cómo se percibía la comunicación hasta entonces, cuando existía un emisor centralizado y muchxs receptorxs; ahora, lo que sucede es un proceso de centralización de la circulación, la noción de red activa de protagonistas y creadorxs donde antes solamente había un/x receptor/x. Se reúnen públicos heterogéneos, como sucedía antes en la TV, solo que estos toman la palabra y el reflector, en un espacio libre de jerarquías, todxs pueden subir su video (Varela, 2014).

Es interesante pensar la digitalización como proceso cultural para entender los diferentes usos y apropiaciones sociales, los nuevos esquemas de consumos culturales (Murolo, 2016). Los sujetos sociales consumen productos culturales y llenan también el engranaje de los nuevos medios de contenido alternativo y novedoso, y eso genera repercusiones en los medios tradicionales como la televisión, la radio y el cine.

El gran facilitador de la labor cotidiana de lxs *influencers* es el celular, tecnología que se nos volvió imprescindible, casi una extensión de nuestro cuerpo (Winocour, 2009). No es casual que los nuevos medios sociales sean exitosos, ya que poseen un formato estandarizado de publicaciones que nos ordena la vida digital, para no navegar en la incertidumbre de la realidad verdadera (Winocour, 2009). Las ansiedades que calma el aparato celular son diversas, pero la que más nos interesa es su posibilidad de funcionar como un objeto transicional para aliviar la separación de nuestros seres queridos (Winocour, 2009).

Los nuevos medios están en construcción permanente, están en búsqueda de identidades narrativas propias, con usos nuevos de las tecnologías, experimentación (Murolo, 2015). Los relatos audiovisuales, y las imágenes en general, son centrales a la hora de pensar los nuevos medios, las personas están exhibiendo la “mejor cara”, no es real, pero es verosímil en las nuevas pantallas. La “selfie”, que es una fotografía autocapturada, se convierte en una de las novedades de los nuevos medios sociales y en el sueño del Narciso posmoderno (Murolo, 2015).

Enfoque conceptual acerca del problema

Las tecnologías median la vida cotidiana (Abu Lughod, 2006), la interacción con el entorno y las prácticas de consumo (Radakovich y Wortman, 2019; Byung-Chul, 2012), además de existir tensiones, cambios y continuidades entre los nuevos y los viejos medios (Car, Martínez y Ader, 2019). Instagram tiene un poco de esta perspectiva lúdica, de apropiación, de intervención sobre la realidad mediante filtros y tecnología. Lo mediático y las culturas populares, el fenómeno de la autoproducción, pero también de consumo, sociabilidad, construcción de identidades colectivas (Ardévol, 2007).

Principalmente desde 1991, el día que se hizo pública la World Wide Web (www), surgen y se multiplican las prácticas, los recursos y las comunidades de usuarios dispuestos a intercambiar y compartir contenidos en forma libre y gratuita (Iribarren, 2012). A partir de allí, numerosos cambios sucedieron en el ámbito tecnológico y en las prácticas sociales (Van Dijck, 2013), con una velocidad impresionante, por momentos sometiendo cuestiones analógicas al nuevo mundo digital, pero con muchos reflejos y herencias valiosas de las experiencias previas. Lo tecnológico en relación con internet agiliza la comunicación, la llegada, el compartir, todo parece instantáneo.

Con las nuevas formas de participación de los públicos, los contenidos se diseminan en un ecosistema mediático complejo con diversidad de voces y participaciones. Los públicos legitiman, enaltecen un contenido, pero también producen, narran y calan en el imaginario social con esas nuevas propuestas. “Grassroots”, acciones que surgen del público general (Jenkins *et al.* 2013).

El nuevo gran cambio se produce en el ámbito de prácticas sociales en relación con la oferta y la demanda, la circulación y el acceso a los bienes simbólicos, pero también en relación con las industrias culturales, la regulación de esos bienes, los derechos de autor y qué rol debería tomar el Estado y las políticas públicas (Iribarren, 2012). Es complejo pensar en legislaciones que consideren aspectos globales sin descuidar los localismos y las particularidades zonales (Mastrini, 2012). Además, en años futuros, sería propicio poder contar con recursos humanos formados para pensar políticas de Estado relevantes y actualizadas con respecto a los nuevos medios, estrategias que defiendan a lxs ciudadanxs en sus derechos en torno a la comunicación y cultura (Mastrini, 2012).

Existen factores económicos y sociales que estimulan un recambio urgente hacia las tecnologías, que son accesibles desde cualquier lugar, contexto y dispositivo; las aplicaciones desplazan la web, incluso el acceso universal a Internet como un derecho social por una mayoría de la población, pero es tensa la relación entre derechos, participación y privacidad (Igarza, 2012). Instagram, como medio social, trae asociadas todas estas cuestiones, complejidades y debates. Tracciona entre la libertad de intervenir el entorno y convertirlo en otra cosa, con filtros, accesorios, efectos, y entre derechos económicos, como los de lxs autorxs y las industrias culturales.

Metodología

La metodología que va a atravesar esta tesis es cualitativa, porque indaga sobre las características del medio social Instagram y categorías propias de ese medio. Tomamos casos, pero no para realizar una estadística, sino para observar modos de hacer, propuestas y contenidos.

En relación con el trabajo de campo, en nuestro caso de estudio realizaremos una observación participante virtual (Ardévol *et al.*, 2003; Hine, 2004) de los contenidos audiovisuales que ofrecen nuestros casos de estudio en sus cuentas de Instagram. Por otro lado, de ser necesario, también realizaremos entrevistas a exxs *influencers* para identificar sus vivencias, cómo producen los contenidos y cómo comenzaron en este medio, entre otros aspectos.

En este trabajo, tomaremos casos de *influencers* argentinxs en Instagram (también en otras redes sociales como complemento/retroalimentación) de entre 30 y 45 años, que representan un modo de ver la realidad, lo local, lo zonal, en torno a las tareas de cuidado, las paternidades y maternidades, las tareas del hogar. Elegimos este rango etario porque tienen en común que no son nativxs digitales, se vinculan con los nuevos medios con una base de conocimientos de las industrias culturales tradicionales; aun así, proponen contenidos innovadores y analizan las características de Instagram a la hora de armar casi como una observación participante. Esta manera de realizar contenidos, consideramos, es diferente a como se vinculan lxs más jóvenes con estos nuevos medios, con más naturalidad, de primera mano, conociendo las herramientas de manera más intuitiva desde la primera infancia. Como sostuvimos anteriormente, el interés en estos temas y cómo los trabajan los casos seleccionados tiene que ver con la mirada deconstruida, diferente a los medios hegemónicos, alternativa, que desarma, descoloca.

El recorte temporal que vamos a abarcar en cada una de las cuentas es de 2020 a 2021, incluyendo las particularidades y cambios de los contenidos relacionados con la pandemia por el covid-19. Tomamos cuentas de *influencers* locales, argentinxs, de más de 30 años, que se han formado en carreras de grado como diseño o sociología, entre otras, para demostrar también que no son contenidos improvisados, sino que son planificados, y que estos medios no son exclusivos para pasar el tiempo libre y hacer vínculos sociales, también son espacios para mostrar contenido audiovisual novedoso y diferente.

Los casos que elegimos son: “Mon Petit Glouton” (cocina gourmet para bebés y niños/as), “Mamá albañil”, “Papá cocina”, “Soy amo de casa”, “Paulina cocina” y “Papá se ocupa”.

Cuestiones para considerar:

- » Presencia publicitaria
- » Formación/profesión originaria del/la *influencer*
- » Evolución o cambios en los contenidos en los medios a lo largo de los años (relación con programas de TV que trataban esos temas).
- » Diálogos con otras industrias culturales

El trabajo con los casos, de manera exploratoria, va a permitir generar categorías a partir del estudio para respetar las características propias de Instagram como espacio de producción audiovisual. A partir de allí, estableceremos variables y puntos de trabajo para poder realizar un análisis cualitativo. Observaremos estéticas, cantidad de seguidores, contenido propuesto, cantidad de posts y publicaciones semanales, cantidad de historias (efímeras, duran 24 horas), tipo de material y duración, categorías y características propias de cada *influencer*, entre otros aspectos.

Las cuentas de Instagram que tomaremos como foco de este análisis son nuestras fuentes primarias. Las fuentes secundarias serán los textos que formarán un corpus de bibliografía específica, para armarnos de herramientas teóricas para analizar los casos, que nos ordenará la mirada para abarcarlos.

En relación con la zona teórica de nuestro trabajo, pretendemos realizar una breve historización de lo audiovisual en pantallas, desde el cine y la televisión, hasta llegar a las nuevas pantallas, para comprender huellas previas en las estéticas de Instagram.

Plan de actividades

- » Revisión, sistematización y fichado de la bibliografía específica.
- » Análisis de la red social Instagram y cómo dialoga con otras redes y medios sociales y tradicionales.
- » Observación participante virtual de lxs instagramers
- » Entrevistas
- » Desgrabación y sistematización de entrevistas.

Escritura de 6 capítulos

- » Marco teórico
- » Metodología
- » Estado de la cuestión
- » Historización de lo audiovisual en pantallas, desde el cine, televisión, hasta las nuevas pantallas. y análisis general sobre redes y medios sociales como punto de partida para pensar algunas categorías;
- » Resultado de la observación participante virtual, con categorías puras de Instagram, y el análisis de los casos elegidos.
- » Revisión final, escritura de introducción y conclusiones de tesis.

Referencias bibliográficas

- » Abu Lughod, L. (2006), “La interpretación de la(s) cultura(s) después de la televisión”. En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. No 24, Quito, 119-141.
- » Adorno, T. (1967), “La industria cultural”, en Morin, Edgar y Theodor Adorno, *La industria cultural*, Galerna, Buenos Aires, pp. 7-20.
- » Alvarado, M. (1994), “La naturaleza del paratexto”, en *Paratexto*, Buenos Aires, Ediciones del CBC.
- » Amount, J. (1992), “El dispositivo”, en *La imagen*, Barcelona, Paidós.
- » Archenti, N. (2018). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J., *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé, pp. 279-290.
- » Ardévol, E. (2007), “Si quieres vernos en acción: YouTube.com. Prácticas mediáticas y autoproducción en Internet”. *Revista chilena de Antropología Visual*, N°10, 1-29.
- » Ardévol, E. et al. (2003), “Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, *Athenea digital*, Número 3.
- » Armentia Vicente, J. y Caminos Mercet, J. (2003), “La estructura de la noticia”, “Lenguaje periodístico y géneros” e “Introducción al diseño periodístico”, en *Fundamentos de periodismo impreso*, Barcelona, Ariel.
- » Barthes, R. (1995), “Retórica de la imagen”, en *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.

- » Becerra, M. y Mastrini, G. (2009), *Los dueños de la palabra. Acceso, estructura y concentración de los medios en la América Latina del Siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires, (Introducción y Conclusiones).
- » Car, V., Martínez, M. y Ader, N. (2019), “Consumos culturales y tecnologías. Hacia una experiencia transmedia”, en Rosario Radakovich y Ana Elisa Wortman (coords.), *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, Alas, Clacso.
- » Ciuffoli, C. y López, G. (2010), “Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de barbarie cultural”, en Piscitelli, A.; Adaime, I. y Binder, I. (comps.), *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- » Cortez Oviedo, S. (2019), “Espacios públicos y TIC. El rol de la experiencia estética en sus usos y apropiaciones”, en Rosario Radakovich y Ana Elisa Wortman (coords.), *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, Alas, Clacso.
- » Gamarnik, C. (2011), “Imágenes de la dictadura militar. La fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de Estado de 1976 en Argentina”. En *Artículos de investigación sobre fotografía*. Montevideo: Ediciones CMDF.
- » Guber, R. (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- » Han, B. (2020), *La sociedad de la transparencia*, Herder, Buenos Aires.
- » Hine, C. (2000), *Etnografía virtual*, Editorial UOC, Barcelona.
- » Igarza, R. (2012), “Internet en transición: A la búsqueda de un nuevo estatuto para la cultura digital”, en AA. VV., *En la ruta digital: cultura, convergencia tecnológica y acceso*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- » Iribarren, M. (2012), “Convivencia analógica y virtual: La cultura de la integración”, en AA. VV., *En la ruta digital: cultura, convergencia tecnológica y acceso*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- » Jenkins, H., Ford, S., Green, J. (2013), *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- » Lessig, L. (1998), Las leyes del ciberespacio, conferencia Taiwan Net '98, mimeo, Taipei, publicado en: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/segundo/modulos/audiencias-y-nuevos-medios/ciberesp.htm>.
- » Mastrini, G. (2012), “La cultura no es una mercancía más: Dinámicas globales del mercado comunicacional en tiempos de digitalización”, en AA. VV., *En la ruta digital: cultura,*

convergencia tecnológica y acceso. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.

- » Mattelart, A. y Piemme, J. (1982), “Las industrias culturales: génesis de una idea”, en AA. VV., *Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego*, Fondo de Cultura Económica, México.
- » Murolo, L. (2016) “La pantalla pirata. Usos y apropiaciones del audiovisual en internet por parte de jóvenes”. *Revista Divulgatio*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Murolo, L. (septiembre de 2015). “Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados”. *Palabra Clave*, 18(3), 676-700. Colombia: Universidad de La Sabana. Disponible en: palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4938
- » Murolo, L. y Lacorte, N. (2015), “De los bloopers a los youtubers. Diez años de Youtube en la cultura digital”. *Question*, [S.l.], v. 1, n. 45, 15-29, marzo. Disponible en: perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2407
- » Petris, J. (2008). “Formas de la memoria de la prensa gráfica”, en *El volver de las imágenes: mirar, guardar, perder*, Buenos Aires, La Crujía.
- » Radakovich, R. y Wortman, A.(coords.) (2019), *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias*, Buenos Aires, Teseo, Alas, Clacso.
- » Steinberg, O. y Traversa, O. (1997), *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires, Atuel.
- » Van Dijck, M. (2013), *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- » Varela, M. (2014), “Él miraba televisión, YouTube. La dinámica del cambio en los medios”, en Carlón, M. y Scolari, C. (eds.), *El fin de los medios masivos. El debate continúa*, CABA, La Crujía.
- » Verón, E. (1995), “La mediatización”, en *Semiosis de lo ideológico y del poder*, Buenos Aires, Ediciones del CBC.
- » Verón, E. (1985), “El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media”, Buenos Aires, mimeo.
- » Winocur, R. (2006), “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Sociología* 68, núm. 3 (julio-septiembre): 551-580. UNAM.
- » Winocur, R. (2009), *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*, México, Siglo XXI.
- » Yúdice, G. (2002), *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*, Gedisa, Barcelona.

Páginas consultadas

- » <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/paulina-cocina-lo-unico-que-nunca-voy-a-hacer-es-una-torre-de-panqueques-nid2244188>
- » <https://www.paulinacocina.net/>
- » <https://www.infobae.com/sociedad/2019/06/01/la-mesa-de-los-9-millones-como-sera-la-comida-que-reunira-a-los-influencers-mas-destacados-y-podra-verse-por-youtube/>
- » https://www.clarin.com/entremujeres/celebridades/paulina-cocina-recetas-libro_0_vHPvrkWQ.html
- » <https://metroymedio.metro951.com/2019/06/13/paulina-cocina-en-metro-y-medio/>
- » <https://www.minutouno.com/notas/92593-la-historia-la-cocina-en-la-television-argentina>
- » <https://www.cronista.com/clase/gourmet/Karina-Gao-la-economista-que-es-furor-en-redes-con-sus-recetas-gourmet-para-bebes--20190624-0006.html>
- » <http://musa.lavoz.com.ar/musa/la-historia-de-karina-gao-sufri-bullying-por-ser-china-y-hoy-miles-de-argentinas-me-siguen>
- » <https://www.monpetitglouton.com/karina-gao-en-el-gran-premio-de-la-cocina/>
- » <https://apuntoonline.wordpress.com/2017/07/25/contenido-destacado/>
- » <https://norteenlinea.com/buenos-aires/libro-mon-petit-glouton-de-la-cocinera-karina-gao>
- » <https://mujercountry.biz/2017/08/maximiliano-kupferman-papacocina-lo-mas-lindo-es-ver-a-mi-hija-comer-lo-que-le-preparo/>
- » https://www.clarin.com/zonales/fenomeno-mami-albanil-mujer-ensena-hacer-instagram-facebook_0_IELZckJlu.html
- » <https://www.guioteca.com/redes-sociales/conoce-a-mami-albanil-la-argentina-que-sorprende-en-instagram-con-sus-tips-de-construccion/>
- » <https://www.infobae.com/parati/news/2018/06/25/manos-a-la-obra-los-tips-de-bernardita-siutti-alias-mami-albanil-para-los-arreglos-caseros/>
- » <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/mami-albanil-la-instagramer-experta-en-construccion-que-la-rompe-en-las-redes-nid2137566>
- » <https://www.instagram.com/mami.albanil/?hl=es-la>
- » <https://www.instagram.com/papacocina/?hl=es-la>

- » <https://www.instagram.com/paulinacocina/?hl=es-la>
- » <https://www.instagram.com/monpetitglouton/?hl=es-la>
- » <https://www.instagram.com/papaseocupa/?hl=es-la>

Concepciones de estudiantes en formación docente sobre la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Clarisa del Huerto Marzioni

Docente investigadora

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

clarisa.marzioni@unq.edu.ar

Con un enfoque en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) se desarrolla una línea de investigación¹⁹ en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). La investigación de corte socioantropológico²⁰ en su relación con la formación continua de docentes pretende profundizar en el estudio de una especificidad del trabajo docente en la modalidad EPJA, focalizando en el núcleo problemático que se ancla temporalmente en el período que se extiende desde el reposicionamiento de ciertas temáticas educativas dirigidas a las juventudes y a personas adultas demarcado por políticas socioeducativas concretas a partir del año 2003 a la actualidad en Argentina. Contextualmente, la investigación se inscribe en la trama social del AMBA e institucionalmente en trayectos formativos con contenidos orientados a la EDJA que propone la Universidad Nacional de Quilmes (grado y posgrado). Se plantea abordar las vicisitudes de la construcción de demanda de formación continua de docentes de la EDJA. Dicha línea de investigación es parte de un núcleo problemático y diversas propuestas que progresivamente desde la universidad van acompañando la profesionalización del campo de la EDJA en nuestro territorio.

19 La investigación que centra su interés en el campo de la EPJA y la formación docente se encuentra en una etapa inicial y se formula en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales y Humanas de la UNQ. Asimismo, algunos elementos planteados en esta ponencia surgen teniendo como referencia los conocimientos apropiados del seminario de doctorado Teorías de la Comunicación Social coordinado por Alfredo Alfonso (2020, UNQ) y de las inquietudes temáticas que se abordan en el marco del Programa de Investigación Tecnologías digitales y prácticas de comunicación/educación (Departamento de Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, UNQ).

20 Guber, 1990; Achilli, 1990, 1996, 2021.

En esta oportunidad presentaré algunas primeras impresiones que sobre la EDJA tienen los estudiantes en formación docente. Para la investigación se ha utilizado una metodología de tipo cualitativa con el propósito de explorar qué conocen los estudiantes en formación docente sobre la modalidad. Comprenderemos estas ideas colectivas en tanto son elaboradas a partir de procesos investigativos en equipo, la función docente en la materia Educación de Jóvenes y Adultos del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, y la experiencia profesional en Bachillerato Adultos 2000-ME CABA.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, formación docente, políticas educativas, trabajo docente.

Reseña: resonancia covid-19 en la EPJA

La situación extraordinaria que desató la pandemia por el covid-19 sin dudas afecta crudamente a la modalidad de EPJA y posiblemente en los meses venideros veamos reflejados más aún los efectos del escenario actual en los espacios de la Educación de Jóvenes y Adultos. Esta situación sanitaria ha visibilizado dimensiones de la desigualdad tanto a nivel nacional como mundial en todas las esferas de la vida de las personas que, aunque preexistentes, habían sido poco exploradas por ciertos campos de la investigación educativa. Podemos afirmar junto a algunas voces de especialistas²¹ que venían bregando de manera constante hace ya un par de décadas en Argentina –particularmente dentro de las Universidades Nacionales en la temática de las prácticas docentes en entornos virtuales con sentido político y pedagógico–, que “conectividad no es garantía de aprendizaje”, “conectividad no es lo mismo que comunicabilidad”, es un punto de partida necesario, pero no suficiente. Así, observamos y vivenciamos que aun con los avances teóricos y metodológicos en esta materia queda en evidencia que a partir del acontecimiento de pandemia y aislamiento falta profundizar con políticas educativas públicas y trabajar en su especificidad para cada nivel y modalidad.

Los educadores de la Modalidad EPJA de nuestro país –una vez más– observamos que quienes se ven mayoritariamente en la situación de tener que volver a postergar el vínculo con la propuesta educativa de formación son las mujeres, a la vez que, en general, también somos las que asumimos más responsabilidades ante las crianzas y los cuidados que velan por la salud, entre otras dimensiones de la vida humana, de las personas cercanas, convivientes. En estas circunstancias, se asume con más predominancia –posiblemente– que en tiempos no “dislocados” lo que significó en algunos volver a postergar el proyecto de futuro que habían llegado a armar como una renovada posibilidad, no sin idas y vueltas, hasta el momento de irrupción de la pandemia.

21 Carlos Scolari de España; María Teresa Quiroz de Perú; Guillermo Orozco de México; Carlos Eduardo Valde-rama de Colombia; María Teresa Lugo y Carlos Skliar de Argentina, por nombrar solo algunos.

Es un panorama complejo del cual no estamos exentos como educadores. Podemos sumar, además, un estado de situación movilizador en tanto preocupante y que implica urgente trabajo en el territorio, con criterios que atiendan a las coyunturas que hacen al fenómeno para un mejor desenvolvimiento de las propuestas de la EPJA. ¿Es una oportunidad? Así como lo fue el desarrollo del pensamiento freiriano de corte humanista en el contexto de surgimiento y expansión de la televisión en las décadas de 1950 y 1960, la nueva etapa de los procesos de dominación y colonialización, época donde a la comunicación se la asociaba a la transmisión de información, la radio y la televisión como artefactos alienantes y en la cual Freire visualizó la cuestión de la masificación como un posible obstáculo para el proyecto de humanización.

Ensayando una reflexión decimos que, de muchos modos, la complejidad actual resignifica la figura del oprimido de Freire. Esta vertiente teórica nos sigue dando “tela” para analizar, interpretar [cambiar] los sentidos que generan los poderes hegemónicos, los escenarios de disputa en los que se desenvuelven los medios de comunicación, la educación, la cultura. En su tesis doctoral Martínez puntea que la perspectiva freiriana “parte de las contradicciones políticas y sociales de América Latina, para brindar una plataforma de pensamiento situado que toma como punto de inicio a la educación de adultos, pero que luego se irradia hacia otras esferas del campo de lo político-cultural” (2015: 332). Por su parte, los postulados de los Estudios Culturales Contemporáneos nos alertan sobre la necesidad de historizar los fenómenos sociales, leer las coyunturas teniendo en cuenta la dimensión política en todo acontecimiento, lo que Lawrence Grossberg –referente preponderante de esta perspectiva nacido a mediados del siglo pasado– ha conceptualizado como “contextualización radical”.

¿Desde dónde partimos?

Nos han intentado hacer creer que las academias centrales pensaban el mundo y que nosotros solo debíamos restringirnos a las orillas. Tan ha sido así que no sólo la institucionalización de las ciencias sociales ha importado teorías, también ha importado las preguntas y los caminos para las respuestas. Pero no se trata de descartar de manera chauvinista las teorías dominantes. Sino que tal vez sea necesario releerlas desde una posición, atendiendo a su historicidad y a su carácter de herramientas. Traducirlas. Revolvernos en ese plus de la traducción que siempre es creativo (Saintout y Varela, 2014: 114).

Dando continuidad a las ideas volcadas en la cita que abre el apartado y a reflexiones de un trabajo en equipo que se remonta a una década atrás y que continua al presente, introducimos al cuerpo del texto algunas de las ideas fundantes del esquema que postulan los Estudios Culturales Contemporáneos porque sus marcos de significación nos resultan inteligibles para el ejercicio interpretativo de nuestro fenómeno social en estudio, el cual

se presenta de un modo diseccionado para el análisis. La doble inscripción institucional – docente, investigadora– estará presente en el escrito, a la vez que componente fundamental que indudablemente facilitó la entrada al campo.

En estos sentidos, la perspectiva que retomamos para explorar y analizar las impresiones de los estudiantes en formación docente es del entramado educativo comunicacional, en cuanto lo comprendemos como una alternativa interpretativa viable para el análisis de la “arena” EPJA y desde el cual plantear un cambio en determinadas esferas de la complejidad del presente, construir conocimientos que problematicen las perspectivas hegemónicas que operan en la formación docente con rasgos de los procesos globales y las tendencias internacionales –que en algunos períodos históricos se manifiestan con mayor claridad que en otros– delimitando las definiciones de la política educativa/comunicacional que inciden en la educación de personas jóvenes y adultas.

Los postulados del investigador Lawrence Grossberg invitan a tener en cuenta en nuestros abordajes a la dimensión política en toda práctica, a historizar y a analizar los escenarios como lugares de disputa. En este sentido, la estrategia pedagógica implica romper con criterios fijados por los medios de comunicación hegemónicos que nos dirigen la mirada y toda nuestra atención a las problemáticas²² que aquejan a poblaciones de otras latitudes. Así, valiéndonos de la “traducción” en el sentido que lo plantean las autoras Saintout y Varela en la cita que abre este apartado, hace pocos meses atrás pudimos observar que se programaron “protocolos” de vuelta a clases presenciales que responden a realidades diversas a las de nuestra cotidianeidad y circunstancias, todo lo cual provoca tensiones y sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en las instituciones. Ante este panorama el desafío de la creatividad se impone para todos los que trabajamos en la ESCUELA [esa escuela con mayúscula como la nombra el maestro pampeano y divulgador viviente de la Educación Popular Orlando “Nano” Balbo] y para los educadores de la educación de jóvenes y adultos particularmente.

Esta postura unida a las epistemologías del sur²³ reconoce la identidad de clase, lee la historia y a la dimensión social compuesta por “dominación vs resistencia” como polos que recorren los tiempos y que entienden a los sujetos como partícipes de su temporalidad y capaces de establecer límites a lo hegemónico y/o ofrecer reflexiones y propuestas epistemológicas, es decir, con la posibilidad de la indagación a lo que se impone como *único*. Estas operatorias con sentido crítico se pueden comprender pertinentes para atender a las problemáticas diversas y complejas de América Latina. Toda esta perspectiva es opuesta a la de un *determinismo* que niega la condición humana de transformación constante y a la diversidad cultural.

22 Concretamente aquí se piensa en los abordajes de retorno a la presencialidad en contextos diferentes.

23 Nos referimos con ello a una perspectiva latinoamericana, a la reflexión sobre el pensamiento colonizado, a la pedagogía en sentido freiriano: articulación de los sentidos de lo hegemónico con la experiencia vital, con los saberes acumulados, con las esperanzas. Carla Wainszok (2020) retoma a Jorge Huergo y su análisis sobre el pensamiento filosófico de Freire, en sus palabras: “Pedagogías del Sur es entender a las pedagogías decoloniales, ir desarticulando las opresiones para ir pudiendo desarmarlas, nombrarlas para luego poder transformar esas opresiones (...)”.

En el marco de este trabajo comprendemos *mirada* como sinónimo de “concepción de mundo” que es –en los términos definidos por el sociólogo italiano Antonio Gramsci (1981: 412) –, en definitiva, una concepción filosófica, dado que se vincula con creencias, percepciones e ideas sobre el mundo. Parafraseando al autor, toda persona tiene una función intelectual, en tanto cada uno/una de nosotres disponemos de una “concepción de mundo”. También invitamos a reflexionar sobre el poder de la palabra y de las propuestas de los educadores dirigidas a los docentes de la educación de jóvenes y adultos en la construcción de la mirada, del deseo, de los mundos posibles. Comprender a la educación como acto político y a la relación educando-educador como una relación dialéctica con base en los pronunciamientos sobre la dialogicidad de autores tales como Gramsci, Freire, Althusser, en ese sentido.

En estos términos se comprenderá que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal ni concluyentemente por los contextos sociales de pertenencia de los estudiantes. La formación crítica, problematizar los modos en que se construyen los sentidos y los sistemas de significaciones colabora no solo para que comprendamos las situaciones concretas que nos afectan y las podamos visualizar –por ejemplo, en nuestro caso de estudio puesto a problematización, esto podría implicar: pensar cuáles son las temáticas y autores regionales ausentes en los trayectos formativos, y/o poder leer los intereses de los sectores económicos, de los “sujetos de formulación y determinación curricular” (De Alba, 1998) y su incidencia en las industrias de los medios de comunicación masiva y en la formación ciudadana–sino también, como nos alerta la cita de Jesús Martín Barbero, estas operaciones son necesarias para poder transformar la situación: “la reflexión teórica no tiene otra misión que ayudar a tomar la palabra y encarnarla en acción” (2018 [1972], p.155 en Badenes, 2020: 183). Continuando con el pensamiento freiriano, sería entender que la(s) propuesta(s) pedagógica(s) es/son una reflexión sobre el pensamiento colonializado.

Nuestro fenómeno social en estudio

El estudio recogido en esta ponencia se inspira fundamentalmente en dos cuestiones: el reposicionamiento de las problemáticas EPJA a partir de la denominación en nuestro país de la modalidad homónima en el marco de la Ley de Educación Nacional, y sobre los claros oscuros del devenir de la experiencia formativa de los sujetos y las instituciones a partir de esa novedad.

Hemos identificado algunas cuestiones que entendemos son parte –aunque fluctuantes– de la construcción de la mirada de los docentes de primera carrera como de aquellos que están completando tramos formativos vinculantes al fenómeno de la EPJA que aquí interesa puntualizar. Lo que a continuación se presenta es producto de las primeras aproximaciones al objeto de estudio de la investigación más amplia que está en curso y la experiencia como docente en el ámbito de la formación docente en una universidad pública y una mirada atenta y sostenida sobre el campo de la EDJA.

En este avance de la investigación el universo de análisis son los trayectos formativos enfocados a las temáticas de la EDJA de grado del Departamento de Ciencias Sociales y posgrado de la Universidad Nacional de Quilmes, la unidad de análisis e información son los cursantes de dichos trayectos, sin desconocer que desde otros espacios y de las otras unidades académicas²⁴ también se suman abordajes diversos sobre la EDJA que toman forma en propuestas de las áreas de: extensión, carreras de grado, trayectos de posgrado e investigaciones, desde los cuales se recortan dimensiones de la modalidad concretando una gama de alternativas de formación abiertas a la comunidad y que en cuantiosas oportunidades articulan con las unidades de análisis de nuestra investigación.

Uno de los espacios de formación sobre temáticas EDJA que se observa es la materia Educación de Jóvenes y Adultos que se enmarca en las carreras de los Profesorados: de Educación, de Ciencias Sociales, de Comunicación Social, de Historia y la Licenciatura en Educación. De allí, a partir de una muestra intencional se tomó y diferenció, por una parte, al grupo de los cursantes de dicha materia que son docentes del sistema educativo (de diferentes niveles y modalidades) que llamaremos *estudiantes docentes* y, por otra, a los estudiantes que están realizando su primera carrera docente que mencionaremos como *estudiantes*.

Considerando los cursos y el tiempo transcurrido desde el año 2015 a la actualidad, se obtiene que de la matrícula de cursantes de la materia EDJA el 50% son docentes del sistema educativo y, dentro de ese porcentaje, un grupo representativo trabaja o ha trabajado en la EDJA. A su vez, dentro de ese grupo se pueden distinguir porcentajes que corresponden a docentes de grados de alfabetización, de nivel primario y nivel secundario de educación de jóvenes y adultos.

En lo que sigue se continuará el escrito teniendo en cuenta esta composición recién mencionada, la subjetividad de la autora y el planteo de tres ejes temáticos que funcionarán como ordenadores escriturales: revisar y problematizar nuestra mirada como educadoras/es, poner en el foco de la escena a la pedagogía, amorosidad sí romanticismo no.

Revisar y problematizar nuestra mirada como educadoras/es

Partiendo del reconocimiento de los diversos y posibles escenarios de la vida cotidiana sostenemos que el saber y el punto de vista que nos procuran las referencias contextuales – socioeconómicas, políticas, culturales – aportan sin duda una perspectiva singular. Asimismo, indefectiblemente nos da una perspectiva que construye nuestras representaciones sobre el Otre de modo más o menos consciente. De la mano de los teóricos latinoamericanos como Paulo Freire, Martín Barbero, Rossana Reguillo y la resonancia de sus ideas estamos en condiciones de afirmar que las situaciones mencionadas per se no provocarían límites o empobrecimientos a la potencia de los procesos de enseñanza. Sostenemos que como

24 Departamentos de Ciencias Sociales; Economía y Administración; Ciencia y Tecnología; Escuela de Artes; Escuela Secundaria Técnica (UNQ).

sujetos sociales, culturales y cognoscentes que somos podremos conseguir ampliar nuestra mirada de la(s) realidad(es) en las que se inscriben nuestras prácticas docentes mediante procesos formativos continuos; en palabras de Nano Balbo “el inédito posible, eso es la educación (...) es un conflicto que se resuelve a futuro” (2020). Reflexionando acerca del poder, sobre la multiplicidad de componentes en tensión, preguntarnos sobre la trama de mediaciones de lo social desde una perspectiva de los estudios culturales y las pedagogías latinoamericanas, entendemos, dará elementos para leer y desentramar las prácticas y sus sentidos.

El grupo de *estudiantes docentes* que conforman también nuestro fenómeno social en estudio pone en crisis la formación que recibió en años previos y que leen como insuficiente para hoy acompañar las transformaciones concretas que demandan los cambios ocurridos en todas las esferas de la sociedad y particularmente dados por la ampliación de políticas públicas, la escolaridad como lugar que aloje a todas las trayectorias de los y las jóvenes y que por lo tanto entienden deben implicar un cambio en sus prácticas docentes para acompañar con propuestas pedagógicas cualitativamente mejores a las juventudes. Es conocida en el campo educativo y comunicacional la lucha de los docentes de la Educación de Adultos. Años de búsqueda de reconocimiento de sus trabajos pedagógico-didácticos y comunicacionales en general inscriptos en prácticas más alternativas, décadas de reclamos al poder político y sus estructuras ministeriales de turno para conseguir mejores condiciones edilicias, contractuales, simbólicas que acompañen el desarrollo de las propuestas dirigidas a los sujetos de la EDJA y el posicionamiento de la modalidad. Todo lo cual habla de la complejidad que presenta la construcción de la identidad EDJA en la trama social y en particular del “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 2001) de la EDJA que se inscribe dentro del panorama enunciado.

Interesa subrayar la presencia de docentes de la modalidad EPJA en las aulas universitarias, dado que esta particularidad es un fenómeno bastante reciente en nuestro país. En materia de política educacional algunas causantes de dicha tendencia responden a la reconfiguración de la modalidad EPJA, la masificación del nivel secundario desde su obligatoriedad y el cambio estructural de la organización de niveles a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, la redefinición de los currículos de la Formación Docente (Resol. del Consejo Federal de Educación N° 24/07), la inclusión de las carreras de Profesorado en el Art. 43° de la Ley de Educación Superior, los cambios contemporáneos que impulsan a la necesidad de nuevos saberes, a la constante profesionalización de los docentes. Premisas estas que interpelan a la formación docente toda, debido a la necesidad de transformación que se demanda a las instituciones y a los sujetos.

Entendemos que la búsqueda y elección de esos espacios curriculares supone la recuperación de un espacio negado en la formación inicial. Observamos que la presencia

de *estudiantes docentes* es progresiva de acuerdo con la configuración de la matrícula de cursantes en la materia EDJA, lo que también conlleva otra dimensión como la de la posibilidad de acceso a nuevos públicos que brindan las Universidades Nacionales de reciente creación—si las medimos en tiempos históricos—ubicadas en zonas estratégicas de las regiones más rezagadas en términos de desarrollo urbano y económico de la Provincia de Buenos Aires.

Al consultar al grupo de *estudiantes docentes* por qué es que recurren al espacio universitario, responden que es para continuar profundizando sus conocimientos y retroalimentar sus prácticas con renovados enfoques teóricos; en otros casos mencionan la expectativa de mejorar su pertenencia institucional docente tras la obtención de una nueva titulación; en palabras de una de las entrevistadas: “es un espacio en el que podemos compartir nuestras experiencias, muchas veces surgen debates porque adultos es un mundo pequeño y no son muchas escuelas, nos conocemos casi todos. Durante las clases se dan conversaciones que nos posibilitan abordar en ellas temáticas o problemáticas específicas de la modalidad que nos preocupan” [Malena, cursante EDJA, 2018].

De la construcción del dato sobre los cursantes de la materia EDJA resulta que un porcentaje significativo sobre el total corresponde a docentes del sistema educativo en general y, cabe señalar, que de esa porción existe un porcentaje de docentes de la modalidad EPJA. En particular—sea que su inscripción responda a causales del contexto socio histórico de las políticas educativas como las antes mencionadas y/o por deseos e intereses más de la esfera personal—nos resulta esperanzador conocer de estas iniciativas, y en principio permite arrojar la idea de que estamos en presencia de sujetos críticos, “curiosos”, “inquietos”, no conformes con la coyuntura social en la que les toca interactuar.

En las sucesivas inmersiones en el campo de estudio fuimos conociendo más en profundidad lo que se da en los encuentros y en el diálogo que se produce entre los distintos grupos de participantes de la materia EDJA. Observamos que el grupo *estudiantes docentes* aporta a la “clase” conocimientos que tienen sobre los sujetos educandos de la EDJA, sobre sus “sistemas de identificación cultural”, y comparten sus intervenciones y las reflexiones que han construido desde sus experiencias profesionales sumando así una perspectiva contemporánea a las problemáticas que se analizan en la materia, y acercan más las complejidades que atraviesan los sujetos pedagógicos de la EDJA en los municipios de la provincia de Buenos Aires. Esta praxis—entre otras—va resignificando con operaciones como la indagación a la bibliografía revisada en la materia. De allí que en el marco de la materia EDJA se comprende que estos docentes participan a su vez

como co-formadores²⁵ de las y los más jóvenes que están cursando los profesorado y/o la licenciatura que en general no cuentan con formación pedagógica previa –por ejemplo y concretamente cuando se realizan las prácticas de intervención²⁶ en las instituciones EDJA ubicadas en los municipios cercanos a la UNQ como los de Florencio Varela, Berazategui, Quilmes, Avellaneda, Almirante Brown, lo que indefectiblemente derrama y enriquece los debates teóricos y las prácticas metodológicas que propone la materia.²⁷

La mayoría de las y los jóvenes que cursan su primera carrera docente no conoce la modalidad EPJA y si la escucharon nombrar tienen una confusión enorme sobre lo que implican las prácticas docentes en ese campo. Al inicio de cada cursada de la materia registramos que les estudiantes se preguntan ¿quiénes son los destinatarios de la EDJA?, ¿hasta qué edad pueden participar los sujetos?, ¿es un nivel obligatorio de la educación?, ¿quiénes son los docentes?, ¿dónde se forman? Estas son algunas de las incertidumbres que manifiestan los cursantes, y en el desenvolvimiento del programa de la materia se observa que al interior de cada una de estas fundamentales preguntas existe una gama de contradicciones sobre lo que cada una de ellas abre: “pensé que era optativo hacer EDJA como hacer el secundario en comercial o una técnica”, “nunca había pensado que la enseñanza en adultos tendría que tener una didáctica específica”, “no sabía que en el país teníamos tantos analfabetos” [fragmentos que corresponden a diferentes años y tomas de registro sobre los conocimientos acerca de la EPJA que tienen los estudiantes al inicio de la cursada].

25 Esta situación focalizada es una dimensión sobre la cual vengo trabajando, algunos escritos a este respecto son: Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur de conurbano bonaerense, en: *Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas* (2019), Editorial Tres de Febrero, Imagenante <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>. Desafíos contemporáneos: la integración del entorno virtual en la formación docente universitaria. Docente co-formador, docente orientador, practicante y estudiantes en la práctica y residencia docente en el entorno virtual, en Roig, Hebe (comp.), *Tecnologías en la enseñanza universitaria: experiencias e investigaciones* (2017), EdUNLPam, <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/tecnolog%C3%ADas-en-la-ense%C3%B1anza-universitaria-experiencias-e-investigaciones>. Implementación de la Bimodalidad: un desafío de la formación docente universitaria UNQ, en Villar, A. (comp.), *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la Educación Superior* (2016) colección IDEAS de Educación Virtual, UNQ. [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf)

26 Las materias de “prácticas para la intervención”, tal como lo indica su denominación según el Plan de Estudio de las carreras de Profesorado UNQ requieren de una mayor intensidad de horas de formación práctica adicionales a la carga horaria de clase semanal ordinaria. En el caso de la materia EDJA –que se clasifica en dicho núcleo– las prácticas se realizan en espacios de la EPJA.

27 Es oportuno aclarar que la posición de la coordinación de la materia comprende la práctica y la teoría como relación dialéctica constante y que solo a los fines de los análisis se utiliza la demarcación teoría y práctica.

Poner en el foco de la escena a la(s) pedagogía(s)²⁸

Una pedagogía utópica de denuncia y de anuncio como la nuestra, tiene que ser un acto de conocimiento de la realidad denunciada a nivel de la alfabetización y la post alfabetización que constituyen en cada caso una acción cultural. Por esto se pone el acento sobre la problematización continua de las situaciones existenciales de los educandos (...). Mientras más progrese la problematización, más penetran los sujetos en la esencia del objeto problematizado y más capaces son de des-velar esta esencia, en la medida en que la des-velan se profundiza su conciencia naciente, conduciendo así a la concientización de la situación por las clases pobres (Freire, 1974: 95).

Debemos interrogarnos sobre qué concepciones tenemos desde el lugar de docentes sobre los y las “recién llegados” a la carrera docente y preguntarnos desde qué teorías de la Ciencias de la Educación y de las Ciencias de la Comunicación construimos la mirada sobre la EPJA. El docente investigador Roberto Aparici se refiere a los aportes de los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, así como a otras experiencias de la sociedad civil que dieron lugar a la conformación de un movimiento y al surgimiento de un campo de estudio conformado por la interrelación de la comunicación y educación denominado *educomunicación*, “que incluye, sin reducirse, el conocimiento de múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también el sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (Ceneca, Unicef, Unesco, 1992)” (Aparici, 2010: 9).

Vale preguntarnos por nuestra habitualidad: si acaso partimos de una perspectiva de déficit social y cultural, en la cual subyace la mirada sobre el educando como un Otre que tiene que empezar sin tener en cuenta sus saberes, cuestión esta que deriva en un relato que determina, que niega el acceso a la cultura común. “Un común sentir”, diría Simón Rodríguez, o en otros términos, aquello que la ESCUELA pudiera traer. Por el contrario, situando nuestra mirada en la perspectiva de derechos, en el entendimiento de que todos somos sujetos sociales, políticos y con derecho y sosteniendo una práctica democrática desde la cual comprenderemos que acompañar a un Otre en el proceso de reconocimiento de sus saberes previos, el re-conocimiento de su biografía escolar, como también generar “vínculo de confianza” son todos aspectos fundamentales para fortalecer la “identidad de aquellos y aquellas como estudiante” y desde donde pueden converger distintos frentes de reflexión.

Una vez más, retomando el legado freiriano, “los hombres no existen afuera del mundo, fuera de la realidad” (Freire, 1974: 88); así, desde esta postura también importará qué mirada sobre la cultura y sobre la sociedad toda tenemos como educadores en tanto somos también

28 Wainsztok, 2016.

productores de cultura. ¿Cuán complicado es?, ¿es complejo? La respuesta parece sencilla, mas sabemos que es un proceso y no es tan simple, pero que puede ser un “anuncio de proyecto viable” (1974: 95). Esa idea/novedad siempre surge de una convergencia y es el resultado de una historia, surge o puede surgir de un diálogo. Una auténtica comunicación (Heidegger en Pasquali, [1972]1980: 51), producir una “experiencia dialógica”, en términos heideggeriano: “prestarse oídos”, no cristalizar el acto del encuentro con el Otro/a/e. Interesarnos por conocer su historia, su biografía, sus saberes, sus expectativas. Freire nos dice “el diálogo no puede existir sin esperanza” (1974: 94). En este plano, es interés de la(s) pedagogía(s) detenerse en el proceso de construcción de los sujetos, prestar especial atención a ese diálogo/articulación.

Podemos estar de acuerdo en que darnos un espacio para problematizar el discurso sobre la(s) pedagogía(s), sobre qué miradas tenemos sobre los estudiantes, resulta de fundamental importancia para comenzar a deconstruir ciertas representaciones sobre la población de la EDJA; en otra palabras y recuperando la cita que abre el eje escritural de este apartado: “Mientras más progresa la problematización, más penetran los sujetos en la esencia del objeto problematizado y más capaces son de des-velar esta esencia, en la medida en que la des-velan se profundiza su conciencia naciente” (Freire, 1974: 95). *Des-velar* las representaciones que muchas veces produce el establecimiento de circuitos diferenciados y burocratizados al interior de la misma modalidad y en la interrelación con otras modalidades, esto es, derivando a “pasillos” escolarizados diversos según tal o cual cuestión (pienso aquí en la educación especial, pero también en instancias intermedias que se generan en una misma institución y que no siempre favorecen el proceso de aprendizaje). Por otro lado, –y no siempre independiente de la anterior– también es importante cuestionarnos el funcionamiento de estigmatizaciones –más menos conscientes– que ejercemos sobre los sujetos, que, sin lugar a duda, producen afecciones profundas en sus biografías no inocuas para la construcción de la subjetividad.

Las narrativas de los *estudiantes docentes* sirven de anclaje a la reflexión sobre cómo se trabajan/ron distintos problemas en situaciones concretas de enseñanza, lo que tal o cual abordaje posibilita/ó y lo que no... a la vez, la reflexión que posibilita la narrativa da elementos para entender qué concepción de sujeto subyace en tal o cual situación de enseñanza.

Amorosidad sí romanticismo no

Como docentes, ser amorosos es trabajar con responsabilidad ética para facilitar la posibilidad de titulación y acreditación de los saberes de los jóvenes y adultos, garantizar ese derecho que fue vulnerado en el pasado. En la obra del maestro Luis Iglesias, en sus estrategias, su proyecto educativo los “cuadernos de pensamientos”, podemos reconocer la idea que condensa la expresión: amorosidad sí romanticismo no.

El pensamiento del maestro Iglesias nos remite a la generación de una práctica de acción con sentido, una praxis entendida como *fuerza poderosa y rica*. Una acción educativa que se

nutra de enfoques y de aportes que problematicen la mirada, sobre todo aquella que tiende a criminalizar, culpabilizar y estigmatizar a los sujetos de la EDJA; la invitación entonces es a “polinizar el sur de pedagogías de las ternuras” (Wainszok, 2020). Ejercer la reflexividad (trayendo una categoría de la etnografía escolar) apoyada en las narrativas de los cursantes de la materia EDJA UNQ, tiene una importancia crucial en la construcción de la subjetividad de los estudiantes; un efecto sustancial en la percepción que ese Otre construye de sí mismo y su devenir –ya sea pensando en el futuro docente o en el estudiante propio del espacio EPJA–. *Devenir que puede inaugurar coraje a posibilidades* (Harent recuperado por Cornu, 2002) concretas de tomar la palabra en el escenario –entendido este siempre como un terreno de disputa, de carácter cambiante– y sumar su voz –desde una conexión con el mundo y una interacción con Otros involucrando prácticas culturales que favorecerán a la transformación social basada en la inclusión, en el respeto a la diversidad y la resistencia a todo tipo de discriminación. En sentido freiriano, el *inédito viable*, el anuncio de un proyecto “viable” (Freire, 1974: 95), la novedad que se da de una convergencia de un darse-cuenta.

Aquí se enfatizarán algunos elementos que se derivan de la paleta de opciones teórico-metodológicas que ofrecen los Estudios Culturales Contemporáneos, el pensamiento desde las Pedagogías del Sur y los principios de la Educación Popular, a modo de proponer posibles conexiones que quizá no habíamos problematizado aún. El recupero de esta trama potencia la posibilidad no siempre concretada –pero casi siempre presente– de adoptar situaciones situadas, esto es, pensadas en una historicidad que se desprenda de dimensiones de los mundos sociales y contextos dinámicos y múltiples como punto de inicio, pero que no limite y que no coloque al estudiante en un camino “acondicionado”, “reducido”, sino en un camino que comprenda que la Educación tiene –parafraseando a Cornu (2002)– *la especificidad de ser la institución del límite en lo ilimitado*, que abre puertas a un mundo social amplio, como proponía Simón Rodríguez.

Se trata, de “ayudar a reconstituir las identidades deterioradas” (Balbo, 2020), acompañar amorosamente al estudiante en el proceso de poner en práctica sus conocimientos con mayores certidumbres y con mirada crítica, en la posibilidad de interactuar y participar activamente en los diferentes ámbitos de la vida social, cultural, política... ¡que logre continuar estudiando y más! ...

Para ir concluyendo este escrito sintetizaremos algunos hallazgos que hemos identificado y que de alguna manera ordenan la tarea a futuro como docentes formadores e investigadores en tanto alertas que nos preocupan. Por un lado, hallamos que los *estudiantes* de primera carrera docente llegan al tramo final de esta sin conocer la modalidad EPJA (el trabajo docente, la práctica profesional del campo de la EDJA). Esta situación nos habla de la falta de difusión de los procesos de institucionalización de la EDJA –al interior y a lo “largo” de todos los niveles educativos del sistema– y sobre el escaso conocimiento de las problemáticas y tensiones constitutivas de la modalidad en nuestro país. Por otro lado, del grupo de *estudiantes docentes* observamos débil y escaso análisis sobre las problemáticas de la modalidad que posibiliten la objetivación de la situación y la creación de categorías teórico conceptuales de la especificidad de la práctica docente en EDJA, aun de aquellas que aquejan a sus trabajos

cotidianos (Planta Operativa Funcional en la EDJA, cronologización de normativa, políticas de universalización) y otras que apuntan más allá del “microcosmo del hacer ” (Edelstein, 2011: 104). También se pudo detectar la poca formación específica en este grupo –tanto por la falta de alternativas como por la falta de promoción de estas por las políticas educativas destinadas a la formación docente (alfabetización, alternativas de secundarios). Se evidencia así una ausencia de una formación que se refiera a los educadores de jóvenes y adultos y que juntamente con la producción de conocimiento didáctico-pedagógico acumulado oriente la consolidación de prácticas educativas transformadoras e inclusivas para los contextos sociopolíticos contemporáneos complejos y desiguales.

Advertimos sobre la necesidad de continuar investigando y presentando el paradigma de la EPJA y profundizar e historizar sus problemáticas con los estudiantes de la formación docente. Sostenemos la necesidad de reflexionar sobre el poder de la palabra y de las propuestas del/la educador/a en la subjetividad de los estudiantes en el entramado de los espacios de educación de jóvenes y adultos, y de conocer y problematizar los fenómenos sociales en la búsqueda de alcanzar mayores niveles de comprensión de las prácticas de la enseñanza y los sentidos prospectivos o que se han proyectado en decisiones situadas.

Referencias bibliográficas

- » Aparici, R. y otros (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. España: Gedisa.
- » Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza, Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- » De Alba, A. (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- » Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- » Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa, Serie Comunicación y Sociedad. Buenos Aires.
- » Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- » Martín-Barbero, J. [1972] (2018). *La palabra y la acción. Por una dialéctica de la liberación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- » Pasquali, A. [1972] (1980). *Comunicación y cultura de masa*. Caracas, Venezuela: Editores Monte Ávila latinoamericana.
- » Puiggrós, A. (2001). Las ‘alternativas pedagógicas’ y los sujetos. Reflexión sobre el marco teórico del appeal. *Revista argentina de educación* 13 (vii) (2006). Buenos Aires.

- » Saintout, F. y Varela, A. (2014). Los saberes académicos en contextos de compromisos. La epistemología del barro. revista *Oficios Terrestres*. Vol. 1, n°30. Disponible en sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40613/documento_completo.pdf?sequence=1
- » Wainszok, C. (2016). Pedagogía (s). *Revista Kavilando*, 8(2), 236-241. Disponible en <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/186>
- » Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Cap. 6 y 8. Barcelona: Ediciones Península.

Otros textos consultados

- » Achilli, E. (2021). Debates y desafíos metodológicos. En panel 9 del 12° CAAS. UNLP. La Plata. Disponible en: <https://youtu.be/8U2tx1GbTWk?width=600&height=400&responsive=yes&autoplay=yes&mute=no>
- » Alfonso A., Bilyk, P., Murolo, L. (2020). Clases del seminario Teoría de la comunicación, docentes. Audios y textos de clases en el marco del Doctorado de Ciencias sociales y Humanas, UNQ.
- » Badenes, D. (2020). Tesis doctoral. Directores: Alfonso A. y Viguera A. *Mapas para una historia intelectual de la comunicación popular ideas, contextos y prácticas editoriales de los 60 y 70 en América Latina*. Doctorado en Ciencias Sociales, UNLP.
- » Balbo, O. (2020). Círculos de la pedagogía de la esperanza. Dirección de educación de jóvenes adultos y adultes mayores. Video conferencia. Baeducación, provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://youtu.be/0p_mo6n657u
- » Martínez, D. (2015). Tesis doctoral: *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación social.
- » Planes de estudios, carreras de profesorado (UNQ). Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/carreras/31-profesorado-de-educaci%c3%b3n.php>.
- » Wainszok, C. (2020). Círculos de la pedagogía de la esperanza. Dirección de educación de jóvenes adultos y adultes mayores. Video conferencia. Baeducación, provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://youtu.be/0P_mo6n657U

La formación técnico profesional y las tecnologías digitales: cinco experiencias internacionales

María Teresa Lugo

Investigadora UNQ

maria.lugo1@unq.edu.ar

Andrea Brito

Investigadora Flacso/UNQ

andreabrito189@gmail.com

Ana Sonsino

Investigadora UNQ

asonsino@uvq.edu.ar

Florencia Loiácono

Investigadora UNQ

loiacono@uvq.edu.ar

Resumen

En el contexto actual, tras las deudas y los desafíos evidenciados por la pandemia de covid-19, la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP) se constituye como un ámbito crucial para la intervención y la innovación, en tanto reviste una vital importancia para la formación pertinente de los/as trabajadores/as y la adquisición de competencias con base en necesidades actuales y futuras del sector de tecnologías digitales. Este estudio presenta una revisión de antecedentes sobre experiencias de formación técnica superior con foco

en las dos áreas clave de la economía digital: la transformación digital y el desarrollo de tecnología digital. La elaboración de este estudio recupera los hallazgos del informe “Buenas prácticas internacionales en la capacitación de fuerza de trabajo digital: hoja de ruta para América Latina y el Caribe” del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) (2021) y propone un segundo nivel de análisis de cinco experiencias seleccionadas de los casos relevados: Grande École du Numérique y France Université Numérique (FUN) de Francia, la Universidad del Desarrollo (UDD) de Chile, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) de Brasil y el Sistema de Formación Dual (Dual-VET) de Alemania. Las dimensiones de análisis son la estructura, características y modalidad de la oferta, la articulación teoría-práctica, el modelo pedagógico y didáctico, la formación profesional docente, y los mecanismos de acreditación y certificación. Se concluye que el mapeo de iniciativas y políticas dirigidas a la EFTP que puedan ser identificadas como valiosas y con capacidad de escalabilidad resulta fundamental para la construcción de un círculo virtuoso entre formación, trabajo y desarrollo socioproductivo de los territorios.

Palabras claves: buenas prácticas, educación y formación técnico profesional, modelo pedagógico, transformación digital.

Antecedentes

América Latina es escenario de altos niveles de pobreza e índices de desigualdad social. La crisis por la pandemia de la covid-19 ha amplificado y complejizado las desigualdades existentes a nivel social, económico y educativo, a la vez que ha puesto en duda las previsiones acerca del futuro de la región. Este es el caso de las estimaciones acerca de futuras necesidades de empleo digital. Si bien el impacto de la covid-19 en la demanda de empleo ha sido profundamente negativo, se vislumbra también la posibilidad de un aceleramiento de la demanda de talento debido a la urgencia de la transformación digital.

Este escenario plantea desafíos particulares para el subsistema de Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP). El reporte “El Futuro de la formación profesional en América Latina” de la OIT de 2017 señala que, si bien América Latina cuenta con una larga tradición en la planificación y ejecución de programas de formación profesional desde instituciones públicas especializadas, a la cual se suma la oferta privada y la brindada por programas de formación de las empresas, se ha vuelto evidente la existencia de grandes brechas cuantitativas y cualitativas de habilidades que devinieron en desajustes entre la demanda y la oferta de trabajo. En este sentido, el rezago actual en la digitalización de la fuerza de trabajo y en la capacitación digital del capital humano representa una limitación para la transición de América Latina hacia la Cuarta Revolución Industrial.

Por otro lado, en relación con la integración de tecnologías digitales a la EFTP, un reciente estudio de la OIT y Unesco (2020) da cuenta de que antes de la crisis provocada por la pandemia

de covid-19, la educación a distancia no era utilizada ampliamente en este subsistema en los países participantes del relevamiento. Los resultados de este estudio expresan numerosas razones, entre las que se incluye la falta o el acceso limitado a equipamiento y herramientas digitales, insuficiente infraestructura de internet, recursos de educación *online* limitados, e insuficiente formación de los docentes y capacitadores para la enseñanza en línea.

El estudio

Este estudio introduce el análisis de cinco experiencias internacionales de formación técnica superior con foco en las dos áreas claves de la economía digital: la transformación digital y el desarrollo de tecnología digital. Para su elaboración, se recuperan los hallazgos del informe del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) (2021) “Buenas prácticas internacionales en la capacitación de fuerza de trabajo digital: hoja de ruta para América Latina y el Caribe”, que sintetiza las iniciativas de Alemania, Brasil, Chile, Francia y Noruega para contar con políticas y planes de formación y capacitación que les permitan enfrentar los cambios requeridos en el contexto actual (Katz y Berry, 2021).

La investigación desarrollada por CAF (2021) implicó, en primer lugar, un exhaustivo relevamiento de buenas prácticas en dichos países sobre la base de los siguientes puntos de análisis: la estimación de demanda de formación en habilidades digitales; la disponibilidad de ofertas de formación y capacitación para todos los niveles y modalidades educativas; los mecanismos de certificación, de coordinación entre los actores del sistema educativo, entre el sistema educativo y el sector productivo, y con asistencia extranjera y empresas del sector privado; y los procesos de transición de graduados al sector productivo.

Con el antecedente del informe de CAF (2021), el equipo de investigación realizó un segundo análisis de cinco experiencias seleccionadas de los casos relevados: Grande École du Numérique y France Université Numérique (FUN) de Francia, la Universidad del Desarrollo (UDD) de Chile, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) de Brasil y el Sistema de Formación Dual (Dual-VET) de Alemania. La selección de estas experiencias se realizó con base en los siguientes criterios:

- » Relevancia de aspectos pedagógicos, organizacionales, curriculares y de desarrollo profesional docente.
- » Desarrollo de metodologías de enseñanza innovadoras con inclusión de tecnologías digitales.
- » Adecuación/pertinencia de los modelos organizacionales a las características (o demandas) de las áreas en formación.

Para el análisis se contemplaron como dimensiones centrales la estructura, características y modalidad de la oferta, la articulación teoría-práctica, el modelo pedagógico y didáctico, la formación profesional docente, y los mecanismos de acreditación y certificación.

Del análisis de las experiencias seleccionadas surgen algunas consideraciones para la caracterización y construcción de buenas prácticas. A continuación, se presentan los puntos más sobresalientes en cada dimensión.

» Estructura/Características de la oferta

- › Formación con fuerte componente práctico en contextos laborales con alternancia y frecuencia variables (Sistema Dual VET-Alemania).
- › Itinerarios formativos que permiten la elección y planificación de los/as estudiantes (Senai-Brasil).
- › Amplia cobertura en formación de profesiones digitales con agrupamientos temáticos (GEN-Francia).
- › Programas de capacitación digital orientados a población en riesgo (escolaridad secundaria incompleta, mujeres desempleadas, población de ingresos bajos) con estrategias complementarias de apoyo para el desarrollo de trayectorias formativas (GEN-Francia).

» Modalidad de la oferta

- › Cursos de corta duración en modalidad a distancia con modelo “archivado abierto” (cursos accesibles sin espacios colaborativos) o “sesión dinámica” (con apoyo docente y foros de intercambio)-MOOC (FUN-Francia).
- › Formato híbrido y flexible (HyFlex) con dos modalidades: presencial y en línea, alternado según necesidades (UDD-Chile).
- › Programa Senai de Educación a Distancia (Psead): cursos de formación inicial y continua, cursos superiores, de posgrado a distancia, cursos técnicos (Senai-Brasil).

» Articulación teoría-práctica

- › Período acotado de inmersión profesional de 2, 4 meses (pasantías aprobadas por la organización de formación, prácticas de inmersión contratadas por Pôle Emploi, contratos trabajo-estudio o POE (Preparación operativa para el empleo) (GEN-Francia).
- › Aprendizaje experiencial: vinculaciones tempranas con el mundo laboral, con diversas actividades a lo largo de toda la malla curricular, en colaboración con organizaciones públicas y privadas (UDD-Chile).

- › Metodología de Educación Profesional (MSEP), con foco en el desarrollo de competencias para el desempeño laboral (Senai-Brasil).
- » Modelo pedagógico y didáctico
 - › Aprender haciendo, con variedad de estrategias: realización de un proyecto de la A a la Z, misión real para empresas, reuniones con expertos, despliegue de un proyecto *fil rouge* o integrador, participación en *hackathon* o certámenes, uso de pedagogía inversa, realización de un portfolio y uso de pedagogía interrogativa (GEN-Francia).
 - › Aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante con disponibilidad de recursos para docentes-fichas metodológicas sobre aprendizaje basado en desafíos, basado en problemas, por proyectos, demostraciones, análisis de casos, debates, explicitación de objetivos e intenciones, *flipped learning*, formulación de preguntas, juego de roles, lluvia de ideas, uso de imágenes e ilustraciones digitales en el aula, presentaciones efectivas en contextos de aprendizaje, la técnica S-Q-A, textos y guías de aprendizaje y trabajo en grupo (UDD-Chile).
 - › Basado en el perfil profesional; el diseño curricular de cada perfil, la práctica pedagógica y las estrategias de aprendizaje, con aspectos específicos en la modalidad a distancia (entorno virtual de aprendizaje) y perfiles multidisciplinares para la producción de recursos (Senai-Brasil).
- » Formación profesional docente
 - › Estrategias con fuerte foco en la formación y el acompañamiento docente para la enseñanza orientada a la innovación: Centro de Innovación Docente, Unidad de Formación Pedagógica, Área de Apoyo a la Innovación, Área de Educación virtual y Programa de Intercambio de Profesores, Diplomado en Docencia Universitaria (UDD-Chile).
 - › Incorporación de facilitadores para apoyar al docente durante su clase HyFlex UDD de manera presencial (UDD-Chile).
 - › Actualización tecnológica y formación pedagógica, con propuesta basada en Lineamientos del Itinerario Nacional de Formación Docente (Senai-Brasil).
 - › Coordinaciones técnicas y pedagógicas (orientación y monitoreo de la práctica docente y provisión de infraestructura) (Senai-Brasil).
 - › Curso para la formación de formadores (certificado AdA) con carácter pedagógico/metódico general y aplicado a la educación profesional dual estándar alemana en todas las profesiones (Sistema Dual VET-Alemania).
- » Mecanismos de acreditación y certificación
 - › Sistema de examen supervisado y monitoreado en línea, con certificados verificados y (algunos) incluidos en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (FUN-Francia).

- › Pruebas estandarizadas para los/as estudiantes, con certificaciones intermedias (Senai-Brasil).
- › Reglamento de formación para las empresas y los programas para las escuelas profesionales: estándares en acuerdo intersectorial bajo la dirección del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB).

Conclusiones

Dentro de los múltiples desafíos que enfrentan en la actualidad los sistemas educativos, la Educación y Formación Técnico Profesional se encuentran entre los más relevantes. En el marco de las transformaciones socioproductivas que han tenido lugar en los últimos años, es imperioso construir mecanismos para fortalecer los trayectos formativos de los/as estudiantes y trabajadores/as y contribuir a la adquisición de competencias con base en necesidades actuales y futuras del sector de tecnologías digitales. Desde una perspectiva que conciba a la educación como un bien público, es responsabilidad central de los países asegurar el acceso y la apropiación de las tecnologías digitales como una condición para consolidar proyectos democráticos de inclusión y de justicia en el marco de una visión general de desarrollo socioproductivo del país (Lugo y Loiácono, 2020).

Al igual que en el conjunto del sistema educativo, pero con la especificidad propia de la EFTP, la integración de las tecnologías digitales en la educación hace imprescindible redefinir los objetivos de la política educativa y desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender, modificar contenidos y prácticas, reformular las propuestas de formación docente, potenciar las redes, y abrir nuevos espacios y modalidades de interacción e intercambio para lograr aprendizajes significativos, relevantes y de calidad. Se trata de revalorizar el lugar de las tecnologías desde su dimensión pedagógica como un nuevo escenario de oportunidad para revisar y actualizar las prácticas educativas más allá de la pandemia.

El foco particular en el desarrollo de competencias prácticas y el carácter profesionalizante de la EFTP suma un nivel de complejidad a la transversalización de las tecnologías digitales, la implementación de entornos virtuales y el abordaje didáctico mediado por TIC. Se trata de saberes que trascienden la frontera escolar hacia los ecosistemas productivos de los territorios, demandando la participación de un mapa de actores ampliado capaz de acompañar a las futuras y futuros técnicos en el desarrollo de sus capacidades. Así, las políticas digitales, cada vez más, requieren de un abordaje integral y una mirada multisectorial (Lugo e Ithurburu, 2019; Lugo y Delgado, 2020).

En este marco, el círculo virtuoso entre formación, trabajo y desarrollo socioproductivo de los territorios se construye a partir del mapeo de iniciativas y políticas que puedan ser identificadas como valiosas y con capacidad de escalabilidad.

Referencias bibliográficas

- » ILO-Unesco Joint Survey on Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development during the time of covid-19 (2020). Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/genericdocument/wcms_741973.pdf
- » Katz, R. y Berry, T. (2021). Buenas prácticas internacionales en la capacitación de fuerza de trabajo digital: hoja de ruta para América Latina y el Caribe. Caracas: CAF. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1734>
- » Lugo, M. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3398>
- » Lugo, M. & Delgado, L. (2020). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. (Documento de Trabajo N° 188). Recuperado de <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2020/03/188-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-L....pdf>
- » Lugo, M. & Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación Y Tecnología*, 3(1). Recuperado de <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- » OIT/Cintefor (2017). El futuro de la formación profesional en América Latina y El Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/futuro_fp

Fuentes relevadas para la investigación

Francia

- » France Stratégie (2016). MOOC français: l'heure des choix. Recuperado de: <https://www.strategie.gouv.fr/publications/mooc-francais-lheure-choix>
- » France Université Numérique. A propos de FUN. (n.d.). Recuperado en marzo de 2020 de <https://www.fun-mooc.fr/about>
- » France Université Numérique: Meet the MOOC Platform Funded by the French Government. Recuperado en marzo de 2020 de: <https://www.classcentral.com/report/france-universite-numerique/>
- » Grande École Numérique (2020). Chiffres Clés 2019. Recuperado de: <https://www.grandeecolenumerique.fr/sites/default/files/chiffrescles2019-a4.pdf>

- » Grande Ecole Numérique. Recuperado en marzo de 2020 de <https://www.grandeecolenumerique.fr/>
- » What is the grande Ecole Du Numerique? (2019). Recuperado de <https://www.grandeecolenumerique.fr/what-grande-ecole-du-numerique>

Chile

- » Universidad del Desarrollo (n.d). Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020. Recuperado de https://www.udd.cl/wp-content/uploads/2016/09/Plan_de_Desarrollo_Institucional.pdf
- » Universidad del Desarrollo. Sobre nosotros. Recuperado en marzo de 2020 de <https://www.udd.cl/sobre-nosotros/>

Brasil

- » Centro SENAI de Tecnologias Educacionais. Recuperado en marzo de 2020 de: <https://online.sp.senai.br/>
- » Portal da indústria. Sobre educação profissional. Metodologia. Recuperado en marzo de 2020 de <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/sobre-educacao-profissional/metodologia/>
- » SENAI Río Norte. Recuperado en marzo de 2020 de <https://www.rn.senai.br/>
- » SENAI San Pablo. Recuperado en marzo de 2020 de <https://www.sp.senai.br/>

Alemania

- » German Office for international Cooperation in Vocational Education and Training. Recuperado de <https://www.govet.international/en/75723.php>
- » The German Vocational Training System (n.d.). Recuperado de <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html>
- » European Union, Lifelong learning Programme (n.d). An introduction to The Dual VET system. The secret behind the success of Germany and Austria. Recuperado de https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_The%20Dual%20VET%20system.pdf
- » European Union, Lifelong learning Programme (n.d). Training company trainers on transversal skills. Recuperado de: https://www.dualvet.eu/docs/productos/4_Training%20company%20trainers%20on%20transversal%20skills.pdf

- » European Centre for the Development of Vocational Training (2007). Vocational education and training in Germany. Recuperado de https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_en.pdf
- » Cedefop (2014, December 05). ICT skills certification in Europe. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-andresources/publications/6013>
- » Lorenz, A. (2018, January 18). Dual vocational education and training in Germany – a blue print for Europe? *Euractiv*. Recuperado de <https://www.euractiv.com/section/economy-jobs/news/dual-vocational-education-and-training-in-germany-a-blue-print-for-europe/>
- » Erovat (2019, December 03). The German Vocational Training System. Recuperado de <https://erovat.eu/2019/12/03/the-german-vocational-trainingsystem>

De la teoría literaria a la narrativa transmedia en una web lúdica

Adriana Imperatore

Docente investigadora y directora del proyecto

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

aimperatore@unq.edu.ar

Marina Gergich

Docente investigadora

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

mgergich@unq.edu.ar

Magalí Milazzo

Investigadora

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

magalimilazzo@live.com.ar

Resumen

El trabajo que vamos a exponer parte del desafío de entender que la cultura digital plantea un proyecto alfabetizador de nuevo tipo al incorporar, con las técnicas de producción y reproducción de textos e imágenes, una revolución en las prácticas de lectura y escritura. La liberación de la palabra y la habilitación de la comunicación requieren recrear las condiciones

para la autonomía y el pensamiento crítico, por eso este nuevo proyecto alfabetizador debería brindar a los sujetos conceptos, procedimientos y herramientas expresivas que les permitan no solo consumir, sino también recuperar el lugar de la autoría, produciendo sentidos para ponerlos en circulación, ejerciendo lecturas críticas del estado del mundo y generando herramientas para su rediseño y transformación.

En la indagación de entornos de aprendizaje más interactivos y dinámicos, nos proponemos explorar e incorporar las posibilidades pedagógicas de tecnologías inmersivas, como la realidad aumentada (RA) y el video 360°, con el fin de renovar modos de ver, percibir e imaginar a partir de la confluencia del arte y la tecnología en una propuesta educativa. Justamente porque la educación opera en dos sentidos: por un lado, como el fin al que apuntan los objetos estudiados y diseñados y, por el otro, como el ámbito en el que el arte y la tecnología se difunden en sí mismos como entidades plenas y autónomas. Por eso, este trabajo explora distintas combinaciones: propone obras de arte que son objeto de análisis y otras que son parte de la propuesta didáctica para aprender contenidos; a la vez, la tecnología posibilita la disponibilidad de textos, filmes, cuadros, y en esta confluencia también hay arte que se produce dentro de la misma propuesta y se promueve para que haya producciones artísticas realizadas por los estudiantes, además de la resolución de actividades y ejercicios de corte didáctico.

Palabras claves: arte, educación, tecnología, transmedia.

Un tríptico de objetivos

Esta ponencia hace foco en un trabajo de investigación a partir del concepto de metalepsis en la literatura, el cine, la pintura y las tecnologías emergentes, que derivó en la elaboración de una web lúdica; esta le da albergue a una narrativa transmedia con tres objetivos:

1. Profundizar en el tema de investigación teórica en torno a la metalepsis conectando textos teóricos que tienen tradición en el tema, sobre todo vinculados a la teoría literaria y cinematográfica, para pensar este problema teórico-práctico en las tecnologías emergentes como la realidad aumentada y el video 360°.
2. Esa investigación está en la base de la transposición didáctica que tiene como destinatarios a estudiantes de la ESET y de cualquier otra escuela secundaria, pero también docentes o estudiantes universitarios de asignaturas vinculadas a los campos disciplinares involucrados (a saber, “Teoría y crítica literaria”, “Cine y literatura”, “Arte y tecnología”) para analizar la web lúdica desde la propuesta didáctica.

3. Producir arte y hacer ficción en distintos lenguajes y formatos involucrados en la web lúdica, como también en las propuestas dirigidas a los estudiantes, a la vez que se promueve la experimentación con tecnologías.

Por qué se trata de una experiencia transmedia y no solo de un material didáctico

La idea de ofrecer una experiencia que se va dando en distintos modos, medios y soportes es inherente a la narrativa transmedia, pero a la vez hacer de eso una experiencia de aprendizaje y experimentación conecta, de algún modo, lo lúdico y lo didáctico. En principio, desplegar en acción todas las potencialidades de la lectura en tanto búsqueda de pistas y esbozo de hipótesis interpretativas, establecimiento de correlaciones y postulación de nuevos sentidos podría ser uno de los horizontes más encomiables, pero además la idea es poner en juego todas estas posibilidades con la escritura, la realización de un cómic o corto animado y la experimentación con tecnologías emergentes. Es decir, convertir todo lo leído y lo aprendido en una nueva producción que puede circular entre los compañeros del mismo curso o, redes y web mediante, compartirse con otros usuarios.

De este modo, junto con el lanzamiento de la web lúdica, está previsto registrar la retroalimentación que las distintas propuestas generen, en principio, entre los distintos grupos de la ESET, pero al ser un material de libre disponibilidad habrá también respuestas de los demás destinatarios señalados en el tríptico de objetivos. Y algunas de las nuevas producciones que los estudiantes convertidos en prosumidores generen podrán ser incorporadas a la web lúdica, es decir, que el material también se transformará con las nuevas realizaciones.

A la vez hay un desafío que radica en incorporar la cultura del libro, los cuentos, el guion, el poema y conectarla con la plástica, el cine y las creaciones digitales en *Unreal Engine*, realidad aumentada y video 360°, es decir, poder entrar en el ambiente de la ficción que estamos leyendo es habitarla de otro modo y también permite proyectar la imaginación literaria o pictórica con otras herramientas. De alguna manera, esto permite volver a poner en valor la cultura del libro al conectarla con estas otras formas de ver y percibir que proporcionan las tecnologías emergentes. Leer, contemplar y visionar son las habilidades básicas para imaginar y producir a partir de esta experiencia, de modo tal que la recepción nunca es pasiva. Lo dice Rancière en *El espectador emancipado*:

En el poder de asociar y disociar reside la emancipación del espectador, es decir, la emancipación de cada uno de nosotros como espectador. Ser espectador no es la condición pasiva que precisaríamos cambiar en actividad. Es nuestra situación normal. Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento aquello que ven con aquello que han visto y dicho, hecho o soñado. (...) Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia (Rancière, 2010: 23).

Para qué sirve aprender estructuras abismadas o el porqué de la metalepsis

La metalepsis, ese salirse del marco y producir el truco más arriesgado de la ficción radica en sugerir que la ficción puede invadir la realidad o esta misma realidad estar reflejada y atrapada en la ficción; es un concepto que proviene de la literatura y la teoría literaria, pero permite también atravesar y vincular literatura, plástica, cine, cómics e, incluso, tecnologías emergentes. El vértigo de reunir y ordenar un vastísimo catálogo de textos, cuadros, películas y algunas obras de arte digital contenía en sí la idea del viaje o el recorrido implícito en la experiencia transmedia para enseñar en la escuela secundaria algunos conceptos vinculados a la metalepsis, pero de un modo especial, porque el hilo conductor es una ficción que está diseminada en distintos géneros, formatos y soportes.

Cualquier docente sabe que la presentación de un contenido trae la pregunta: ¿eso para qué me sirve? Pregunta de respuesta errática cuando se trata de literatura tanto como de cualquier expresión estética. Enojadísimo con la pregunta, Noé Jitrik la respondía desde el prólogo a *¿Para qué sirve la literatura?* (1970: 4-21), un debate francés en el que participaban nada menos que Jean Paul Sartre y Simone de Beauvoir, entre otros. Más o menos, Jitrik decía que la literatura no tiene poder, no puede cambiar la historia, poner un pan en la mesa de un pobre o interceptar el camino de una bala. Pero casi al mismo tiempo, ensayaba la respuesta más linda: mientras todas las otras disciplinas reducen la realidad para comprenderla, la literatura, para comprenderla, la amplía.

La literatura es mucho más que la buena idea de una historia, mucho más que lo argumental, lo que resulta apasionante es quizás que en esa ampliación se van superponiendo capas de sentido.

La metalepsis nos enfrenta con una de las posibles aristas de la complejidad de la lectura, nos acerca a lo más inquietante de lo fantástico que es la posibilidad de dudar de nosotros mismos, de nuestra realidad. Y dudar, lo sabemos desde Descartes, es el instrumento privilegiado para alcanzar la certeza o al menos un nivel de representación o conciencia superador.

Más que el desciframiento de los textos, más que la exégesis erudita, lo esencial de la lectura era, al parecer, ese trabajo del pensamiento, de la ensoñación. Esos momentos en los que se levanta la vista del libro y se esboza una poética discreta, en los que surgen asociaciones inesperadas (Petit, 2009: 18).

En el principio fue un guion...

El punto de partida del proyecto fue el cuento de Cortázar “Continuidad de los parques”, que sería “intervenido” y remixado en un formato innovador, a través de actividades, propuestas

de producción y estrategias de enseñanza y aprendizaje y producciones artísticas, diseñadas, mayormente, con tecnologías emergentes e inmersivas. La elección de este cuento en particular respondía a que es un cuento fundamental y emblemático para enseñar el concepto de metalepsis y sus variantes en literatura y presenta una estructura y un juego de espejos y de niveles interesantes para explorar y transponer a una obra con tecnologías inmersivas.

A poco de iniciar los primeros pasos para la elaboración del material, como suele ocurrir, se estableció una dinámica entre la planificación inicial y lo que iba pasando en la realidad, que a veces nos obligó a cambiar y nos fue guiando por diferentes caminos que quizás no eran los que estaban planificados. El primer cambio surgió a partir de la respuesta del albacea de los textos de Cortázar, diciendo que “no se están concediendo autorizaciones para la transformación de los cuentos de Cortázar”. Esto provocó que la idea del punto de partida, que era intervenir y transponer el cuento fuera modificada y se nos planteara el primer desafío que creemos finalmente redundó en mayor aprendizaje y mayor originalidad para nuestro trabajo.

Tuvimos que inventar una historia de ficción original a partir de la cual desarrollar todo lo demás que estaba previsto y utilizar el cuento solo como mención. Afortunadamente, el mismo Cortázar acudió en nuestra ayuda, ya que la idea de cómo salir de este atolladero surgió del que se dice es el último cuento que escribió antes de su muerte, “Diario para un cuento”, en el que el narrador cuenta cómo no puede escribir un cuento, y entonces decide contar todo lo que no es el cuento²⁹. Es decir que aparece todo el contexto y los personajes que pertenecerían a ese cuento y hace todo un rodeo alrededor de ese centro que queda vacío, de ese “hueco de cuento”³⁰ que nunca nombra.

Esto era no solo perfectamente aplicable a lo que teníamos que hacer nosotros, sino que era lo que nos estaba pasando. Con esta idea en la mano, inventamos un argumento³¹ en el que el cuento “Continuidad de los parques” desaparece, no se puede leer y todo el derrotero de los personajes gira en torno de esa búsqueda de un texto ausente que, sin embargo, en algún lado estará. Todo el material se configuró, entonces, a partir de un hilo conductor que sería una historia de ficción de género policial, cuyos protagonistas son dos adolescentes que, investigando sobre el cuento perdido, ingresan a un mundo peligroso en el que experimentarán algunas situaciones que nos guiarán a su vez hacia otras historias, que serán vehículos narrativos y continuarán en otros formatos expandiendo la historia base.

El cuento “Continuidad de los parques” ya no será el centro del material y tampoco lo será ningún cuento en particular, sino algunas formas o estructuras que aparecerán en diferentes textos tanto literarios como audiovisuales, etc., entre las cuales estará la metalepsis y la

29 El narrador de “Diario para un cuento” confiesa: “... por eso juego estúpidamente con la idea de escribir todo lo que no es de veras el cuento ...” (Cortázar, 1994: 490).

30 “... yo enfrento una nada, que es este cuento no escrito, un hueco de cuento, un embudo de cuento...” (Cortázar, 1994: 490).

31 La autoría de este argumento a partir del cual surgió el guion que finalmente se llamó “De los parques” es de Eva Benito y Marina Gergich.

puesta en abismo. Finalmente, ese argumento se convirtió en un guion para un cortometraje, titulado “De los parques...”. En este guion aparecen los personajes que luego deambularán por el universo transmedia, que excede los límites de esta historia y que interactuarán con los usuarios que recorran el material didáctico.

Estos personajes son la profesora Ana Zamudio, titular de la asignatura Lengua y literatura de 4to año del colegio Mariano Acosta, dos de sus estudiantes, Carolina Conti y Dante Tamuk, y Víctor, el bibliotecario. La profesora Zamudio se toma licencia y deja a los estudiantes tres trabajos prácticos para que realicen durante su ausencia. En el primero de ellos, además de explicar conceptos de teoría literaria, en una de las actividades, la profesora les indica la lectura del cuento “Continuidad de los parques”, que los chicos no encuentran por ningún lado.

A partir de esa búsqueda, Carolina y Dante comenzarán sus aventuras que se esparcirán por el espacio de una web lúdica (aún en construcción) y serán también los protagonistas de un corto de cuatro minutos que opera a la vez como una especie de *teaser* del guion original y como uno de sus episodios. Este corto-teaser fue realizado con el motor Unreal Engine 4 y utilizando uno de los últimos avances de esta herramienta, que son los llamados “metahumans”, personajes animados hiperrealistas.

Estas ficciones escritas y audiovisuales permiten la inclusión y la interacción con los conceptos teóricos y las actividades y contenidos que el material didáctico se propone desarrollar. Esta historia de base original fue pensada y creada para “girar” en torno al cuento de Cortázar elidido, pero a la vez lo evoca de la mejor manera: porque pone en escena el mismo truco de la metalepsis y la estructura abismada.

La múltiple destinación

En todo el transmedia hay un destinatario privilegiado que serían los estudiantes de la ESET y, por extensión, los estudiantes secundarios en general, por ser el sector etario donde la cultura escolar más compite con la tecnología y en el que se concentran los mayores consumos y competencias transmedia. La idea sería lograr que esta tensión se resuelva en una síntesis dialéctica a favor de que el transmedia conduzca también a los libros, a la lectura, a la escritura y a producciones con tecnologías emergentes. Un transmedia educativo sería una forma de explorar posibilidades para nuevas alfabetizaciones que no desdeñan la cultura del libro, sino que la reinsertan de un nuevo modo.

Siguiendo con el tríptico de objetivos planteado al principio, hay destinatarios más indirectos, como pueden ser los estudiantes universitarios de la UNQ, tanto en modalidad virtual como presencial, que cursan asignaturas afines con los contenidos del transmedia como “Cine y literatura”, “Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura” y “Teoría y crítica literaria”, entre otras. El interés para estos destinatarios sería analizar cómo está hecha la transposición didáctica, a la vez que actualizar contenidos teóricos a través de la bibliografía, artículos,

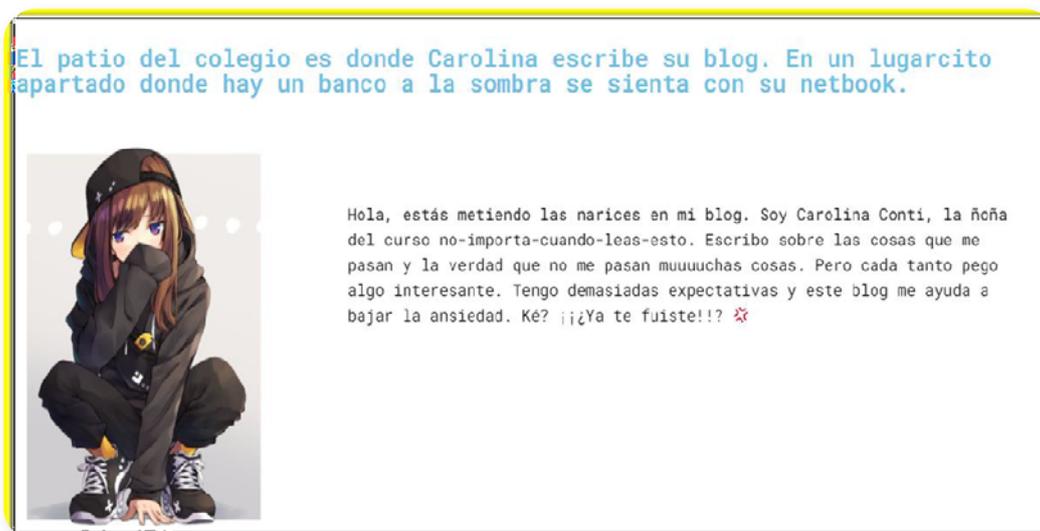
ponencias e investigaciones. Por último, podría haber otro tipo de destinatarios entre los estudiantes de “Arte y Tecnología” de Producción Digital, de Informática, que busquen una perspectiva educativa para algunas herramientas. En todo caso, hay capas de destinación según los distintos elementos que cada lector/internauta busque y los intereses acerca de cómo se han combinado conocimientos de distintos campos disciplinares.

Volviendo al destinatario principal, el estudiante secundario, hay dos registros lingüísticos para destacar:

1. Un registro adolescente entre pares cuando Carolina, una de las protagonistas de la historia, habla desde su blog.
2. Un registro más formal y de profesora hacia sus estudiantes cuando habla la profesora Zamudio a través de la presentación de los trabajos prácticos que dejó tras su misteriosa ausencia.

El tono de Carolina, sutilmente humorístico, recupera un “habla de redes”, que apela a la ironía, a frases hechas con origen en los memes: oralidad, referencias culturales varias, palabras y frases en inglés.

Carolina también cuenta, en su blog, lo que fue aprendiendo, interpelada por los prácticos de la profesora Zamudio. En ese cruce, traduce teoría literaria a un lenguaje más llano, se diría de divulgación, pero que procuramos no perdiera la espesura de lo complejo cuando lo es.



Esta es la introducción al blog de Carolina Conti, la protagonista de nuestro relato

Nuestras preguntas sobre la transposición didáctica

Cuando comenzamos a trabajar en la transposición de los contenidos, aparecieron varios obstáculos cuyo devenir fuimos registrando como parte del aprendizaje que significó y significa este proceso.

¿Cuánto contexto es suficiente para comenzar?

Si la metáfora o el oxímoron son oportunidades preciosas de detenernos en la deriva surrealista... ¿cuánto es suficiente saber?, ¿cuánto es necesario para continuar con el equipaje lo suficientemente liviano como para garantizar el arribo?

¿En qué registro hablamos a los adolescentes? En parte con el doble registro de Carolina y la profesora Zamudio resolvimos una interpelación desde lugares diferentes.

¿Cómo lograr un registro intermedio entre la legitimidad de la academia y la llegada amplia de un lenguaje accesible?

¿Cómo lograr el efecto gradual (de intensificación en la complejidad) en un material que será recorrido a saltos debido a la no linealidad que implica el espacio hipermedial?

¿Cómo interpelar desde la web, con honestidad, a alumnos acostumbrados a los picos de dopamina de las redes? ¿Cómo hacer que se queden sin premio, que tengan la paciencia de cualquier proceso de aprendizaje?

La manera de dar respuesta a estos interrogantes se fue dando en la articulación de tres pilares que estructuran el transmedia:

1. La historia ficcional contenida en el guion que aporta los personajes Carolina, Dante, profesora Zamudio y Víctor.
2. El corto realizado en Unreal Engine que permite la entrada a la historia y el enlace con la web lúdica que es un mapa que conecta la red de bibliotecas de CABA y del sur del Conurbano, porque el caso que se plantea es un misterio en torno a un cuento, a los libros alojados en bibliotecas y a las editoriales. Temáticamente, el transmedia conecta con el mundo anterior ligado a los libros y a la revolución tecnológica que en la cultura letrada se dio tempranamente con la imprenta.
3. Los tres trabajos prácticos que la profesora Zamudio les deja a sus estudiantes en la sala de profesores, porque por cuestiones de fuerza mayor cree que estará algunos días sin poder volver a la escuela.

Los tres trabajos prácticos

En este trabajo, nos detendremos en el punto 3, ya que es a partir de la idea de incorporar tres trabajos prácticos que la profesora Zamudio pidió a sus estudiantes, que surgió la respuesta a cómo transponer didácticamente los conceptos teóricos y los contenidos que queríamos desarrollar, a la ficción y al recorrido por esta. A la vez, queríamos que esos trabajos prácticos, además de albergar los contenidos, se convirtieran en juegos y enigmas que los estudiantes tendrán que resolver para entregarlos. De este modo, cada TP se propone enseñar un tema en concreto que tiene vinculación con la metalepsis, pero irradiando en diversas artes y con múltiples conexiones con la historia ficcional y la web lúdica.

El TP1: “Al pie de la letra”

Para tener una idea clara de cómo comienza a funcionar esta urdimbre entre contenidos y ficción, basta leer las primeras palabras de la profe Zamudio que aparecen en la sala de profesores, como explicación de su ausencia:

P

TP 1: Al pie de la letra

Chiques,

Necesito ayuda. No puedo decirles por qué, ni de quiénes estoy huyendo. Es peligroso y cuanto menos les diga directamente, mejor. Pero hay algo en las sombras que me obliga a escapar mientras tenga algo de luz aquí (¡ha matado a mi gato Felipe!). Por favor, búsqenme. He dejado señales y pistas, no hay otra forma. Usen todo lo que tengan al alcance, busquen en estas páginas, en la bibliografía que dejé en la biblioteca, en Internet, miren cada imagen y escuchen cada sonido. El secreto es relacionar todo lo que parezca sospechoso. Confío en que encontrarán el camino antes que ellos.

No queda mucho tiempo. ¡Apúrense!

PD: Hice unas páginas que dejé ocultas en la web. Completen el link para seguirme el rastro. Primera pista:

Luego de esta declaración, los estudiantes tendrán acceso a este primer TP en el que empezamos por las figuras retóricas que tienen capacidad de construir pequeñas ficciones.

La metalepsis puede producirse de muchas maneras, pero genéricamente se da cuando hay una manipulación figural o ficcional de la relación causal que une al autor con su obra o al productor con la propia representación. En todos los casos se produce una transgresión

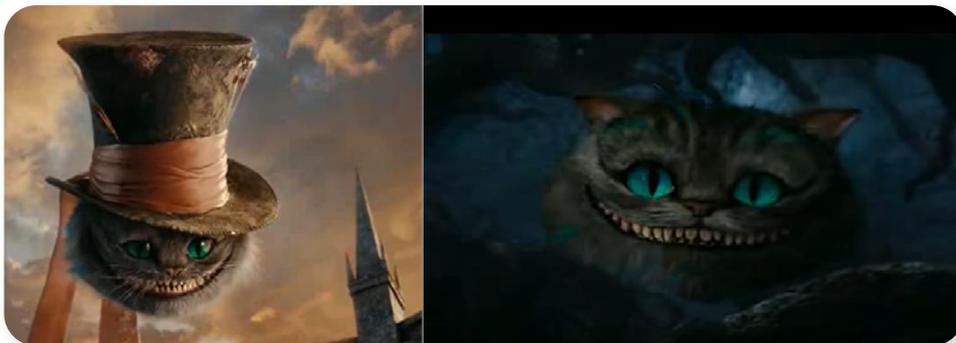
deliberada del umbral de inserción en la representación ya sea de una figura retórica, de una ficción, de un cuadro, en una obra teatral o en un filme.

No es casual que las figuras retóricas implicadas en este juego sean aquellas en las que hay sustitución o desplazamiento de sentido. En el primer TP trabajamos con la metonimia, la sinécdoque, la metáfora, la hipérbole y el oxímoron, ya que se comportan como ficciones en miniatura, por eso se comprende cómo funciona la metalepsis ficcional al tomar una figura al pie de la letra y tratarla como un acontecimiento efectivamente sucedido.

La explicación de cómo se arma y funciona cada figura retórica la mostramos, en primer lugar, como figura verbal, pero también aportamos ejemplos en el cine o también en imágenes, de esta manera, siempre se atraviesan transversalmente los distintos lenguajes artísticos.

Por ejemplo, en el caso de la hipérbole, que consiste en exagerar lo que se dice con una finalidad expresiva, utilizamos el poema de Francisco de Quevedo “A una nariz”, que comienza con una hipérbole como figura verbal: “Érase un hombre a una nariz pegado...”.

Un ejemplo de sinécdoque en el cine es la aparición del gato de Cheshire en *Alicia en el país de las maravillas*, de Tim Burton. Aparece su figura entera en algunas ocasiones, y en otras solo su cabeza o su sonrisa, en cuyo caso, hay un desplazamiento del todo por la parte.



Se proponen también actividades creativas y lúdicas que aparecen en diversas partes de la web como, por ejemplo, las siguientes:

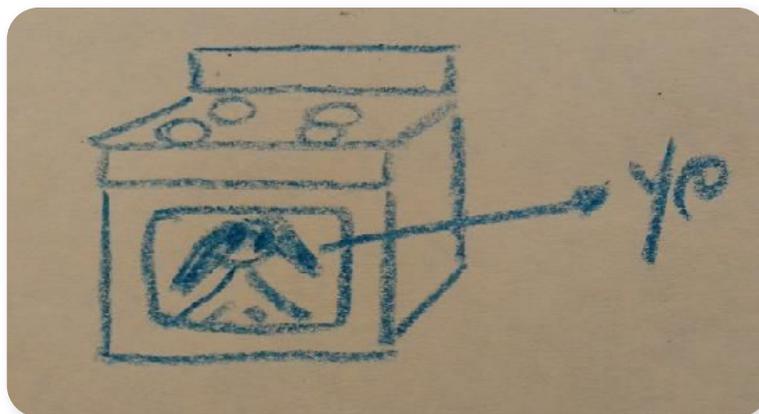
» *Microrrelatos con usos literales y figurados*

Armá pequeños microrrelatos que reúnan los sentidos literales y figurados de las siguientes expresiones:

- a. Ñoquis (comida) / El/la que cobra los 29 sin trabajar
- b. Dolor de cabeza / problemón
- c. Cortala (cortar algo “femenino sustantivo”) / terminala
- d. Hacer huevo (cocinar huevo) / No hacer nada
- e. Tomar el pelo (agarrar un mechón de pelo) / (hacerle una broma a alguien).

» *Pictionary connotativo*

El juego consiste en adivinar, a partir del dibujo que realiza el miembro designado de un equipo, las siguientes expresiones connotativas/metáforas cristalizadas. Para ganar, el equipo deberá, además, ofrecer la definición de estas en el uso corriente. Empiezo yo: “Estar al horno”.



Una vez explicadas estas figuras retóricas incluimos un apartado titulado “La deriva surrealista” en el que desarrollamos cómo el surrealismo compuso “imágenes dialécticas” (según Walter Benjamin en “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea”, 1929) al yuxtaponer dos elementos contradictorios o lejanos entre sí, y cómo algunas de estas imágenes contribuyeron a ampliar horizontes imaginativos.

Algunas se convirtieron en metáforas célebres de denuncia política y anticipación como el fotomontaje de John Heartfield: “Adolf El Superman: traga oro y escupe basura” (17 de julio de 1932, *Revista AIZ*).³²



Adolf El Superman: traga oro y escupe basura

La deriva surrealista da pie para introducir ejercicios de escritura creativa que recorren buena parte de las vanguardias históricas del siglo XX: surrealismo y dadaísmo, consignas oulipianas, formalismo ruso, los binomios fantásticos de Gianni Rodari y también varias correlaciones con las ficciones y juegos cortazarianos.

El TP2: “El marco”

Si el TP1 se presenta como una mirada detallada y microscópica sobre las figuras retóricas, en el TP2 nos proponemos retirar la lupa y expandir la visión hacia el contexto. Fuimos de la palabra al texto, de todos los textos a los ficcionales, de todas las ficciones a las fantásticas.

Al igual que el práctico precedente, desarrollamos aquí una serie de explicaciones teóricas y propusimos actividades de complejidad gradual. Si bien hemos dicho que nuestros destinatarios serán en esta oportunidad alumnos de nivel secundario, queremos ofrecer la posibilidad de múltiples acercamientos suyos o de sus docentes (que imaginamos

32 <<https://www.johnheartfield.com/John-Heartfield-Exhibition/john-heartfield-art/famous-anti-fascist-art/heartfield-posters-aiz/adolf-the-superman-hitler-portrait>>

acompañando el proceso): pastillas que proponen profundizar, irse un poquito por las ramas, establecer relaciones con otros lenguajes, ofrecer actividades de dinámica grupal y bibliografía para ampliar.

Para definir lo fantástico, decidimos tomar una teoría rectora y desde allí realizar comparaciones, asociaciones con otras. Entendemos que es Tzvetan Todorov (1970) la referencia ineludible desde la que parten las posteriores teorías. Cualquier recorrido por lo fantástico comienza en él, aun para cuestionar sus categorías, cambiar sus términos o completar sus olvidos. Por ese camino, encontramos enriquecedores los trabajos de Rosemary Jackson (1981) y Roger Caillois (1970), puntualmente en sus diferencias sustanciales o polémicas, más allá de lo terminológico.

Otra decisión que tomamos fue demorarnos en definir la instancia narrativa o punto de vista. Interesa especialmente porque está implicada en las definiciones de ficción, y verosímil, porque hablar, no importa desde qué soporte, implica siempre una perspectiva y porque la dimensión inmersiva de las tecnologías nos trae nuevamente la necesidad de pensar sus aristas.

Resulta fatal, en el sentido de definitivo, reconocer no solamente quién habla en un texto, sino desde dónde lo hace. Cualquier historia, real o ficticia, solo “es” a través de su narrador. Si hay algo que contar, siempre hay un narrador que dispone el cuerpo, la voz y una particular mirada sobre los acontecimientos. Esa distinción tiene sentido estético y político: hay un vínculo estrecho entre percepción y saber, y entre percepción y poder. Asumir una perspectiva frente a lo narrado no solo significa instalar el lugar del yo, implica señalar el lugar pretendido para que el tú observe y valore lo narrado.

Para resolver este TP, los estudiantes tendrán que, además de recorrer y entender las definiciones y los ejemplos del género fantástico, sumergirse en un universo fantástico³³ creado para acompañarlos en esta aventura: el corto animado *Lumbral: pasaje a lo fantástico*. Este audiovisual estará en algún lugar de la web lúdica y es en sí mismo, un relato fantástico que incluye a los personajes ficcionales que pertenecen al guion (la profe Zamudio, Carolina, Dante y Víctor).

El TP 3: “Los saltos y el abismo”

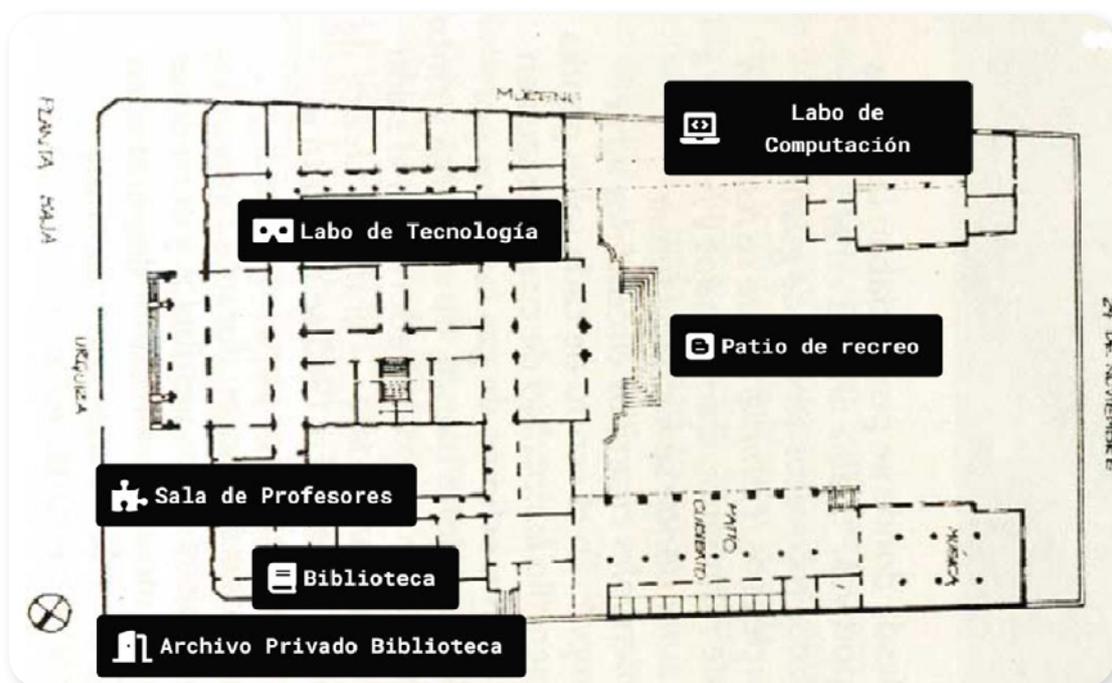
Luego del recorrido por las figuras retóricas y lo fantástico, estamos en condiciones de arribar a nuestra propuesta de relacionar la metalepsis y la puesta en abismo con los textos literarios que las contienen, para luego investigar cómo aparecen estos conceptos en otras artes y elaborar hipótesis acerca de las posibilidades de representación con tecnologías inmersivas.

33 Este universo narrativo transmedia se llama *Lumbral*, está habitado por la literatura fantástica y contiene diferentes piezas entre las cuales se encuentran el guion, el corto animado, la web lúdica y los contenidos que pretendemos definir, investigar y explorar, distribuidos en diferentes formatos, modos, etc.

Todo esto estará contenido en el último TP de la profesora Zamudio, en el que el desafío será no solo comprender las definiciones de metalepsis y puesta en abismo a partir de la teorización de Gerard Genette, pasando además por otros autores que investigaron estos temas, sino también experimentar cómo transponer estas estructuras a ficciones. Los estudiantes se enfrentarán al reto de buscar, imaginar y producir ejemplos de lo que aprendieron.

A esta altura de las lecturas realizadas y de todo lo que recorrieron, experimentaron, leyeron, jugaron y audiovisitaron en la web lúdica, los estudiantes ya habrán conseguido el texto “Continuidad de los parques” que nunca aparecerá en el material didáctico y tendrán un ejemplo claro de metalepsis en literatura, a partir del cual realizar las consignas pedidas por la profesora. Por otra parte, para incluir todo el abanico de ejemplos y posibilidades que hemos recogido y analizado en estos años durante el proyecto, dentro del reto del TP3 habrá numerosas pistas, tanto escritas como audiovisuales, de casos de metalepsis y puesta en abismo en literatura, cine, pintura, fotografía, etcétera.

Por último, si bien los tres TP estarán anclados y ubicados en la sala de profesores, donde la profesora Zamudio los dejó, para su elaboración y resolución los estudiantes tendrán que recorrer diferentes espacios de la web donde estarán las pistas que les permitirán cumplir con los objetivos de aprendizaje y las actividades. Esa arquitectura sobre la que estarán montados todos los mojonos que les permitirán avanzar, tanto en la resolución del misterio ficcional como en el aprendizaje de los contenidos, es la que estaremos elaborando en la segunda etapa del proyecto que estamos por iniciar.



Plano del Colegio Mariano Acosta, sobre el cual están sobreimpresos los espacios inventados para la ficción en la web lúdica

Referencias bibliográficas

- » Benjamin, W. [1929] (1980). El surrealismo: la última instantánea de la inteligencia europea, en *Imaginación y sociedad, Iluminaciones I*, Madrid: Taurus.
- » Caillois, R. (1970). Prólogo, en *Antología del cuento fantástico*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- » Cortázar, J. (1965). Continuidad de los parques, en *Final del juego*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- » Cortázar, J. (1994). Diario para un cuento, en *Cuentos completos II* (2da. edición). Madrid: Alfaguara.
- » Jackson, R. (1986). *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- » Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Océano Travesía.
- » Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- » Sartre, J. P. y De Beauvoir, S. (1970). *¿Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Proteo.
- » Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. París: Seuil.
- » Walt Disney Pictures, Tim Burton Productions, Zanuck Company, Roth Films, Team Todd (productores). Burton, T. (director) (2010). *Alice in Wonderland*. Estados Unidos.

El amor pedagógico en Educación a Distancia

Stella Maris Cao

Docente investigadora

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

scao@uvq.edu.ar

Paula Florez

Docente investigadora

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

pflores@unq.edu.ar

Resumen

La reflexión sobre las teorías de diversos filósofos, de Platón hasta Nietzsche, y de teóricos de los aprendizajes, como Lev Vigotski, nos permite pensar la educación a distancia a partir del concepto de “amor pedagógico”, formulado por Eduard Spranger, pero reinterpretado para nuestros tiempos.

Esta mirada acerca del amor pedagógico nos sirve de marco teórico para compartir algunos aspectos clave de la experiencia realizada en 2021 en el seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, de la Especialización de Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad de Quilmes. Aun contando cada una de nosotras con su propia comisión a cargo, funcionamos a la manera de una pareja pedagógica, sobre todo en la construcción de un escenario ludificado y de diversas estrategias creativas que desafiaran los modelos más “tradicionales” de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, invitamos a la coevaluación de ciertas actividades, como modo de reafirmar y fortalecer la comunidad de aprendizaje. La

realización de encuentros sincrónicos de participación optativa, pero cuya grabación era más tarde compartida en el campus virtual, fue otro de los recursos usados para fortalecer esta comunidad y dar voz a los participantes.

También propusimos distintas formas de abordaje de los contenidos, desde los más lineales a otros más cercanos al hipertexto o al multimedia e invitamos a la reflexión metacognitiva sobre el impacto que provocaba cada modalidad. Intentamos romper así con algo que, a nuestro juicio, ya está roto desde hace tiempo, pero es aún difícil de llevar a la práctica: la noción de educación entendida exclusivamente desde la racionalidad y que no contempla el universo de las emociones ni los sentimientos.

Palabras claves: amor pedagógico, creatividad, educación a distancia, ludificación.

El amor pedagógico en Educación a Distancia

[...] el viento del tiempo se puede llevar muchas cosas, pero difícilmente pueda con las memorias donde se filtró el amor (E.G.).

No, no es una frase de Eduardo Galeano. Es de un amigo de una de nosotras que partió en los tiempos más duros de la pandemia y queremos celebrar su vida y su legado para hacerlo expansivo: en los últimos meses, la realidad de la cuarentena hizo que debiéramos comunicarnos por teléfono, por chat o por mail. Lo curioso, quizá lo mágico, es que en ese tiempo aprendimos muchísimo, en una experiencia de educación no formal a distancia. Y, además, entre las ventajas de la mediación tecnológica que a veces, por naturalizada, no se valora, nos quedaron los testimonios de ese aprendizaje y de la narrativa que siempre, siempre, lo acompañaba.

Por eso quisimos empezar así, contando cómo surgió la idea del tema de esta presentación.

Escuchando, casi por casualidad, los compases iniciales del primer movimiento de la sonata “Claro de Luna” –tan vapuleado por los que recién se inician en el aprendizaje del piano– me transporté inmediatamente a una conversación por chat que había tenido sobre esta sonata. No pude evitar buscarla...y ahora quiero compartir con ustedes lo que aprendí.

— Beethoven se enamoró de una alumna, Giulietta Guicciardi. Pero eran gente muy fina, y al padre le pareció que el músico atorrante no iba a ser muy buen candidato. Ella tenía 15 años, él algunos más... Ludwig se amargó. Y escribió una sonata, una en la que, dicen, el primer movimiento refleja el pesar del amor que se sabe sin destino, el segundo es un adiós amable, el tercero la rabia y la pena de la pérdida del amor.

Podés escucharla con esa definición en la cabeza y tal vez la sientas de otra manera. Porque más tarde, un crítico medio extraño creyó ver otras cosas en la sonata y le puso el nombre con el que se la conoce hasta nuestros días: es la sonata conocida hoy como “Claro de Luna”.

¿Vos tocás el primer movimiento? Empieza de la manera más tonta posible: mano derecha, sol-do-mi, en do sostenido menor, cuatro veces. Cuatro tresillos. En la izquierda, octava de do sostenido. Absolutamente normal, el acorde básico de tónica, nada que decir.

En el segundo compás, la mano derecha hace lo mismo... pero la izquierda... ¡toca una octava de si natural! El efecto es tremendo... ¡Es el sonido de un corazón que se rompe!...

Desde esa conversación, cada vez que escucho o aporreo en el piano este primer movimiento, no estoy simplemente oyendo o tocando música clásica: estoy viajando en el tiempo, a una historia de un amor desdichado, y ese si natural me conmueve porque no es solo el corazón de Beethoven, sino el de la humanidad el que escucho romperse una y otra vez. De esta manera, recuerdo no solo a mi amigo, sino a los más de 126.000 muertos en nuestro país a causa de la pandemia o durante esta. Pero no como una memoria triste, sino como una celebración de la vida. Lo cierto es que aprendí mucho más en ese ratito de charla que en años de conservatorio: por supuesto, allí me enseñaron armonía, pero no cómo se escucha un corazón al romperse (tampoco lo hicieron, confieso, en la facultad de psicología). O quizá, debo reconocer, puedo haberlo leído en algún texto, pero la pasión puesta en el relato, en la narración, es lo que hace la diferencia: de alguna manera, se vuelve contagiosa.

¿No es acaso una de las funciones de la educación el enriquecer nuestro mundo, poblarlo de colores, de sonidos y significaciones nuevas? ¿No es invitarnos a ir un poco más allá de lo que simplemente nos es dado? ¿No sirve para comenzar a sanar heridas? ¿No es ayudarnos a descubrir la belleza dondequiera se presente? ¿No es el acto de enseñar una de las formas más asombrosas del amor?

El amor a la sabiduría o la sabiduría del amor

Daniel Berisso (2017) parece estar de acuerdo con nosotros cuando señala que “el amor suele ser enemigo de los olvidos”. Por ello, evoca a Rodolfo Agoglia (1920-1985), para quien es inadecuada la interpretación de la palabra “filosofía” como “amor a la sabiduría”: según este autor, debería ser comprendida como “sabiduría del amor”:

En síntesis, el término filosofía, más que señalar una tendencia hacia la consecución de un saber, o de un saber acerca de algo, identifica amor y saber, a través del sentido genitivo de su relación, en una unidad significativa que nítidamente apunta al amor como fuente de sabiduría (Agoglia en Berisso, 2017: 20).

Esta interpretación del amor como “fuente” del saber, sin duda, es más que apropiada para pensar la relación pedagógica, más allá de los contenidos de enseñanza. O quizá incluyéndolos: ¿por qué no pensar que ambas miradas son posibles? Amor a la sabiduría y sabiduría del amor: una especie de búsqueda constante, con otros. Amamos la búsqueda, amamos lo que vamos descubriendo en el camino, pero también amamos a quienes nos acompañan en ese recorrido.

Algunos conciben al buscador de sabiduría como un individuo asocial, quizá ermitaño, encerrado en solitario en sus meditaciones. En nuestra opinión, se trata de un eterno niño explorador, pero que nunca lo hace solo: no está “ensimismado”, sino “entusiasmado”.³⁴

El concepto “tradicional” de amor pedagógico y la relación con la educación hoy

Debemos aclarar aquí que la teoría del “amor pedagógico” fue desarrollada por Eduard Spranger. Compartimos con él que la educación, para ejercerse en toda su plenitud, requiere fuego espiritual, necesidad interior. La intervención en el desarrollo del educando implica, a la vez, el manejo de los bienes o contenidos culturales que servirán a ese desarrollo. No de los bienes culturales puros, sino de los bienes formativos “aptos para conservar y elevar la vida de los hombres” (Spranger, 1960: 23).

Pero el título del libro en el que desarrolla esta teoría, *El educador nato*, nos hace un poco de ruido. No se nace educador, ni somos educadores porque “fracasamos en otras áreas”, como sentenció una ministra de Educación en CABA cuyos dichos repudiamos. En nuestra humilde visión, nos hacemos educadores porque, como dijo E.G. (esta vez sí, Eduardo Galeano), “somos un mar de fueguitos”, cuando sentimos que tenemos algo para compartir y no podemos dejar de hacerlo.

Entendemos la educación como aquellos procesos sociales en los que aprendemos mientras enseñamos, en los que intercambiamos ideas, interpretaciones y la propia narrativa, en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Podríamos inspirarnos para pensar esto en uno de los grandes teóricos del constructivismo: Lev Vigotsky. Para este autor, todo aprendizaje se produce en situaciones sociales significativas en las que existen procesos de mediación. En su ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1931) señala que todo aprendizaje se produce primero en la interacción social, para luego internalizarse y convertirse en pensamiento “individual”. En otras palabras: el aprendizaje es primero interpsicológico y luego se vuelve intrapsicológico. La teoría de Vigotsky enfatiza el uso de

34 El término *entusiasmo* procede del griego *enthousiasmós* (formado con la preposición *en* y el sustantivo *theós* ‘dios’) y sería algo así como ‘raptó divino’ o ‘posesión divina’. Subyace la idea, propia de los griegos, de que dejarse llevar por el entusiasmo es permitir que un dios se valga de nosotros para manifestarse, como les sucedía a los poetas, a los profetas y a los enamorados. Los vericuetos de la lengua llevaron a ese “dios” de la etimología a convertirse en un “tú”, ante lo cual los falsificadores de etimologías estamos enormemente entusiasmados. Falsificamos, sí, pero avisamos, y el que avisa no es traidor.

los instrumentos y herramientas de mediación. Los seres humanos poseen, usan y crean herramientas y enseñan a otros a usarlas. ¿No es este, al fin de cuentas, el tema que nos ocupa?

Consideramos el aula virtual como un entorno para aprender, en donde las clases y los materiales, las actividades y las propuestas variadas serán los estímulos para que el estudiantado pueda explorar, sentir, intervenir distintos aspectos de los temas de la asignatura. También en el aula, a partir del intercambio con los demás integrantes, nuestros estudiantes aprenden a relacionarse, van incorporando aspectos de su cultura, normas para convivir, ser más autónomos, pensar críticamente y satisfacer sus necesidades.

Las experiencias valiosas de aprendizaje (las que dejan huella, según explica Melina Furman, 2021) requieren del compromiso y la participación, de la emoción, la empatía y la co-construcción, de la predisposición a pensar. Surgen en un ambiente de disfrute por conocer, de apertura a la curiosidad, dan lugar a la creatividad y al disenso, a la creación de nuevas posibilidades. Ya sea en una clase conmovedora por la admiración que nos genera quien nos está presentando contenido, narrando una historia, develando enigmas, demostrando en el acto la pasión por el saber, o en una propuesta que nos invite a desplegar contenido como se abre un regalo, con la expectativa por descubrir.

Se relacionan también con las actividades que nos permiten experimentar, poner las manos en acción o incluso explorar con la mente alternativas que antes no conocíamos, puede ser tanto en equipo como en solitario, para la mera reflexión o incluso para compartir y conocer otras perspectivas sobre la misma tarea. Esas experiencias dan a cada estudiante el rol de protagonista, incluso lo colocan desde lo lúdico como especialista a quien se consulta en busca de una solución, dando respaldo, acompañando, pero también promoviendo la autonomía y el ensayo en situaciones lo más parecidas al mundo real de ejercicio de la actividad que se trate.

Ya sea en clases sincrónicas por videoconferencia o utilizando las herramientas de comunicación del curso como el foro, queremos contar con la participación y los aportes de los estudiantes para ayudarlos a avanzar en los contenidos, hacerles devoluciones, promover el aprendizaje.

Entendemos el aprendizaje como posibilidad de empoderar y emancipar, de disfrutar del mundo que nos rodea y sus misterios, de conocer la naturaleza y la cultura, de comprender lo hecho por los antecesores y promover la posibilidad de crear e innovar, de generar proyectos de vida con autonomía, y contar con las herramientas para transformar la realidad... Vemos que esta mirada incluye un sentido utilitarista del conocimiento: el aprendizaje para resolver cuestiones cotidianas de la vida, como una compra en el supermercado. Pero no se reduce simplemente a ello.

Por otra parte, no debemos confundir una propuesta interesante con una divertida. Será un plus si logramos contenidos entretenidos, pero lo realmente importante es que el tema nos interese, nos interpele, nos resuene, nos permita conectar con los demás participantes del

aula, con temas más amplios de la humanidad o situaciones de la vida cotidiana, más que por el hecho de que sea divertido.

En palabras de Artopoulos *et al.* (2020):

El software devenido plataforma hoy es la última capa de sedimento fructífero de la mente humana, de un limo visible de los aprendizajes que la humanidad acumuló para lidiar con los desafíos de su tiempo, de esta hora. (...) *En tiempos de pandemia importa cómo, tanto como qué enseñar.* Los estudiantes quieren entender qué sucede allá afuera, más allá de sus ventanas y sus pantallas. Es casi lo único que pueden experimentar del mundo. Para concretar sus proyectos, buscar su futuro, necesitan escuelas que se apropien de las plataformas, de los algoritmos, docentes que distingan noticias falsas, que se muestran diestros tanto en la enseñanza en línea como revelando las plataformas de la simulación.

Las ideas de Artopoulos nos resultan interesantes para reflexionar por qué cambiar, por qué “modernizarse”. No siempre esto implica hacer algo más divertido o acorde a los tiempos, sino plantearse el desafío de transformar la práctica inmersa en un contexto que también se transforma, cambia las lógicas de consumo y participación, entonces exige modificar concepciones de enseñanza y de aprendizaje. No se trata de aplicar aquello que resulte más llamativo para el y la estudiante y que no se aburra con clases monótonas, sino que se verifica como necesidad de este tiempo, marcado por nuevas maneras de construir conocimiento en un mundo que piensa con otras herramientas. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) no solo resultan, actualmente, base de interacción social, sino que además han moldeado la forma en cómo los seres humanos entendemos el mundo y nos relacionamos con él.

Lo que pasó en otro simposio

Quisiéramos hacer unas breves referencias a *El Banquete* de Platón, porque nos inspira a pensar la concepción del amor que intentamos sostener en esta presentación, quizá idealista pero no por eso imposible (o solo en el sentido de “las tres profesiones imposibles” formuladas por S. Freud). El amor como algo más que un romanticismo edulcorado o como una mera referencia a la sexualidad. El amor como creador de cierta forma de felicidad alejada de la perspectiva consumista como suele entenderse hoy; felicidad que, como diría Kierkegaard, no debe entenderse como punto de llegada, sino como modo de viajar.

En primer lugar cabe decir que, en griego antiguo, la palabra que designaba el título de esta obra es **Συμπόσιον**, *Sympósiōn*, es decir, que podría llamarse El Simposio (y así se lo conoce a veces).³⁵

35 Excede a los límites de esta presentación la reflexión sobre las distintas formas del amor según los griegos: Eros (Ἔρως), Philia (φιλία) y Agápē (ἀγάπη).

Aquel viejo Simposio se situó en la casa del poeta Agatón. Después del festín, uno de los invitados, Erixímaco, propone hablar del amor. Y allí se produce un giro absolutamente inesperado para la época: cuando le tocó el turno a Sócrates, este no dudó en afirmar que su visión sobre el amor le fue transmitida por una mujer, Diotima de Mantinea.

Sin pretender ahondar en el tema, el amor, para Diotima, es algo intermedio entre lo mortal y lo inmortal. En este sentido, es un *daimon*. Los *daimon* griegos eran intérpretes y mediadores entre los dioses y los hombres. Llenaban, por así decirlo, el intervalo que separa el cielo y la tierra; eran el lazo que unía al todo.

Es una pena que, con el surgimiento del cristianismo en Roma, los *daimon* empezaran a ser cargados de características negativas, malévolas, lo que llevó a que el término que suele hoy utilizarse para traducirlo es “demonio”. Es una pena, porque los *daimon* originalmente representaban un vínculo de unión, mucho más cercanos a lo simbólico que a lo diabólico.

En cuanto al *daimon* llamado amor, es para Diotima pura contradicción. Es hijo de Poros y de Penia, la riqueza y la debilidad, el poder y la carencia.

En el relato de Sócrates, Diotima emplea con él el mismo método mayéutico que caracteriza al filósofo. Y en este proceso, Sócrates termina descubriendo lo que, de alguna manera, ya sabía: la finalidad del amor es la producción de la belleza, ya sea mediante el cuerpo, ya sea mediante el espíritu (recordemos que para los antiguos griegos bien y belleza se identifican).

El amor es generatividad de bien y de belleza. En tal sentido, esta potencia de generatividad se expresa a través de los hijos, pero también a través de la creación: en las artes, la filosofía, la ciencia... y la educación. ¿Podríamos entonces promover la expresión de la propia perspectiva, compartir y fomentar esas creaciones por parte de cada integrante del aula?

¿Qué pasaría si el aula fuera un espacio de expresión? Que cada uno pudiera explorar y conocer su modo más natural y propio de presentar sus ideas: ya sea con el cuerpo, con la voz, con la escritura, con una producción multimedia, un baile, una puesta en escena, un trap, etc. El acto de educar sería así la apertura a la posibilidad, toda potencia, de manifestar, denotar, expresar, producir, simbolizar sentidos y compartirlos... lo que permitiría además conocer desde múltiples modos y miradas un tema.

Una crítica (respetuosa y con admiración) a Darío Z.

Aprendemos todo el tiempo, somos aprendices de la vida. Lo que en un momento nos asombró y nos pareció verdadero puede ser que, con el tiempo, empiece a resultar disonante con otras opiniones o creencias.

Al respecto, hemos escuchado más de una vez a Darío Z. repitiendo una expresión tomada de Esquilo (Agamenón): *πάθει μάθος* (*páthei máthos*), que todos traducen como “se aprende del sufrimiento”, “el padecer enseña” ... Pero de pronto entrevemos que puede haber algo más allí, en ese “*páthei*” que remite a una palabra bastante repetida en la Academia: el *pathos*.

Nos “pica el bichito” de la intriga y no podemos parar (suponemos que tiene que ver con el amor a la vida, a la potencia de las palabras). Y, como no sabemos griego, debemos recurrir a amigos que nos ayuden a darle forma a la curiosidad (¡gracias, Sebastián Ampudia y Raúl Ajman!).

Algo se rebela allí. Algo que quizá no sea totalmente cierto, pero, como dicen los italianos, “se non é vero é ben trovato” (si no es cierto, está bien inventado). Y vemos en el diccionario griego-español de Vox:

πάθη ης ή γ
 e- **πάθημα** ατος τό todo lo que uno ex-
 perimenta o siente, prueba, experien-
 cia; suceso, coyuntura; castigo, su-
 frimiento, desgracia, infortunio, tris-
 te suerte, desastre; enfermedad,
 muerte; estado de alma, disposición
 moral [piedad, placer, amor, tristeza,
 odio, cólera, aflicción, pena]; cambio,
 fenómeno; afecto, pasión; πάθημα
 también la Pasión de N. S. J. C.
 πάθησθα 2.^a sing. subj. aor. 2.^o ép. de
 πάσχω.
 παθητός ή όν expuesto o sujeto al su-
 frimiento, pasible.

No inventamos la pólvora; descubrimos algo que ya estaba descubierto, pero eso igual nos provoca un enorme placer. No es el “padecer” lo que enseña, porque eso nos remitiría a la vieja frase “La letra con sangre entra”. Se aprende experimentando, experimentando, sintiendo el dolor y el placer; se aprende apasionándonos, dialogando, conociéndonos, jugando, corriendo el riesgo de la crítica, desacartonándonos, saliendo de nuestra zona de confort. Se aprende, como diría Rilke, haciendo el esfuerzo imposible y al mismo tiempo incesante de “estar en lo abierto”.

¿Podemos en el aula fomentar este tipo de experiencias? Sí, hasta lo hemos probado con total entusiasmo y veremos un ejemplo a continuación. ¿Cómo? desaprendiendo años de disciplina por temor y obediencia, con relaciones más horizontales ¿Para qué? para abrir potenciales de significado, para liberar a cada participante a expresar lo que es y eso único que tiene para compartir; para descubrir nuevas oportunidades de aprendizaje compartido por docentes y estudiantes.

El amor pedagógico en EaD

Llegando al centro de la reflexión que proponemos: ¿es posible el amor pedagógico en educación a distancia?

Lo afirmamos con un rotundo “¡sí!”, Y, como premisa para nuestro argumento, permítasenos transcribir algunos fragmentos de una cita de Friedrich Nietzsche en “Así habló Zaratustra”:

“Tres transformaciones del espíritu les menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.

Hay muchas cosas pesadas para el espíritu [...] ¿Qué es pesado?, así pregunta el espíritu de carga, y se arrodilla, igual que el **camello**, y quiere que lo carguen bien. [...] semejante al camello que corre al desierto con su carga, así corre él a su desierto.

Pero en lo más solitario del desierto tiene lugar la segunda transformación: en **león** se transforma aquí el espíritu, quiere conquistar su libertad como se conquista una presa y ser señor en su propio desierto.

¿Quién es el gran dragón, al que el espíritu no quiere seguir llamando señor ni dios? «Tú debes» se llama el gran dragón. Pero el espíritu del león dice «yo quiero».

Pero díganme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño?

Inocencia es el **niño**, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí [...]

Así habló Zaratustra.”



Afirma Puiggrós (2020) que en la pandemia “la educación virtual fue el soporte de emergencia de los vínculos pedagógicos”.

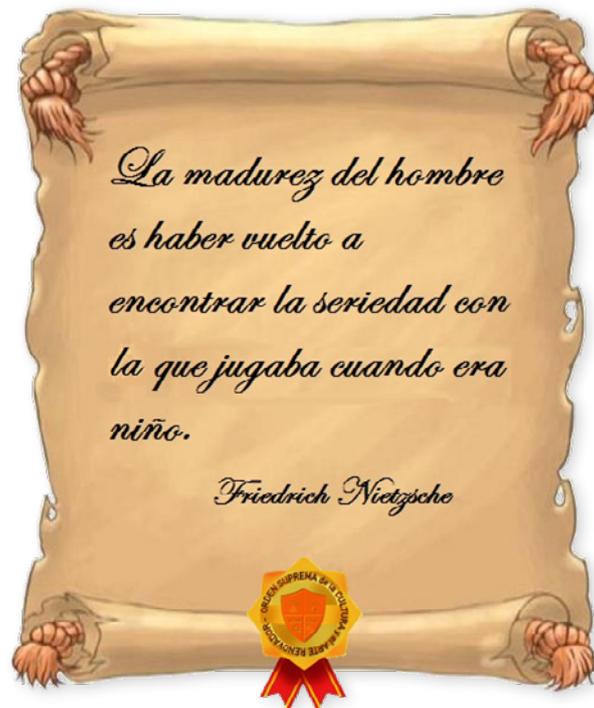
Pero, por desgracia, la pandemia nos encontró a muchos como camellos cargados: cargados de compromisos, responsabilidades, miedos...

O a lo sumo, fuimos leones que intentaban rebelarse al “tú debes”, y así terminamos chocando con el poder de lo establecido.

Es decir que la pandemia nos encontró vulnerables, indefensos. Pero no todas las indefensiones tienen el mismo peso, ni real ni simbólico.

Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos (Zelmanovich, 2003).

No se trata de fingir, de ponerse la máscara de una fortaleza de la que carecemos. No, solo se hace necesaria una transformación más: volver a ser niños, pero en el sentido de volver a jugar. Y ese es el núcleo de lo que queremos compartir con ustedes.



Si observan este pergamino, notarán que tiene un sello: el de la “Orden Suprema de la Cultura y el Arte Renovador” (entre nosotros y jugando, podemos usar un acrónimo: el OSCAR). Ese sello nos invita a revisitarse el momento en el que fuimos invitadas a dictar un seminario, el de Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos (PDEMD), en septiembre de 2021, y a mirar con ojos críticos todo lo que a partir de allí aconteció cuando nos pusimos a jugar.

Antes de continuar, queremos agradecer públicamente la confianza de las autoridades de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ), así como de la Secretaría de Posgrado, por su confianza y porque en este caso tuvimos el privilegio de experimentar la tan bastardeada libertad de cátedra.

De todo lo que, a partir de allí, aconteció

La propuesta surge para realizar una actualización de la bibliografía del seminario PDEMD. Y por supuesto que lo hicimos, pero no nos quedamos en eso. Nos inspiramos en un lema que inventamos nosotras: “si es difícil de explicar, mejor te lo cuento”.

A propósito, una breve digresión: *¿por qué hay tan poca narrativa en la educación en ciencias?* ¿Acaso no transmitimos saberes de lo más variados desde hace miles de años a través de

relatos? ¿Por qué nuestro conocimiento de Pitágoras parece reducirse, en el mejor de los casos, a “el cuadrado de la hipotenusa es la suma de los cuadrados de los catetos”? El pobre Pitágoras queda reducido a una especie de torturador de mentes adolescentes y se soslaya la belleza de las matemáticas, de su entrelazamiento con la música, del omnipresente número de oro, de la historia de una búsqueda.³⁶



Decíamos: creamos. Creamos un país (Ticaquistán), con el mapa que lo ubica en el (des) concierto de las naciones, con su escudo y su propio himno, su reciente paso a la democracia luego de una larga historia de dictaduras y su presente educativo en crisis. Un país cuyo presidente (Armando La Cultura) de la mano de su primera dama (Concepción Moderna de La Cultura), y contando con el apoyo de la gran poetisa nacional, Zoila Lírica, decide abordar una educación de calidad para todos, porque entiende que es el único camino para que el país pueda crecer, y para ello convoca a un congreso de educadores de toda la nación para que elaboren una propuesta de diseño y de evaluación de materiales didácticos, teniendo en cuenta que, dada la extensión del país, la renovación del sistema educativo debe contemplar la bimodalidad.

Decidimos presentar las clases teóricas en distintos formatos, desde un H5P, un libro, un Genially. ¿Cómo se siente la lectura no lineal? ¿Cómo responde el estudiantado al consultarlo abiertamente? Recordemos que se trata de un seminario sobre materiales didácticos en el marco de una especialización en docencia en entornos virtuales. ¿Nos responde con disciplina y obediencia celebrando la ruptura de la linealidad para presentar materiales de soporte escrito o nos confiesan qué complejo es seguir el hilo en un Genially?

Decidimos proponer distintas actividades que permitieran hacer la experiencia del encuentro con el material didáctico, abrir sentidos, proponer formatos no tan tradicionales, mientras explorábamos la teoría.

36 Alcanza con hacer una búsqueda en Google para conocer al enigmático Pitágoras; entre otras, se puede visitar la página <https://virtual.uptc.edu.co/ova/estadistica/docs/autores/pag/mat/pitagoras-2.asp.htm>. Las imágenes, por su parte, remiten al pentáculo o pentagrama y al símbolo que identificaba a los pitagóricos, cuya construcción guarda estrecha relación con el *número áureo*, muy empleado aún hoy en arquitectura, en escultura y otras artes visuales.

Decidimos realizar un encuentro sincrónico (optativo) por mes, no solo para aclarar dudas en torno de la cursada, sino para conocernos, reírnos juntos y compartir algunas de las producciones de los estudiantes.

Decidimos jugar con la sorpresa cada vez que fuera posible. Decidimos jugar, para divertirnos y que otros pudieran divertirse con nosotras. Decidimos sacudir la zona de confort para que la clase no sea un pdf y un foro. Decidimos crear para re-crear y re-crearnos y tratar de hacer un seminario productivo y no meramente reproductivo.

¿Gamificamos?

Si se nos pregunta si utilizamos estrategias de *gamificación*, posiblemente diríamos que sí y no. El término “gamificación” se encuentra hoy muy extendido en los EVA, pero entendemos que es importante resignificar su uso.

En inglés hay dos palabras para referirse al juego: *game* y *play*. Estos términos funcionan como sustantivos y como verbos. Pero el *game* está regido por la lógica de la competencia, de la actividad reglada, del juego de suma cero: ver quién gana, quién supera a los demás, quién gana la apuesta.

En cambio, *play* implica –en general– generar situaciones para divertirse, participar en actividades con fines recreativos (además, claro, del hecho de que se traduce como “tocar un instrumento”: “*I play the Moonlight Sonata on the piano*” ... Y como la palabra *playfication* no existe, ni nos interesa, es mejor decir que no “gamificamos” sino “ludificamos”, i.e., intentamos crear un entorno de aprendizaje lúdico.

Qué aprendimos nosotras de todo esto

- » En primer lugar, cabe aclarar que teníamos comisiones diferentes, lo que no impidió que funcionáramos todo el tiempo como pareja pedagógica. Compartíamos los encuentros sincrónicos y fue sumamente productivo crear en compañía. Si cada una hubiera llevado adelante el curso de manera autónoma habría desaparecido esa sinergia creativa, el trabajo se habría hecho agobiante, probablemente habríamos terminado reproduciendo más que produciendo, y (sobre todo) no nos habríamos divertido.
- » Construimos todo con versiones de *software* gratuitas y con usos bastante intuitivos. Más aún, en la última sincrónica compartimos como “regalo” un pequeño blog³⁷ en el que vamos recopilando estos recursos a medida que los vamos descubriendo.
- » Personalizamos las retroalimentaciones, interviniendo en la producción de los estudiantes, no respondiendo con un puñado de frases hechas que a menudo no muestran lo que se considera bien hecho y lo que falta mejorar.

37 Disponible en línea en: <https://recursosparaelaulavirtual.blogspot.com>

- » ¿Fue un trabajo llevado a cabo de manera perfecta? ¡En absoluto! La falta de tiempo, la vida con sus demandas pudo generar alguna demora o alguna presentación que no fue del todo satisfactoria para nosotras. Pero el amor pedagógico también es hijo de Poros y Penia, del poder y la debilidad; el amor por definición debe ser imperfecto, porque si creemos en su perfección, o estamos omitiendo algún dato de la realidad o, simplemente, no se trata de amor sino de otra cosa.
- » Por último, aprendimos mientras enseñábamos la importancia de los vínculos, cómo nos podemos potenciar (en nuestro caso como pareja pedagógica) poniendo en juego emociones, conocimientos, valores en el juego cotidiano, poniendo todo de cada una. Y en este sentido defendemos el amor como potencia y oportunidad para valientes, no como la búsqueda de la media naranja, sino como cada quien desde su todo.
- » Este tipo de propuestas nos permitió la formación del estudiantado como protagonista del proceso, promover la mirada crítica sobre el contexto en el que se desarrollan o se desarrollarán profesionalmente, sobre el seminario en sí, sobre la propia experiencia.

De cómo el seminario fue aclamado, casi unánimemente, por la crítica

Transcribimos aquí algunos comentarios recibidos en la evaluación:

- » [...] las emociones anticipaban los contenidos y los contenidos involucraban en el “hacer” a las emociones.
- » Las propuestas metodológicas me comprometieron desde un lugar de incertidumbre e incompletud, sentía que estaba participando de algo que estábamos haciendo todos.
- » Sumamente interesante, desafiante e inmersiva.
- » Experiencia de aprendizaje muy constructiva y lúdica. No me importaba equivocarme, me impulsaba a participar.
- » Experiencia transformadora, invita a pensar las propias clases como un juego, una narrativa con sentido particular.
- » Quedará en mi recuerdo como una de las mejores en un aula virtual e independientemente del lugar también. El entusiasmo y la vocación se notan. Se mostraron docentes bien preparadas académicamente, pero humildes y reales, personas como todos los alumnos con sus emociones, sus decepciones y sus logros. Personas que supieron compartir de sus experiencias para que todos aprendamos más. Me gustó el pensamiento lógico reflejado, la coherencia, el pensar en el otro, la colaboración entre las docentes, la sinergia, la cercanía hacia los alumnos, la invitación al trabajo conjunto y a pensar diferente de lo que pensábamos, entre muchas cosas más. ¡¡Gracias!!

- » Me gustó que la bibliografía complementaria sugerida fue limitada, pero a la vez suficiente. Dieron la posibilidad de buscar por uno mismo sin la imposición de leer interminables bibliografías obligadas –considérese que me gusta leer– que muchas veces se tornan sin sentido, antiguas o desconectadas (de esas que solamente parecen ser interesantes para el profesor...).
- » Eso no disminuyó la calidad del curso, sino más bien lo potenció. Menos lecturas rutinarias, más búsqueda guiada, más investigación individual y colectiva, más acompañamiento y guía docente, más contenido significativo en las clases y en los materiales didácticos.
- » En cuanto a contenido me pareció súper completo, accedí a bibliografía y material totalmente novedoso para mi formación. En cuanto al factor motivacional, las docentes demuestran un alto compromiso para mantener la atención y la motivación de los estudiantes.

Obviamente, no todo fue color de rosa. Ciertamente, hubo opiniones disonantes. Esto merecería pensarlo un poco más, quizá nos muestra (e incluso nos duele un poco, pero somos conscientes de que se debe respetar la libertad de cada uno) que estos códigos no son para todos, que no todo el estudiantado tiene predisposición a jugar, ni ánimo para cambiar hábitos y modos de ser estudiante. A guisa de ejemplo:

- » Entiendo que se intentó dar un enfoque lúdico y divertido, pero la mayoría del tiempo me resultó infantil e inaplicable en mis tareas de grado, y más aún en posgrados.
- » Sería interesante que las clases sincrónicas no sean un delirio tras otro, y aporten algo al alumno.

Sentipensar la educación, sentipensar los encuentros

Quisiéramos compartir aquí una reflexión de Perla Zelmanovich, en “Contra el desamparo” (2003), referida a la infancia, pero aplicable también a este camino que empezamos a recorrer:

Tal vez nos frustremos si no aprenden cuánto es 2+2. Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos chicos tendrán más chances de ‘crecer en la cultura’ y, tal vez así, conquistar el 2+2. Los adultos que habitamos las escuelas –‘último bastión donde es posible demandar y encontrar que esa es la ventanilla donde se puede recibir una respuesta’, al decir de una directora–jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos

no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura. Esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra.

Construir su diferencia, su propia palabra. Nosotras también construimos, de algún modo, nuestra propia palabra: a partir de nuestra historia, de nuestras diferencias, de nuestros entusiasmos compartidos.

Al preparar esta ponencia, nos preguntábamos si tenía sentido hacer un texto que fuera el relato de una experiencia y, al mismo tiempo, un homenaje. Un homenaje a la amistad, al amor y a quienes dejaron su huella en nuestra historia.

Entonces decidimos que tenía todo el sentido que pudiéramos darle. Porque hay que romper el molde de educar más allá (o más acá) de las emociones. Porque si lo planteamos en el seminario, debíamos tener el coraje de hacerlo aquí.

Y guardamos para el final la revelación de un secreto: el de la inmortalidad. Es un secreto que aplica para agnósticos, ateos y religiosos. Para ello, nos viene a la mente un verso de Miguel Hernández:

*Llegó con tres heridas:
la del amor, la de la muerte, la de la vida.*

Frente a estas heridas que todos llevamos con nosotros, podemos hacer inmortales a quienes dejaron sus huellas de amor en nuestra vida. El método es simple: aunque no sea posible escapar de lo implacable del tiempo, sí podemos hacer de cada una de estas huellas una experiencia de creación en cada encuentro presente y futuro. De esta manera, quienes dejaron estas marcas pervivirán en los otros, más allá de nosotros mismos.

¿Utopía? Sí, por supuesto. Ya Galeano nos enseñó que la utopía sirve para caminar.³⁸ Y, como compañeros ocasionales de viaje, mientras caminamos, vamos observando el paisaje también y conversando, como una forma de explorar otro paisaje, mucho más enigmático y atractivo: el de la vida del otro y sus experiencias. Disfrutamos el aquí y el ahora del encuentro, en el seminario y entre nosotras... de la misma manera que también disfrutamos escribir estas líneas y compartirlas hoy con ustedes.

38 “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces, para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”

Referencias bibliográficas

- » Berisso, D. (2017). “Filosofía y educación entre afectos y apatías”, en Rubén Cervini (comp.), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Pabón y Suárez de Urbina, J. (2011). *Diccionario manual griego clásico-español*. Barcelona: Vox.
- » Furman, M. (2021). *Enseñar Distinto*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- » Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 8, 141-151.
- » Platón (1871). “El Banquete”, en *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, Tomo 5, Madrid: Medina y Navarro Editores.
- » Spranger, E. (1960). *El educador nato*, “Estudio preliminar” a cargo de Ricardo Nassif, Buenos Aires: Kapelusz.
- » Vygotski, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.
- » Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Materiales didácticos en alfabetización inicial: diferentes supuestos teóricos que los sustentan

Bárbara Melina Raffo

Becaria en docencia e investigación

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

melinaraffo@gmail.com

Resumen

En la ponencia se presenta parte de lo que se observó durante el segundo cuatrimestre del año 2020 acerca de la enseñanza a distancia de la lectura y la escritura en la Unidad Pedagógica (primero y segundo grado) en CABA. En este lapso que coincidió con el período de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) y en relación con la alfabetización inicial, desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se enviaron materiales didácticos realizados por expertos/as divididos en “tomos” bimestrales del área de Prácticas del Lenguaje. Estos fueron diseñados desde un enfoque constructivista (psicogénesis de la lengua escrita) que asume que el aprendizaje del sistema de escritura es un proceso. Sin embargo, los cuadernillos con tareas diarias que prepararon los maestros/as de la mayoría de las unidades pedagógicas de escuelas públicas de CABA solicitaban el dibujo de las letras, la repetición del abecedario, el aprendizaje de las vocales sueltas, etc.

Las actividades diseñadas por la mayoría de los/as docentes de grado de la muestra responden a una tradición escolar conductista. Así, el problema excede la dicotomía

de propuestas para alfabetizar, entre lo prescripto en los “contenidos priorizados” (2020) y las diversas actividades, e incluso algunas prácticas virtuales que se han logrado observar. Se trata de una formación docente inicial en alfabetización que parece no alcanzar para que los maestros/as de la Unidad Pedagógica (UP) se posicionen desde el enfoque constructivista que adoptan los diseños curriculares de prácticas del lenguaje de primer ciclo de CABA y los materiales ya mencionados.

Sin ignorar que la enseñanza a distancia con niños de seis y siete años es compleja, subyace una concepción del aprendizaje del sistema de escritura por parte de la mayoría de docencia en la unidad pedagógica que difiere de los aportes curriculares y de los objetos de enseñanza que postula el currículum prescripto, principalmente las prácticas sociales de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje.

Palabras claves: alfabetización inicial; formación docente; material didáctico; unidad pedagógica.

Introducción

Muestra: aulas virtuales de primero y segundo grado de nueve instituciones educativas públicas del Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trató de cuatro escuelas del DE 19, tres escuelas del DE 11 y dos del DE 5.

Recorte temporal: octubre-diciembre 2020.

Durante este lapso de tres meses se investigó el conjunto de materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la unidad pedagógica³⁹ que se entregaba de manera digital y en papel en las escuelas de la muestra. Así, no solo se observaron los cuadernillos impresos que llegaron a los centros (material entregado por el Ministerio de Educación de CABA), sino, además, los blogs de estas escuelas, algunos encuentros virtuales (los que la conectividad ha permitido observar) y el material brindado en papel por las maestras de la UP de manera quincenal y presencial.

La investigación en la que se enmarca esta ponencia tiene su anclaje en dos estudios anteriores: por un lado, durante el año 2018 se investigó la enseñanza de la lectura y escritura en tres escuelas primarias públicas del DE 19, Villa Soldati. Esto devino en la necesidad de estudiar las políticas públicas en formación docente. Así, en 2019

39 “En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial (...), la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas (...), es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto, se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado” (CFE, 2012:5).

se investigaron las políticas públicas en formación docente para la enseñanza de la lectura y escritura en la UP durante 2012-2019. Finalmente, se realizó un estudio de caso en la ENS N° 3 de Villa Lugano. El propósito ha sido analizar cómo se llevaba a cabo el currículum de la Educación Superior en materia de alfabetización inicial en un profesorado de Enseñanza Primaria cuya ubicación linda con el distrito estudiado en la primera oportunidad. Lo dicho ya se ha advertido en dos investigaciones anteriores a este proyecto, pero en la enseñanza “en la virtualidad” se hizo evidente, dado que todas las propuestas estuvieron a disposición en los blogs de las instituciones educativas.

Dado que el ASPO modificó la realidad de las acciones en el campo, durante el último trimestre del año 2020 la investigación viró hacia el estudio de las propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura que los/as maestros/as de tres distritos del sur de CABA han diseñado, en coexistencia con los materiales curriculares que proporcionó el ministerio de Educación de la misma jurisdicción.

Aclaración: este trabajo no desconoce las dificultades de comunicación y conectividad de las comunidades más vulneradas, pero sin embargo el foco está puesto en aquellas propuestas didácticas que efectivamente se abordaron.

Para empezar, se comenta el concepto de Unidad Pedagógica que surge a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Resolución CFE N° 174/12 donde se expresa la necesidad de acompañar las trayectorias escolares de los chicos y chicas en el nivel primario, inicial y modalidades. El término UP, especialmente, hace alusión al bloque que conforman primero y segundo grado. Por ello, se sugiere que no haya repitencia desde el primer año hacia el segundo.

Se contextualiza el período estudiado partiendo de pensar que la intervención docente es imprescindible y no puede ser reemplazada por la de las familias. No obstante, fue impactante lo que surgió de la observación de los materiales proporcionados por los docentes, que, en general, responden a una tradición escolar que se contradice con el diseño prescripto y su enfoque constructivista.

Desarrollo

Es dable comenzar la presentación en PowerPoint comentando que si bien la Actualización del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de primer ciclo de CABA (2019) postula la formación de lectores y escritores tomando en cuenta cuatro ejes fundamentales⁴⁰, estos fueron sintetizados como “situaciones fundamentales” de enseñanza, dada la crisis sanitaria:



40 Las prácticas sociales de la lectura, las de la escritura, las de la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje.



Figura 1. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Lo expuesto significa que, con todo lo que implica la enseñanza a distancia, esté supeditada a esas cuatro situaciones didácticas fundamentales: lectura por sí mismos y a través de otros/as⁴¹ y escritura por sí mismos y a través de otros (la enseñanza de las prácticas de oralidad, uno en el diseño curricular, se vio postergada para la presencialidad).

Esto es, por ejemplo,

- » Lectura de textos literarios en soporte papel o digital, a través de la/ el docente: cuentos de diversos autores, canciones, poemas.
- » Resolución de problemas de escritura que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura: aspectos conceptuales y aspectos gráficos.
- » Lectura por sí mismos/as de cuentos de diversos autores.

Incidencia del programa “Maestro más Maestro” en la alfabetización inicial

Se proporcionaron, por un lado, los fascículos denominados “Estudiar y aprender en casa” y, por el otro, los textos literarios y propuestas didácticas que aportó el programa socioeducativo “Maestro más Maestro”. Este, denominado también “M+M”, pertenece al área socioeducativa correspondiente a la gestión estatal primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los maestros que trabajan allí, si bien en términos burocráticos forman parte del área socioeducativa (antes denominada Inclusión Escolar) realizan su jornada laboral en las escuelas primarias públicas que están afectadas por él. Su labor consiste en formar una pareja pedagógica con

41 Este otro podría ser un familiar que acompañe en la tarea o bien el maestro/a en la virtualidad.

el/la docente a cargo del grupo total y planificar e intervenir juntos en el área de Prácticas del Lenguaje, específicamente en la alfabetización inicial. Tanto los maestros del programa como los docentes de la escuela afectados al mismo reciben capacitaciones mensuales en alfabetización y asistencia técnica semanal.



Figura 2. Captura de pantalla de la página de “Maestro más Maestro”⁴² mostrada en la presentación⁴³ de la ponencia.

Un hallazgo: hubo supervisores que a partir de esta falta de saberes didácticos solicitaron al programa M+M que los capacitaran. Si bien esto sucedió aún resta mucho por hacer porque *nadie puede enseñar o coordinar lo que desconoce*.



Figura 3.

42 <https://www.maestromasmaestro.com.ar/>

43 Se puede solicitar acceso a través del siguiente enlace: https://www.canva.com/design/DAE7Gb7cS_0/YuWb0w_hT3GIEZCHmYG_JA/edit

Las situaciones de lectura y escritura encontradas en la mayoría de los blogs de las escuelas y los cuadernillos en papel implican que los/as estudiantes de primero y segundo grado realicen actividades tales como pintar vocales, repetir letras aisladas una al lado de la otra, copiar palabras sin un propósito didáctico y comunicativo específico, “deletrear” palabras, etc. Es decir, lo que en el sentido común se conoce como “prácticas tradicionales”.

Algunas propuestas de lectura y escritura para la UP

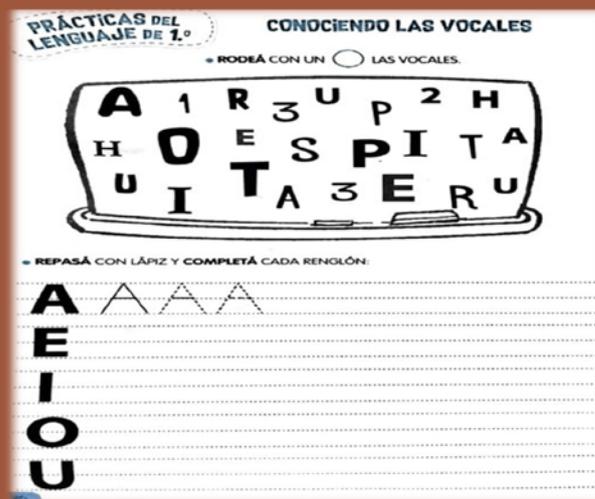


Figura 5. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.



Figura 6. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia. Material extraído del blog público de una escuela del DE 19.

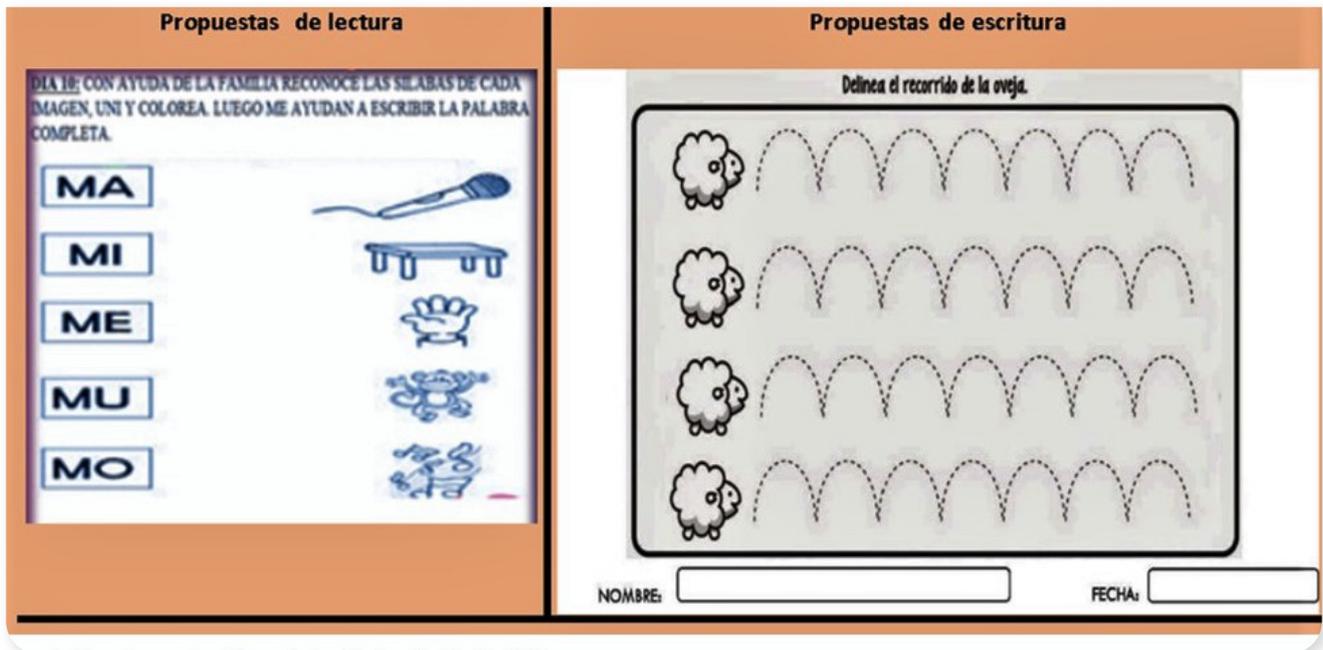


Figura 7. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Así, esta tradición que deviene de la presencialidad se visibilizó aún más durante la cuarentena, porque las tareas fueron enviadas a través de soportes en línea de libre acceso o en cuadernillos en papel que especifican diariamente qué ejercitación deben hacer los alumnos/as.

The graphic features a stylized desk lamp on the left side. The background is split into a purple upper half and a brown lower half. The text is as follows:

Lectura y escritura por sí mismos. Objeto de enseñanza desde una perspectiva conductista:

El trazado de las letras y sílabas como prácticas de escritura- El desciframiento oral de sílabas y letras como prácticas de lectura.

Figura 8. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Por su parte, las propuestas diseñadas por capacitadores y expertos suponen otro objeto de estudio...



Figura 9. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Si bien hay que aclarar que los fascículos o tomos (también denominados “cuadernillos”) que envió el ministerio de la Ciudad no fueron impresos para la totalidad de los/as estudiantes, es notable el vínculo entre estos materiales y los que proporcionó el programa M+M, en simultáneo en las escuelas donde se encuentra.

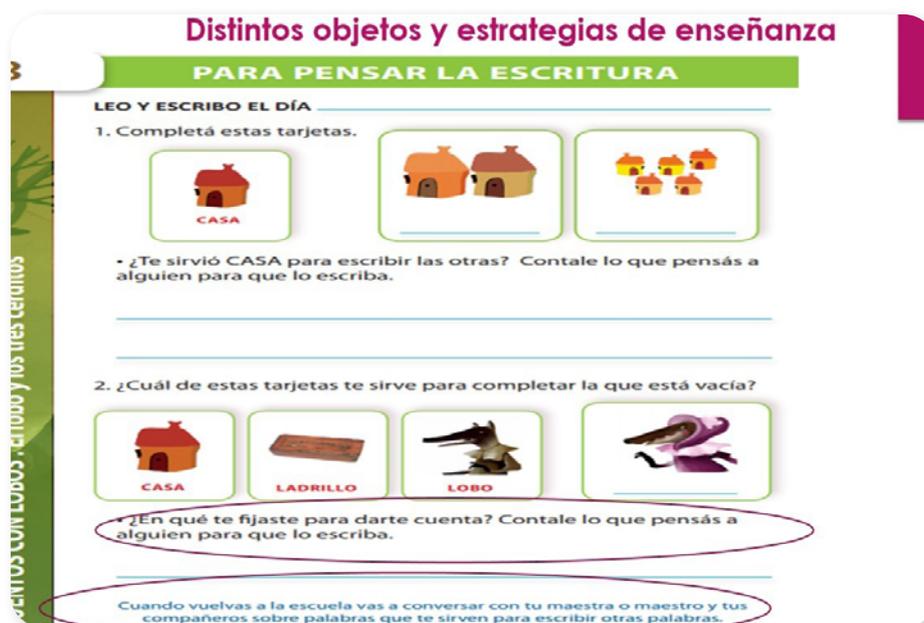


Figura 10. Cuadernillo de M+M digitalizado en el período investigado. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Estas consignas de escritura para primer grado (figura 10) forman parte de un cuadernillo de propuestas diseñado por capacitadores del programa M+M y pensado para trabajar con los textos literarios que entregó el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período de ASPO.

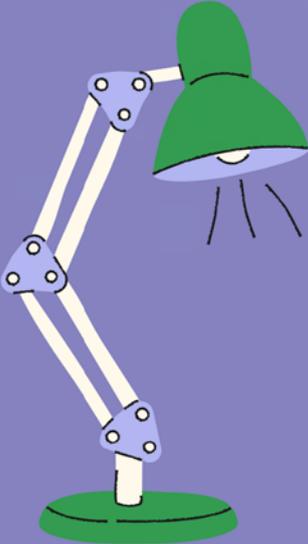
“Recurrir a palabras o construcciones conocidas para escribir otras” es uno de los “alcances” especificados en los contenidos priorizados para primer grado en el año referenciado. Además, en la consigna “contale lo que pensás a alguien para que lo escriba” se visualiza que se toma la mano del adulto/a que ayuda para realizar la actividad. Aquí “la letra” de otro que no es el niño/a está habilitada: se explicita el acompañamiento porque se concibe la adquisición de la lengua escrita como un proceso en el que se aprende también mientras “se dicta” a otros (situación didáctica y contenido priorizado denominado “escritura a través de otros”).

Por su parte, se realizó desde este mismo programa, el audiolibro del texto “El lobo y los tres cerditos”, que se puede apreciar entrando al siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=75NK1F_Dulw

Estos/as maestros/as alfabetizadores/as también trabajan con diversidad de textos, tal como se propone en los contenidos priorizados para la UP. En el siguiente enlace, proporcionado por M+M, <https://www.youtube.com/watch?v=EaH1tpSKZSI>, se aprecia un ejemplo de cómo se invita a leer un tipo de texto ajustando la emisión oral con el texto escrito: siguiendo la escritura con el dedo.

Continuando con esta misma concepción de la lectura y escritura, en este enlace, <https://www.youtube.com/watch?v=fRPOuKPFDL8>, se muestra un ejemplo de un niño de primer grado que aún no lee convencionalmente, pero que, sin embargo, tal como hizo el profesor del video anterior, utiliza la estrategia de seguir el texto escrito con el dedo teniendo en cuenta el texto oral, que en este caso es una canción.

Entonces, subyace una concepción de la lectura y la escritura que comulga con la perspectiva propuesta a través del Ministerio de Educación de la CABA (figura 11). Se entiende que la enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso y que los sujetos del aprendizaje van aproximándose a la adquisición de la lengua escrita mediante propuestas situadas que poseen propósitos comunicativos y didácticos específicos. En el ejemplo de la canción “El payaso Plin Plin” se observa que el niño está construyendo sentido a partir de sus propias hipótesis desde su nivel de conceptualización respecto de la lengua escrita. Cuando llega a la palabra “estornudo” se puede observar que aparece allí un conflicto ya que la emisión oral y la escrita no están coincidiendo. El niño lo resuelve llegando hasta el final del verso donde está la letra “o” y continúa.



**Lectura y escritura por sí mismos.
Objeto de enseñanza desde una
perspectiva constructivista:**

**La producción escrita de palabras y
textos conocidos de la mejor manera
posible como prácticas de escritura y la
localización de palabras en un texto
conocido como prácticas de lectura.**

Figura 11. Captura de pantalla compartida en la presentación de la ponencia.

Lo problemático aquí es que estas propuestas, que coinciden con los contenidos priorizados y el Diseño Curricular de primer Ciclo de CABA, no parecieron predominar. Así, convivieron en las casas de los alumnos/as de primero y segundo grado diferentes modos y concepciones de acercamiento a la lectura y la escritura. Lo que preocupa son esas actividades⁴⁴ que no promueven la formación de lectores y escritores críticos, autónomos y buscadores de sentidos. El ASPO pone al descubierto y/o profundiza estas diferencias que ya existían.

Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una diferencia abismal que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana (Ferreiro y Teberosky, 1979: 36).

La diferencia en los objetos de enseñanza implica una *desigualdad didáctica* que exige revisar la consolidación de la formación docente inicial y continua en didáctica de las Prácticas del Lenguaje. La investigación en la que se enmarca este trabajo se dirige hacia ese horizonte. Existieron ya propuestas superadoras aun en el contexto de la pandemia. Lo que sucede es que si en la UP no hay docentes especializados en alfabetización y/o guiados por especialistas se cae en la tradición escolar de la que se venía hablando, extendiendo la brecha entre quienes aprenden a pintar vocales

44 Se sugiere visitar figuras 5, 6 y 7.

o copiar letras sueltas y quienes aún a la distancia se han formado como lectores y escritores.

La mayoría de las maestras entrevistadas coinciden con que “sin duda la formación del profesorado es absolutamente insuficiente para trabajar en el ingreso de los niños y niñas a la cultura letrada” (respuesta dada por la exsecretaria y coordinadora de primer ciclo de una escuela del DE 19 durante una entrevista que formó parte de la primera investigación, 2019). La docente también planteaba que de acuerdo con su experiencia “ver enseñar a otros” resulta imprescindible. De allí, la importancia de la presencia del programa M+M, en las escuelas.

Conclusiones

- La pandemia profundizó las diferencias que ya existían en la presencialidad.
- Necesidad de continuar indagando la formación docente.
- Un hallazgo: hubo supervisores que a partir de esta falta de saberes didácticos solicitaron al programa “M + M” que los capacitaran. Si bien esto sucedió aún resta mucho por hacer porque nadie puede enseñar o coordinar lo que desconoce.
- Si existe un material didáctico y una formación superadores; otra realidad es posible en la UP aunque la problemática no sea nueva.

Figura 12. Captura de pantalla de las conclusiones compartidas en la presentación.

La falta de capacitación docente específica en alfabetización, tanto para los docentes alfabetizadores como para sus coordinadores dentro de la institución escolar constituye una problemática educativa contemporánea. Resulta crucial tener en cuenta que la formación de lectores y escritores críticos constituye un fuerte impacto en la visión de sí que tiene cada alumna/o en sus posibilidades de aprender y también en el vínculo que tenga con el objeto de conocimiento.

Tanto en la presencialidad como en la modalidad a distancia conviven diversas concepciones de alfabetización inicial, supuestos teóricos y metodologías. Subyace en las actividades de los anexos una concepción acumulativa de la adquisición de la lengua escrita (se va de lo más simple a lo más complejo), que no se condice con el material didáctico proporcionado por los especialistas convocados desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Tal vez lo dicho anteriormente no era tan visible o las propuestas no estaban a disposición en un blog abierto, sino que iban y volvían de la casa al colegio en el cuaderno de clases de los alumnos/as de la UP.

Si el ASPO hizo foco redimensionando las falencias que existen en la presencialidad, ¿habrá sido una buena oportunidad para hacer ajustes? “Lejos de descifrar letra por letra, los niños que aún no leen convencionalmente producen anticipaciones en función de sus conocimientos previos sobre el contexto, el género y sobre el tema, y toman en consideración algunos índices del escrito –aquellos que les resultan observables– para confirmar o rechazar sus predicciones” (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012, p. 379).

Referencias bibliográficas

- » Castedo, M. y Kuperman, C. (2012), Cada uno a su tiempo, en *La educación en debate. ¿Promoción automática o bloque pedagógico?* Le Monde Diplomatique, Unipe, 9.
- » Castedo, M. (2010), Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010, *Lectura y Vida*, 31 (4), 35-68.
- » Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., Siro, A. (2001), Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel primario. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- » DGCyE (2008), La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. Molinari, Claudia y Castedo, Mirta (coords.). La Plata.
- » DGCyE (2009), La planificación desde un currículum prescripto. Destinado a inspectores, equipos de conducción y docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La Plata.
- » DGCyE (2009), Sobreedad y repitencia. Dirección provincial de planeamiento. La Plata.
- » Ferreiro, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- » Ferreiro, E. y Teberovsky, A. (1979), Caps. 4 y 6, en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- » Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, primer grado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.
- » Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020). Estudiar y aprender en casa. 1° y 2° grado. Primer ciclo. Unidad Pedagógica. Fascículo 1, 2, 3 y 4, CABA. Ministerio de Educación e Innovación. Fascículo 1 disponible en: http://cdn2.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/pdf/goc/F1_prim_1ciclo_1-2UP.pdf
- » Kaufman, A. (2012), *El desafío de evaluar los procesos de lectura y escritura*, Aique Grupo editor. Buenos Aires.

- » Kaufman, A. (coord.) (2010), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- » Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- » Maestro más Maestro (2016). Planificación anual de primer grado “Prácticas del lenguaje”. Disponible en: <https://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/Planificacio%CC%81n-anual-1%C2%BA-2016.pdf>
- » Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 174/12. Buenos Aires. Disponible en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion1/174-12.pdf>.
- » Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 47 a 52. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-para-el-nivel-primario>
- » Nemirovsky, M. (1999), Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, Paidós, México, pp. 15-24.
- » Nemirovsky, M. (2008), También una biblioteca en el aula, en Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria, R. (coords.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México-España, Océano.
- » Nemirovsky, M. (2009), *La escuela: espacio alfabetizador en Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Editorial Grao, pp. 11-31.

Experiencias de estudiantes del Plan FinEs 2 en épocas de pandemia

Martín Pedro Díaz

Formación de grado en curso: Profesorado en Educación

Proyecto: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital.

martinpedrodiaz@gmail.com

Resumen

De acuerdo con lo que establece la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 (N°26206) la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as (EPJA) es una de las ocho modalidades contempladas para el sistema educativo. En su articulado se pone de relieve el papel fundamental que debe jugar en vista “a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria...” (art. 138) como, asimismo, la importancia que posee en la educación permanente de los habitantes de la Argentina.

En relación con ello, en los años sucesivos se instituyeron en el campo educativo una serie de propuestas que vinieron a dar respuestas a la lucha contra el analfabetismo y obligatoriedad del nivel secundario). El Plan FinEs fue uno de los proyectos educativos concretos nacidos al calor de las políticas públicas destinadas al sector, que logró una interpelación efectiva a jóvenes y adultos/as que habían interrumpido sus estudios o no los habían comenzado.

Como consecuencia de la irrupción de una pandemia mundial que mantiene aún en vilo a la humanidad (covid-19), declarada como tal por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, las máximas autoridades políticas argentinas decidieron establecer el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio⁴⁵ para todo el territorio nacional. Esta resolución determinó la

45 “(...) a fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria” (art. 1, Decreto 297/2020).

obvia suspensión de la presencialidad para la educación para todos los niveles del sistema, organizándose paralelamente una serie de acciones, tanto a nivel nacional como en las distintas provincias, destinadas garantizar la continuidad pedagógica, diseñándose por cada jurisdicción materiales pedagógicos específicos.⁴⁶

La EPJA no fue ajena a toda esta situación, con las instituciones educativas cerradas para evitar el contagio de los/as alumnos/as en general y los del Plan FinEs en particular; si bien se implementaron por parte de los/as docentes nuevas metodologías y herramientas para viabilizar el proceso de aprendizaje vinculadas a la conexión de la red Internet y el uso de los distintos dispositivos de intercambio que ofrece (Zoom, Meet, WhatsApp, Facebook, Live, YouTube, etc.), ello no impidió que se produjeran modificaciones, inconvenientes y obstáculos inesperados al comienzo del ciclo lectivo, que debieron sortearse con distinta suerte.

En el presente trabajo nos abocaremos a indagar sobre el entrecruzamiento que implica la pandemia en la trayectoria educativa de una estudiante del Plan FinEs 2. Hemos elegido una metodología cualitativa, el estudio de caso, donde la herramienta diseñada es la entrevista en profundidad. Consideramos que esta elección permitió el aporte de conocimientos con cierta profundidad y que, durante la narración, la entrevistada tuviera la posibilidad de explayarse sobre lo que le sucede, lo que piensa según lo que percibió y vivenció. También nos permitió requerirle que efectuara someros análisis de las consecuencias, efectos o situaciones que siguieron a dichas experiencias.

Palabras claves: conectividad, experiencias, nuevas tecnologías, Plan FinEs 2.

Contextualización del Plan FinEs 2

El Plan FinEs fue creado por la Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación y la Resolución N°66/08 del Consejo Federal de Educación, normativa que habilita su posterior implementación por las jurisdicciones provinciales que definen su oferta a partir de su adecuación a las diversas realidades. Podemos decir que el Plan FinEs es una política pública educativa orientada a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa y que tiene por objetivo específicamente generar una alternativa de completamiento (acceso, tránsito y egreso) de la escuela secundaria para jóvenes y adultos.

En el año 2010, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución

⁴⁶ En esta línea, el programa *Seguimos Educando*, implementado por la Secretaría de Educación de la Nación, desarrolló una muy amplia línea de producción de material impreso con contenidos y actividades escolares y una agenda analógica que incluye catorce horas de televisión y siete horas de programación radial diarias. En simultáneo, y con el objeto de ampliar las posibilidades de acceso a los portales y plataformas virtuales desarrolladas a nivel nacional y provincial, se ha gestionado con las compañías telefónicas, la navegación gratuita de la plataforma.

N°3520/10 nace el Plan FinEs 2 “destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores a partir de los 18 años que no cumplieron la educación secundaria y en especial las cooperativas que forman parte del Plan Argentina Trabaja y aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados”. Luego, en el año 2012 se incorporan como parte del programa Argentina Trabaja las mujeres destinatarias del programa *Ellas Hacen* dependiente del Ministerio de Desarrollo Social.

La Resolución 178/16 del entonces Ministerio de Educación y Deportes de la Nación fue la que dio continuidad desde el año 2016 hasta el 2019. En el ámbito de la provincia de Buenos Aires hizo lo propio la Resolución 713/17 emanada de la Dirección General de Cultura y Educación.

Como se mencionó, el Plan FinEs tiene vinculaciones con planes y programas sociales destinados a vastos sectores de la población. El caso de nuestra entrevistada se encuentra enmarcado en el plan *Ellas Hacen* que, según establece la regulación pertinente, está “destinado a cien mil mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa de trabajo; además, como requisito, aquellas mujeres que no tienen estudios deben completar la educación primaria o la secundaria”.

La mencionada Resolución 713/17 en sus Anexos 2, 3 y 4 normativiza distintas cuestiones organizativas para el nivel secundario.⁴⁷ Obviamente, los destinatarios/as de esta propuesta son los jóvenes y adultos que no hayan completado el nivel secundario. Pero además podemos decir que entre los lineamientos curriculares de la propuesta se encuentran:

- » Dos orientaciones: en Ciencias Sociales y Gestión y Administración.
- » Tres años de cursada organizados cuatrimestralmente, con dos cuatrimestres por cada año y los cuales no pueden cursarse en forma simultánea.
- » Cada comisión tiene cinco materias por cuatrimestre con una carga de entre 2 y 6 horas cátedras por semana de acuerdo con el espacio curricular.
- » La modalidad es presencial, con asistencia de 3 días por semana y en grupos como mínimo de 15 alumnos/as por aula en zonas urbanas y 5 en zonas rurales. Entre las condiciones de acreditación los /as alumnos/as deben poseer un 75% de asistencia.
- » En términos pedagógicos se dictamina que los/as estudiantes deben ser evaluados con dos trabajos prácticos obligatorios y un trabajo integrador de conocimientos. Así como también se destina una semana de recuperación y otra de mesa de examen.
- » Las comisiones pueden funcionar de mañana, tarde o turno vespertino de acuerdo con la disponibilidad horaria de los/as estudiantes y las sedes disponibles.

47 Desde el origen del plan hasta la Resolución antes mencionada el plan de estudios se rigió, en la provincia, por la Resolución 6321/95 establecida para el Bachillerato de Adultos; a pesar de ello esta resolución es la que proporciona los contenidos de cada una de las materias.

- » Las sedes podrán funcionar en instituciones educativas de la modalidad de Adultos o en espacios públicos y privados que reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases (iglesias, clubes, merenderos, cooperativas, locales partidarios, organizaciones gremiales, universidades, etc.).
- » Los/as docentes tutores son designados según el orden de mérito que establece la Resolución 115/16 DGCyE. El haber mensual se establece según horas cátedra, proporcional a la cantidad que estuvieren frente a alumnos/as.
- » La supervisión está a cargo del/la inspector/a de la modalidad de Jóvenes y Adultos y de los directores de CENS.⁴⁸
- » También existen tres tipos de coordinadores/as nombrados/as por la Dirección de Educación de Adultos: regional, administrativo y pedagógico.

En plena pandemia por covid-19 se emitió la Resolución conjunta 1458/2020 de la provincia de Buenos Aires, por intermedio de la DGCyE, en donde se ratifica la continuidad del Plan FinEs, cuyos lineamientos fueron aprobados por la Resolución N° 146/20 del Ministerio de Educación de la Nación; dicha prolongación es por el plazo de tres años contándose a partir del 1 de agosto de 2020 según lo dictamina aquella normativa.⁴⁹

Análisis del estudio de caso

En el año 2004 comenzó a funcionar el comedor “Los peques”, en la localidad de Valentín Alsina (partido de Lanús), con la finalidad de dar la merienda a los chicos y chicas del barrio, llegando a atender a más de 50 en la actualidad. A partir del año 2014 comienza a ser sede de FinEs 2 debido a que las cuatro personas que se encuentran cotidianamente en el merendero notaron que algunas madres les pedían si no podían ayudar con las tareas de la escuela a aquellos/as que ya estaban cursando la secundaria; ellas argumentaban no poder hacerlo porque no habían cursado el nivel. La comisión directiva del merendero se contactó con un referente de educación del municipio trasladándoles la inquietud y poniendo a disposición las instalaciones. En ese ciclo lectivo empezaría la primera cohorte, todas en el turno tarde. En la actualidad ya llevan 8 cohortes de las cuales 6 se encuentran finalizadas, pues en 2017 las autoridades provinciales no dejaron comenzar una cohorte.

48 Según lo que plantea el texto *Investigación evaluativa del plan FinEs 2*, esta es una de las mayores innovaciones ocurridas con la Resolución 115/16 en adelante, es plantear que las sedes y comisiones son extensiones de los CENS en el territorio, que tienen a su cargo la gestión y el seguimiento de su trabajo (pág. 22).

49 La Resolución conjunta 1290/2021 dictada por la DGCyE incluyó al Plan FinEs para el regreso seguro a las clases presenciales.

Graciela⁵⁰ es una mujer adulta que ya ha pasado los 40 años. Siempre ha vivido en Lanús, las calles del Este de Valentín Alsina le resultan conocidas desde pequeña. Su infancia sobrellevó la austeridad que le imprimía el tiempo y el espacio habitado, las décadas de 1970 y 1980 fueron prolíficas en desasosiegos económicos que golpearon fuerte a familias como la de ella, que dependían de los trabajos informales, vinculados a la construcción, que su padre podía obtener (era albañil) y eventualmente de los servicios de limpieza a domicilio que fueran requeridos, tarea que su mamá había tomado por oficio desde que ella y su hermana tenían más de 10 años de edad.

Siendo preadolescente y apenas terminada la educación de nivel primario su papá gestionó su entrada al mundo laboral; no tuvo opción de continuar con los estudios a pesar de la insistencia de las docentes y de sus propios deseos. Al ritmo de la jornada completa Graciela empleó su tiempo cotidiano. A los pocos años conoció a alguien estableciendo una relación amorosa que la llevó a convivir al poco tiempo. Apenas un lustro y medio después llegó el primero de sus hijos, ello le implicó abocarse a su crianza; a partir de allí desarrolló su actividad laboral en su casa (cosiendo carteras).

Su matrimonio se terminó ya hace algunos años en malos términos. Su expareja procuró por ese motivo someterla a violencia económica, no solo no depositándole el dinero necesario para la manutención de los hijos, sino que, como encargado de la misma fábrica en donde ella trabajaba, intervino directamente para que no le remitieran más trabajos. Se encontró de pronto en una situación inédita y angustiante: sola, con hijos en edades escolares, sin capital ni respaldo económico y sin la fuente laboral en el rubro que conocía perfectamente (la marroquinería).

La terapeuta que la ayudó a afrontar el divorcio le abrió la puerta a una posibilidad que le transformaría su vida: hacer sus estudios secundarios. El Plan FinEs 2 fue la materialización de esa chispa que prendió en Graciela, que también vino como sugerencia de la profesional.

Este plan se inscribe en un conjunto de políticas públicas generadas a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación, que impulsó—entre otras cuestiones—la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la creación de programas destinados a facilitar el acceso, tránsito y finalización de tal nivel. En 2008 se acuerda de manera federal la extensión del plan, convirtiéndose rápidamente en un punto de eclosión para la EPJA debido, por un lado, a su rápida expansión a lo largo del país con un consecuente crecimiento exponencial y, por el otro, a la aceptación de la población a la cual está destinada.⁵¹

Según nos cuenta Graciela, después de saber de la existencia del plan la búsqueda fue inmediata y el comienzo de la nueva experiencia más veloz aún:

50 El nombre de la entrevistada no es el que se consiga, fue cambiado para proteger su identidad.

51 Desde el año 2008 hasta el 2013 a nivel nacional ha habido: 1.789.600 inscriptos entre todos los niveles, 513.078 egresados, 14.421 sedes educativas, 191.054 tutores, dando como resultado una inversión de más de 385.000.000 de pesos (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Entonces yo voy, averiguo, me anotan inmediatamente sin ningún tipo de problema ¿viste? Nada más que me pidieron certificado de primaria, eso, y ahí empecé a cursar, ese mismo día empecé a cursar.

Graciela se incorpora así a la educación secundaria con una rapidez que responde tanto a sus ansias como a la posibilidad que otorga el plan. El Plan FinEs 2 se constituye en una alternativa de escolarización que brinda a la entrevistada una situación educativa concreta que las ofertas del sistema no tenían anteriormente. De esta manera, es dable sostener para el análisis que está comprendida en la categoría de “demanda actual efectiva”, ya que nos permite dar cuenta, en términos de población educativa, que habiendo realizado la escuela primaria comienza a asistir ciertamente al nivel secundario.

De su experiencia en el Plan lo que primero irrumpe es la sorpresa que le causó llegar a la sede del local donde tendría clases; le llamaron la atención dos cuestiones: la primera estuvo dada por el lugar donde está el emplazamiento educativo, la segunda por el destino que tiene.

Fue raro ya porque el lugar donde estaba el merendero era como un territorio en donde por ahí no cualquiera, no cualquiera se quiere ir y meter. Porque es un territorio de por ahí, barrios como más carenciados (...) Los chicos merendaban y después que ellos terminaban de merendar se levantaba todo y llegábamos nosotros, y llegaban los profesores.

En cierta forma, le produjo una dislocación respecto de lo esperado, de lo que tradicionalmente se considera de cómo debe ser el edificio y las instalaciones de una institución educativa. Sin embargo, notamos que esa misma extrañeza redundó en un grado de ‘hospitalidad’ que podríamos denominar educativa, debido tal vez a que la escuela se encontraba en una zona con características conocidas para ella.

Yo mucho problema no me hacía porque yo toda la vida viví en una villa también y era como que para mí era un territorio, lo tenías que recorrer, lo tenías que conocer y eso te saca el miedo también.

En este sentido, Kurlat y Lozano nos dicen que la flexibilidad en las instituciones sedes contribuye a apuntalar una experiencia escolar que promueve la construcción de un clima de trabajo representado como “diferente al de la escuela” por la cercanía barrial de la sede con el entorno social.

Asimismo, la percepción de acogimiento, de hospitalidad, se refuerza con la apreciación que hace sobre el vínculo con los/as profesores/as, en donde la comprensión y la bonhomía están presentes en las clases. Al respecto, agrega que la palabra se encuentra habilitada, la circulación se daría en relación con la construcción del conocimiento en donde se recuperan/legitiman los saberes que llevan al aula. Pero también la valoración de Graciela comprende lo que significó para los y las profesores. Ella entiende que como alumna de este plan (juntamente con sus compañeros/as) reconfiguró de alguna manera la tarea docente; es decir que percibe que la experiencia profesional de estos/as se vio modificada y enriquecida.

Ellos se sienten orgullosos de ser profesores del FinEs porque es como una experiencia que los enriqueció a ellos. ¿Por qué los enriquece? Porque es un ámbito en donde ellos no habían incursionado. Siempre trabajaron en una institución con todo lo que eso significa (...) el Plan FinEs les dio otra posibilidad. Y les dio por ejemplo la posibilidad también de tener adelante suyo gente de todas las edades.

Todo ello se produce a pesar de que las condiciones institucionales (materiales y simbólicas) no son las mejores para asegurar el derecho a la educación sino muy por el contrario.

En lo organizativo en el FinEs no hay director o no se ve, no es tan visible, porque el lugar donde nosotros cursamos era súper precario, es como galpón largo... y el profesor estaba adelante, ni pizarrón tenemos (...) tiene algunas sillas y unas mesas largas... bah en realidad son unos tablonces que los ponen arriba de los caballetes y con bancos largos...

Pero a pesar de lo anterior, notamos que la hospitalidad vuelve a hacerse presente en la percepción experiencial de Graciela cuando nos cuenta que empezar a cursar significó una bisagra en su vida.

Para mí me cambió. O sea, yo venía de una separación, de un divorcio. (...) estaba quebrada, en ese momento estaba quebradísima. Entonces yo necesitaba también hacer algo por mí. Hacer algo que me haga bien a mí.

Y a la vez de comenzar a ayudarla a autoperibirse diferente, actúa como una suerte de catapulta, algo para avanzar.

Cuando yo me encuentro con este programa, yo sentí como que todo me empezaba a abrir la cabeza, a ponerme a mí en otro lugar. En otro lugar, como mujer, en otro lugar. Entonces

empecé a ver todo lo que me rodeaba también diferente. Y como a tener ganas de un progreso personal.

El Plan FinEs le abre un horizonte de expectativas insospechado, le genera anhelos de un futuro (mediato) mejor en términos generales, pero particularmente en lo que se refiere a su inserción en el mercado laboral. Estimamos que la inserción y su pasaje por el plan promovió que su autoestima se reconfigurará sintiéndose capaz de “ser productiva”, proveedora de sustento y estabilidad económica hacia dentro del seno familiar. Asimismo, podemos decir que, en este marco de la experiencia educativa que Graciela vive en el plan, compartimos la hipótesis de Cuestas cuando señala que la búsqueda de la obtención del título secundario adquiere un significado que trasciende lo meramente instrumental. Hay una serie de condiciones e interpretaciones de lo que le sucede que motiva a Graciela a transitar y continuar en el FinEs. En dicho sentido, por ejemplo, juzga a la enseñanza y el aprendizaje que allí se produce como adecuados y en términos positivos.

Yo creo que el FinEs está al nivel de cualquier secundario. Yo por lo menos lo noto así, te das cuenta con cómo te explican los profes, que no faltan nunca, que se preocupan que entiendas todo lo que te dan.

A tal punto sucede lo último comentado, que ensaya argumentos para defenderlo ante los comentarios despectivos de sus allegados.

Porque no lo vivieron. Porque no lo vivieron, no saben cuáles son los contenidos que te dan.

Prosigue reforzando sus afirmaciones y reconociendo que en muchas de las alocuciones vertidas por una parte de la sociedad se encuentran prejuicios de clase e ideológicos.

Porque creo que no están bien interiorizados en lo que es el Fines. Y segundo es, me parece a mí, la visión de a quién va. ¿Cómo? ¿Para quién es el Fines? El Fines es muchas veces los cooperativistas (...) Entonces como que la gente, el resto de la sociedad, ve que ese plan es para los choripaneros.⁵²

52 Vocablo del argot de la política en Argentina. Designa de modo despectivo, peyorativo y discriminatorio a las personas que cobran planes sociales. El término también se usa para hacer referirse a militantes kirchneristas o peronistas, bajo la condición estereotipada que los presenta como personas movidas por el interés de obtener planes, subsidios o prebendas del Estado.

Sin embargo, al no identificar un sector o estrato social, nos permite hipotetizar que eso que ha escuchado forma parte no solo de su entorno inmediato, sino de cierto “sentido común” construido alrededor de una política pública educativa que posee características singulares: de cierta masividad, destinada a personas que no han tenido la posibilidad de inserción al sistema educativo formal y, en general, que provienen de los sectores más vulnerables de la población.⁵³ Graciela incluso visualiza malas intenciones por parte de los medios de comunicación, ya que según su entender lo desconocen, lo ignoran o lo evitan y de esa manera deduce que obturan la posibilidad de que muchos/as personas como ella tengan la posibilidad de estudiar.

Resulta interesante que Graciela reconozca una dimensión macro a partir de la cual realiza análisis que van más allá de su realidad circundante y su situación particular, en donde las políticas destinadas a los sectores populares son imprescindibles para salir de esa situación; esto produce cierta sorpresa en la medida que veníamos oyendo en las expresiones vertidas por ella que el esfuerzo propio (individual) es un componente necesario para avanzar. La reflexión de Graciela incluso va más allá, pareciera contemplar lo que la cuestión de género trae aparejada para las mujeres.

Porque ¿qué posibilidad tiene esta mujer de salir adelante sola? ... ¿No? De, no sé... de encontrar un trabajo. ¿Qué posibilidad tiene? Porque hoy por hoy el campo laboral no es fácil, no te van a tomar si tenés 10/20/30 kilos de más (...) ¿Dónde va esta pobre mujer con 5 pibes a buscar trabajo? (...) a ellas el Fines les da la posibilidad de que su cabeza se dispare. De que su cabeza se pueda abrir a otras cosas. A que su rutina no sea su casa nada más.

Las afirmaciones que realiza no son contradictorias, sino por el contrario se complementan; sin lugar a duda, la actividad y empeño personal son necesarios para poder mejorar las oportunidades laborales y el bienestar económico familiar, pero no alcanza, y es allí donde las políticas de Estado deben estar propiciando la equidad social, yendo a su asistencia y ayuda.

Queremos ampliar aquí, respecto de lo que sucedía adentro del aula y teniendo en cuenta la hospitalidad mencionada, como dijimos antes, que la horizontalidad en la comunicación de los/as estudiantes con los/as profesores/a es recalcada como distintivo y con cierta fascinación a la vez. Como sabemos, una de las particularidades que identifica a la modalidad es que está destinada a sujetos/as que poseen una edad superior a los 18 años; es posible encontrar en un aula personas con diferentes edades e incluso la amplitud etaria suele muy grande. Decimos esto último porque queremos traer al análisis a los compañeros/as que Graciela refiere; en parte de la entrevista nos dice que había algunos jóvenes de poco más de 20 años, que la mayoría tenían aproximadamente su edad, pero particulariza en dos compañeros/as.

53 Existe cierto discurso social, con pretensiones hegemónicas, que entiende despectivamente a toda política pública dirigida a los más desfavorecidos.

Teníamos un compañero que tenía 70 años: Pedro. De política sabía todo, todo. Era una persona que se interesaba un montón en política, leía mucho y sabía mucho de la vida misma, de su propia experiencia. Entonces él hablaba y cuando hablaba, cuando lo escuchabas, vos decías: ‘es increíble todo lo que sabe este hombre’.

Se puede leer cómo Graciela percibe a su compañero, cómo se siente atraída por lo que relata de la vida personal. Incluso agrega en su relato algo que delinea un “clima” educativo que se establece al interior del aula.

El profesor también lo escuchaba. Entonces era como un intercambio de saberes también. Si yo te estoy enseñando, yo te estoy enseñando una materia y vos me estás enseñando también lo que vos viviste; y me estás enseñando, me estás contando un proceso que vos viviste, nadie te lo contó a vos.

El docente aquí considera a los/as jóvenes y adultos, que se encuentran dentro del aula, no solo como sujetos, sino como productores de conocimiento valioso para construir otros en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. El profesor tiene una premisa imprescindible para una propuesta en el marco de la EPJA: toma la heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos considerando sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje, mediadas por sus historias de vida.

La historia personal de otra compañera atraviesa sensiblemente a Graciela:

Hay una señora que me llamó mucho la atención (...) porque ella dijo una vez que ella en su vida siempre se había dedicado a su familia, que su marido sí había estudiado (era profesor), y que a ella también le hubiera gustado estudiar algo más y que sin embargo no había nunca terminado (...) por eso estaba ahí, y que tuvo siempre el sueño de ser periodista.

Nos resultan esclarecedoras estas palabras, nos permiten adentrarnos en cómo nuestra entrevistada valora estas experiencias de relacionamiento y con ello toma contacto con otras realidades, con otras miradas, con apreciaciones que la obligan a resubjetivarse, pero no en términos individuales sino colectivos; le permite repensar su entorno y a ella misma como parte de él revalorizando a la vez sus capacidades y las de los demás.

El inesperado rumbo que tomó el mundo a raíz de la pandemia que lo azota desde los primeros meses del 2020 obligó a cierta reconfiguración del sistema educativo de nuestro país (y del

mundo en general), impactando en gran medida en la modalidad EPJA y en el FinEs. Graciela da cuenta de manera elocuente de ello:

Yo estaba esperando empezar por esos días. Me acuerdo de que la referente nos mandó un mensaje diciendo que la cosa estaba complicada y por ahí se iba a atrasar el comienzo de las clases, que si empezábamos íbamos a tener que mandar los trabajos por la internet ¿te das cuenta...? Yo no tenía ni idea de cómo hacer eso... más que boludear y mandar mensajitos por WhatsApp no había hecho.

Nunca fue imaginado que el contexto de aislamiento que se prolongó por todo el año iba a forzar a repensar las prácticas educativas y viabilizarlas por medio de la virtualidad y la utilización de distintas herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación. Impensado también fue que el conocimiento de una de esas herramientas sería gran parte del andamiaje para el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje; justamente la aplicación WhatsApp⁵⁴ que los/as alumnos/as tenían instalados en sus teléfonos celulares se convertiría rápidamente en un elemento decisivo.

Las clases empezaron por ahí, los profes nos hacían videollamadas. Era como medio raro, yo mucho no entendía cómo íbamos a aprender... veía a mis compañeros y compañeras en cuadraditos y pensaba ¿cómo voy a aprender desde esto?

Las dificultades que se presentaron al comienzo estuvieron dadas en gran parte por la conectividad a Internet.

Muchos nos conectábamos con datos del celu así que las primeras clases muchos nos desconectábamos... por suerte los profes lo entendían y nos mandaban un video y un texto, y nos decían que los bajemos.

Esta situación, como tantas otras, nos coloca ante la evidencia del acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos que poseen vastos sectores de la sociedad, concretamente esta “falta” de Internet obstaculizaba el aprendizaje. El escenario se entorpece aún más teniendo en cuenta el contexto de las necesidades educativas de los miembros más pequeños de las familias en la que los/as alumnos/as están insertos.

54 Se trata de una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes que permite enviar y recibir mensajes mediante Internet, así como imágenes, videos, audios, grabaciones de audio (notas de voz), documentos, etc.; permite también realizar llamadas y videollamadas con varios participantes a la vez, entre otras funciones.

El tema era un poco que todos tenemos hijos... yo tenía que prestárselo a mis hijos más chicos para que tengan clases y eso nos pasaba a todos más o menos... entonces a veces no nos conectábamos, no teníamos más datos en el celular.

Parece pertinente mencionar aquí que la política implementada en años anteriores en Argentina destinada a acortar la brecha digital, como fue el programa Conectar Igualdad⁵⁵, no incluyó entre sus destinatarios a los/as estudiantes de la modalidad. Como la situación de Graciela y de sus compañeros/as, los sujetos pedagógicos de la EPJA son en gran parte personas que suelen encontrarse en condiciones precarias: trabajadores/as de la economía informal, jefas de hogar al cuidado de sus hijos/as y/o de familiares mayores (que en muchos casos se encuentran enfermos), beneficiarios de programas sociales, jóvenes que trabajan para aplicaciones de delivery sin derechos laborales, etc.; todos/as ellos/as muy preocupados por sobrevivir económicamente en la pandemia.

La continuidad pedagógica para Graciela (y su compañeros/as) no fue fácil, la insistencia para superar los obstáculos en ese sentido fue un esfuerzo doble: tanto de los/as alumnos como de los docentes. La búsqueda permanente de cómo continuar se volvió en un tópico sin descanso que pudieron resolver de maneras diversas.

En un momento a uno de los compañeros nos dijo en el grupito de WhatsApp que para no gastar datos podíamos conectarnos al wifi del Burger King (desde afuera) que está en la calle Perón de Valentín Alsina, eso estuvo buenísimo... después todos empezamos a ver que había muchos lugares que había wifi gratis donde podíamos conectarnos: la plaza Alsina, Havana, una confitería, en la vereda del Club Victoriano Arenas (...) en un momento del día salía de casa, casi siempre de noche, me conectaba para bajar lo que nos mandaban los profes o le enviaba los trabajos y así pude seguir, así hicimos casi todos creo.

A pesar de las fuertes restricciones sanitarias en los primeros momentos de la pandemia y del riesgo de contagio se redobló la apuesta...

Como sosteníamos anteriormente, es claro que el FinEs le dio a Graciela la posibilidad de pensar hacia adelante, de imaginar un escenario distinto al cual transitó desde muy joven. Ese mismo horizonte de expectativas que la proyecta recorriendo caminos inesperados tan solo unos pocos años atrás, la conducen a ilusionarse con ser una futura profesional de la educación, quizás por influencia del plan y de los/as docentes que allí tuvo.

¿Qué hubiera sido de Graciela sin el Plan Fines? ¿Hubiera tenido la posibilidad de hacer el nivel medio de la educación? ¿Qué posibilidades reales se le abren para ella en el futuro inmediato? ¿Seguirá estudiando? ¿Terminar el nivel le dará mejores opciones laborales?

55 En la actualidad, hay una reedición de esta política que sigue sin incluir a los/as alumnos y docentes de la modalidad.

Por otro lado, la pandemia la atravesó en su trayectoria educativa ocasionando dificultades que se le presentaban difíciles de resolver, principalmente relacionadas con el uso de las TIC y la conectividad. Ello nos permite preguntarnos a su vez: ¿Por qué no contemplar en las políticas públicas la conectividad de los/as alumnos/as de la modalidad? ¿Cómo contribuir al sostenimiento del vínculo pedagógico desde la virtualidad y teniendo en consideración lo complejo de los escenarios que habitan los/as jóvenes y adultos/as?

Estas preguntas que nos hacemos quizás sean contrafácticas algunas o la respuesta se encuentre abierta durante años para otras; pero más allá de lo particular del caso son cuestiones oportunas para plantear, ya que nos permiten seguir pensando, continuar proponiendo (y no solamente obtener respuestas) en pos de un mejor escenario educativo para los/as jóvenes y adultos/as en nuestro país.

Palabras finales

Podemos decir, sin ánimo de generalizar, que el Plan FinEs conforma un programa que pareciera contemplar algunas cuestiones relacionadas con la problemática o la vida cotidiana de los adultos y adultas que deciden realizar los estudios secundarios (cercanía de la sedes, flexibilidad en la propuesta curricular) y de esta manera favorece una trayectoria escolar de ingreso, permanencia y egreso de muchos/as jóvenes y adultos/as que, como Graciela, nunca habían realizado antes los estudios medios y que, asimismo, reconfiguran sus experiencias con el mundo de lo educativo y hasta construyen un andamiaje de expectativas relacionado con él.

De las palabras de la propia Gabriela podemos deducir que resulta evidente la necesidad de que el sistema educativo en general y la educación secundaria en particular se deben plantear hacia adentro posibles transformaciones de los modelos institucionales, que contemplen las necesidades de los/as estudiantes del nivel en sus diferentes aspectos (laborales, económicos, geográficos, históricos, culturales, etc.), pero con el desafío de que, en busca de dicha ambición, no se fragmente aún más el sistema educativo.

En ese sentido, descreemos de la relación directa que suelen realizar algunos pedagogos/as acerca de que, a mayor incorporación de los sectores populares a la educación, mayor sería la fragmentación, ya que, según entendemos, parte de la falacia de creer que la uniformidad lineal del sistema educativo trae como correlato una justicia educativa.

Podemos decir que en el paso de un nivel a otro en la trayectoria de Graciela hay casi 30 años de transición; la unidireccionalidad propia de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007:14) se encuentra trastocada por una trayectoria real, en donde existe un largo lapso de separación. Este pasaje también implicó un cambio simbólico y social, el cual pareciera que generó los recursos adecuados para afrontarlo. Pero, además, representó una resignificación en cuanto a su vida personal donde pudo descubrir otros intereses, construir conocimientos, vincularse con personas de diferentes edades e idiosincrasias, etc.; en definitiva, sentir que su estar en

el mundo había cobrado matices inimaginables e incluso elaborar expectativas de continuar estudiando quizás en espera de tener una inserción laboral con mejores condiciones.

También debemos decir que el plan conforma para Graciela una oportunidad de “quiebre”. En el mismo sentido, algunos de los trabajos que se han realizado sobre la temática coinciden en una percepción por parte de los/as estudiantes que gira en torno a la “posibilidad única” que representa para ellos/as este modo de terminar la secundaria (Cuestas, 2014; Lozano y Kurlat, 2014). Allí se resalta, como una cuestión acertada, la consideración que el plan establece respecto de las condiciones de vida de jóvenes y adultos (les posibilita realizarlo sin descuidar el trabajo, las tareas hogareñas y el cuidado de los hijos), la modalidad de cursada (régimen cuatrimestral, asistencia semanal, con un máximo de cinco materias y carga horaria reducida) y el asentamiento territorial de las sedes (que se encuentran en los barrios) (Di Bastiano, 2014; Finnegan, 2014a; Lozano y Kurlat, 2014; González, 2018); y que por otra parte, la titulación habilitaría una mejora en la inserción al mercado laboral (Krieger, 2014; Cuestas, 2014).

Asimismo, teniendo en cuenta la trayectoria educativa y el entrecruzamiento que implicó la pandemia se hace patente la necesidad de que la modalidad sea tomada en cuenta en futuras políticas educativas de inclusión digital, ya que la realidad de los/as alumnos/as de la modalidad (como la de Graciela) suele ser desfavorable desde sus puntos de partida y por ello necesitan de la asistencia del Estado. Sin duda, dicha inclusión representa un reto para la modalidad, que sería de notable importancia tanto para el vínculo como para la continuidad pedagógica de los/as estudiantes. Creemos que es posible pensar en una inclusión digital en tanto exista inclusión social y educativa (Míguez, 2020).

Referencias bibliográficas

- » Benítez, L. y Sgroppo, A. (2020). Como si el grupo de WhatsApp fuera nuestra aula, allí damos clases, consultamos y participamos. En III Jornada Nacional de Formación Docente. *Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad*, INFOD.
- » Campillay, R., Illanes, M. y Toledo, M. (2020). Educación de jóvenes y adultos en contexto de pandemia. La experiencia de una escuela nocturna en La Rioja. En III Jornada Nacional de Formación Docente. *Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad*, INFOD.
- » Cuestas, P. (2014). Yo quiero mi título. La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan FinEs 2 de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa. En IX Jornadas de Sociología de la UNLP, *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas-2014/PONmesa38Cuestas.pdf/view>

- » Di Bastiano, R. (2014). El brazo ortopédico del Estado. Reflexiones en torno a una experiencia de participación de una organización social en la implementación del Plan FinEs 2 en la ciudad de La Plata. En IX Jornadas de Sociología de la UNLP *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa15DiBastiano.pdf/view>
- » Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Marco normativo (2015). Ministerio de Educación de la Nación.
- » Feijoo, M. (2018). *Investigación evaluativa del plan FinES 2*. Serie de documentos de investigación 2. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, UNIPE.
- » Finnegan, F. (2014a). Acá hay un trabajo político. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En IX Jornadas de Sociología de la UNLP *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PON_Mesa%2018_FINNEGAN.pdf/
- » Finnegan, F. (2014b). Terminar el secundario, esa es la cuestión. En suplemento *La educación en debate*. UNIPE/Le Monde Diplomatique N° 24, agosto, pp. 1 y 2. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Unipe-24.pdf>.
- » Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Segunda parte: Políticas públicas y educación, Cap. 1: La escuela secundaria obligatoria. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 379-400. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf>
- » González, F. (2018). “El Plan FinEs2. Elementos para el análisis de la terminalidad educativa”, en Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, M. (coords.). *Análisis de Política Educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: EDULP.
- » Hernández Sampieri, R. y otros (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw-Hill Educación.
- » Informe “La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la covid-19”, GIPE-CEAAL. Junio de 2020.
- » Lozano, P. y Kurlat, S. (2014). Plan FinEs 2 S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. En IX Jornadas de Sociología de la UNLP *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*,

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa%2038LOZANO.pdf/view>.

- » Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- » Míguez, M. (2020). Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de pandemia. Desafíos en torno a la inclusión digital. *Educación de la mirada*. <http://educaciondelamirada.com/>
- » Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- » Terigi, F. (comp.) (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones. In *Second ISA Forum of Sociolog & Justicia Social*. Buenos Aires.

Marco normativo y fuentes

- » CFE, Resolución 66/08.
- » ME, Resolución N° 917/08.
- » MEyD, Resolución 178/16.
- » DGCyE, Resolución 6321/95.
- » DGCyE, Resolución 3520/10, FinEs 2.
- » DGCyE, SSE. Disposición 115/16. FinEs 2.
- » DGCyE, Resolución 713/17.
- » DGCyE, Resolución conjunta 1458/20.
- » DGCyE, Resolución conjunta 1290/21.
- » Ley Nacional de Educación 26206 (2006). Congreso de la Nación Argentina.
- » Ley Provincial de Educación 13688 (2007). Congreso de la Provincia de Buenos Aires.
- » Decreto DNU 297/2020.

“Saberes en Territorio”: cultura científica desde el conurbano bonaerense para todo el mundo

María Eugenia Fazio

Docente investigadora

Proyecto: La comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Iberoamérica: análisis de contenidos en nuevos géneros discursivos.

meugenia.fazio@gmail.com

Tazio Rosales

Estudiante

Proyecto: La comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Iberoamérica: análisis de contenidos en nuevos géneros discursivos.

taziorosales@gmail.com

La ciencia es colectiva y la cultura científica también.

Resumen

Con la llamada “Edad de Oro” de la ciencia argentina (1958-1966) nace un esquema universitario con base en “docentes-investigadores de primer nivel y activos en su producción científica como pilares sobre los que se apoyaría un modelo de desarrollo industrial” (Aliaga, 2019). Actualmente, parte de ese proyecto se encuentra en marcha: cerca del 75% de las y los investigadores y becarios argentinos produce conocimiento científico y tecnológico en el seno de las universidades nacionales. Sin embargo, los procesos, preguntas, métodos, resultados, aplicaciones y usos de su trabajo aún son poco visibles y accesibles, tanto para los habitantes de nuestros territorios como para los medios de comunicación, las y los tomadores de decisiones. Esta ponencia presenta la creación y primeros pasos (realizados

entre fines de 2021 y principio de 2022) de “Saberes en Territorio”, la primera Agencia Interuniversitaria de Argentina, conformada por siete universidades nacionales y públicas del conurbano bonaerense, creada especialmente para comunicar, acercar y generar espacios de participación y diálogo ciudadano con el conocimiento científico tecnológico universitario, a través de nuevos contenidos y diversas iniciativas culturales. El trabajo también comparte antecedentes, fundamentos, condiciones de realización, acciones implementadas, metas previstas y desafíos del proyecto interinstitucional.

Palabras claves: cultura científica; universidades; cooperación; participación.

Introducción y antecedentes

Con la llamada “Edad de Oro” de la ciencia argentina (1958-1966) nace un esquema universitario con base en “docentes-investigadores de primer nivel y activos en su producción científica como pilares sobre el que se apoyaría un modelo de desarrollo industrial” (Aliaga, 2019). Ochenta años después de esa etapa fundante, y luego de un largo y empedrado camino en la política científico-tecnológica y universitaria nacionales, cerca del 75% de las y los investigadores y becarios argentinos produce conocimiento científico y tecnológico en el seno de las universidades nacionales. La comunicación, es decir, la puesta en común de este acervo cultural es un deber y una responsabilidad de las universidades nacionales. Y el acceso al conocimiento científico es un derecho de la ciudadanía.

Sin embargo, los procesos, resultados, motivaciones, condiciones de realización, aplicaciones y usos de la ciencia y la tecnología universitarias aún son poco visibles y accesibles, tanto para los habitantes de los territorios de influencia de las instituciones como para los medios de comunicación, las y los tomadores de decisiones. Por ejemplo, un estudio reciente sobre la comunicación científica que realizaron las universidades nacionales de Argentina, a través de redes sociales, durante los primeros meses de la pandemia covid-19, refleja que menos de un cuarto (24%) del total de los contenidos compartidos a través de Twitter en ese período incluye resultados o procesos de investigaciones científicas (Fazio *et al.*, 2022).

Por otro lado, las y los actores de las comunidades científicas universitarias en muchos casos también desconocen saberes, necesidades, intereses y dificultades de la ciudadanía, algo que es deseable que se integre a la construcción del conocimiento para comprender y transformar la realidad.

Esta vacancia de proyectos institucionales de cultura científica en los que el conocimiento universitario gane lugar y ocupe las agendas públicas es un desafío por atender. Junto con ello, resulta relevante que además se priorice la participación ciudadana, se promuevan más vocaciones científicas y se reconstruyan espacios de conocimiento inclusivos y diversos que contrarresten las polarizaciones. Esto incluye enfrentar retos vinculados, por ejemplo, a

temas como la comercialización del agua, la participación equitativa de diversos géneros e identidades en los espacios de construcción de conocimiento y toma de decisiones, el acceso justo a las vacunas, las pseudociencias, la desigualdad, la desinformación, el consumo de alimentos y el cambio climático, entre otros debates contemporáneos.

En este escenario, la comunicación de la ciencia es indispensable. Pero, además, es necesario catalizar la participación y la co-construcción del conocimiento, cuidando especialmente la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos. Esto permitirá fortalecer la cultura y la ciudadanía científicas a la vez que afrontar controversias y dilemas actuales, y la desafiante posibilidad de reconstruir espacios de diálogo y confianza entre visiones polarizadas sobre el mundo (Sharon y Baram-Tsabari, 2020; Moreno Castro *et al.*, 2020; Castelfranchi *et al.*, 2015; National Academies of Sciences, Engineering and Medicine 2017; Nogués, 2018).

Sumado a ello, también es importante desarrollar proyectos integrales que incluyan los diversos espacios que forman el ecosistema de la cultura científica (iniciativas periodísticas, educativas, artísticas, de investigación, de participación), para alcanzar e involucrar a nuevos colectivos sociales.

“Saberes en Territorio” (SeT), la primera Agencia Interuniversitaria de Argentina, nace en este contexto y como forma de dar una respuesta parcial y colectiva a esta vacancia. Está conformada por las universidades nacionales de Quilmes (UNQ), Avellaneda (UNDAV), José C. Paz (UNPAZ), Hurlingham (UNAHUR), del Oeste (UNO), Moreno (UNM) y Jauretche (UNAJ), y nace como producto del apoyo brindado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt) de Argentina, a través de la convocatoria “Proyectos de Cultura Científica 2021”.

El objetivo central de la iniciativa, cuya duración es de un año, es crear un espacio colaborativo destinado a comunicar, visibilizar y generar participación y diálogo ciudadano con el conocimiento científico tecnológico universitario, a través de capacitaciones entre universidades; y, para audiencias más amplias, contenidos periodísticos y literarios, desarrollo de audiovisuales, podcasts, concursos y exhibiciones.

Antecedentes

Las universidades que integran SeT tienen una rica trayectoria de cooperación. Conforman el Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur (Conusur), orientado a analizar y reflexionar sobre las distintas formas de producción, gestión y difusión de los conocimientos en ciencia, arte, tecnología, innovación y saberes en articulación con el sistema de educación superior y la sociedad.

Además, junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), las instituciones que integran SeT también conforman la RediUP, especialmente orientada a potenciar la cultura científica en los territorios de influencia.

También preceden a SeT otros antecedentes locales e internacionales en el periodismo científico. Entre los nacionales, están la Agencia TSS (Unsam); la Agencia de Noticias CTyS (Unlam); la Agencia CyTA (Fundación Leloir). Entre los internacionales, la Agencia regional Sci.Dev, la Agencia Bori (Brasil) y la Agencia SINC (España). Aunque no son los únicos casos, reflejan una impronta general de creación de agencias públicas de información científica que buscan responder y contrarrestar la crisis institucional, económica y de credibilidad que atraviesan los medios comerciales a nivel global.

Las agencias públicas juegan un rol clave e irremplazable para la ciudadanía científica y el combate de la desinformación. Muchas de ellas renovaron las agendas mediáticas con enfoques y temas tradicionalmente ignorados; lograron visibilizar temas y trabajos al interior de la comunidad científica y provocaron sinergias inéditas, y tendieron nuevos puentes con diversos ámbitos de la cultura.

SeT se suma a las iniciativas previas para aumentar las estrategias de visibilización del conocimiento científico que producen, crear más espacios de intercambio con la ciudadanía, las y los tomadores de decisiones y los medios de comunicación; transferir conocimientos, recursos y capacidades entre universidades para profesionalizar sus acciones de cultura científica; interactuar más con los territorios para madurar acciones acordes con las necesidades inquietudes, preguntas y saberes de las personas; crear puentes para que las comunidades científicas universitarias incorporen necesidades inquietudes, preguntas y saberes de la ciudadanía en la construcción del conocimiento experto.

Acciones realizadas

Imagen e identidad de la Agencia

SeT se puso en marcha en agosto de 2021⁵⁶ e inauguró su vida pública el 28 de septiembre siguiente, a propósito del “Día Internacional de la Cultura Científica”⁵⁷. En el marco de esta efeméride estrenó su logo (Imagen 1),⁵⁸ redes sociales⁵⁹ y lanzó un “buzón ciudadano de preguntas para las ciencias”, con el fin de que estudiantes, docentes, trabajadores, trabajadoras y la ciudadanía en general acerquen preguntas sobre temas que quieran descubrir, indagar y plantear diálogos de la mano

56 Los resultados de la evaluación a la Convocatoria “Proyectos de Cultura Científica 2021” (EX-2020-79260924–APN-DDYGD#MCT) fueron notificados el 26 de julio de 2021.

57 El “Día Internacional de la Cultura Científica” es una iniciativa impulsada por la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica A. C., en la que participan países de América, Asia, África y Europa. El objetivo de la efeméride es “evidenciar la importancia de la cultura científica en el mundo actual; y celebrar las actividades e instituciones que brindan espacios para que las personas hagan de la ciencia una parte relevante de sus vidas”. Véase: <https://somedicyt.org.mx/divulgacion/dicc/>

58 El logo de “Saberes en Territorio” fue elegido por votación entre los integrantes de la Agencia, a partir de una serie de opciones diseñadas por un profesional del área.

59 Instagram: @saberenterritorio, Twitter: @SabEnTerritorio y el canal en YouTube: SaberesEnTerritorio.

del conocimiento universitario (Imagen 2).⁶⁰ Para el lanzamiento de la Agencia también se creó un video de presentación⁶¹ y, en simultáneo, comenzó la construcción de la página web.⁶²



Imagen 1. Logo SeT



Imagen 2. Buzón ciudadano de preguntas científicas

Capacitación

A fines de octubre se realizó la primera capacitación para veinte miembros de las universidades que integran SeT,⁶³ a través del taller “Puesta en práctica del Ciclo de Indagación. La ciencia contada por vos”, a cargo del biólogo Emanuel Machín.⁶⁴ La actividad se centró en refrescar la curiosidad de los participantes y en entrenar la forma de hacer preguntas desde una perspectiva científica, recolectar información y reflexionar sobre los resultados, es decir, de aplicar el ciclo de indagación, una metodología de investigación científica validada a nivel internacional y alternativa al método hipotético deductivo.⁶⁵

El objetivo de esta capacitación consistió en incorporar herramientas de la investigación científica a través de preguntas, estrategias de búsquedas de respuestas y reflexiones

60 Algunos ejemplos de preguntas recibidas en el “buzón” al momento de escribir este trabajo son: ¿Se puede producir sin dañar el ambiente? ¿Cuándo desaparecerá la capa de ozono? ¿Por qué hay desigualdades en las ciencias? ¿Cuál es la historia oral de la salud de nuestras comunidades? ¿El agua dulce del planeta se va a acabar? ¿Las universidades estudian el agua que consumimos? ¿Hay investigaciones sobre fútbol y géneros? ¿Cuáles son los trastornos alimenticios que afectan a la población del conurbano bonaerense?

61 Video de presentación de “Saberes en Territorio”: <https://www.youtube.com/watch?v=Acnf7A5btdo&t=1s>

62 Página web: <https://saberenterritorio.conusur.org.ar/>

63 Las personas que participaron en el taller tienen formaciones variadas y cumplen roles diversos en las universidades que integran. Por ejemplo, hubo miembros del personal administrativo y de servicio (PAS) de algunas secretarías de ciencia y técnica, graduadas y graduados, integrantes de equipos de investigación, miembros de las áreas universitarias de prensa y comunicación, coordinadores y directores de carreras, entre otros.

64 Emanuel Machín es integrante del Centro de Estudios y Aplicación del Ciclo de Indagación de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto M. Lillo, de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. <https://info.csnat.unt.edu.ar/investigacion/institutos/ceyaci>

65 Véase, por ejemplo, Feinsinger, P. et al. (2020), “The Inquiry Cycle and Applied Inquiry Cycle: Integrated Frameworks for Field Studies in the Environmental Sciences”, *BioScience* XX: 1–17. Published by Oxford University Press on behalf of the American Institute of Biological Sciences. Doi:10.1093/biosci/biaa108

sobre resultados en la comunicación de las ciencias. La propuesta se consideró original y relevante debido a que la comunicación de las ciencias suele estar centrada en los resultados (Merril, 1989), y las capacitaciones en el área suelen enfocarse mucho más en estrategias de comunicación que en los procesos de construcción de conocimiento científico riguroso.

Periodismo científico gráfico y producción audiovisual

Para comenzar a producir contenidos audiovisuales y de periodismo gráfico se elaboró, con contribuciones de diversos integrantes de SeT, un listado de temas seleccionados por su escasa visibilidad, por el potencial interés y relevancia territoriales y/o por su originalidad, entre otros criterios.

Las notas de prensa gráfica pusieron en diálogo a investigadores e investigadoras afines de distintas universidades que integran SeT, contaron con ilustraciones originales (Imagen 3)⁶⁶ y fueron elaboradas por periodistas profesionales de las propias universidades,⁶⁷ docentes e incluso, estudiantes con la supervisión del equipo de SeT. Esta impronta en los contenidos busca refrescar la agenda de temas en el periodismo científico, diversificar voces expertas y establecer puentes interuniversitarios entre ellas, así como formar nuevos recursos humanos en periodismo científico que puedan sostener y hacer crecer la práctica en las universidades una vez finalizado el proyecto.

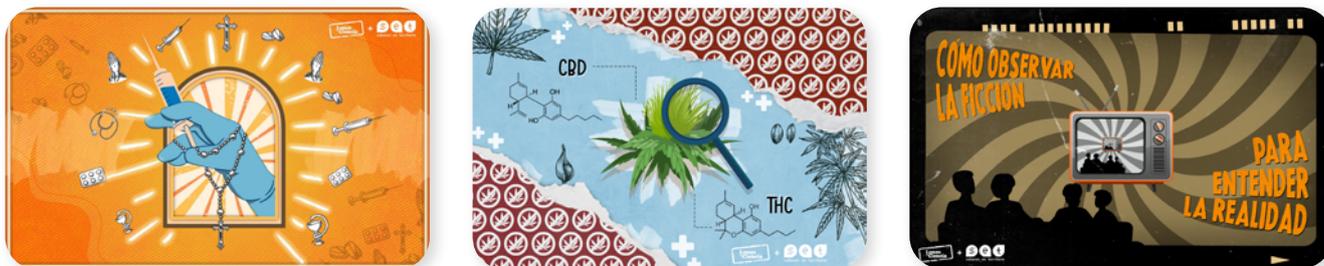


Imagen 3. Ilustraciones para notas gráficas

En el área audiovisual se produjo un spot sobre las contribuciones de las universidades que conforman SeT a la protección y cuidados de la ciudadanía durante la pandemia covid-19,⁶⁸ a partir del material audiovisual ya existente generado por cada casa de estudio.

66 Realizadas por Tazio Rosales.

67 Por ejemplo, el periodista científico Pablo Esteban.

68 Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=vYC8Za6k4iw>

Para la conmemoración del “Día Internacional de la Mujer y la Niña en las Ciencias” (11 de febrero),⁶⁹ se realizaron viñetas ilustradas⁷⁰ e inspiradas en ideas, mensajes y desafíos solicitados a referentes de las ciencias y la comunicación de las ciencias de Argentina y Uruguay, en torno a la pregunta: ¿por qué hacen falta más mujeres en las ciencias? (Imagen 4) Esta producción se llevó a cabo en colaboración con el estudio de diseño Mirá Mamá (Uruguay).⁷¹



Imagen 4. Ilustraciones para conmemorar el “Día Internacional de la Mujer y la Niña en las Ciencias”

Todos los materiales fueron publicados en la web y las redes sociales de SeT, así como replicados por diversos medios de las universidades que integran la Agencia. En el caso de la UNQ, por ejemplo, las notas gráficas se integraron a la clásica sección “Lunes de Ciencias”

69 La efeméride es impulsada por Naciones Unidas para reconocer e incentivar la participación de las mujeres en la comunidad científica y la tecnológica: <https://www.un.org/es/observances/women-and-girls-in-science-day>

70 Realizadas por la ilustradora uruguaya Natalia Lyskina (@tiny.queen.art)

71 Véase difusión de viñetas ilustradas aquí: <https://www.instagram.com/p/CZ10LVjustd/>

del blog oficial “La ciencia por otros medios”.⁷² Adicionalmente, se creó un newsletter para comunicar las novedades en forma homogénea y unificada (Imagen 5).



Imagen 5. Newsletter de SeT

Charlas, talleres y convocatorias

En sus primeros meses de funcionamiento, SeT también realizó diversas actividades presenciales y de alcance regional. Entre ellas, se llevó a cabo un encuentro para poner en valor y reflexionar sobre la relevancia del periodismo científico desde las universidades públicas, en el espacio de la Secretaría de Políticas Universitarias dentro del parque Tecnópolis.⁷³

72 Véanse ejemplos aquí: <http://lacienciaporotrosmedios.web.unq.edu.ar/2022/02/21/como-observar-la-ficcion-para-entender-la-realidad/>; <http://lacienciaporotrosmedios.web.unq.edu.ar/2021/12/20/la-lengua-en-disputa-y-el-derecho-a-comprender/>; <http://lacienciaporotrosmedios.web.unq.edu.ar/2021/11/01/ciencia-y-religiones-distintas-pero-complementarias/>; <http://lacienciaporotrosmedios.web.unq.edu.ar/2021/11/15/cannabis-medicinal-evidencias-acceso-legal-mercado-negro-y-aprendizajes/>

73 <https://twitter.com/SabEnTerritorio/status/1456614690025574403?s=20&t=RyvFSdBzuqrqCfd0JllgVQ>

Adicionalmente, junto al medio de comunicación científica “Entre tanta ciencia, tantas historias” (Etc)⁷⁴ se organizó el taller “Yo genero, vos generás, nos generamos. Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología con perspectiva de Género”, en el marco del VIII Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología, 2022 (Copuci).⁷⁵ El objetivo de esta iniciativa fue lograr un espacio de interacción y diálogo en un grupo con diversidad federal, de género, de experiencias y de formaciones, para pensar y crear, colectivamente, propuestas comunicacionales sobre CyT con perspectiva de género.

Luego, en el Día Mundial de la Ciencia, se puso en marcha la convocatoria regional de afiches “Diseñar el Derecho a la Ciencia”, junto a Unesco Montevideo, el medio de comunicación científica Etc, el estudio de diseño Mirá Mamá (Uruguay) y la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC).⁷⁶ Esta iniciativa tuvo el objetivo de integrar y potenciar las ciencias, el diseño y la ilustración para comunicar más y mejor los desafíos y el valor del conocimiento científico para las democracias de la región.

Para la difusión de la convocatoria se creó una campaña con diversos afiches y producciones audiovisuales orientadas, no solo a convocar, sino además a informar sobre el “Derecho a la ciencia” (Imagen 6).



Imagen 6. Piezas gráficas para redes sociales para la convocatoria “Diseñar el Derecho a la Ciencia”

Al momento de escritura de este trabajo se habían presentado ochenta afiches provenientes de: Argentina, Uruguay, México, Brasil, Ecuador, Panamá, El Salvador, Perú, Venezuela, Cuba, Guatemala, Costa Rica y República Dominicana. Con una selección de obras recibidas, en 2022 se realizará una muestra en el Observatorio de la Unesco en Villa Ocampo (Argentina).⁷⁷

74 <https://entretantaciencia.com.ar/>

75 <https://copuci.wordpress.com/>

76 <https://es.unesco.org/news/disenar-derecho-ciencia-convocatoria-ilustraciones-y-dibujos>

77 <https://es.unesco.org/villaocampo>

Metas y desafíos

SeT comenzó, como fue mencionado, en agosto de 2021 y prevé su finalización para el mismo mes de 2022. En lo que sigue, está planificado generar nuevos contenidos audiovisuales, sonoros y gráficos. También se realizará una convocatoria adicional, capacitaciones para las y los integrantes del proyecto y una exhibición inspirada en algunos temas recurrentes de interés y preocupación recogidos en el “buzón ciudadano de preguntas a las ciencias”.

Los principales desafíos que enfrenta la Agencia interuniversitaria en los meses de ejecución que tiene por delante se vinculan, fundamentalmente, con el uso eficiente de los recursos económicos y humanos disponibles, en el tiempo y la forma estipulados.

Por lo pronto, en función de la ejecución y resultados parciales, SeT logró hacer cultura científica en forma colectiva e interinstitucional, también con participación de la ciudadanía y, en particular, logró poner en primer plano nuevas formas de compartir el conocimiento científico generado en algunas de las universidades públicas de Argentina, principales usinas del conocimiento soberano basado en evidencias (Imagen 7).

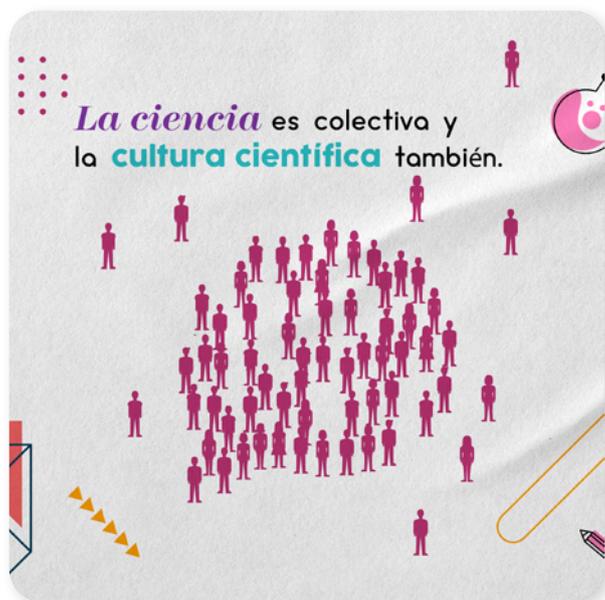


Imagen 7: pieza gráfica de SeT para redes sociales

Referencias bibliográficas

- » Aliaga, J. (2019). *Algunas propuestas para el Sistema de Ciencia y Técnica argentino*. Informe. Jorge Aliaga, Página personal. <http://jorgealiaga.com.ar/wp-content/uploads/2019/12/CARACTERISTICAS-DEL-SISTEMA-DE-CIENCIA-Y-TECNICA-ARGENTINO-Y-ALGUNAS-PROPUESTAS.pdf>

- » Bauer, M., Allum, N. y Miller, S. (2007). What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda, *Public Understanding of Science*, vol. 16, 79-95.
- » Castelfranchi, Y. y Pitrelli, N. (2007). *Come si comunica la scienza?*, Roma/Bari, Laterza.
- » Castelfranchi, Y.; Vilela, E.; Castro Moreira, I.; Massarani, L.; Simões, S.; Fagundes, V.; Corrieri, A. C.; Costa, E. y Lacerda, F. (2015). *Os mineiros e a ciência. Resultados da primeira enquete de Percepção Pública da C&T no Estado de Minas Gerais*, Observatório InCiTe – Inovação, Cidadania e Tecnociência, Fapemig.
- » Castelfranchi, Y. y Fazio, M. (2020). Comunicación de la ciencia para la ciudadanía científica: construir derechos, catalizar ciudadanía, en *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos 2020*, Ricyt/Cyted, Buenos Aires.
- » Cortassa, C. (2012). *La ciencia ante el público*, Eudeba, Colección Centro REDES / Eudeba, Buenos Aires.
- » Fazio, M.; Casasola, M.; Rosales, T.; Fernández Báez, N.; Tallarico, G.; Gasparri, E.; García, G.; Amatta, J.; Arrabal, V.; López, A. (marzo 2022): *Comunicar ciencias en pandemia: Las narrativas de las Universidades Nacionales de Argentina en redes sociales*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología (Copuci), Bariloche, Argentina.
- » Godin, B. y Gingras, Y. (2000). What is scientific and technological culture and how is it measured? A multidimensional model, *Public Understanding of Science*, 9 (1), 43-58.
- » Gregory, J. y Miller, S. (1998). *Science in Public. Communication, culture and credibility*, Nueva York, Plenum.
- » Merrill, P. (1989). Cómo escribir mal. *Avance y perspectiva*, 40(8), octubre-diciembre.
- » Moreno Castro, Mendoza-Poudereux, I. y Vengut Climent, E. (2020). El papel que desempeña la comunicación de la ciencia en la opinión de la ciudadanía en España. Valencia. *ScienceFlows* Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universitat de València.
- » National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2017). *Communicating science effectively: A research agenda*, National Academies Press.
- » Nogués, G. (2018). *Pensar con otros*, ABRE, Buenos Aires.
- » Shapin, S. (2000). *La revolución científica: una interpretación alternativa*, Barcelona, Paidós.
- » Sharon, A. y Baram-Tsabari, A. (2020). Can science literacy help individuals identify misinformation in everyday life?, *Science Education*, 1–22.

Anexo

Integrantes de SeT

Universidad Nacional de Quilmes: María Eugenia Fazio, Leticia Spinelli, Pablo Esteban, Tazio Juan Rosales

Universidad Nacional de José C. Paz: Alejandra Roca, Pilar Cuesta, María Jimena Vera

Universidad Nacional del Oeste: María Fernanda Rodella

Universidad Nacional Arturo Jauretche: Dolores Chiappe, Julio Longa

Universidad Nacional de Moreno: Adriana Sánchez, Alexis Burgos, Alejandro Cánepa

Universidad Nacional de Avellaneda: Patricia Domench, María Florencia Podestá

Universidad Nacional de Hurlingham: Juan Pedrosa, Pedro Moreno Ross

Del mapa al mapeo participativo: aportes desde el cartografiado cultural

Nancy Díaz Larrañaga

Docente, investigadora y extensionista

Proyecto: Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales.

ndiaz@unq.edu.ar

María de la Paz Echeverría

Docente, investigadora y extensionista

Proyecto: Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales.

mecheverria@unq.edu.ar

María Victoria Martin

Docente, investigadora y extensionista

Proyecto: Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales.

mmartin@unq.edu.ar

Lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural—el movimiento de unas pocas fronteras en disputa, el dibujo de algunos pintorescos lagos de montaña—sino una alteración de los principios mismos del mapeado. No se trata de que no tengamos más convenciones de interpretación, tenemos más que nunca, pero construidas para acomodar una situación que al mismo tiempo es fluida, plural, descentrada. Las cuestiones no son ni tan estables ni tan consensuales y no parece que vayan a serlo pronto. El problema más interesante no es cómo arreglar este enredo, sino qué significa todo este fermento.

Clifford Geertz (1991)

Introducción

Esta ponencia presenta algunas de las reflexiones realizadas en el marco del proyecto de investigación “Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales”

de la Universidad Nacional de Quilmes. En ella damos cuenta de nuestra decisión de trabajar metodológicamente desde el cartografiado cultural de prácticas no formales de comunicación/educación en la localidad de Quilmes, con la finalidad de relevar sus propuestas y promover su fortalecimiento conjunto con vistas al cambio social. Si asumimos a la comunicación como una dimensión co-constitutiva de lo social, la pregunta por las propuestas y alcances de las prácticas sociales configura el tipo de interpelación, y, por ende, de construcción identitaria y de relaciones de socialidad entre los y las participantes de ellas, a la vez que permite visualizar zonas de prácticas similares para poder trazar relaciones entre las distintas organizaciones con vistas a un posible fortalecimiento conjunto.

La elección de trabajar con prácticas de educación no formal se debe a que estas permiten dar cuenta de un estado de situación de las sociedades, ya que los contenidos de las actividades en el ámbito de la educación no formal se generan a partir de demandas vigentes en cada contexto y admiten introducir diversas temáticas que puedan complementar y/o coexistir con –pero también confrontar– los discursos escolares y sus modalidades de enseñanza.

La intervención sobre el territorio de prácticas comunitarias de comunicación/educación se reconfiguró como consecuencia del aislamiento provocado por la pandemia, lo cual hizo que debiéramos indagar en modalidades y posibilidades del relevamiento cartográfico mediatizado tecnológicamente.

La definición por el cartografiado

Al comenzar nuestro proyecto, la decisión por el cartografiado cultural participativo se basó en la posibilidad de pasar del mapa al mapeo, enmarcado en una perspectiva integradora mediante la cual se entiende que la realidad es construida culturalmente por las personas, desde sus experiencias socioculturales, interpersonales y políticas; y aún sin saber los condicionamientos que tendríamos posteriormente por las limitaciones en la circulación en el contexto de la pandemia de covid-19, la opción por el trabajo colaborativo desde internet era una potencialidad que valorábamos y resultó cada vez más significativa.

La cartografía, en su definición más general, se caracteriza por su capacidad para sintetizar y presentar de manera gráfica “ideas, formas y relaciones que tienen lugar en un espacio bi o tridimensional” (Subires-Mancera, 2011: 202). Para hacerlo, puede utilizar herramientas como mapas, cartas, diarios de viaje, guías de navegación, planos, diagramas, fotografías, imágenes satelitales, maquetas y ambientaciones/recreaciones virtuales (mediante animaciones o capturas reales).

Hasta no hace mucho, la cartografía se utilizó como un instrumento para apropiarse de territorios, recursos y poblaciones a la vez que permitía demarcar límites. La información vinculada al poder, y al poder de decisión, servía a los intereses de unos pocos que podían construirla o acceder a la sistematización de esos datos. En este marco, el mapa adquiere gran relevancia porque permite conjugar determinados puntos en el espacio que refieren a ciertas características o atributos, por lo que grafica y hace observables los fenómenos en un territorio.

Posteriormente, como parte de los desplazamientos de las ciencias sociales de la década de 1980, surge una concepción que identifica que si los mapas tienen un mensaje social (Montoya Arango, 2007), esos mensajes pueden ser producidos también por quienes quieren dar voz al conocimiento subalterno, trascender las fronteras de las disciplinas, generar una “producción del conocimiento *con y desde los territorios*” (Mignolo, 2011) y el involucramiento activo de las personas en todo el proceso de investigación (Habegger y Mancilla, 2005).

La recuperación del cartografiado en comunicación tiene como hito el libro publicado en 2002 por Jesús Martín-Barbero: *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. En este libro, el autor reconoce las líneas de trabajo del campo de la investigación en comunicación entre los años 70 y 80, reivindicando a América Latina como lugar de producción y creación intelectual y no como mero reproductor de teorías creadas en el mundo desarrollado, destacando como un rasgo característico de los estudios en comunicación en América Latina la convergencia de preocupaciones sobre lo cultural-popular.

A partir de la hipótesis de que la cartografía no solo representa fronteras y que con ella es posible “construir imágenes de las relaciones, de los senderos en fuga y de los laberintos”, (Martín-Barbero, 2002: 3) propone pensar la sociedad desde la comunicación, retomando los debates de los años 90 y advirtiendo sobre los riesgos de convertir la relación comunicación/cultura en una forma de totalización similar a la que ocupó la ideología en la construcción y apropiación teórica del campo de la comunicación. Al mismo tiempo, previene sobre la posibilidad de caer en un culturalismo que deshistoriza y despolitiza los procesos y las prácticas culturales, y presenta como necesario trabajar desde estrategias interdisciplinarias el campo de la comunicación que, según este autor, se presentaba configurado por tres dimensiones: el *espacio* del mundo, el *territorio* de la ciudad y el *tiempo* de los y las jóvenes. “Las preguntas pertinentes y socialmente relevantes no encuentran respuesta en los casilleros del saber que constituyen las ciencias” (Martín-Barbero, 2002: 8), dice, por eso es necesario pensar desde una mirada que permita articular entre disciplinas y tratar de dar respuesta a los nuevos interrogantes ligados a las incertidumbres y a los miedos que permean el comienzo de este nuevo siglo.

Del mapa como instrumento del poder hegemónico, a la pluralidad de acceso mediante la Web

Iniciados con el propósito de conocer y graficar el mundo en el cual vivimos, los mapas son importantes fuentes de información representada mediante signos, símbolos, dibujos y acotaciones, que permiten hacer accesible el conocimiento espacial de cosas, conceptos, condiciones, procesos o eventos del mundo humano (Harley y otros, 1987).

Aunque a veces se presentan como tales,

Los mapas no son un reflejo en escala de la realidad, sino que constituyen un discurso gráfico sobre los territorios; inciden sobre la manera de visualizar y entender el alcance del territorio nacional, la posición del país en el mundo y sus interrelaciones. En la construcción de mapas no hay decisiones estrictamente técnicas, objetivas y neutrales, sino que implican tensiones, intereses y decisiones políticas que influyen decisivamente en su elaboración; se decide qué elementos ubicar en la categoría de datos y cuáles son silenciados. Pueden ser realizados para afianzar o para denunciar una relación de dominación, una situación de conflicto o un objetivo deseable de territorio, por ejemplo (AA. VV., 2019: 1).

Si ubicamos a los mapas como productos humanos que recuperan diversos tipos de convenciones, podemos decir que son productos culturales cuya relevancia y complejidad merece ser dimensionada: objetos móviles, en acción, portadores de teorías y de ideologías, son lecturas/puntos de vista sobre escenarios y momentos que deben ser analizados teniendo en cuenta el momento, lugar y contexto de su producción:

Los mapas, entendidos como elaboraciones que utilizan un sistema convencional de signos, se vuelven texto y en tanto sistema que ofrece un conjunto de reglas de representación del conocimiento se vuelven discurso. Los mapas no solo nombran, ubican y cuentan, sino que, en tanto imagen retórica cargada de valor, evalúan, miden y convencen, al igual que cualquier otra forma discursiva (AA. VV., 2019: 3-4).

Como fuente histórica, como legitimador de autoridad estatal, de conquistas geopolíticas, o en la construcción de nacionalismos –entre otros–, los mapas no solo representan, sino que construyen los mundos que habitamos. La pregunta entonces es: ¿Cómo varían los mapas de acuerdo a quiénes los producen? Y también: ¿Cómo se transforman las formas de mapear cuando ciertos recursos de cartografiado se tornan más accesibles mediante internet?

La opción por la producción colectiva

Como mencionamos anteriormente, la propuesta de nuestro equipo de investigación es el mapeo colectivo desde el cartografiado cultural. Por ello, resulta relevante mencionar brevemente que, mientras que el cartografiado tradicional se basa en el paradigma de la representación y es producido de forma vertical, el cartografiado cultural recupera del cartografiado social su voluntad de poner a disposición instrumentos y recursos al servicio de la ciudadanía, que amplían la posibilidad de producir su propia información, dando mayor protagonismo a las comunidades en sus relaciones con los entornos y en las interacciones que se generan con el contexto y el territorio.

En esta línea, el desarrollo de Internet ha contribuido en que ciertos recursos se tornen “en instrumentos democráticos, al alcance de todos los ciudadanos, en herramientas para la participación ciudadana y para el empoderamiento de las comunidades, tal como defiende la cartografía participativa” (Subires, 2011: 208). Esto responde a que, con el avance de Internet, crece la posibilidad de difundir la información construida en las cartografías, pero en especial de recogerla, haciendo partícipes activos a las personas usuarias (subiendo datos y determinando qué contenidos les resultan estratégicos). De allí que se pueda establecer su relación entre ciertas modalidades del cartografiado y prácticas de construcción de ciudadanía, en sintonía con la promoción del cambio social en red que nos proponemos en el proyecto.

A su vez, esto se ve reforzado por el hecho de que entre las posibilidades de incluir a la Web en la cartografía encontramos mayores oportunidades de las personas usuarias para comunicarse, participar y compartir informaciones de manera colectiva en la producción de estos mapas: su carácter abierto y flexible les permite permanecer en construcción y superponer distintas dimensiones de análisis dando cuenta de la complejidad de los territorios; su alcance extendido habilita una mayor implicación social tanto en lo que respecta a la participación para confeccionarlos como para su difusión, la capacidad de combinar fotos, videos, audios, textos, etc.

Desde la perspectiva metodológica de investigación-acción-participación, el mapeo puede realizarse como una práctica colectiva y horizontal y la creación de mapas surge de un proceso de intercambio, debate y consenso (Azócar, 2017). Podemos definir el mapeo participativo, social o comunitario como “un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se localizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias” (Ares y Risler, 2013: 12).

Con la comunidad en el centro, son las y los actores sociales y sus saberes la clave para comprender las realidades territoriales como espacios de contención de los escenarios sociales (García, 2005).

Los mapas participativos constituyen a menudo una manera social o culturalmente distinta de entender el paisaje y contienen información que se excluye de los mapas habituales, los cuales representan normalmente los puntos de vista de los sectores dominantes de la sociedad. Los mapas de este tipo pueden plantear alternativas a los relatos e imágenes de las estructuras de poder existentes y convertirse en un medio de empoderamiento al permitir que las comunidades locales se representen espacialmente a sí mismas (FIDA, 2009: 4).

Al incluir la participación de las propias personas protagonistas en el mapeo, es posible agregar a las características físicas como recursos y otras entidades observables a simple vista, rasgos socioculturales e identitarios reconocidos, valorizados y jerarquizados por sus mismos participantes. Por eso, contribuiría también a generar una mayor cohesión comunitaria, porque moviliza a los y las participantes a reflexionar sobre sus contextos y luego, incluso, a tomar decisiones; contribuyendo, en definitiva, “al empoderamiento de las comunidades locales y de sus miembros” (FIDA, 2009: 4).

En otras palabras: tiene como ventaja agregada que el propio proceso puede generar concientización sobre las y los involucrados propiciando la colaboración entre las y los actores. De esta manera, podemos decir que “la cartografía del territorio se propone como nuevo instrumento para la construcción de conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando una mirada inédita que hace visible lo invisible y posibilita la transformación de los territorios” (Habegger Lardoeyt, 2008: 462).

Más aún: la construcción participativa de mapas, como intervención, genera espacios compartidos de reflexión y acción, y constituye un dispositivo para reforzar vínculos y prácticas comunes que atraviesan y configuran las distintas organizaciones con las que trabajamos: “Al amplificar prácticas, propuestas y acciones que algunos movimientos sociales vienen experimentando, se generan procesos extensivos e instituyentes; los mapas y los procesos cartográficos pueden introducirse en estos itinerarios y desvelar aspectos desconocidos. Aportes tanto metodológicos, como políticos y técnicos permitirían hacer estos zooms, y volver perceptibles muchas trayectorias invisibles a los ojos de la ciudadanía” (Habegger Lardoeyt, 2008: 276).

Entonces, el mapeo participativo cumple potencialmente dos funciones: ser un documento de prácticas culturales y políticas silenciadas y visibilizar acciones colectivas/creativas en resistencia (desde metodologías participativas y dispositivos concretos de investigación) y ser recurso para facilitar el reconocimiento de procesos alternativos.

En definitiva, la característica principal del mapeo participativo se da tanto por el proceso de construcción (se basa en las voces de las y los propios involucrados) como por los usos posteriores: aportar habilidades técnicas y conocimientos “para gestionar el devenir de la

comunidad y también los vínculos con otros” (Tena, 2017: 9). Finalmente, una cartografía participativa mediatizada por Internet podría aumentar la cantidad de voces incluidas y permitir que estas lleguen a otras comunidades con las que tengan puntos en común, posibilitando establecer redes y estrategias de acción conjuntas.

Referencias bibliográficas

- » AA. VV. (2019). *Las cartografías como discurso*. CIHaM-FADU-UBA. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones. FADU. UBA
- » Ares, J. y Risler, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Azócar, P. (2017). Un análisis epistemológico desde la cartografía postmoderna y su relación con la segunda filosofía de Wittgenstein. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 59, 129-142.
- » FIDA (2009). Buenas prácticas en cartografía participativa. Análisis preparado para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). Recuperado el 17 de noviembre de 2011, de http://www.ifad.org/pub/map/pm_web_s.pdf.
- » García, C. (2005). Proyecto “Barrios del Mundo: Historias Urbanas”. *La cartografía social en la práctica*. ENDA Colombia.
- » Geertz, C. (1991). Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social. *El surgimiento de la antropología postmoderna*. México. Gedisa.
- » Habegger Lardoeyt, S. (2008). La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodología implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación social. Universidad de Málaga. En línea: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17678961.pdf>.
- » Habegger, S. y Mancila, L. (2005). La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. En Celada B. y Habegger, S. (coords.), *Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire*, Málaga: Colectivo Sur Ediciones. pp. 29-36.
- » Harley, J., Woodward, D., Edney, M., Pedley, M. y Monmonier, M. (eds.) (1987). *The history of cartography*, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.
- » Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Martín Silva, V., Zabala, M. y Fabra, M. (2019). Cartografía social como recurso metodológico para el análisis patrimonial. Experiencias de mapeo en Miramar (Córdoba, Argentina). *Perspectiva Geográfica*, 24(2).

- » Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla: Akal.
- » Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63, 155-179.
- » Subires-Mancera, M. (2011). Cartografía participativa y web 2.0: estudio de interrelaciones y análisis de experiencias. *Vivat Academia*, núm. 117, diciembre, 201-216. Universidad Complutense de Madrid.
- » Tena, A., García, E., Nájera, I. y Guzmán, M. (2017). La Cartografía Cultural Participativa y las Políticas Locales para la Cultura y la Creatividad. *Interconectando Saberes*, (4), 1-14.

Prácticas de cuerpo, comunicación y educación

Gabriel Cachorro

Docente de grado y posgrado

Proyecto: Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales

gabriel.cachorro@unq.edu.ar

Resumen

En esta ponencia se propone el tratamiento de prácticas culturales como un sitio de convergencia del cuerpo, la comunicación y la educación. En este punto de encuentro se indagan los distintos tipos de relaciones entre las categorías teóricas apelando al diseño de una matriz metodológica de abordaje capaz de describir e interpretar sus intersecciones de las prácticas. El ejercicio exploratorio de las lógicas de expresión que poseen las prácticas culturales se organiza empleando las nociones operativas de intervención (interposición), trayectoria (disposiciones) y experiencia (posición) para producir una versión interpretativa de la realidad.

Palabras claves: experiencias; intervenciones; prácticas; trayectorias.

Introducción

El estudio de las prácticas que involucran modos de expresión cultural ofrece múltiples posibilidades de abordaje y tratamiento metodológico. La construcción de una perspectiva de análisis de las prácticas puestas en acción a través del hacer social nos exige una focalización de la mirada en los puntos donde se establecen los cruces entre el cuerpo, la comunicación y la educación para apreciar sus posibles combinaciones.

La premisa de contemplar las prácticas para tratar de comprender sus modos de expresión cultural, traduciendo sus lógicas de sentido, nos lleva a diseñar instrumentos de indagación operativos poniendo en foco de observación los puntos de intersección. El manejo de los procedimientos en el trabajo de campo es clave para extraer datos de las conformaciones particulares de estas prácticas culturales.

En el acercamiento a las prácticas se plantea el desafío de comprensión de una red de relaciones que se condensa y materializa múltiples amalgamas del cuerpo, comunicación y educación. Las prácticas, entendidas como resultado de esa combinatoria inestable, certifican su carácter de composición cultural inacabada. Se expone como una realización incompleta, relativa a un aquí y ahora provisorio, propenso a la actualización permanente.

Las prácticas, entonces, en su configuración dinámica, nos llevan a la elaboración de un protocolo de indagación adaptable a las situaciones de permanencia y cambio en sus figuraciones. En este plan de trabajo es importante el criterio de la elección de herramientas de estudio capaces de seguir el devenir de las prácticas tratando de capturar sus racionalidades de la acción y de identificar sus articulaciones durante sus manifestaciones. Sugerimos el armado de una matriz de intervención indagatoria centrada en el uso de las nociones de intervención, trayectoria y experiencia como conectores claves capaces de encontrar explicaciones de las prácticas de la acción social en los tiempos de pandemia.

Las categorías analíticas de estudio, de intervención (intromisión, mediación, meterse entre partes), trayectoria (recorridos de los modos de hacer las prácticas situadas en el tiempo y el espacio) y experiencia (acervo cultural obtenido en los laboratorios de incursión social de pruebas y ensayos), son instrumentos de trabajo fértiles para desmenuzar los sentidos y significados que se alojan en los puntos de intersección de las prácticas de cuerpo, comunicación y educación.

Intervenciones educativas. Cruces de cuerpos virtuales y presenciales

La construcción lingüística “intervenciones educativas” (Remedi Allione, 2004b) es una herramienta adecuada para el abordaje de las prácticas culturales prestando atención a los momentos de quiebre o de ruptura de las repeticiones. Las intervenciones rompen la recurrencia y visibilizan su carácter abierto del hacer sobre la marcha de los acontecimientos que se van presentando. Este seguimiento de sus propiedades dinámicas resulta propicio para estudiar los contextos de realización de la pandemia y la pospandemia. Las prácticas, si bien tienden a mantener sus estructuras de funcionamiento y la regularidad de ciertos comportamientos previsibles y controlables, pueden atenderse destacando sus momentos de intervención o sus momentos donde son intervenidas.

Subrayar las instancias de disrupciones de las prácticas cuando se establecen intervenciones que quiebran los elementos instituidos y promueven transiciones hacia lo instituyente nos puede ayudar a entender el fenómeno de las prácticas culturales trascendiendo las oposiciones dilemáticas de las modalidades presenciales o virtuales para trazar claves de lectura atendiendo “hechos, datos y observables” (Cachorro, 2020). Este posicionamiento nos lleva a salir de los dilemas para atender conversiones, transformaciones y saltar los obstáculos epistemológicos que bloquean las divisiones binarias.

Las dicotomías han sido erosionadas por las instancias de exploración de las variantes de la actuación de los sujetos. Es necesario que las prácticas dualistas de cuerpos reales y virtuales, en lugar de ser asumidas como extremos irreconciliables, sean concebidas como vectores de fuerzas en estado de tensión sin resolución de las opciones de intervención en las múltiples realidades educativas. Las intervenciones educativas pueden ser empleadas para resaltar y poner en primer plano la fusión que vaya más allá de los cuerpos divalentes para pensar en una idea integradora que sutura las partes rotas generando alianzas y comuniones que problematizan y logran una interpretación cultural diseñada más a la medida de los procesos culturales de las prácticas en pandemia.

Las propuestas bimodales muestran una manera parcial de ver la realidad haciendo prevalecer una opción, fijando posición en uno de los lados opuestos a otros. Estas posturas opuestas impulsan la construcción de protocolos de actuación diferenciados para contextos de producción presenciales y virtuales. El tratamiento del cuerpo bajo estas condiciones de formación atomizadas divide los casilleros de la vida social. Esta separación de la realidad en pedazos dificulta la lectura profunda y analítica de las formaciones del cuerpo en profundidad, haciendo prevalecer visiones parciales e incompletas.

Las intervenciones de los sujetos están presentes en la alternancia de momentos de interacción cara a cara y otras despersonalizadas a través de las conexiones remotas que han sedimentado un acervo de capitales culturales. También han configurado intervenciones prácticas donde conviven las opciones con distinto grado de contradicción y conflicto sintetizando en la interacción cara a cara la integración de insumos digitales. Este acopio de una base material es invaluable para establecer distintos tipos de combinaciones del trabajo presencial y el teletrabajo. En la alternancia de la interacción cara a cara y la mediada por aparatos tecnológicos podemos advertir cómo se profundizó la fragmentación de performances de la actuación de los rituales sociales.

Las formas de intervención social en el curso de la pandemia han señalado los encuentros con el cuerpo del otro en las modalidades sincrónica y asincrónica. En estas variantes de la relación se ofrece una cosmovisión del tiempo reloj calendario capaz de organizar cuadrículas de tareas y actividades en bandas horarias, estableciendo un orden continuo lineal que aporta certezas y seguridades ontológicas a las personas. El tiempo objetivo delimita el orden de aparición de las intervenciones por turnos. Las lógicas de funcionamiento del tiempo pueden registrarse en las alternancias de modos sincrónicos y asincrónicos de participación. El tiempo en su devenir social manifiesta la dimensión interpretativa de sus actores. La construcción

subjetiva del tiempo hace andar un proceso cultural circular que fluye con imprevisibilidades, incertidumbres del mundo azaroso y contingente de la pandemia. Los episodios del devenir social producen otros tiempos.

El proceso de avance del tiempo histórico, el curso de vida de la pandemia ha dejado insumos de actuación; las condiciones de vida excepcionales, los hechos, acontecimientos, anecdóticos constituyen datos empíricos cruciales para objetivar asuntos relevantes de la vida personal de los ciudadanos. La estrategia de elaboración existencial de cada miembro de la comunidad es relativa a coyunturas particulares y a sus parámetros de ponderar la relevancia cultural de los sucesos.

Las intervenciones educativas desplegadas en diferentes marcos de acción promueven nuevas formas culturales de comunicación, expresión y manifestación corporal. Las interacciones cuerpo a cuerpo y mediadas por una cámara muestran distintos grados de exploración de los ciudadanos, condicionados por sus situaciones de vida. Las posibilidades de acceso a estas formas de interacción que acerca el acompañamiento remoto, la conexión simultánea de diversos dispositivos de comunicación, el uso de aplicaciones tecnológicas en las vidas cotidianas con cuerpos presentes cara a cara conforman otras prácticas. Las intervenciones educativas en los trayectos de formación corporal desdibujan las fronteras que escinden espacios reales y virtuales. La superposición de estas modalidades plantea otras figuraciones sociales caracterizadas por las mezclas, hibridaciones, sincretismos y contaminaciones.

La demolición de estos muros divisorios sincrónico/ asincrónico, virtual/real, presencial/a distancia muestran las fuerzas de las contradicciones y conflictos internos de las prácticas. El borramiento de las medianeras entre estos referentes antagónicos propicia las interpelaciones para impulsar procesos de reinención y creación de las realidades. Las intervenciones educativas nos alientan a pensar sin las rigideces de las delimitaciones de estas oposiciones de referentes, tratando de no caer en el espacio repleto de demarcaciones y habilitando espacios sin secciones, parcelas, zonas o áreas.

La realidad exige otros modos de percepción y representación del espacio, asumiéndolo como un sistema de relaciones reticulares, un laberinto con múltiples pliegues e imaginaciones que carece de señalizaciones precisas de las partes, sitios, regiones, lugares. El laberinto posibilita la aventura exploratoria del espacio asumiendo riesgos, vivenciando el peligro del tanteo exploratorio, descubriendo los aspectos indefinidos e imprecisos de las prácticas en circulaciones aleatorias evitando los circuitos rutinarios, fijos o predeterminados.

Trayectorias corporales en el espacio digital

Las trayectorias ofrecen distintos tipos de posibilidades de usos y apropiaciones del espacio social. Es común identificar trayectorias unidireccionales con tendencia a trazar surcos especializados de reproducciones estereotipadas y automáticas con elevados niveles de

previsibilidad de los recorridos. En estos casos, los cuerpos parecerían orientarse hacia finales anunciados con mínimos márgenes de cambios en desarrollo, “trayectorias equidistantes y equiprobables” (Bourdieu, 1979: 450) como biografías anticipadas que encontramos con mayor facilidad. En este cuadro de situación, las chances de torcer el rumbo de la historia parece ser una misión casi imposible de concretar, si consideramos a la condición cultural de los cuerpos del analfabetismo digital o de mínimas opciones de exploración en las culturas digitales.

En otras composiciones de los itinerarios espaciales encontramos las trayectorias multidireccionales que corresponden a quienes tienen las posibilidades de planificación de múltiples rutas para transitar. Estas trayectorias son ricas en su uso potencial de los recursos económicos y culturales. Se pueden elaborar trayectorias complejas, laberínticas, como quien recorre los agujeros de un queso gruyere. La multiplicación de las opciones de recorrido exige otro tipo de planteos metodológicos de indagación. Las posibilidades de elegir el trazado de distintos caminos o de optar por recorridos en el espacio digital guarda estrecha relación con la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos de cada actor con posibilidades de poner el cuerpo en la cultura digital.

Las trayectorias son multidimensionales y muestran expresiones del movimiento en diversos campos de la existencia corporal. Las travesías del cuerpo integran planos y mapas corporales que van escribiendo la historia de vida jalonada en asuntos del erotismo, la sexualidad, la salud, el deporte, la alimentación, en ámbitos de realización diversos. La biología y la biografía aparecen en el desarrollo de la trayectoria del cuerpo en una compleja composición hecha a la medida de las características personales del hacedor y sus pleitos identitarios puestos en juego en un amplio espectro de posibles escenarios sociales que hacen peculiar la vivencia en la cultura digital.

En esta matriz se construyen los vínculos subjetivos de posicionarse en las múltiples plataformas del espacio. Los lugares están modelados por las conformaciones de las geografías humanas. El lugar es moldeado como territorio ocupado por moradores que poseen sus criterios de instalación. El tratamiento—los recorridos del cuerpo, la comunicación, la educación—es artesanal. Nos sirve para deconstruir estas trayectorias prestando atención a los procesos de territorialización, desterritorialización de los cuerpos en los traslados, migraciones, viajes, paseos. La participación del cuerpo en el espacio moviliza diversos repertorios codificados del lenguaje. Sus incursiones en las alternancias de los espacios físicos, imaginarios y simbólicos originan amalgamas dinámicas en la simultaneidad de sus movimientos.

Las composiciones de itinerarios y rutas personalizadas de los trayectos poseen distintos tipos de estructuras. Los andamiajes nos obligan a reconstruir trayectorias considerando no solo sus líneas de especialización. Es imperioso detectar sus empalmes, conexiones, desvíos, giros, cierres y aperturas en los entornos virtuales. No solo es importante tener un panorama de los campos de juego en el espacio social de participación de los sujetos con el despliegue de las trayectorias, es crucial seguir las trayectorias en coyunturas que sintetizan

y convergen varios desplazamientos superpuestos unos con otros mostrando conflictos, contradicciones, integraciones, de acuerdo con el desafío asumido por cada actor de la vida cultural.

Las trayectorias aportan la visibilidad de una carrera en el curso de vida corporal, con un orden de aparición cronológica de los eventos más significativos y relevantes para el intérprete, y la profundidad del análisis de estas trayectorias de vida corpórea se abastece de los intersticios o los anudamientos entre distintos tipos de trayectorias. La recuperación de puntos de contacto por su orden o conflicto ofrece una visión más completa y problematizadora del sentido de las trayectorias. Las convergencias trascienden las descripciones parcelarias disociadas de áreas inconexas para ver un campo un espacio y una trayectoria desde la figura del laberinto o del queso gruyere con caminos infinitos de túneles, pasadizos, vínculos entre partes de un todo vinculados en una figuración social.

Las múltiples trayectorias del cuerpo aseguran la provisión de diversos atributos de la comunicación. El manejo de diversos repertorios culturales y lenguajes corporales codificados con elevados niveles de especialización correspondientes a espacios o escenarios de incursión social en tramas distintas de los grupos humanos. La interpretación pertinente de las actuaciones atiende los guiones institucionales preestablecidos con distintos márgenes de tolerancia a las impericias interpretativas de los contextos de actuación social para los advenedizos o foráneos del campo social.

En el análisis de las trayectorias visualizamos la pertinencia, ubicación, lectura del territorio, manejo del campo de juego, panorama de juego, lectura de las situaciones que son afectadas por la historia del practicante y su capacidad de objetivar la elección del orden discursivo que exigen los encuadres institucionales. Las trayectorias ofrecen también el espacio para el dislate, la impugnación y la transgresión de los interdictos.

La trayectoria es una herramienta analítica potente para identificar en su cauce las distintas estrategias de adaptación de las propuestas corporales en pandemia. En el recorte temporal de las trayectorias corporales en pandemia podemos ver la emergencia de planes de salvataje, supervivencia y resiliencia de las expresiones artísticas y deportivas en la sociedad. Las condiciones de participación ciudadana en la vida social reubican los itinerarios habituales y esa suspensión temporaria de los encuentros y trayectos muestra las propuestas de preservación de patrimonios corporales y motrices en la cultura digital.

Hay brechas digitales y desiguales posibilidades de adaptación de las propuestas corporales al contexto de realización pandemia-pospandemia (Cachorro *et al.*, 2021). El replanteo de las condiciones de actuación en los distintos ámbitos de relación social

impulsa la conformación de distintos tipos de propuestas corporales en la ciudad: frentes, movimientos, grupos y colectivos culturales.

Experiencias tecnológicas del cuerpo en la vida cotidiana

Las experiencias corporales constituyen instancias de objetivación que los sujetos hacen de sus tareas y actividades exploratorias de la realidad que involucran las variantes virtuales en las interacciones con los demás. Las vivencias del cuerpo en la trama de la cultura digital, el hacer que las cosas pasen no solo en los encuentros cara a cara, sino en los encuentros remotos mediados por aparatos, atesora el contenido cultural del mundo interno de los sujetos. Las prácticas en este sentido proveen de anecdóticos y posibilitan la reflexión fenomenológica de los episodios de la vida social donde despliegan sus vidas cotidianas.

Las prácticas tienen condiciones de realización que abren nuevas conformaciones. Los contextos del quehacer asumen la figura de laboratorio de pruebas, ensayos, tanteos exploratorios intercalando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en las jornadas de vida costumbrista. El taller artesanal de la vida corporal de los sujetos enhebrado en los distintos sitios de participación social, donde lo real y lo virtual se confunden, en algunas ocasiones, muestra otra estructuración del campo de juego social. La visión panorámica de estos campos de participación resulta indispensable para preservar la construcción de acervos de experiencias, capitales culturales que son vitales para formar en la competencia social de los actores.

Las experiencias caen en coyunturas particulares de interpelación existencial, el incidente o la situación excepcional de vida que afecta el covid-19 hace pensar y hace valer el momento, el análisis acerca del qué hacer en la urgencia de los casos sociales que aparecen. Los momentos de época con las irrupciones de las novedades en pandemia erosionan el orden tradicional continuo, exigiendo otras formas de desenvolverse con el uso de recursos remotos que condicionan las chances de ser y estar en el mundo buscando certezas y seguridades corporales, confianza para estar a salvo en los circuitos de vida ordinaria.

A partir de este dispositivo de manifestación de las experiencias nutriéndose de las prácticas con un fuerte compromiso de los cuerpos, asumiendo un papel protagónico central en las situaciones experimentales de la realidad, podemos poner las formas de entablar relaciones con las nuevas tecnologías de la comunicación e información en las vidas cotidianas desarrolladas durante el confinamiento social de la pandemia.

Las experiencias recogidas en las situaciones de poner el cuerpo en la cultura digital en diversos ámbitos de interacción social instalan el debate en torno a los efectos en la reinención de los circuitos, rutinas hechas de memoria de las personas en sus vidas diarias. La recurrente expresión de una nueva normalidad mediada por la intromisión ineludible de las conexiones remotas para redirigir la continuidad de los hábitos despersonaliza los encuentros de interacción ritual cara a cara, intercalando, reemplazando o combinando los

lazos humanos de acuerdo con los márgenes de posibilidad de encuentros mediados por pantallas entre los sujetos.

Sin duda es un proceso complejo y dinámico con desarrollos peculiares, atados a las condiciones y el *ethos* disposicional de capitales culturales que cada grupo social dispone para desenvolverse replanteando las estrategias de adaptación a otros escenarios geopolíticos. En esta triangulación de cuerpo, comunicación y educación de los ciudadanos se pone en juego la discusión acerca de la afección a la sensorialidad de dispositivos digitales en la vida de las personas: sus *pathos* que embrutece los sentidos a causa de la saturación de estímulos sensoriales, o su contracara, que rescata sus bondades, que amplía el repertorio cultural de los moradores de un mundo hipervinculado en las redes sociales entre los distintos países del mundo.

Las experiencias corporales tradicionales que se cimentan en la puesta en escena de prácticas de cuerpo entero, con las gramáticas corporales de deportes, danzas, gimnasias en sitios de reunión social presencial en el contexto de DISPO y ASPO son sometidas a reemplazos o combinaciones con nuevas modalidades de trabajo corpóreo. Los cuerpos virtuales de los influencers, instagramers, youtubers, tiktokeros, en este periodo de interacciones sociales mediadas por las pantallas, han avanzado en la activación de las redes virtuales para probar dispositivos de trabajo corporal con formas de participación basadas en las distancias físicas de los cuerpos en los encuentros. Las interacciones en plataformas web ofrecieron alternativas de continuación de prácticas sociales.

La travesía de los sujetos probando el cuerpo en situaciones de proxemia y diastemia con un objeto de conocimiento inédito y excepcional genera otro ordenamiento de los actos sociales. Las evaluaciones, luego de haber pasado por instancias de prueba, muestran conclusiones provisionarias de los sujetos vislumbrándose detractores de la aparición asidua y la profundización del uso de recurrentes accesos a soportes informáticos en la organización de los ciclos de vida cotidiana. La queja, el hartazgo, el señalamiento de la incomodidad a otra forma de vivir la vida diaria. Los tecnófobos suelen estar disconformes con esta experiencia tecnológica resaltando el embrutece de los sentidos, la configuración de una realidad distorsionada.

El argumento que se esgrime marca el cambio de las condiciones de organización de las tareas, actividades de los cuerpos que hipotecan los capitales corporales posibles de ser obtenidos en los sitios de reunión social presencial, clubes, escuelas, calles, parques, plazas. En esta crítica, se enfatiza la idea de meter las manos en el barro y hacer las prácticas invirtiendo horas de ensayos y errores como un circuito de realización empírica, tangible, concreta y material. La hipoteca del movimiento, la motricidad, el roce callejero, las incursiones en espacios ricos y variados de las realidades múltiples para explorar que suspende o extingue la construcción de saberes experienciales.

En el balance de las experiencias de vida corpórea en pandemia con los usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos existen reportes de saldos positivos en los tecnófilos que supieron reinventar sus prácticas sociales en las redes sociales. La facilidad para emplear

aplicaciones móviles, manipular aparatos y artefactos tecnológicos en el quehacer cotidiano se apoya en la disponibilidad de incursiones previas en las culturas digitales. Esa ventaja de haber conocido ciertos recursos informáticos, antes de la aparición de la pandemia, ensanchó la brecha digital en el despliegue de prácticas de cuerpo, espacio y comunicación entre quienes disponen de una alfabetización digital y quienes carecen de esta formación preliminar.

La resolución del acertijo existencial que propone desenvolverse en la vida cotidiana en sistemas informáticos, tecnológicos, digitales, hace explícita las condiciones de producción y reproducción social heterogénea y desigual de los ciudadanos. La base de capitales culturales, la posesión o carencia de estos bienes son claves para entender las limitaciones y potencialidades de las personas en un contexto de alteración de los ciclos de vida habitual. Las diferencias se visibilizan con enorme y contundente nitidez. Las transformaciones de las prácticas muestran cómo las distancias sociales se profundizan configurando un mundo de vidas cada vez más desiguales en el acceso a la conectividad electrónica que enfatiza la separación de realidades cada vez más extrañas, ajenas y distantes entre sí con nulos puntos de relación social.

La travesía corporal en pandemia, la reflexión fenomenológica del cuerpo en estos años de pandemia posibilita hacer conclusiones provisorias, evaluaciones permanentes, diagnósticos constantes. Los aportes de las vivencias prácticas son la activación del probar, explorar, arreglárselas ante el imprevisto. En la puesta en escena diaria de las prácticas se encara el desafío de convivir asiduamente con las incertidumbres, sentir la incomodidad del destino, vivir en el cuerpo la sensación de riesgo del contagio, presentir la muerte, rozar los peligros de los cuerpos. Las pruebas de instructivos de cuidado del cuerpo, la incorporación de instructivos de bioseguridad para desenvolverse en diversos casilleros de la vida social y la apropiación de reglas ciudadanas muestran diversas formas de asumir estas propuestas de convivencia y cuidado colectivo. Las resoluciones operativas en los hechos han sido relacionales, con lecturas muy subjetivas de cada actor social.

Las tomas de decisiones muestran distintos niveles de apropiación de las propuestas sanitarias de promoción y prevención de la salud colectiva de los cuerpos. Sobre la marcha, en la coyuntura, con los acontecimientos inmediatos. La nombrada “nueva normalidad” impacta en el obrar de los grupos y genera una muestra de opciones de realización cultural diversas.

La experiencia es una construcción social original hecha a medida de los sujetos, sus circunstancias y los sitios de participación. Hay encuadres institucionales que gravitan en la construcción social del conocimiento del propio cuerpo en la vida diaria. Las experiencias son elaboraciones subjetivas de cómo cada sujeto se hizo cargo de su realidad, cómo la vive y asume tomando decisiones acerca de su lugar en el mundo con acciones sociales que ofrecen distintos grados de reflexividad. En estas resoluciones se expresan las competencias culturales, la pericia racional o intuitiva de la persona.

Las experiencias son para contar, revivir, repasar señalizando los aspectos más significativos y relevantes de lo vivenciado. Cada sujeto elige señalar los aspectos más importantes de sus

prácticas para construir su memoria del cuerpo en planos que integran aspectos orgánicos, físicos, sexuales y motrices. En este sentido, las emociones, los miedos, las afecciones, incrustados en los cuerpos, y los aprendizajes corporales mediados por las tecnologías, están engendrados en una compleja composición personal de un autor.

Las experiencias tienden hacia la organización de recetas de acción, son guías tranquilizadoras de recursos para la actuación en situaciones típicas de interacción cultural. El bagaje de experiencias ofrece manuales, libretos, recetas que intentan ser eficientes, cómodas, operativas. La experiencia se basa en la certeza, el saber, la competencia, la experticia para resolver problemas acuciantes de los incidentes imponderables. El conjunto de saberes experienciales alojados en el mundo interno del sujeto posibilita tener a la mano recursos técnicos para la actuación corporal en pandemia.

Guías de lectura en las prácticas de cuerpo, comunicación y educación

Las intervenciones

El estudio dinámico de las prácticas culturales nos obliga a pensar en instrumentos de análisis capaces de seguirlas, prestando atención a sus conformaciones en movimiento. La categoría de intervención es una puerta de acceso a la traducción de sus lógicas de sentido de las prácticas. El uso de esta categoría de análisis exige localizar intervenciones trascendentes en el devenir de la acción social. Las intervenciones nos hacen detenernos en episodios puntuales de las prácticas de la actuación, nos posibilitan organizar los apuntes etnográficos de ciertos actos sociales importantes para extraer datos empíricos de este cruce entre el cuerpo, la comunicación y la educación.

En el trabajo analítico de puestas en escena de las prácticas, con el registro de los momentos considerados más significativas para el observador, ubicamos la intervención. La exposición, muestra, evento corporal a través de los formatos que ofrece una institución educativa son eventos materiales posibles de ser asumidos como sitios empíricos de recolección de datos. En la identificación de los acontecimientos relevantes y sus correspondientes anotaciones de campo disponemos de bases materiales para meternos en las propiedades particulares de las prácticas.

Las intervenciones son productoras de ideas para trazar planes estratégicos, tácticos y técnicos de las prácticas. Las intervenciones prácticas involucran el planteo, el conjunto de operaciones y maniobras capaces de generar cambios (para transformar la realidad y mejorarla) o provocar la inercia de la realidad (para conservar atributos o patrimonios culturales). La intervención en las prácticas es alteración y repetición, de una u otra manera es afección. El actuar opera sobre las continuidades o rupturas de las realidades educativas. La intervención en los cuerpos tiene intenciones en la acción.

En la instrumentación de los actos se traslucen las conveniencias oportunistas de los protagonistas de la vida social. Las ocasiones muestran la conveniencia de a veces apuntar a preservar la quietud de las estructuras, y en otros momentos se movilizan por motivos de revolución de las estructuras para modificar la realidad. Las intenciones de las acciones se alternan o se mezclan en coyunturas específicas del contexto particular donde se enmarcan.

Las intervenciones prácticas se apoyan en pruebas materiales, las referencias empíricas de la realidad y en ella la gestación de los hechos, sucesos, episodios. Estos elementos son fuentes primarias que dan sustento a la elaboración de un informe práctico. Las intervenciones sugieren al investigador la mudanza al lugar donde las cosas pasan y establecer una cultura de la presencia y escucha asumiendo el trabajo de campo como una condición sitiada y situada. Las intervenciones en las prácticas intentan generar incidentes que alteran el curso de vida de las personas atendiendo las referencias empíricas.

Las trayectorias

El estudio de las formas de expresión de las prácticas condensando las dimensiones del cuerpo, comunicación y educación posee diversas composiciones en el devenir de su perpetuo flujo y movimiento. Nuevamente, el desafío de traducir las racionalidades de la acción sin petrificar las definiciones y caracterizaciones exige apelar a instrumentos de seguimiento capaces de capturar el carácter inquieto e inestable de sus modos de manifestación.

El aprovechamiento del curso de vida de las prácticas culturales, la comprensión de sus regularidades de la acción, la deducción de las recurrencias de las conductas, la fijación de patrones de comportamiento y la traducción de los lenguajes codificados pueden hacerse apelando a la reconstrucción de las trayectorias prácticas. En ese plan operativo se sugiere avanzar en la deconstrucción de concepciones de los espacios y tiempos de realización. Las prácticas entendidas como modos artesanales de hacer nos obligan a suspender el juicio y tratar de desmontar sus gramáticas de la formación.

Las trayectorias tienen pistas, andamiajes, plataformas del recorrido, paradas, estaciones, cruces. En este sentido, el uso de mapas e ilustraciones gráficas son orientadoras de la reconstrucción de los caminos señalizando los sitios y encuadres de realización. Resaltamos la importancia de tener en cuenta los contextos de despliegue de estas trayectorias prácticas.

El relevamiento y el acopio de datos acerca de las trayectorias prácticas integrando momentos de composición aleatorios del cuerpo, la comunicación y la educación brindan estructuras y materiales, generan una base de datos para construir sistemas de relaciones conceptuales. Los elementos recolectados en el seguimiento de los desplazamientos posibilitan el ejercicio de la curaduría de los empalmes, desvíos, giros. Las trayectorias son útiles de investigación para hacer dibujos de los desplazamientos e identificar los movimientos en el espacio social. Los ejercicios de reconstrucción gráfica del itinerario de los sujetos en las instituciones son ilustradores potentes de las formas de hacer y vivir en las organizaciones sociales.

El anclaje en referencias empíricas, tangibles y materiales donde se ponen los cuerpos asegura el relevamiento de datos de la realidad escogida para su estudio. La incursión del investigador en el campo es indispensable para extraer materiales que den sustento a la formulación de variantes y tipos de trayectorias. En esta perspectiva de organización del conocimiento se pone en juego la artesanía del recorrido sobre la trayectoria de los cuerpos, se incluyen rodeos, vueltas, obstáculos, abandonos temporarios. Se destaca el registro de los accidentes, los desvíos y atajos, sobre la marcha.

Las experiencias

Esta categoría de análisis nos sirve para objetivar el despliegue de procesos de las prácticas como obras inconclusas. Las prácticas llevan consigo el motor propulsor de la acción que posibilita generar nuevas informaciones de los momentos coyunturales de la realidad. En la puesta en escena de las prácticas anidan los aportes de nuevos insumos materiales. Estos nuevos datos empíricos entregan, mediante las variantes de “la investigación acción” (Elliot, 2005), una constante reformulación de las experiencias sedimentadas en el conocimiento previo de las personas. En el modelaje de las experiencias podemos inventariar los patrimonios culturales para abastecerlos, engordarlos, ponerlos en valor o preservarlos de su peligro de extinción.

Las experiencias están articuladas en las propuestas de investigación acción participativa y con las estrategias de sistematización y ordenamiento de instancias vividas en la trama de la cultura en pandemia que ofrecen las diversas formas de trabajo de algunos especialistas (Gagneten, 1984; Ferretty, 2019). En la construcción social de los relatos de cuerpo autor, distanciándose de las historias experienciales tediosas, neutras y aburridas de las historias oficiales para acercar otras versiones atractivas de la realidad, en esta perspectiva del enfoque, se pone en valor el reporte de la memoria colectiva.

Se destacan las historias singulares de pactos, acuerdos, lógicas de los grupos, comunidades, equipos que entretejen sus propios caminos de vida. La experiencia constituye el momento de avance parcial, opera como una síntesis inconclusa de un acopio de datos que moldea un estado transitorio del conocimiento de la realidad. Se alimenta en el día a día mediante el ejercicio periódico y regular de las prácticas. La participación en la acción asegura distintos márgenes de apropiación subjetiva del saber hecho cuerpo.

Referencias bibliográficas

- » Bourdieu P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- » Cachorro, G. et al. (2021). “Prácticas corporales, comunicación y subjetividad”. En AA. VV., *Educación en épocas de pandemia. Segunda Parte*, La Plata, FPYCS.

- » Cachorro, G. (2020). “Cuerpos virtuales, hechos, datos y observables”. En Martín, M. y Vetsfrid, P. (eds.). *La aventura de innovar con TIC III. Oportunidades y desigualdades en el Marco de la pandemia*. La Plata, FPyCS.
- » Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- » Ferretty, E. (2019). “Sistematización de prácticas y experiencias. Alternativas de investigación para una Educación Física en clave popular”. En Cachorro, G. y Villagran J. (coords.). *Estrategias de investigación en Educación Física*. EDULP, La Plata.
- » Gagneten, M. (1984). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- » Remedi Allione, E. (coord.). (2004a). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- » Remedi Allione, E. (2004b). “La intervención educativa”. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. 28 de marzo de 2004, Hotel Cibeles, CDM.

Implementación y sostenibilidad de las radios escolares en Educación Media

Marcelo Pastorella

Proyecto: Cartografiado de prácticas sociales, educativas y comunicacionales.

mapastorella@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone describir la puesta en marcha de una radio escolar en la Escuela Secundaria N° 25 de la ciudad de Monte Grande en el partido de Esteban Echeverría, Provincia de Buenos Aires. Resulta importante acompañar a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje que les permitirá a los actores lograr una práctica territorial de comunicación comunitaria significativa.

La tarea será acompañada por un grupo, que dirijo, integrado por tres docentes y tres estudiantes del Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos, Madres de Plaza de Mayo, y brindaremos talleres de capacitación para el personal docente y los estudiantes.

Además, será fundamental entender la problemática de la gestión y el sostenimiento dentro del ámbito educativo, ya que es necesario acercarse desde las distintas dimensiones que intervienen en el desarrollo de esta actividad, tanto didáctica como comunicacional; para eso es importante tener en cuenta la tarea de recopilar toda la información posible, a fin de garantizar la continuidad en el tiempo. Con este objetivo tomaré la experiencia desarrollada en mi trabajo de maestría.

Entendemos la Extensión como una forma de construir conocimientos con el otro y, en ese sentido, intentaremos reflexionar y replantear el funcionamiento de futuras radios escolares, sin pensar ya en un medio que salga al aire de la manera convencional, sino a través de un servidor de *streaming*, que permite una accesibilidad mejor y más actualizada, ya que hoy en día las escuchas de radio se hacen vía aplicaciones en los soportes de celulares o computadoras.

Palabras claves: didáctica, oralidad, radios escolares, *streaming*.

Desarrollo

La radio tiene cualidades pedagógicas singulares para trabajar el tema de la oralidad; además, permite el trabajo en grupo, favorece la motivación del estudiantado, sobre todo en la edad de los jóvenes de nivel secundario, y propicia la realización de las actividades escolares desde una perspectiva globalizadora. Es un instrumento que puede poner en contacto a docentes y estudiantes de toda la comunidad educativa y permite que los alumnos comenten al aire los temas que aprenden en las distintas materias.

Ahora bien, una vez planteado el tema surgen algunos interrogantes: ¿Cómo se pone en práctica un proyecto escolar de esta magnitud? ¿Cómo se van a articular los trabajos entre los docentes y la dirección de la radio para sostenerla en el tiempo?

El trabajo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Extensión Educativa que permitió la creación de las radios del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), iniciado en el año 2012 bajo el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner y el ministro Alberto Sileoni, acercó, a través de la CNC (Comisión Nacional de Comunicaciones), todos los materiales necesarios para poner al aire una emisora escolar pensada para funcionar dentro de la escuela como una actividad que funcione de manera paralela a la actividad escolar, a fin de fomentar la participación de los estudiantes, pero que además pretendía acercar a los jóvenes que estaban fuera del sistema escolar o que habían quedado fuera de este por distintas razones. Esta actividad contaba con la participación de algunos docentes y estudiantes que, coordinados por un encargado de la zona, los proveía de los elementos necesarios para garantizar su funcionamiento.

Las investigaciones acerca de la gestión de medios comunitarios o escolares nos pueden dar una línea de pensamiento para poder trabajar en esta tarea. Estudios como el de Blanco Castilla y otros: “La Utilización de la Radio como herramienta Didáctica. Una propuesta de Aplicación” (2007), elaborado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, o las líneas de investigación de “La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor” de María Griselda Catalán (2015), Pontificia Universidad Católica de Chile, son algunos de los antecedentes que reflexionan sobre la gestión de las radios escolares.

Las radios escolares que dependían de los Centros de Actividades Juveniles formaron parte de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles; el Ministerio de Educación Nacional tenía muy claro cómo implementar todo el servicio, pero no tuvo en cuenta la gestión de estos medios en función del tiempo.

La implementación de esta política pública tuvo la intención de poner en contacto a la institución escolar con la comunidad. El Programa Nacional de Extensión Educativa, conocido

como “Abrir la Escuela”, contaba en su estructura con los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) Orientación Comunicación y Nuevas Tecnologías “Proyecto Radios Escolares” como brazo ejecutor para poder coordinar todas las actividades necesarias para su implementación, con la Comisión Nacional de Comunicaciones para la puesta en marcha del equipamiento necesario, y el AFSCA, Autoridad Federal de Servicios de Comunicación, como capacitador no solo en materia de producción de contenidos, sino como encargado de transmitir la idea de que la comunicación es un derecho de todos.

Este tipo de políticas públicas ligadas al ejercicio de la denominada justicia educativa buscaban que los ciudadanos pudieran gozar de un marco de igualdad jurídica, pero también de igualdad de oportunidades que promuevan el desarrollo de proyectos que se realicen en tiempos y espacios complementarios a los de la jornada escolar y que, además, permitan intensificar aprendizajes y ampliar la propuesta educativa, y de esta manera puedan apropiarse de los espacios escolares articulando los contenidos curriculares con los no formales.

Por todo esto es necesario precisar qué se entiende por el funcionamiento de las actividades que se desarrollaron en las radios de los centros de actividades juveniles CAJ, para poder ver el motivo por el cual la mayoría de ellas dejaron de funcionar con normalidad y, sobre todo, por qué no se integraron a las herramientas didácticas de los establecimientos estudiantiles de nivel medio.

De hecho, las mismas prácticas de radio están guiadas por el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con la que los jóvenes de hoy en día están interactuando y se manejan con habilidades y competencias. El uso de las redes sociales, herramientas computacionales y otros formatos como los videojuegos nos están diciendo a las claras que hay una nueva forma de aprendizaje que necesariamente debe tener puntos en común con una generación de jóvenes empoderados tecnológicamente, conectados virtualmente y viviendo a través de este tipo de medios.

Transformar la escuela implicó tomar ciertas decisiones de acuerdo con un paradigma de inclusión y respeto por la diversidad donde los jóvenes son sujetos de derecho. Por eso fue indispensable atender a todas las trayectorias educativas, no solo de aquellos que concurren a los establecimientos, sino a todos aquellos que por diversos motivos quedaron afuera del sistema.

Por eso los proyectos de extensión educativa se integraron a la escuela como áreas de aprendizaje que vinculan los contenidos formales de las disciplinas curriculares con nuevas experiencias y espacios formativos. En dichas escuelas se desarrollan muchos programas y actividades como las de los CAJ, cuyos objetivos fueron crear nuevas formas de estar y de aprender para poner en valor las culturas juveniles, sobre todo para jóvenes que no logran engancharse con propuestas curriculares tradicionales y que encuentran en estos espacios un lugar de protagonismo donde desplegar sus potencialidades. Ese fue el eje rector que promovió que las actividades extracurriculares se enriquecieran con formas innovadoras, creativas o desestructuradas; y las radios escolares son un espacio de aprendizaje, inclusión, apertura e intercambio ideal para poder desarrollar estas inquietudes.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta algunas herramientas previstas en lo que respecta a la gestión de medios comunitarios, ya que este es un desafío que requiere de ciertas habilidades y conocimientos que no siempre están presentes a la hora de llevar adelante un proyecto de radio.

¿Qué es gestionar? Se trata de un proceso o un conjunto de procesos que tiene como resultado la transformación de una situación deseada en una situación real. Gestionar es construir realidades a partir de deseos, metas, propósitos u objetivos. Es materializar una idea y garantizar la continuidad de las situaciones alcanzadas (Lamas, 2003: 4). En este sentido, sabemos que en los distintos establecimientos escolares existieron consensos, disensos y problemas económicos, además de las distintas vicisitudes por las que debieron atravesar para llevar adelante los proyectos de las radios escolares.

Es importante tener en cuenta la visión de este grupo de especialistas en gestión de medios comunitarios para poder acercarnos a una mirada particular que entiende las comunicaciones con una impronta popular, democrática, que propone la participación de todos los sectores. Tal como señalan Villamayor y Lamas:

Las radios han pasado a llamarse radios educativas, populares, libres, alternativas, alterativas, asociativas, participativas, comunitarias, ciudadanas y de acuerdo con los modos de organización y a las respuestas sociales que correspondieron a cada tiempo. ¿Cuántas veces debatimos acerca de cómo nombrar nuestras prácticas? ¿En cuántas oportunidades los investigadores y teóricos de la comunicación intentaron encontrar el concepto ideal? El modo de nombrarnos corresponde a la manera cómo queremos presentarnos ante la sociedad. Cada uno de los conceptos utilizados expresa aspectos que enriquecieron la experiencia de las radios y expresa alguna característica particular que, según el contexto, cobra un sentido determinado. Detrás de cada una de las formas de nombrarse están también implícitos, o en algunos casos explícitos, modos de entender y de entenderse de las radios y, por supuesto, modos de gestión que se vinculan con la identidad y la concepción de la radio misma (1998: 7).

Sabemos que el proyecto del Programa Nacional de extensión educativa buscaba que cada una de las radios escolares sea además de un medio de comunicación, una herramienta pedagógica que contribuyera con las trayectorias educativas de los jóvenes para generar un espacio para la participación, la expresión de las culturas juveniles y el intercambio entre la escuela y la comunidad. Conociendo los planes que permitieron la instalación de las más de 200 radios escolares en todo el país podemos ver que en ningún momento se habló de sostenibilidad y gestión en función del tiempo y este es uno de los motivos de nuestro trabajo.

Las actividades realizadas por la Secretaría de Políticas Socioeducativas -que podemos ver en los documentos de las reuniones anuales de radios escolares desde el año 2012, cuando

se instaló la primera radio de los CAJ, hasta el final del año 2015, cuando cambió el gobierno nacional y comenzó la desarticulación de la secretaría-contaron con encuentros nacionales de Radios-CAJ en el predio de Tecnópolis, con la participación de las 240 radios, más las entrevistas a algunos participantes de las radios en las escuelas.

Se pudieron ver tres ejes primordiales: 1) recorrido lineal de la implementación de dicha política pública y de la instalación de las radios escolares, 2) tipo de gestión que permitió la continuidad en el tiempo, 3) mirada a futuro para entender el funcionamiento en relación con el posible rol didáctico.

Resumen del material de trabajo

Como parte del trabajo de investigación que realicé para la maestría, pude entrevistar a los participantes de varias escuelas de la provincia de Buenos Aires: Punta Lara, Brandsen, Chascomús, Arana y Roque Pérez. Algunas personas que tuvieron a cargo las actividades de las radios escolares u otras que participaron de ellas y que hoy siguen trabajando, comentaron con base en preguntas estructuradas, cómo es esta actividad.

Pude rescatar algunos relatos que indican parte de la experiencia. Tal es el caso de uno de ellos que dice: “La directora milita en un partido de izquierda y nunca estuvo de acuerdo con esto. Se opuso desde el primer día y era sabido que tarde o temprano iba a desarmar todo”. Y amplía: “El estudio de la radio lo fabricamos junto con los chicos y tardamos un mes. Pegamos los maples de huevos y pintamos todo. El día que lo desarmamos, un pibe me dijo ‘profe, tanto que tardamos para hacerlo y lo rompimos en un día’”.

Las radios escolares con las que trabajé tuvieron algunas particularidades. El factor económico fue uno de los ejes de las consultas. De alguna manera marcó el punto de partida de esta política pública porque destinó el dinero necesario para la puesta en marcha y el sostenimiento en el tiempo, pero también puso el punto final en la vida de la radio de Punta Lara y Arana. En relación con el cierre de las radios, puedo decir que los directivos de las escuelas secundarias tienen la decisión del manejo y no tenían que rendir a ningún superior cómo era el día a día en este tipo de detalles; en materia económica, van deteriorando el funcionamiento para desembocar en un final anunciado; inclusive, no informaron por qué cerraron las radios. Esta apreciación está relacionada con los dichos de los dos entrevistados.

En otras conversaciones me decían: “La relación con la directora fue muy complicada porque también estuvimos enfrentados, lamentablemente una parte de los docentes se mostró temerosa de su participación por este motivo. Ahí hubo cortocircuitos por el dinero que se necesitaba para trabajar y, otro tema, porque la directora tenía una mirada especial para con lo gremial y lo político, entre otros condimentos que hacían al grupo”.

En otro caso, me transmitían: “Yo era tallerista, aunque teníamos una agrupación horizontal, todos hacíamos todos los trabajos juntos y juntábamos la plata para dividirla entre los cuatro

porque era muy grande la diferencia de plata entre los coordinadores y los talleristas y la verdad era que las tareas eran similares”. Y también: “Nosotros teníamos una caja chica que nos bajaba nación para el mantenimiento de la radio, pero la utilizábamos para negociar cosas con la directora, por ejemplo, comprar cajas de tizas a cambio de que nos permitiera hablar con los pibes en la semana. A plata de hoy eran 2000 o 3000 pesos por mes. Como lo ahorrábamos, compramos unos parlantes potenciados y con eso hicimos alguna radio abierta o negociábamos hacer el sonido en algún acto escolar o en alguna feria de ciencia”.

Con el cambio de gobierno a finales de 2015 y la llegada de Cambiemos al poder, el Ministerio de Educación decidió dejar de enviar el dinero de los sueldos de los docentes que participaban de las radios escolares. La radio de Arana tuvo la particularidad de que algunos docentes seguían cobrando y otros no. En todos los casos se pudo ver la disposición de los docentes participantes, más relacionada a la buena voluntad o el espíritu militante por las actividades de la radio, que a los sueldos que cobraban.

En las cinco escuelas se pudo evidenciar uno de los propósitos de esta política pública, que fue generar un espacio de participación y expresión de los jóvenes entre la escuela y la comunidad.

Uno de los problemas con los que se encontraron las emisoras fue la decisión de la instalación del equipamiento en cada escuela en función de las frecuencias disponibles en el espectro radiofónico, y la ubicación estratégica pensando en el radio de alcance que tienen las emisoras de frecuencia modulada (FM) -que es de aproximadamente 50 km alrededor de la antena transmisora-, sin tener en cuenta que la responsabilidad de la puesta al aire estaba en manos de los directores de los establecimientos que en ningún caso recibieron una capacitación en materia de gestión de medios.

De otra entrevista rescato algo que me hace pensar en el sentido de descontrol que tuvo este tipo de política pública: “A los profesores los elegía el directivo y dejó al profe de ciencias naturales, a mí en artística y otro profe que se incorporó al final para manejar al grupo”. Sigue comentando: “La radio está medio deteriorada, tuvimos problemas técnicos con una tormenta y no había plata para repararla, necesita mantenimiento y hacemos lo que podemos. Hay una lista de programas hechos y música y eso se repite. Este año es muy especial por la pandemia, pero sigue andando. Nunca tuvo una solidez de pagarle bien a los profes el proyecto. En el gobierno anterior cobrábamos atrasados, pero cobrábamos y después con el gobierno de Macri, se redujo todo a la mínima expresión, pero nos pagaban, en negro y con monotributo. Siempre me gustó esta propuesta y por eso estuve, más que nada por los pibes”. La entrevistada agrega algo que me llamó la atención: “Los pibes nunca tuvieron un enfoque político, ni centro de estudiantes y no se hablaba de política. Tiene una matrícula muy chica y los pibes son de los barrios periféricos de Chascomús. Faltó la parte de empoderamiento de ellos y creo que fue por la discontinuidad de un acompañamiento más sólido. El trabajo de los pibes en la radio les sirvió a algunas autoridades, para mostrar hacia afuera (mirá lo que hacen... como conejitos de india) más que lograr que los pibes se empoderen y avancen”. Cosas como estas no son menores porque los centros de estudiantes

podrían aprovechar este espacio para aumentar la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas.

El uso al que fueron sometidos, por parte de los inspectores zonales, mostrando a sus pares el resultado de lo realizado en la radio, también surge en la entrevista con el coordinador de la radio de Roque Pérez: “En una oportunidad, la inspectora vio cómo funcionaba la radio, le gustó como trabajábamos y nos empezó a llevar a todas las ferias de ciencias en Saladillo y ahí íbamos por todos lados con los equipos”.

Con esta experiencia de trabajo, tomamos la decisión de acompañar a los directivos de la Escuela Secundaria N°25 de Monte Grande, en poner en marcha su propia radio que se puede escuchar por *streaming*. Desde el mes de junio de 2021, nos dedicamos a brindar talleres a las y los profesores para que conozcan los pormenores del lenguaje radiofónico y de esta manera poder trabajar con los estudiantes, en los distintos géneros y formatos radiales.

Conclusión

La experiencia fue muy buena y en el futuro tenemos pensado poner en marcha otras radios escolares. Tuvimos la suerte de que el director de la EES N°25 le comentara al intendente de Esteban Echeverría sobre el proyecto y este donó el dinero para comprar los elementos necesarios para ponerla en marcha, esto es, el estudio y el espacio para el operador.

Las radios escolares que investigué contribuyeron como herramienta pedagógica a las trayectorias educativas de los jóvenes que participaron del espacio de los CAJ, según surge de las afirmaciones de todos los entrevistados, pero además me permitió aportar esa experiencia en el trabajo con los compañeros de la EES N°25.

No hay que perder de vista que las radios funcionaban como parte de las actividades de los Centros de Actividades Juveniles y, por ende, no alcanzaban a la totalidad de los estudiantes. En nuestro caso, los directivos invitaron a todos los docentes a participar de la radio escolar, para utilizar esta herramienta con todos los estudiantes. Desde el punto de vista pedagógico, incorporar la radio al proyecto educativo institucional les permitió organizar los objetivos pedagógicos de cara al futuro. Esto muestra una realidad que pudo suceder gracias a la decisión de dejar que la actividad de la radio fuera algo no obligatorio, pero para tener en cuenta.

El hecho de no dejar en claro los lineamientos del funcionamiento de las radios escolares dio lugar a que cada director hiciera lo que quisiera y nunca se logró que las radios de los CAJ se institucionalizaran. Era una actividad de los sábados en la escuela, pero nunca se logró que formara parte de la institución. En este particular, pude aportar la experiencia que tengo de trabajar en distintos colegios secundarios desde hace más de quince años para decir que el funcionamiento de cada escuela varía mucho, de acuerdo con las ganas de trabajar, de cada director y las actividades que cada uno de ellos hacen. Tener en claro el proyecto educativo

institucional, y que las radios escolares formen parte de este, es la clave del funcionamiento hacia el futuro.

La comunicación ha entrado sin duda a ocupar un lugar estratégico en la configuración de los nuevos modelos de sociedad, y las radios escolares brindan un aporte fundamental a la institución escolar. Además, no podemos soslayar el rol de los medios de comunicación y en especial de la radio escolar como medio público, ya que la dimensión política de la comunicación y la lucha por la libertad individual son inseparables de la problemática de la comunicación. Hoy podemos decir que no existe ninguna sociedad abierta ni democrática sin libertad de información y de comunicación.

No podemos dejar el funcionamiento de este tipo de medios de comunicación librados al azar. Es necesario que se disponga de un funcionario con experiencia en este particular que lleve adelante todo lo necesario para que esta práctica social dé los frutos que se esperan.

La radio es entonces una forma de acción, hablar un lenguaje es una actividad social a través de la cual los individuos establecen y renuevan relaciones; por ese motivo la relación comunicación/educación es crucial en la formación de las personas, comunicarnos no es solo una elección, todo el tiempo estamos comunicando algo, inclusive aunque no lo hagamos deliberadamente, en toda situación de comunicación hay interacción y ese es nuestro eje de trabajo.

Referencias bibliográficas

- » Alonso, L. (1998), *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Ed. Fundamentos, colección ciencia.
- » Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo editor. Buenos Aires.
- » Araujo, S. (2014), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires.
- » Blanco Castilla, E., Gómez Calderón, B., Paniagua, F. (2007), “La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación”. *FISEC-Estrategias*, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Año III, Número 6, V3, pp.35-50. Disponible en: [http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=9&articulo=574&tipo=A&eid=6&sid=152&Nombre- Seccion=Articulos&Accion=Completo](http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=9&articulo=574&tipo=A&eid=6&sid=152&Nombre-Seccion=Articulos&Accion=Completo)
- » Camilloni, A. (1996), De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en A. Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires

- » Catalán Abarca, M. (2015), *Comunicación y medios*, N° 32. Instituto de la Comunicación e Imagen, ICEI, Universidad de Chile. Disponible en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl › RCM › article › download>
- » Contreras Domingo, J. (1990), *La Didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje*, en *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal, Madrid.
- » Davini, C. (1996), *Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*, en A. Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires
- » Fentesmarcher, G. y Soltis, J. (1998), *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- » Flores Hurtado, D. (2009), “La Emisora Escolar como Herramienta Pedagógica en el Proceso de Enseñanza”. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/00020843758c715f9f465>
- » Huergo J. (1998), Cap. 8. *La radio y la educación: algunas reflexiones y un criterio pedagógico*, en *Comunicación/Educación Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Editorial UNLP.
- » Huergo, J. (2005), *Comunicación, cultura y educación*. Tesis de Maestría. “Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación”, Editorial UNLP.
- » Lamas, E. (2003), *Gestión Integral de la Radio Comunitaria*. <http://www.vivalaradio.org/gestion-radios-comunitarias/organizacion/05manual-gestion.html>
- » Lombardi, H. y Novoa, M. (2018), *Material sonoro*: www.documentalradioscaj.com TIF de FPYCS, UNLP, La Plata.
- » Martín Rojo, L. (1997), *El orden social de los discursos*. *Discurso 21/22*.
- » Mastrini, G. (2016), Documento de cátedra: “Paradigmas de políticas de comunicación”.
- » Martínez Costa, M. (2002), *Información Radiofónica*. Ed. Ariel Comunicación. España.
- » Mata, M. (1993), *Lo que dicen las radios*. Ed. ALER. Quito.
- » Ministerio de Educación de la Nación -CNC (2015). *Esta Escuela Tiene Voz*. Material de Trabajo para las Radios Escolares CAJ. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005990.pdf>
- » Pérez, S. (2011), *¿Qué es la sociología?*, en Pérez y Vecslir (comps.), *Introducción a la sociología*. Ediuns, Bahía Blanca, Buenos Aires.
- » Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia Culturales Juveniles*. UNAM.
- » Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014), *Metodología de la investigación*. Ed. Mc-Graw-Hill.
- » Sautu, R. (2003), *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Ediciones Lumiere, Buenos Aires.

- » Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Editorial Universidad de Antioquia.

Bibliografía de referencia general

- » Barco de Surgi (1988), Estado actual de la pedagogía y la didáctica, en *Revista Argentina de Educación*, N° 12, Buenos Aires.
- » Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia*. Gedisa. Barcelona.
- » Bourdieu, P. (1980). *El Sentido Práctico*. Taurus. Barcelona.
- » Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004), *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. BID/Fomin, Cinterfor. Buenos Aires.
- » Davini, M. (2015), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- » Díaz, Barriga, A. (1992), Lo metodológico: un problema sin respuesta, en *Didáctica y currículum*. 14° edición, Nuevomar, México,
- » Eco, U. (2001), *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudios, investigación y escritura*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- » Edelstein, G. (1996), Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- » Furlan, A. (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. ENEPI-UNAM. México.
- » Geertz, C. (1989). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, Barcelona.
- » Martín, M. (2008). “Hacia una nueva configuración sociocultural: los SMS”. Ponencia en el III Congreso Internacional: “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 4, 5 y 6 de agosto.
- » Martín, M. (2017), “¿Consumidores o sujetos de derecho? La educación, entre las TIC y las TEP”. *Apuntes de comunicación, educación y discurso* (N.º 2), e009, noviembre, FPyCS, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>
- » Martín, M. (2018). “Las mediaciones TIC y el despoter social en Educación”, en *La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*, Ebook, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 21-27. En línea: bit.ly/32ARSvA

- » Martín, M. (2018), “La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar”. *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2, N°. 3, diciembre. pp. 84-101.
- » Mastache A. (2007), *Formar personas competentes*. Noveduc. Buenos Aires.
- » Ruvalcaba Flores, H. (2013), La didáctica en el enfoque por competencias. *Revista Certus*. Revista electrónica de posgrado, 17(8), 19-30.
- » Schwab, J. (1983), Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008), *La enseñanza: su teoría y práctica*. Akal Universitaria. Madrid.

Material adicional

- » Material de Trabajo para Radios Escolares. Ministerio de Educación (2012). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005990.pdf>
- » Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” Nivel Secundario: Centros de Actividades Juveniles (CAJ) Orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías. Proyecto de Radios Escolares. Cuadernillo de capacitación N° 1. Disponible en: <https://pre-sasutebalacosta.jimdo.com/programas-de-inclusion/>
- » Ley 26206 de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006, Argentina.
- » Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). Disponible en: https://www.enacom.gob.ar/ley-26-522_p2709
- » Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” (2011) Ministerio de Educación. Coord. Prof. Claudio Cincotta. Disponible en: <https://docplayer.es/5733517-Ministerio-de-educacion-de-la-nacion-direccion-nacional-de-politicas-socioeducativas-programa-nacional-de-extension-educativa-pnee-abrir-la-escuela.html>

Trabajo creativo y comunicación visual en la edición cooperativa del libro de LIJ

Victoria Maniago

Personal administrativo y de servicios, extensionista.

Proyecto: La edición en la era de redes. Entre el artesanado y las tecnologías digitales.

victoria.maniago@unq.edu.ar

Resumen

El tema de la ponencia es la organización del trabajo de producción de sistemas de comunicación visual en la edición cooperativa de libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Esta investigación, cuya producción final es una tesis para la Maestría en Industrias Culturales: Políticas y Gestión de la Universidad Nacional de Quilmes, se enmarca en el proyecto de investigación “La edición en la era de redes. Entre el artesanado y las tecnologías digitales”, dirigido por Daniel Badenes.

El universo de editoriales cooperativas de LIJ se compone de: Muchas Nueces, nacida en 2012, y Chirimbote, de 2015. Este tipo de editoriales tiene como característica diferencial una mixtura de la lógica cooperativista con la dinámica de la edición independiente en su organización del trabajo. La producción editorial argentina del *mainstream* se configura sobre una organización del trabajo tendiente a segmentar las etapas del proceso editorial en espacios incomunicados que hasta llegan a tercerizarse en varias personas, y constituye un movimiento opuesto al de la edición independiente.

El estudio de caso, compuesto por sus dos unidades de análisis, permite ver los matices que adopta el trabajo cooperativo en las empresas editoriales, cómo se renegocian lógicas productivas y cuál es el resultado en la propia identidad de la empresa. Hacia

afuera de la empresa, la inercia del trabajo colaborativo favorece la tendencia a crear redes con otras editoriales y actorxs del mundo editorial. Al interior, entre las características que adopta el trabajo cooperativo se encuentra el diálogo entre los diferentes roles, la construcción de consensos, la asamblea como estructurante de las lógicas estratégicas y la redefinición de los roles e incluso sus denominaciones, en función de la propia cultura organizacional.

Esto se traduce, en la construcción del sistema visual del libro, en un pasaje del proceso como una cadena de pasos sucesivos y correlativos a un funcionamiento orgánico de diferentes miradas y aportes que nutren tanto los procesos gráficos como los de edición de textos. Este panorama puede conocerse en detalle gracias a las voces de lxs trabajadorxs de la comunicación visual del libro, recuperadas mediante entrevistas semiestructuradas.

Palabras claves: arte; comunicación; cooperativismo; diseño; edición.

La imagen en el libro: comunicación, diseño y arte

Los estudios de la edición son abordados por diferentes cruces disciplinares. Desde los análisis de las líneas editoriales y la figura del editor hasta los estudios del diseño y la ilustración, los abordajes suelen atender a la diversidad de tareas especializadas que involucra la producción de cada título. Sin embargo, son pocos los análisis de la construcción visual en la producción editorial desde la perspectiva comunicacional, y muchos menos los que abordan la comunicación visual desde la organización del trabajo.

Esto no se debe a que la imagen esté ausente en los procesos de profesionalización e industrialización de la edición. Por el contrario, desde los inicios de esta industria cultural la imagen se constituyó como forma comunicacional privilegiada, sobre todo en las épocas tempranas de la historia de la producción editorial, cuando la imagen era el vehículo para llegar a poblaciones cuyos niveles de alfabetización no permitían el acceso a la cultura escrita.

Con todo, también en la actualidad, la imagen no solo constituye la forma comunicacional preferida para poblaciones no alfabetizadas, sino que conforma el eje de la propuesta estética del libro. Cuestión no menor, ya que muchas veces la decisión de compra de una edición se define gracias a una organización visual del libro eficaz y una tapa atractiva.

En el caso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), la construcción visual del libro es esencial para lograr sus objetivos comunicacionales, diferenciarse de productos similares y constituir la propia identidad de la editorial.

Analizar el trabajo de comunicación visual del libro es, también, considerar cómo se hace efectiva la construcción de sentidos a través de la imagen mediante las diferentes instancias de trabajo creativo implicadas en la producción editorial.

La industria editorial: oligopolio y resistencia

La industria editorial argentina posee un alto nivel de concentración: cinco empresas multinacionales se reparten tres cuartas partes del mercado (Páez, 2018: 38). En ese contexto, las editoriales que no pueden competir en igualdad de condiciones deben recurrir a diversas estrategias para conformar sus públicos y mercados.

Las editoriales independientes –denominación que abarca a las que ponderan el proyecto cultural por sobre el comercial– incluyen a un sector de cooperativas que eligen esa forma jurídica para desarrollar su proyecto cultural en una organización del trabajo establecida sobre la base del diálogo y la dinámica democrática para la toma de decisiones.

Una pregunta que surge es ¿qué lógica prevalece en la organización del trabajo creativo visual de estas editoriales: la editorial o la cooperativa? La forma clásica de organización del trabajo en las editoriales implica una segmentación de procesos correlativos: primero se “cierra” el texto con un trabajo combinado de la persona editora y la persona autora, y luego se “procesa” el formato: una persona se encarga de la tapa, y ella misma u otra/s persona/s se encargará/n del cuerpo del libro. La tapa puede ser un encargo a una persona ilustradora o a una diseñadora gráfica, sean parte del plantel permanente o no. Con el manejo del software específico alcanza para que cualquiera de estos perfiles profesionales pueda llevar adelante el trabajo.

El cuerpo puede ser elaborado por la misma persona que diseñó la tapa o por otra. La función específica es la de maquetación, y tiene como tarea producir, mediante la elección tipográfica y la disposición de la retícula, un cuerpo de libro legible, con interlineados e interletrajes que permitan una lectura descansada, buen espaciado en calles y equilibrio visual. Sin embargo, además, la maqueta debe considerar la existencia no solo de ilustraciones, sino también de elementos visuales que formen parte de la identidad del libro (planteada en la tapa) o enriquezcan su contenido –elementos de una iconografía y un sistema gráfico propios.

Una de las autoras que trabaja este tema es Piccolini (2012), quien propone la siguiente organización como típica de la producción editorial:

Esquema simplificado	Esquema con pasos desagregados
corrección de estilo	corrección de estilo (corrector) revisión de los originales corregidos (editor, autor)
puesta en página	puesta en página (diseñador) corrección de primeras pruebas de página (editor, corrector)
corrección de pruebas	ajuste de primeras pruebas de página y elaboración de las segundas pruebas de página (diseñador) corrección de segundas pruebas de página (editor, corrector) ajuste de segundas pruebas de página y elaboración del original gráfico (diseñador)
puesta en el soporte (papel / ebook)	puesta en el soporte (papel / ebook)

Figura 1. Resumen del proceso de “puesta en libro” propuesto por Piccolini (2012: 347).

En la mayor parte de las editoriales masivas, estas tareas de comunicación visual del libro son llevada adelante como un trabajo técnico, segmentado y determinado por el trabajo del editor, que decide dónde empieza y termina cada tarea y qué información tendrá del libro cada persona trabajadora. A tal punto es considerado un trabajo técnico, que en algunos casos ni siquiera en los créditos figuran los nombres de quienes crearon el sistema de comunicación visual del libro.

En el cuadro citado, además, se puede observar que, pese a ubicar en la columna de la izquierda el proceso de “puesta en página” como una unidad, si desagregamos esa instancia de la producción del libro encontramos tareas diferentes, realizadas por diferentes personas y coordinadas solo por la figura del editor, sin una normalización de instancias de diálogo entre la/s persona/s responsable/s del texto y quien/es elaboran el sistema de comunicación visual que lo acompaña.

El cooperativismo, en este contexto, implica un desafío. Su figura organizativa principal, la Asamblea, propone la horizontalidad de todas las personas que la integran y su voz y voto en la toma de decisiones. ¿Cómo traducir esa lógica en la cotidianeidad productiva?

El cooperativismo como socialización de la información

El trabajo en redes y la cooperación entre editoriales es moneda corriente en el ámbito independiente (Vanoli, 2009: 176). En el caso de las cooperativas, su forma de organizar el trabajo se opone a la segmentación, privatización y centralización de la información del modelo industrial clásico y constituye un nuevo modelo de profesionalización que impacta no solo en la formación profesional de las personas que integran la editorial, sino en el propio proceso de producción del libro.

En las empresas cooperativas, la profesionalización es el resultado de compartir tanto el trabajo como la información necesaria para llevarlo a cabo. Las iniciativas autodidactas o de autoformación que las personas involucradas en los procesos de edición llevan adelante se transforman, en el contexto cooperativo, en un alejamiento de la superespecialización y el tejido de una red de trabajo colectivo o, como Marx definió, un trabajo social combinado, que confluye en la valorización del capital de un modo al que no se podría llegar de forma individual (2017, cap. 11). Este hacer colectivo implica tomar conciencia de todos los pasos implicados en la producción de cada libro, y la posibilidad de aumentar la participación en la toma de decisiones editoriales.

El caso: la producción cooperativa de LIJ en Argentina

La historia de la LIJ en Argentina se remonta a principios del siglo XX, de la mano del primer libro editado para las infancias. Este se titula *Leyendas argentinas* y su autora, la periodista pionera Ada María Elflein, narra en él sus viajes, con historias cargadas de metáforas y referencias a personajes históricos y al folclore nacional (Schritter, 2014: 83).

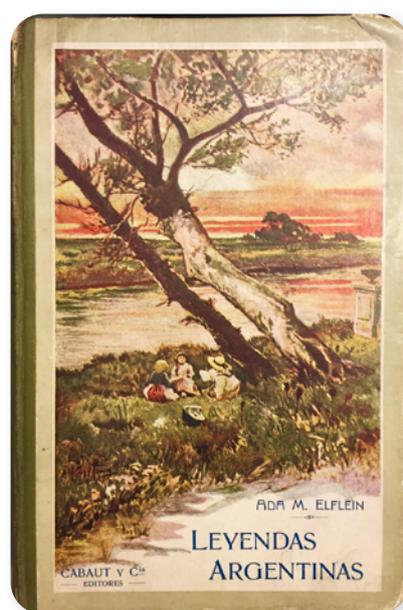


Figura 2. Tapa de *Leyendas argentinas* de Ada María Elflein.

Fuente: <http://adamariaelflein.blogspot.com/>

Desde esa primera vez que se piensa en un público infantil hasta 2012, año en el que nace Muchas Nueces—la primera de las editoriales cooperativas dedicadas a la LIJ—, el recorrido incluye la época más prolífica para el género: la década de 1960. En este período se cristalizó la tendencia a salir de los contenidos escolares para hablar de otros temas, desde otros enfoques, con propuestas más cercanas para las infancias.

Esta época estuvo marcada por las corrientes estéticas latinoamericanas en un contexto político inestable, que más tarde sería marcado por diferentes golpes de Estado y crisis. Ese mundo que se reconfiguraba también abarcaba los mundos reales y simbólicos de las infancias y las juventudes. Para configurar con referentes del género un mapa de la producción de ese momento, podemos recurrir a Schritter (2014), que toma como representantes de esta etapa a María Elena Walsh, Javier Villafañe, Laura Devetach, Hermenegildo Sábat, Oscar Grillo, Enrique Breccia, Ajax Barnes, Pedro Vilar, Raúl Fortín, Kitty Loréfici, Juan Carlos Caballero y Víctor Viano.

Este hilo que conecta, a lo largo de la historia, a quienes piensan en las infancias, se hace visible, por ejemplo, cuando Muchas Nueces recupera en su conformación identitaria el trabajo de una de las editoriales, que es la única a la que la dictadura le cancela el catálogo completo: Rompan Fila Ediciones. Es significativo este gesto porque esta editorial, en sintonía con los autores y las autoras que enumeraba Schritter, planteaba la necesidad de producir literatura no escolar y salir de la mirada adulta para adoptar formas lúdicas y creativas afines al público infantojuvenil.

Tanto Muchas Nueces como Chirimbote retoman esta tradición, al producir libros dedicados a infancias y juventudes sobre temas que no son tradicionalmente “infantiles”. Incluso en los casos que refieren a cuentos clásicos, por ejemplo, Chirimbote crea colecciones “anti”: antiprincesas, antihéroes, antespejitos.

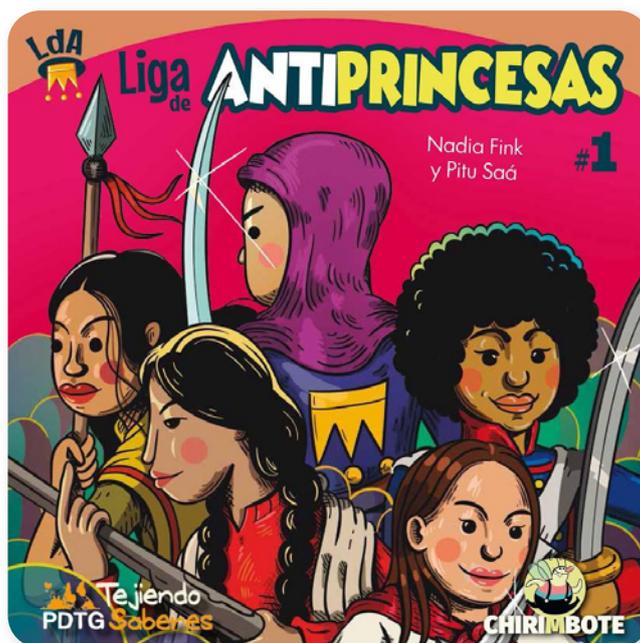


Figura 3. Tapa de “Liga de Antiprincesas #1” de Editorial Chirimbote.

Fuente: <https://chirimbote.com.ar/>

O, en el caso de la última producción de Muchas Nueces, nacida de un audiolibro que formó parte de la Muestra “19y20” en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, titulado *Esa tal crisis*, cuya historia se centra en la crisis de 2001 desde la perspectiva de una niña, 20 años después:

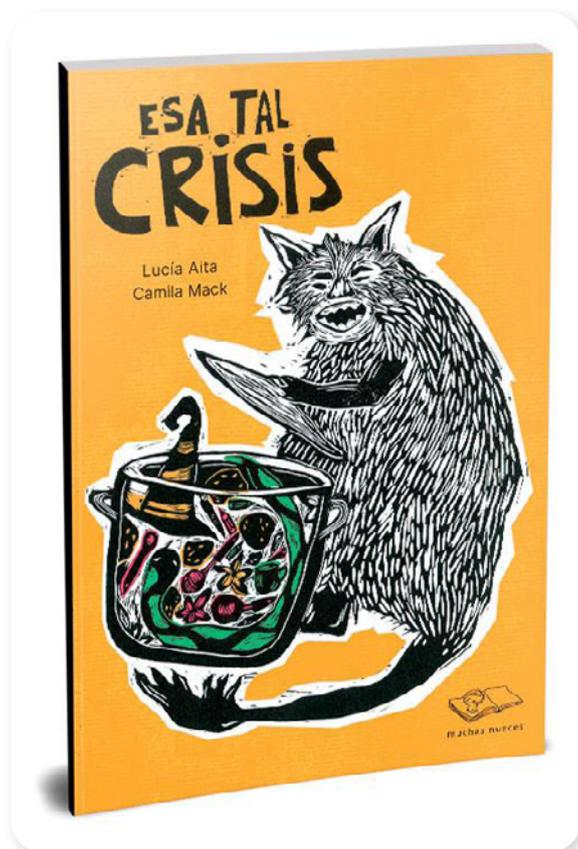


Figura 4. Tapa de *Esa tal crisis* de Editorial Muchas Nueces.

Fuente: <https://muchas-nueces.com.ar/>

El posicionamiento frente a una literatura normativa y conservadora, que implica también introducir en el catálogo infantojuvenil temas como sexualidad, política, género, historia o ambiente, define un posicionamiento ético y político que se alinea con la producción cultural crítica para infancias y juventudes.

A estas particularidades, sumamos la decisión que tomaron ambas editoriales respecto de su forma jurídica: el cooperativismo. Ninguna de estas editoriales produce contenidos específicos sobre el tema (a diferencia de otras editoriales cooperativas) y, sin embargo, la construcción colectiva y democrática funda las condiciones de producción de sus títulos.

En el caso de Muchas Nueces, la Asamblea centraliza las decisiones editoriales y define los roles a llevar a cabo para cada edición. Durante el proceso de producción del libro realizan reuniones pequeñas para los detalles, y en caso de requerir una nueva Asamblea, se define una fecha para su realización y se ponen en común las cuestiones a resolver. Comentan Gonzalo Miranda y Melina Agostini:

La asamblea aprueba lo que se quiere publicar y se decide en asamblea quien ocupará el cargo de “Colibrí” y que se encarga de colibrar el libro (que en términos un poco más clásicos sería aquel responsable de coordinar con los autores, diseñadores, ilustradores, etc., los avances del libro) que junto a otros compañeros llevan adelante el proyecto de publicación y mensualmente llevan los avances y dudas a la asamblea (comunicación personal, 5 de septiembre 2021).

En el caso de Chirimbote, la Asamblea toma algunas decisiones, pero, dado que la producción de títulos llega a los 30 por año, el órgano que estructura la producción es un Consejo Editorial compuesto por tres personas. Esto no impide, sin embargo, que el resto de la Asamblea pueda compartir miradas sobre el trabajo del Consejo Editorial:

En nuestro caso, tenemos un consejo editorial que toma las decisiones, una editora, una correctora, un responsable de arte y diseño (que somos parte del consejo). Esto no se decide en asamblea, pero la opinión de cada integrante es muy tenida en cuenta para ir reforzando o redefiniendo el proyecto editorial. Cada uno confía en la capacidad del otro en su tarea, y cada uno está abierto a propuestas. Supongo que, en las empresas privadas, ese intercambio es más limitado, pero cada vez más las empresas creativas se dan cuenta que no se puede sostener un proyecto cultural sin escuchar a otras personas responsables del proceso, incluso vendedores, docentes y ¡las propias infancias! (Martín Azcurra, comunicación personal, 21 de septiembre 2021).

De la información brindada por estas cooperativas podemos extraer ciertas características generales de la organización del trabajo, que nos llevan a elaborar un gráfico en el que se puede observar un detalle del proceso de elaboración del libro cooperativo:

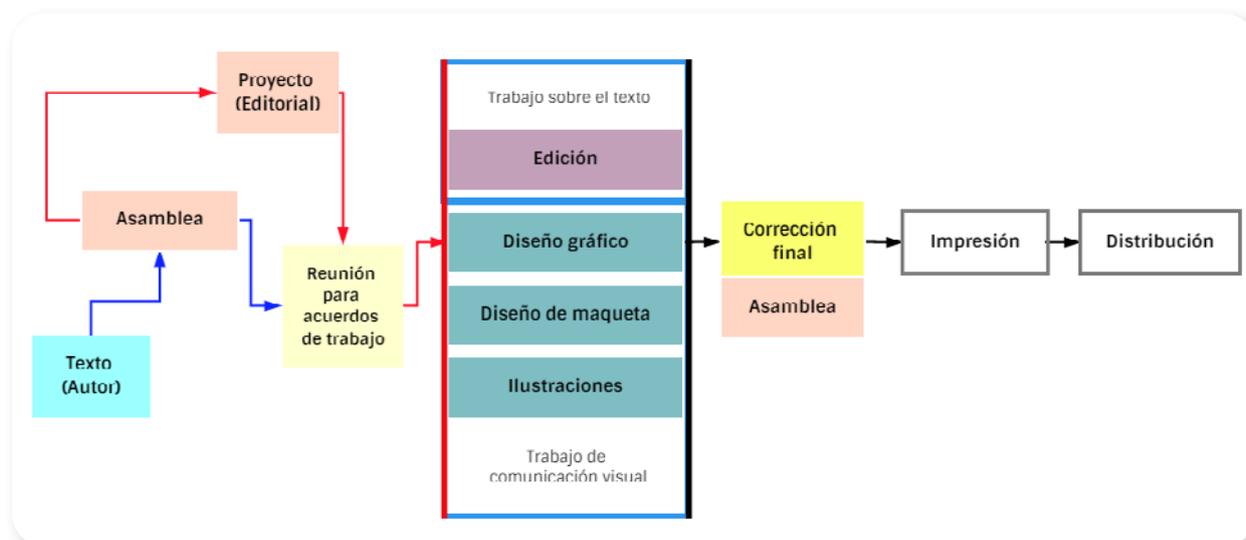


Figura 5. Diagrama básico del proceso de edición en la empresa cooperativa.

En este diagrama vemos que el camino que tome el proceso de producción editorial depende del tipo de trabajo (si es un proyecto editorial o un encargo de la persona autora), pero también del rol que se le otorga a la Asamblea respecto de las decisiones propias del proceso de edición y trabajo digital del libro.

Por ello, podemos afirmar que la sola constitución en cooperativa no define la forma de organizar el trabajo en las editoriales de LIJ, sino que, sobre la base del intercambio horizontal y una organización no jerárquica, se busca conformar un perfil productivo que termina por estructurar el modo de trabajo desde las características de las editoriales independientes. Este perfil debe observar cuestiones propias del mercado como la demanda, la creación de públicos, la agenda de eventos editoriales y la oferta existente en temáticas similares.

Constituirse como cooperativa no es una decisión que carezca de impacto, ya que tiene que ver con la trama de relaciones al interior de la empresa editorial, pero también con un planteo respecto del lugar del Estado y el rol de la editorial en el campo de la producción cultural, permitiendo que su lógica democrática la constituya en un referente contrahegemónico dentro de un mapa productivo concentrado.

Si ponemos en relación estas características con las particularidades del espacio autogestivo, podemos pensar en cómo las redes colaborativas entre editoriales son favorecidas por el circuito de ferias y se constituyen en marcas identitarias, produciendo un entramado socioproductivo que tiene la potencialidad de introducir el cooperativismo como una opción más que viable en la conformación como empresas de la industria cultural.

El cooperativismo en la agenda de las políticas públicas

En el trienio 2019-2021 el cooperativismo de trabajo cultural ha recibido diferentes reconocimientos e impulsos específicos. La universidad pública no ha sido ajena a estos procesos. En 2019 la Universidad Nacional de Quilmes supo leer esa vacancia al crear la Incubadora “Prácticas Editoriales Asociativas”, perteneciente al Programa Universitario de Incubación Social. Esta trabajó junto con el proyecto de extensión “El Sur También Publica” con el objetivo de convocar al sector editorial cooperativo y fortalecer las redes entre estas empresas, con la aspiración de conformar una federación.

Su trabajo permitió identificar particularidades y necesidades del sector, que poco a poco se posicionó de una manera específica en el conjunto de las editoriales independientes y, además, acompañó un conjunto de diálogos que llevaron, entre otras iniciativas, a la motorización por parte de lxs propixs editorxs de la apertura de una Comisión de Editoriales Cooperativas en la Cámara Argentina del Libro.

Por otro lado, desde el Ministerio de Cultura confluyeron varios eventos orientados en el mismo sentido. En 2019 se nombra a Luis Sanjurjo (militante cooperativista) como director nacional de Industrias Culturales. Además, en julio de 2021, se firma un convenio con el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) para desarrollar el Programa MARCA (Mercado de Cooperativismo y Culturas Autogestivas) que, según la información institucional difundida en su lanzamiento, busca “contener a las cooperativas artísticas y culturales y los espacios con el fin de contribuir al desarrollo de las economías regionales y a la generación de empleo, sectores claves con los que aún no se había tenido una perspectiva de trabajo”.

Este programa brinda un espacio para que las cooperativas culturales puedan intercambiar miradas y visibilizar sus problemáticas, además de ponerse en contacto entre ellas. Hasta 2021, las reuniones del programa abarcaron espacios culturales cooperativos y cooperativas pertenecientes a la industria musical. Sin embargo, pese a ser una iniciativa conjunta del Ministerio de Cultura con el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), hasta febrero de 2022 no se ha materializado un acercamiento con el sector cooperativo de trabajo cultural en el que se desarrollan las editoriales cooperativas.

Es interesante detenernos en este punto en una diferenciación respecto de dos tipos de empresa: cooperativas de trabajo cultural y cooperativas culturales. La particularidad de las cooperativas de trabajo es la necesidad de remarcar que estas empresas realizan, además de un aporte simbólico en el campo cultural, un aporte a la economía desde el sector de las industrias culturales. Esta toma de posición respecto del rol del Estado pone de relieve la necesidad de un marco que garantice un trabajo digno, estable, con acceso a la protección social y política frente a condiciones de mercado que favorecen el oligopolio y producen precariedad e inestabilidad laboral.

Probablemente por esta razón, la iniciativa no es considerada suficiente por las editoriales cooperativas, ya que, más allá de la visibilidad de las problemáticas de las cooperativas de trabajo cultural, los problemas específicos al enfrentar condiciones de mercado adversas son mejor atacados desde, por ejemplo, las vías de financiamiento propuestas por el Ministerio de Producción específicas para Cooperativas de Trabajo a través del Inaes (Muchas Nueces, comunicación personal, septiembre 2021).

Pese a insertarse en un mercado oligopólico cuyas lógicas se orientan a la compartimentación y la incomunicación de sus trabajadorxs, las cooperativas siguen apostando a una dinámica de redes y tramas, en las que el aporte a la bibliodiversidad es parte del proyecto cultural colectivo. Por ello, un estudio de la autogestión y la independencia en la producción cultural también requiere pensar en las formas de intervención política. Solo así es posible considerar como un escenario alcanzable la erosión de los mercados concentrados desde las prácticas asociativas.

Referencias bibliográficas

- » AA.VV. (2020). Documento final del Primer Encuentro Federal de Cooperativas Culturales. Recuperado de <https://clementina.nyc3.digitaloceanspaces.com/callaocooperativa/2020/12/DOC.-FINAL-ENCUENTRO-DE-ENCUENTRO-FEDERAL-DE-COOPERATIVAS-CULTURALES.pdf>
- » AA.VV. (2004). *Sin Patrón. Fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores. Una historia, una guía*, Ed. Lavaca, Buenos Aires.
- » Astutti, A. y Contreras, S. (2001). Editoriales independientes, pequeñas. Micropolíticas culturales en la literatura argentina actual. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVII, N° 197, octubre-diciembre, 767-780.
- » Badenes, D. (comp.) (2017). *Editar sin patrón: La experiencia política-profesional de las revistas culturales independientes*. La Plata: Club Hem. (Filosurfer; 6)
- » Castellón, S. (2020). Editores de revistas, editores de libros. Cruces entre mundos no tan distantes, en D. Badenes y V. Stedile Luna (comps.) (2019). *Estado de feria permanente: La experiencia de las editoriales independientes argentinas 2001-2020*. La Plata: Club Hem. (Filosurfer; 7). Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.3704/pm.3704.pdf>
- » Devalle, V. (2012). Relatos del Diseño. Hacia un enfoque multidisciplinario de las modalidades de historización de los diseños en la Argentina, Jornadas de Crítica del Instituto de Arte Americano, IAA, FADU, UBA.

- » Gazzera, C. (2016). *Editar: un oficio. Atajos, rodeos, modelos*. Villa María: Eduvim.
- » Gómez Núñez, N. et al. (2020). La experiencia cooperativa como momento editorial en el campo cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 19, No. 2, 19-31.
- » Páez, C. D. (2018). La concentración del mercado editorial en Argentina entre 1991 y 2001. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Piccolini, P. (2012). La puesta en libro: conceptos técnicos para describir el proceso de edición, en Primer coloquio argentino de estudios sobre el libro y la edición, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2012, UNLP.
- » Schritter, I. (2014). Estampas para un boceto de la historia de la ilustración de los libros para niños en la Argentina. *La revue des livres pour enfants*, N° 275, París: Centre National de la littérature pour la jeunesse.
- » Tosi, C. (2019), La mediación editorial en la literatura infantil: Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado, en Tosi, C. (coord.). Dossier Literatura, Escuela y Mediación Editorial. Tensiones entre la dimensión estética y la didáctica, Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 4(8):4-15. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3424/3351>
- » Vanoli, H. (2009). Pequeñas editoriales y transformaciones en la cultura literaria Argentina. Apuntes de investigación del Cecyp, N° 15.
- » Vanoli, H., y Saferstein, E. (2010). Culturaliteraria e industria editorial: Desencuentros, convergencias y preguntas alrededor de la escena de las pequeñas editoriales. En L. Rubinich, y P. Miguel (eds.), *Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001 a 2010*, Aurelia Rivera. pp. 69-100.
- » Velázquez, G. (2020). Letra chica. Producción, distribución y comercialización de las editoriales independientes (2011-2015). (Tesis de maestría). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Velázquez, G. (2021). La industria editorial argentina contemporánea. Análisis desde la Economía Política de la Comunicación. *Question/Cuestión*, 3 (69). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6773/5985>

Notas periodísticas

- » Muchas Nueces (22 de julio de 2014). Rompan filas: una experiencia editorial para niños que no quieren ser grises. Entrevista a Augusto Bianco. <https://muchas-nueces.com.ar/entrevista-a-augusto-bianco>

Entrevistas

- » Muchas Nueces: Entrevista realizada por correo electrónico y comunicaciones personales en el período septiembre-diciembre 2021.
- » Chirimbote: Entrevista realizada por correo electrónico y comunicaciones personales en el período septiembre-noviembre 2021.

Conferencia >>>>>>>>>>

Políticas educativas y tecnologías digitales. Diálogos y contribuciones frente al desafío de lo impostergable

Moderadora

María Teresa Lugo. Directora del Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología.

Panelistas

Laura Penacca. Directora de Tecnología Educativa del portal Educ.ar.

Fernando Schapachnik. Director ejecutivo de la Fundación Sadosky.

María Teresa Lugo

Buenas tardes a todos y a todas. Les doy la bienvenida a este panel que vamos a iniciar en el marco del quinto simposio del Programa tecnologías digitales y prácticas de comunicación y educación, de la Universidad Nacional de Quilmes. En esta oportunidad, voy a tener el honor de moderar este panel que tiene por título: Políticas educativas y tecnología digitales. Diálogos y contribuciones frente al desafío de lo impostergable.

Frente al covid-19 y a lo que ocurrió en la pandemia, sin duda para América Latina, y por supuesto para Argentina, hay temas impostergables que tienen que ver con las brechas digitales, con las brechas educativas, con desafíos y oportunidades que se presentan en este contexto complejo y crítico que tenemos. Para eso hemos invitado –y agradezco muy especialmente su presencia– a Laura Penacca y a Fernando Schapachnik para dialogar y para pensar juntos y co-construir conocimiento, que es el lema fundamental de este Simposio, acerca de estos temas relevantes pero impostergables.

Laura Penacca es licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en tecnología educativa por la Universidad de Buenos Aires; actualmente, es directora de tecnología educativa de Educ.ar. Te voy a dar la palabra, Laura, para empezar a conversar sobre estos temas, y te plantearía como primer interrogante, para que desarrolles los temas principales, ¿cuáles han sido los principales desafíos que están teniendo y que han tenido para pensar y para implementar una política digital en educación?

Laura Penacca

Buenas tardes a todos y a todas, muchísimas gracias, Teresa, por la invitación, a vos y a la Universidad Nacional de Quilmes. Es un placer estar hoy acá, compartiendo con ustedes. Para iniciar me gustaría exponer algunos rasgos, algunos hitos del escenario, del contexto donde se dan esos desafíos impostergables como dice el título del panel.

Nuestro país viene de varios años –más allá de los dos últimos de pandemia–, de unos cuatro años, donde se vulneró fuertemente el derecho a la inclusión digital. Fundamentalmente, el acceso material a dispositivos. Es un dato que no se puede soslayar para los desafíos que tenemos hoy. Hubo una discontinuidad, que es de público conocimiento, de políticas de inclusión digital que eran universales y masivas; y que habían generado un piso de derecho y una condición de posibilidad respecto al acceso a dispositivos tecnológicos en todas las provincias, en todas las jurisdicciones del país. Por otra parte, el tercer punto que creo que marca el estado del arte, el estado de situación en el cual nos posicionamos hoy tiene que ver con un fuerte desmantelamiento de equipos territoriales que también generaban condiciones en todas las jurisdicciones, dentro del sistema educativo; y que además habían empezado a configurar a lo largo de los años, desde el surgimiento de Conectar Igualdad en el 2010, nuevos roles dentro de las instituciones educativas, y también para el acompañamiento y la formación situada en todos los niveles educativos.

Este es el escenario que, por supuesto, se ve absolutamente profundizado por la pandemia. Y allí agregaría un punto más que tiene que ver con las dificultades desde el punto de vista de las prácticas de la enseñanza, de la continuidad pedagógica de los docentes y las docentes, que en muchos casos trajeron problemáticas. Por mencionar una –que creo que fue la más importante, o la que generó más impacto– la transposición de lo presencial a lo virtual, que generaba múltiples plataformas, con millones y millones de contenidos a modo de repositorios que a veces no se traducían en poder sostener y acompañar procesos de aprendizaje o trayectorias educativas. Me parece que ese es el escenario en el que nos encontramos en este último tiempo, y donde se enmarcan los desafíos que tenemos hoy.

Este año estamos en otra situación, estamos volviendo a la presencialidad plena y eso trae desafíos que son del orden de recuperar, de volver a generar condiciones para la enseñanza y para los aprendizajes, en todo el sistema educativo.

Uno de los desafíos centrales es lograr la alta disposición tecnológica en los niveles educativos, en todas las instituciones educativas. Cuando hablo de alta exposición tecnológica

me refiero a computadoras personales. Sí, nosotros sostenemos el modelo uno a uno como imprescindible, fundamentalmente en el nivel secundario. Creemos que esto es condición *sine qua non* hoy de la inclusión social, cultural, económica y de la inclusión educativa, de la posibilidad de educarse. Más allá de otros dispositivos que pueden estar, y que deben estar en las escuelas, en el nivel inicial, en el nivel primario, como celulares y *tablets*. La alta disposición de tecnología es condición imprescindible hoy de cualquier proceso de aprendizaje y cualquier propuesta enseñanza, ese es uno de los desafíos.

Otro desafío tiene que ver con la conectividad, con el acceso a internet tanto en las escuelas como en los hogares. Allí tenemos que trabajar articuladamente con otros organismos, con otros ministerios. Hay que hacer sinergia con políticas que tengan que ver con el acceso a datos, a celulares, a otros dispositivos. El celular, como ustedes saben, es un módem para dar internet a una computadora; entonces, la realidad es que todos nuestros estudiantes y nuestras estudiantes durante toda su escolaridad tienen que tener datos para conectarse y poder trabajar, producir e interactuar a través de dispositivos tecnológicos.

El tercer punto, como les decía antes, tiene que ver con fortalecer, formar y seguir conformando estos equipos territoriales y estos nuevos roles en las instituciones educativas. Conectar Igualdad inauguró dos perfiles que yo destaco. Por un lado, el referente técnico en cada una de las escuelas, que era algo que había avanzado muchísimo hasta el año 2015; y la verdad es que construía desde el punto de vista técnico, porque fue un cimbronazo grande para las escuelas el piso tecnológico, los rúters, las computadoras, el servidor. Después el otro rol, que me parece que es muy interesante destacar, son los perfiles territoriales que tenían una formación muy particular, que tiene origen en Conectar Igualdad. Era un perfil que podía acompañar pedagógicamente, con una mirada fuerte desde el punto de vista de la tecnología educativa y también técnica. Este es otro de los desafíos, y es en lo que estamos trabajando.

El último que voy a mencionar –no es que solo tengamos estos, pero me parece que son los centrales– tiene que ver con la formación docente. Aquí hago un foco en lo que nosotros consideramos crucial para la inclusión digital, para las políticas de inclusión digital, que tramen y sean realidad efectiva en cada una de las escuelas, que tiene que ver con el acompañamiento y la formación situada. Esto implica que los perfiles territoriales recorran las escuelas, acompañen, generen mesas de gestión con directores, directoras y los demás actores que tienen decisión en el diseño de las propuestas y de todo lo que sucede al interior de las escuelas.

Esa formación se construye desde la práctica, porque tiene un contenido fuerte de experimentación que nos resulta crucial. En tecnología educativa –Edith Litwin decía que la didáctica va corriendo atrás de la tecnología– la verdad es que nosotros vamos construyendo las propuestas y vamos pensando la inclusión, un poco sobre la marcha y a partir de lo que podemos experimentar y producir en las realidades que esa comunidad genera entre los perfiles territoriales, el Estado nacional presente acompañando, los estados jurisdiccionales y los actores que están en las instituciones educativas. Consideramos que es condición para una inclusión real y genuina de la tecnología en las prácticas de enseñanza fundamentalmente.

Me parece que la formación la tenemos que pensar más allá de lo situado; o además de lo situado, la tenemos que pensar desde una perspectiva que supere fuertemente lo instrumental. Y esto es crucial porque es algo que creo que está vacante, tiene muchas áreas de vacancia y nos cuesta mucho en general. Hacemos foco en aprender a usar herramientas, aplicaciones; y la realidad es que hoy tenemos que poder pensar la formación desde poder atrapar y comprender el nuevo paradigma cultural, los rasgos fuertes de la contemporaneidad, donde los desarrollos tecnológicos construyen un entramado que nos permiten, o no, comprender el mundo o habitarlo, estar incluidos/incluidas en él; y me parece que hay que pensar desde allí la formación docente.

Siempre digo que, para aprender a usar una aplicación u otra, en YouTube hay millones de tutoriales, y la verdad es que eso no requiere un esfuerzo de diseño, un peso y un foco, como sí poder poner en discusión y disputar sentidos fuertes respecto de la relevancia de la escuela secundaria, la escuela en todos los niveles; pero fundamentalmente aquí porque Conectar Igualdad hace su foco central en la escuela secundaria. Me parece que eso es lo que hay que disfrutar y construir, una formación que pueda comprender el mundo en el que vivimos, el rol y la función central que tiene la educación hoy en ese mundo, y qué educación y con qué formato, y en qué cultura institucional. Hacia allí es que nos dirigimos con las líneas estratégicas que estamos desarrollando en Educ.ar.

Les cuento un poquito lo que estamos empezando a trabajar desde la Dirección de tecnología de Educ.ar. Estamos pensando en una tríada. Primero y principal, la pensamos como entornos y narrativas para incluir la tecnología en los sistemas educativos. Esta tríada tiene que ver con el portal Educ.ar, al que conocen todos y todas seguramente. Allí hay un propósito fuerte de producir contenidos en múltiples formatos, contenidos que tomen y aporten relevancia a temas de agenda, temas que permiten comprender el mundo en el que estamos. Por ejemplo—de esto va a hablar Fernando—, un tema es ciencias de la computación. Hoy estamos atravesados por todo lo que circula en las redes sociales, las *fake news*, qué pasa con los mensajes, la protección de datos; hay un montón de cuestiones que hoy la escuela debe tomar porque realmente son condiciones para construir una ciudadanía crítica, generar apertura para que nuestras estudiantes y nuestros estudiantes puedan continuar estudios superiores o puedan ingresar al mundo del trabajo, o sea, sean sujetos de derecho. Entonces, el portal va a ir hacia allí, en la producción de contenidos tomando tendencias culturales y temas de agenda.

Después tenemos una plataforma virtual, la plataforma de Conectar Igualdad. Esa plataforma va a poner a disposición aulas virtuales de libre navegación para todos los docentes y las docentes de las escuelas del país. Pero además va a proponer algunos modelos; estamos montando aulas diversas con propuestas que plantean una perspectiva híbrida. Ahora estamos hablando mucho de lo presencial y lo virtual. Nosotros estamos volviendo a la presencialidad plena, pero realmente consideramos que hoy el mundo se mueve en esta intermitencia entre lo virtual y lo presencial. La escuela y la educación no pueden quedar por fuera de esto, porque justamente tiene que ver con tomar modos culturales y sociales que hoy determinan fuertemente la realidad, configuran una realidad que es diferente y que está fuertemente impactada por esto.

Entonces, en la plataforma vamos a poner a disposición propuestas diversas que funcionan como modelo –lo digo entre comillas–, que pueden ser navegadas, visitadas, pero donde pueden tomar los docentes y las docentes los materiales que consideren, y armar y exportar sus propias aulas. Vamos a tener un repositorio donde produciremos diversas experiencias que construyamos en el territorio, que van a estar allí también a disposición de todos y todas porque tenemos una fuerte idea de generar comunidades de práctica entre docentes, que van probando también y experimentando a partir de utilizar aulas, utilizar el celular, utilizar las *netbooks* de Conectar Igualdad. Vamos, por supuesto, a ofrecer también cursos o trayectos formativos que serán más autoasistidos, con hojas de ruta para que cada docente pueda ir tomando de allí lo que necesite y pueda también producir sus propias propuestas; esto es la plataforma.

Y la tercera línea de la de la tríada que mencionaba tiene que ver con un plan de formación situada y acompañamiento en territorio, a las escuelas que van recibiendo las *netbooks* de Conectar Igualdad. Allí vamos a desarrollar encuentros de núcleo entre escuelas, con docentes, con directores y directoras. Estamos trabajando con dos propuestas fuertes en lengua y literatura, y en matemática, con desarrollos que hicimos especialmente para las *netbooks*, desarrollos interactivos que plantean una secuencia, con contenidos priorizados.

Trabajaremos fuertemente en esta tríada. Fíjense que los contenidos del portal están para descargar, están además en las *netbooks*, desarrollados como contenido interactivo. Además, tenemos la plataforma para poder armar las propias aulas. Las aulas modelos de la plataforma son insumos para las instancias de formación situada. Entonces, hay una retroalimentación entre los tres entornos o las tres narrativas.

Luego, tenemos algo fundamental que tiene que ver con el contenido y el sistema operativo que incluimos en las *netbooks*. Nosotros desarrollamos desde Educ.ar un sistema operativo libre que se llama Huayra. En realidad, el desarrollo comenzó bastante antes, pero hubo discontinuidad en el medio, y ahora volvimos a fortalecerlo. Tenemos Huayra 5, eso tiene una ventaja muy fuerte, muy importante, estamos hablando aquí de soberanía tecnológica, ¿qué implica esto? que nosotros/nosotras desde Educ.ar podemos planificar y plantear políticas estratégicas y desarrollos que son trascendentales o ineludibles al sistema educativo, desarrollarlos en Educ.ar, y ponerlos a disposición de todos y de todas gratuitamente, libremente en Huayra. La verdad es que esto tiene un valor agregado, algo fundamental porque no tenemos que tomar enlatados, aplicaciones, software que quizás no responden a las necesidades de nuestras escuelas, sino que podemos nosotros mismos, nosotras mismas hacer esos desarrollos muy en colaboración con los ministerios de las jurisdicciones, con escuelas. Tenemos proyectos iniciados con escuelas técnicas y con escuelas agrotécnicas que en la práctica requieren desarrollos determinados, y los podemos hacer y poner a disposición de todos y todas a través de nuestro sistema operativo.

Toda la tríada que les mencioné recién, más el sistema operativo de las *netbooks* está en todas las acciones que desarrollamos en estos entornos; están orientadas sobre tres nodos de problemáticas fundamentales que consideramos que hay que trabajar hoy en todos los niveles y modalidades del sistema, pero focalizadamente en el nivel secundario.

Esto tiene que ver con un contexto, en un año muy particular, de vuelta a la presencialidad, una presencialidad plena, intentando tener el *background* y la experiencia de la virtualidad y la presencialidad y las expansiones que se generaron a través de los celulares, las computadoras, las aulas virtuales, los encuentros en diversas plataformas sincrónicas; y entonces poner todo esto en juego.

Creemos que hay tres nodos centrales para trabajar con todos estos entornos y con todos estos desarrollos. Uno tiene que ver con el egreso efectivo: si nosotros tuvimos fuertes expulsiones de la escuela secundaria de muchos jóvenes, de muchas jóvenes que tenían algunas materias pendientes o habían repetido algún año, y que con la pandemia terminaron quedando por fuera de la escuela, o que llegaron al quinto año y les quedaron dos o tres materias pendientes, no las rindieron, y entonces no tienen título. Todos los desarrollos que estamos pensando, y las políticas en estos tres entornos van a ir en la dirección de favorecer el egreso efectivo. Trabajaremos fuertemente la articulación entre niveles y ciclos, es decir, entre la primaria y la secundaria, y entre el ciclo básico y el ciclo orientado porque –todos los/las que son docentes aquí lo saben– este es un punto de inflexión.

Entonces, toda la estrategia pedagógica, tanto en el desarrollo de contenidos, en lo que ofrecemos en la plataforma, las propuestas que tenemos de modelos, en las netbooks y el sistema operativo Huayra van a apuntar al egreso, a la articulación entre niveles y algunos desarrollos de continuidad pedagógica. Esos desarrollos lo que hacen es pensar propuestas y proyectos de enseñanza que son extensos, ciclados, que toman como corte, no el año de la secundaria, sino todo el primer ciclo, todo el segundo ciclo, que articulan entre diversas áreas, que toman casos específicos también de tendencia cultural, fuertemente relevantes para los jóvenes y las jóvenes. A través del estudio de esa situación se ponen en juego contenidos priorizados y reorganizados de cada uno de los diseños curriculares. Todas esas propuestas son las que ponemos a disposición a través del portal y de la plataforma, que después trabajamos en el plan territorial, en la formación situada en las escuelas, con las netbooks de Conectar Igualdad. Y en función a lo que vamos recogiendo, se hacen otros desarrollos que después se actualizan en el sistema operativo que tenemos.

Fíjense que estamos intentando tejer una trama que fundamentalmente son las trayectorias educativas de los estudiantes. Creemos que la prioridad de hoy es esta. Nosotros tenemos que poder recuperar, abrazar a los estudiantes y a las estudiantes; y realmente la tecnología genera buenas condiciones para todas estas propuestas y para los propósitos que tenemos.

Esas son las líneas estratégicas que estamos desarrollando desde Educ.ar, en este contexto. Y, por supuesto, hay articulaciones muy fuertes: el tema de que la plataforma sea de libre navegación tiene que ver con articulaciones con Arsat, con el Enacom y con otros organismos. Me parece que ahí la sinergia es fundamental. El desarrollo de contenidos también lo estamos articulando con los canales educativos (Encuentro, Paka Paka), con otros ministerios (ministerio de agricultura), con el INTA, con la Fundación Huésped, con la Fundación Sadosky, con muchos organismos que tienen mucho para ofrecer respecto de temas relevantes –como les decía antes– que son temas que sostienen e incluyen a nuestros/nuestras jóvenes; y que aportan relevancia a lo que suceda dentro de la escuela.

Consideramos que estos desafíos son ineludibles, porque la verdad es que lo que está en juego es que los/las jóvenes, los/las estudiantes estén en la escuela y que la escuela les proponga algo que realmente les permita quedarse.

María Teresa Lugo

Gracias, Laura. Tomás de los temas más relevantes en relación con el debate.

Creo que los temas vinculados con el derecho a la educación, muchos de los que planteaste, de la importancia de los niveles de internet en este despliegue territorial, la relación con los equipos técnicos, con los equipos jurisdiccionales, son cuestiones que de hecho van al foco de mitigar los efectos de la pandemia, pero también de pensar el futuro, cómo planificar. Hablaste también de estos modelos híbridos, de los nuevos formatos necesarios, y creo que traes al debate también la importancia de la pedagogía para pensar la tecnología y –lo voy a plantear desde esta manera– cómo salir de la desesperanza que nos trajo la pandemia a la reparación; y desde ese lugar poder imaginar, re-imaginar y co-construir no solo conocimientos relevantes, sino también buenas iniciativas.

Creo que de alguna manera esta reflexión de articular las políticas da lugar a pensar también cómo sostener las trayectorias; pero también con los nodos que comentaste creo que es muy rico poder darlo desde el egreso efectivo, desde la continuidad pedagógica; pero desde este lugar de poder no solamente garantizar el acceso a la tecnología, sino fundamentalmente ampliar derechos y garantizar el derecho a la educación.

Sin más, voy a darle la palabra a Fernando para continuar con este debate. Laura nos trajo algunas pistas: habló de las ciencias de la computación, habló de por dónde va el debate en relación con los saberes digitales.

Fernando es doctor en Ciencias de la computación, profesor del Departamento de computación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, e investigador de la UBA y del Conicet; y actualmente es el director ejecutivo de la Fundación Sadosky desde el año 2021, es decir, en plena pandemia.

Fernando, te doy la palabra y, en primer lugar, te preguntaría ¿qué son las ciencias de la computación y por qué hoy es importante el debate acerca de ellas?

Fernando Schapachnik

Gracias por la invitación. La verdad es que me siento muy a gusto discutiendo estos temas con ustedes. La audiencia no tiene por qué saberlo, pero tenemos una relación de trabajo muy fluida, y muchas veces nos encontramos hablando más de la coyuntura que de los temas de fondo. Así que esto es una linda ocasión para discutir con queridas y muy respetadas colegas de las que he aprendido mucho; temas que un poco se corren de la coyuntura; y me gusta mucho hacerlo en la Universidad Nacional de Quilmes, una casa de estudio a la que le

tengo enorme cariño, respeto y admiración por la calidad de los y las profesores que aquí se forman.

Nuestra fundación tiene convenios de colaboración, esto, traducido del idioma de los burócratas al castellano, significa que nos apoyamos en distintos equipos de la universidad para llevar adelante políticas de todo tipo que trabajamos en la fundación, tanto en temas educativos como en temas tecnológicos, y también en la intersección entre lo tecnológico y lo legal; de algunos voy a hablar más adelante.

Tenemos una larga historia de colaboración, y de nutrirnos de profesionales egresados de esta casa; así que realmente me gusta mucho que esta charla además se dé aquí. Dicho eso les cuento que la Fundación Sadosky es una organización, en la órbita del Ministerio de Ciencia de *la Nación*, dedicada al fomento de muchos temas relacionados con las TIC. Uno de ellos es el educativo, del cual voy a hablar principalmente, pero también mencionaré algunos otros.

¿Qué son las ciencias de la computación? Hoy en día se ha puesto de moda, y como toda moda siempre conviene por ahí pasarle un poco el plumero, limarle un poco los bordes para entender qué tiene de coyuntural y qué tiene de fondo. ¿Cuál es la moda? Es esto de hablar de la programación en la escuela. Nosotros trabajamos en la programación en la escuela desde el año 2012, 2013. En aquel momento, le golpeamos la puerta a colegas que hoy veo en esta sala –también la veo a Ana en el fondo–. Eran distintas responsabilidades en Conectar Igualdad. Primero nos miraban con cara rara, pero al poco tiempo, con una visión que denotaba una cabeza muy abierta, porque en aquel momento no era tan fácil entender por qué lo que nosotros decíamos que era relevante. Lo era. Y recibimos una cálida bienvenida, y desde ahí una tradición de trabajo en conjunto.

¿Con qué tiene que ver esto? Tiene que ver con entender que vivimos en un mundo donde las computadoras están presentes de manera cotidiana, pero también de manera profunda, y de maneras que a veces no nos imaginamos. Decíamos, en aquel momento y sigue siendo vigente, que las computadoras son las de escritorio, son las netbooks, son los celulares, las teles en las que vemos tele son computadoras. El aire acondicionado funciona gracias a una computadora; en los autos hay no sé cuántas computadoras. Eso que tengo ahí enfrente que los chicos le dicen cámara, para mí es una gran computadora con un buen lente, que opera cuando ellos aprietan unos botones y hacen foco, y le dan instrucciones; y así podríamos continuar. Es decir, no podemos entender en profundidad el mundo en el que vivimos si no entendemos que estamos rodeados de computadoras. Pero, además, estas computadoras y los mecanismos que hacen que funcionen aparecen en lugares inesperados.

Hace unos años, en el 2016 si mal no recuerdo, se discutió en nuestro país el voto electrónico –disculpen a quienes me hayan escuchado en otras oportunidades, es un ejemplo en el que me respaldo una y otra vez porque creo que es realmente muy profundo y muy relevante–. Discutimos, nada más y nada menos, que el basamento de la democracia. Nada más y nada menos. Cada dos o cuatro años –como lo quieran contar– todos los argentinos y las argentinas vamos a las escuelas y cometemos ese hermoso acto cívico de decidir quiénes nos van a gobernar. Por supuesto, ahí ponemos un montón de cuidado y un montón de responsabilidad

en los mecanismos de la transparencia de ese proceso; y de vuelta miles y miles de argentinos y argentinas asumen distintos roles para cuidar el voto. Es algo realmente fundacional de nuestro sistema democrático, y se discutía la posibilidad de hacerlo a través de computadoras.

Había quienes sostenían que eso era del orden de lo panaceico: iba a resolver todos los vicios que se le achacaba al viejo y muy robusto sistema de voto en papel. Había otros que decían que eso iba a acabar con la democracia, que a partir de ahí se perdían todos los mecanismos de control; y el grueso de la ciudadanía solo podía mirar el espectáculo y elegir su posición casi por la simpatía que le despertaran los oradores, por las filiaciones políticas de esos oradores; pero sin poder inteligir el discurso y los argumentos en los que sostenían sus posiciones, porque el tema era demasiado opaco, estaba demasiado lejos.

Si hago *fast forward* para acá, cuando se vino la pandemia y aparecieron todas estas discusiones relacionadas con la vacuna, la transmisibilidad, por supuesto, ninguno de nosotros es al menos virólogo, ni experto en medicina, ni siquiera somos médicos; pero gracias a la formación que nos había dado la escuela teníamos esos puntos de contacto. Hurgando en la memoria recordamos la diferencia entre un virus y una bacteria, y podíamos entender cuando nos decían que una vacuna está basada en ARN y había algún recuerdo, había de donde generar un vínculo y tener un entendimiento. Eso no pasaba, y sigue sin pasar con los temas tecnológicos. Cuando aparece sobre la agenda un tema tecnológico, los ciudadanos y las ciudadanas nos encontramos en –déjenme usar este término– indefensión política: no podemos establecer una posición acorde a nuestras creencias y a nuestros valores porque no entendemos los mecanismos de los cuales se nos habla.

Hace poco hubo otra discusión, muy reciente, muy vigente que es ¿está bien o está mal que el censo nacional tenga el DNI? y uno diría, bueno, el censo tiene que ser anónimo; pero aparecían otras voces que decían lo encriptamos y entonces ya está. ¿Es posible eso o como sostienen otros –como sostenemos otros– es imposible? si les pregunto a ustedes, que me están escuchando ¿pueden argumentar para sostener una u otra posición? Entonces los conocimientos necesarios para empezar a desentrañar estas problemáticas que estoy mencionando son los de las ciencias de la computación.

¿Qué son las ciencias de la computación? Son el área de conocimiento que abarca cómo se programa –acá aparece el término de moda–, cómo los humanos damos instrucciones a las computadoras para que hagan aquello que queremos; cómo las computadoras se conectan entre sí, qué es una computadora, cómo está hecha, cómo es que realmente funciona. De vuelta me repito, porque me parece esclarecedor este ejemplo: cuando hablamos en el lenguaje cotidiano de la matemática nos permitimos ir y venir, y hablar de la aritmética como sinónimo de la matemática. Cuando vamos a hacer una planificación, cuándo tenemos que hacer un plan de estudio, cuando tenemos que escribir un libro entendemos que la aritmética es solo una de las patas de una disciplina más grande que es la matemática, que se compone por la aritmética, el cálculo, la geometría, el análisis. Lo mismo pasa con la programación, que vale como sinécdoque de la disciplina más grande, pero hay que entender que la ciencia de la computación tiene la programación como un tronco, pero se compone de otras partes:

el análisis de datos, la arquitectura de computadora, la interconexión, un largo etcétera. Por eso nos encanta que todo el mundo esté preocupado por la llegada de la programación a la escuela; cuando somos un poco más rigurosos hay que hablar de la llegada de las ciencias de la computación.

Me gustaría traer este debate–fíjense que yo les venía diciendo que son casi los mismos temas que venimos discutiendo desde el año 2012–y voy a hacer pie para traerlo al presente en varias de las cosas que mencionó Laura. Y algunas de las que mencionó Teresa, también los ejes. A mí me gustó mucho este título: el desafío de lo impostergable; porque es una cosa que nos pasa cuando hablamos de estos temas –nosotros, desde la Fundación Sadosky trabajamos estos temas–tanto con el ministerio nacional como con muchos ministerios provinciales; y en algunos de estos diálogos con las jurisdicciones aparece algo así –permítanme caricaturizar un poquito, no busco ser ofensivo, sino quiero mostrar el argumento– como una objeción diciendo: “Che, yo tengo el 60% de las escuelas de mi provincia que son escuelas rurales; mis alumnos y alumnas tienen otras urgencias que andar entendiendo sobre cómo funcionan las computadoras...”. Creo que eso es un error. Entiendo que para las autoridades jurisdiccionales ahí hay un desafío.

Es más fácil abordar la tecnología cuando se tienen resueltas otras cuestiones, eso yo no lo discuto, pero creo que en clave de pensar en los derechos de nuestros alumnos y alumnas no podemos configurar nosotros una exclusión. Esos alumnos que ya se encuentran en desventaja, y son objetos de exclusión desde la perspectiva de ciertos derechos, que son vulnerados por la situación en que se encuentran, no podemos además sumar a eso una nueva exclusión que es la de privarlos de entender estas características que tienen que ver con el mundo en el que ellos viven. Porque si se aprobaba la ley de voto electrónico, ellos también iban a tener que votar con voto electrónico. Y como ese ejemplo podría dar un montón. Lo del censo también les compete a ellos, y tienen derecho a poder opinar e informarse y a formar una opinión al respecto. Ni hablar de que en los lugares más recónditos de nuestro país también encontramos celulares, y también encontramos alumnos y alumnas que tienen el muy genuino deseo de acceder a la cultura digital. La cultura digital es un énfasis que hacemos para hablar de una parte de la cultura porque ya no existe una cosa separada de la otra.

Entonces me gustó mucho, me vino como anillo al dedo el título del desafío de lo impostergable. Creo que hablar de la inclusión curricular de las ciencias de la computación tiene que ver con esta idea de lo impostergable. Y si lo queremos hilar un poco con la situación que nos ha traído la pandemia, déjenme hablar un poquito del mundo del trabajo. Les cuento una cosa, una especie de infidencia: en la Argentina empezamos a trabajar este tema prácticamente a la par que en los países centrales: si mal no recuerdo –se los voy a decir de memoria– el Reino Unido empezó en el 2011, Estados Unidos en el 2012 –o al revés–, nosotros empezamos en el 2012, 2013. Realmente no se daba acá como otros temas; lo estamos tomando 20 años después.

Cuando nosotros mirábamos lo que pasaba en los países centrales, uno de los estamentos más fuertes que se esgrimían tenía que ver con el mundo del trabajo. Lo que ellos decían es: tenemos que incluir este tema en las escuelas, pero necesitamos despertar vocaciones

por carreras tecnológicas porque lo necesitamos para que nuestras economías sigan siendo economías de punta, porque necesitamos seguir disputando el liderazgo mundial. Estados Unidos, Inglaterra, los países europeos también. Y nosotros acá, en aquel momento, ya teníamos un mercado de trabajo en el área de software y servicios informativos con desempleo negativo, preferíamos usar el argumento de los derechos porque nos parecía y nos sigue pareciendo prioritario; pero creo que es hora de también prestarle atención al argumento relacionado con el mundo del trabajo.

Efectivamente, en nuestro país, con toda la coyuntura difícil que ustedes conocen igual que todos los aquí presentes; el sector de software y servicios informáticos sigue teniendo desempleo negativo. Cuando nuestros estudiantes deciden abordar una formación tecnológica más al punto, más breve, porque les parece interesante la remuneración, o lo posible de conseguir trabajo, aparecen frustraciones relacionadas con no tener la vocación para que los empuje a través de las dificultades que toda área de conocimiento tiene. Toda área del conocimiento tiene una parte que nos gusta y otra que nos resulta más dificultosa; y la vocación es aquello que nos agarra de la ropa, que nos agarra las narices y nos hace hacer ese adicional para poder atravesar ese valle o esa montaña de dificultad. Si simplemente nos acercamos a las carreras tecnológicas para la posibilidad en un empleo, muchas veces eso no está y aparece una frustración.

Por otra parte, una cosa que ha enfatizado la pandemia es la mediación tecnológica, que ya existía y nos parecía enorme antes, ahora es más grande todavía. Han aumentado la cantidad de trámites que hacemos de manera tecnológica, de reuniones. El otro día leí una frase en las redes sociales que me dejó muy impactado, decía que Zoom hizo más por reducir la emisión de carbono que toda la industria y los autos eléctricos. No sé si hay que tomarlo literal, pero le debe pegar en el palo. Cuántas reuniones se evitaron, medio por la fuerza, medio por la posibilidad. Muchas de esas cosas llegaron para quedarse, no vamos a volver atrás. Entonces esto que decíamos, hace cerca de 10 años, que la tecnología estaba en todas partes se enfatizó, se profundizó, está cada vez en más y más lugares.

Otra cosa que hemos visto, yo diría coexistiendo en el tiempo con la pandemia, pero no necesariamente como causa o consecuencia, es el escenario en el cual casi cualquier política pública tiene una fuerte pata tecnológica. Para decirlo de otra manera, estuvimos en nuestro país cerca de no poder pagar el IFE (ingreso familiar de emergencia) por problemas tecnológicos. Otra acción que vimos ahí es: se estimaba que el IFE llegaría a tres o cuatro millones, y terminan siendo entre ocho y nueve millones de beneficiarias. ¿Un problema de cálculo? Yo diría un problema de datos. ¿Un problema de datos es un problema exclusivamente tecnológico? No. ¿Es un problema que tiene mucho que ver con lo tecnológico? Sí. Cada vez vemos que es más necesario para llevar adelante cualquier tipo de política, cualquier tipo de gestión, un conocimiento básico sobre la tecnología informática.

Lo voy a decir de otra manera: creo que hay algo que todos y todas tenemos naturalizado, y es que, si cualquiera de nosotros va a ocupar un puesto de gestión, ya sea en el sector público o en el sector privado, debe tener unos conocimientos rudimentarios de economía. A nadie se le ocurriría un subsecretario/a que no sepa manejar un presupuesto, que no entienda la

terminología básica relacionada con la macroeconomía; que no sepa qué significa poner una plata interés. Es tan obvio que no le prestamos atención.

Fíjense que suponemos –te voy a tomar como ejemplo–: Laura, para poder acceder al puesto, para poder desempeñarse de manera profesional en el puesto en el que está tiene que ser una egresada de la carrera de pedagogía, debe tener una trayectoria, un posgrado relacionado con la educación, con lo digital. Damos por obvio que maneja los conceptos presupuestarios, que cuando escucha la pauta de inflación entiende cómo va a impactar en su presupuesto. Es una obviedad. Ahora, una cosa que está pasando es que se vuelve un requisito adicional tener un entendimiento de tecnología. Laura lo dijo, estábamos haciendo unas herramientas de software que van a ir en las computadoras. Entonces, tiene que hablar con equipos de desarrollo, no tiene que ser una profesional del software, pero tiene que poder dialogar con ellos, tiene que entender cuáles son los tiempos, cuáles son las implicancias que eso tiene.

Cuando hablamos de funcionarios y funcionarias que quieren hacer políticas públicas basadas en inteligencia artificial, ¿cuáles son las capacidades de la inteligencia artificial? ¿Cuáles son los datos? Hoy en día se discute, en el mundo, se hace la pregunta sobre la privacidad de los datos. Ustedes saben que la inteligencia artificial no es una inteligencia, es un mecanismo que se parece mucho más a la estadística masiva que a cualquier noción cognitiva de la inteligencia, y se alimenta de una cantidad masiva de datos. Aparece la pregunta de si la privacidad y la inteligencia artificial no son mutuamente excluyentes. Si no hay que elegir uno de los dos. Si realmente respetásemos la privacidad de los usuarios, si fuera posible la inteligencia artificial, se discute en el mundo... ¿Es una discusión de expertos? Por ahora sí. No debería ser concebible que una persona acceda al nivel de funcionario/funcionaria, o de responsable en cualquier gerencia de una empresa privada, sin entender también esos conocimientos. Fíjense la pregnancia que tiene este tema.

Me gustó mucho cuando Laura habló de Huayra. Huayra es una política, una muy bienvenida política en soberanía tecnológica. Ahora, cuando decimos soberanía tecnológica parece que estamos hablando de una entelequia o de solo un principio; y la soberanía tecnológica es un principio, pero está muy lejos de ser solo un principio. Tiene unas implicancias prácticas que a veces no llegamos a imaginar y se los voy a contar con un ejemplo de otra política de soberanía tecnológica. Una que venimos desarrollando en la Fundación Sadosky desde el año 2014.

Permítanme cambiar de tema un poco, me corro del plano educativo, voy a hablar de algo que es mucho menos grato, que es la preparación de muestras genéticas encontradas en la escena del crimen –como en las películas, eso existe en la realidad–. En el año 2014, nuestro país se dio a la tarea de desarrollar un sistema propio. Esa tarea le fue encomendada justamente a la Fundación Sadosky. La alternativa era utilizar el sistema que el FBI entregaba de manera gratuita con un montón de condicionamientos, pero gratuito y a caja cerrada; o sea, una especie de préstamo a todos los países. Eso fue objeto de discusiones y se decidió avanzar con el proyecto, un proyecto que hoy en día está en funcionamiento en 21 provincias y se llama Genis. Es un proyecto que desarrolló la Fundación Sadosky en colaboración con equipos de investigación de universidades de todas partes del país; de Conicet, de

empresas argentinas que desarrollaron el software y equipos argentinos que desarrollaron los algoritmos de informática. Se ha publicado en revistas internacionales.

Ahora bien, eso requería un montón de esfuerzo, de un montón de gente. ¿Qué ganamos con eso? Ganamos varias cosas: que si cualquiera de ustedes aparece como posible culpable – porque una muestra dice coincidir con la de ustedes–y tienen la desgracia de que la muestra fue procesada por el otro sistema, no hay algoritmo público que diga cómo se hizo esa muestra. Mucha gente es condenada porque el sistema dice que coincide. La defensa de ustedes no podría plantear una oposición. Si son señalados por el sistema argentino está publicado cuál es el algoritmo, y eso le permite a la defensa de ustedes decir que por el nivel de no sé qué, hay que hacer el testeado de vuelta, de otra manera.

Pero no solo eso, tener un sistema propio nos ha dado la posibilidad de tomarlo como plataforma para dos extensiones: una, el Ministerio de Ciencia ha lanzado hace poco el programa Polar, que es una base de datos de los patrones genéticos de los argentinos; eso sirve para enfermedades, para vacunas, para un montón de cosas y eso es una extensión del sistema de genética forense que ya teníamos. No lo podríamos haber hecho si no lo tuviésemos. Y otro, estamos trabajando con científicos del Instituto Leloir y de la Universidad Nacional de José C. Paz en mecanismos avanzados, para incorporar al banco nacional de genética forense, para tratar de encontrar nietos y nietas desaparecidos complementando las técnicas, hoy en día utilizadas, utilizando tecnología, estadística avanzada. Ese trabajo tampoco sería posible si no tuviésemos a nuestro sistema Genis.

Creo que Genis, Huayra y algunos otros, y algunas otras piezas de este rompecabezas, tenemos que empezar a pensarlos como bienes digitales públicos. Así como nosotros consideramos bienes naturales públicos a los glaciares, a los acuíferos, etc., y entendemos que son estratégicos, que ya no se trata solo de una cuestión de principios preocuparse por su conservación, sino que tiene una utilidad de largo plazo, estratégica, de una importancia a veces difícil de conmensurar, lo mismo tenemos que empezar a considerar estos bienes tecnológicos, estos bienes digitales públicos.

Y para volver a traer el debate a lo educativo, nosotros trabajamos con universidades nacionales de todo el país en un montón de aspectos: en la capacitación docente, en la producción de material didáctico. Y una de las discusiones que nos dimos fue justamente, hablando de material didáctico, cómo hacer para acercar, para que estos docentes que veníamos capacitando tuvieran material didáctico. Entonces decidimos hacer una convocatoria a universidades nacionales, de la que resultaron adjudicatarias cuatro universidades: la Universidad Nacional de La Plata, la de Córdoba, la de Tandil y esta misma Universidad Nacional de Quilmes que produjeron manuales de ciencias de la computación para el aula (cuatro), para la primera y segunda parte de la primaria, y lo mismo para la secundaria.

¿Por qué hicimos esto?, ¿por qué no traducir el material existente? Porque se nos revolvían las tripas de pensar que nuestros alumnos y alumnas aprendieran computación con el ejemplo del carro que aparca...de no sé qué de la nevera. Nuestras personas hablan en las diferentes variaciones de nuestro idioma que se dan en nuestro país. El material está

pensado para distintas edades; pero, por ejemplo, el material que está pensado para primer ciclo de primaria tiene personajes que son la fauna de nuestro país. Mi favorita es la mulita Lita, que toma mate; el zorro Tito... me encantan esos personajes. De hecho, los hicimos en corpóreos para Tecnópolis y nos dijeron: se los tienen que llevar porque no hay lugar. Se los tienen que llevar a la oficina. Y qué problema hay, dijimos todos... Si vienen a nuestra oficina van a ver a los personajes ¿saben por qué? porque realmente nos parece que es un mensaje que nosotros queremos transmitir y queremos contagiar. Hay que defender como bandera, basada en principios, y como manera pragmática la soberanía pedagógica y la soberanía tecnológica, sin eso no vamos a poder; va a ser cada vez más difícil afrontar los desafíos de esta época compleja que nos toca vivir. Ya lo hemos dicho, una y otra vez, si Conectar Igualdad no se hubiese descontinuado, cuán distinto hubiese sido transitar la pandemia, la etapa de trabajo digital más allá de las dificultades innatas que eso tiene, cuán distinto hubiese sido si contábamos con esos bienes digitales públicos. Estos otros, que son un poco más intangibles, son igualmente importantes.

María Teresa Lugo

Gracias, Fernando. Voy a tomar algunas de estas ideas –y llegaron algunas reflexiones que me gustaría compartir con vos–. Estamos hablando de la educación como bien público. Como conversamos con Laura, también traes esta idea de los bienes digitales como bienes públicos, que complementa y enriquece esta idea de garantizar derechos. También de las alianzas. Creo que estos son tiempos donde juntos somos más inteligentes, son momentos de crisis que necesitamos aprender. Quiero traer esta idea de Naomi Klein del virus como un maestro, como una maestra, donde podemos pensar qué estamos aprendiendo con todo esto; y sin duda tiene que ver con las redes, tiene que ver con la construcción, con los encuentros interinstitucionales.

Esta idea de mapear los territorios para plantear cuáles son las demandas, pero también ver cómo este mapa de actores está resignificado hoy, en relación con la pandemia, pero con estos saberes. Desde los saberes digitales también me parece que parte de lo que traes no solo es la necesidad del acceso, la necesidad de la famosa apropiación, sino también esta brecha digital planteada entre los usuarios y los que crean la tecnología, donde entra lo público y lo privado a jugar también. Las grandes ganadoras de la pandemia son las tecnológicas, que en este partido están jugando de una manera fuerte.

Hablaste de vocaciones TIC, hablaste también de cuestiones vinculadas con la protección de datos, la privacidad de los datos. Y acá hay una pregunta –y además comparto la preocupación– que dice lo siguiente: ¿Tiene que ser obligatoria la enseñanza de las ciencias de la computación o puede ser optativa? Y en ese caso, ¿cómo hacerla obligatoria dentro de los diseños curriculares? Es una pregunta para vos Fernando, pero también creo que Laura podría tomar este tema de la prescripción curricular, y la importancia o no, y la diferencia entre plantearlo como optativo y plantearlo como prescriptivo, es decir, como aquellos saberes necesarios e irrenunciables o impostergables.

Fernando Schapachnik

Trajiste sobre la mesa varios temas interesantes. Déjame empezar por el primero: la creación de contenido que aparece. No quiero que se nos escurra; que nuestros alumnos y alumnas se puedan pensar como creadores de contenidos es más importante de lo que a veces dimensionamos. No se trata de que puedan hacer un jueguito, se trata de que podamos recordar que aquellas aplicaciones de mensajería, por ejemplo, de las que hoy dependemos no estuvieron siempre. Y los que nos peinamos canas recordamos cómo hace unas décadas atrás usábamos otras que pensábamos que iban a estar para siempre. ¿Por qué la próxima no puede ser creada por uno de nuestros alumnos o alumnas?, ¿por qué no puede ser creada con otras pautas que no tiendan a favorecer la concentración, la venta de productos? Es importante que los alentemos y les demos las posibilidades de pensar en otros futuros posibles. Vuelvo una y otra vez sobre esta idea de que lo peor que les puedo decir es que las cosas son así. Tenemos que decirles que las cosas están así porque los ponemos en un rol activo con la potencialidad de cambiarlas.

Con respecto a la prescripción, permítanme decir algo por ahí antipático: los contenidos optativos terminan siendo perjudiciales para los más vulnerables, para los que suelen no poder optar por ellos; no encontrar ese espacio adicional suele ser para los más vulnerables. Creo que nosotros tenemos una oportunidad en el sistema educativo: en casi todo el país contamos con un espacio de educación tecnológica, con una carga horaria propia. Creo que tenemos que entender que cada diseño curricular no es más que un recorte sobre un universo muy amplio.

Como todos sabemos, hay autores y autoras que para enfatizar esta idea del recorte curricular lo llaman: el arbitrario. Creo que el recorte curricular tiene que corresponderse con los contenidos que una sociedad considera válidos en un momento determinado. Creo que, si se trata de enseñarle a nuestros alumnos y alumnas los conceptos más importantes de tecnología, que nos permite una cierta disponibilidad de tiempo y de recursos, tienen que ser los de la tecnología disruptiva, la tecnología esencial del siglo XXI: qué es la informática, cómo funcionan las computadoras, qué es la disciplina que estudia todo eso, qué es la ciencia de la computación.

Entonces, creo que es hora de repensar ese espacio de educación tecnológica, repensarlo de una manera inclusiva. Creo que todos los profes y las profes que hoy en día enseñan en ese espacio tienen sobradas capacidades para, con el acompañamiento del Estado, atravesar trayectos de formación, de formación en servicio, que les permitan abordar los contenidos. Nosotros lo hemos hecho en varias provincias y es una experiencia que resulta muy rica para los y las docentes; y creo que es una gran oportunidad.

María Teresa Lugo

Aprovecho para agregar otra pregunta, si Laura la quiere tomar, que tiene que ver con: ¿Qué formación docente requerimos para esto que plantea Fernando, que está ligado con estos saberes digitales? ¿Cuál sería esta formación docente?

Y agrego algo en relación con la formación docente inicial. Porque vos recién Fernando hablabas de la formación continua. Me atrevo a pensar si hay desafíos importantes a cumplir e impostergables, que tengan que ver con la transformación de la formación docente inicial en relación con estos temas. ¿Qué pensás, Laura, al respecto?

Laura Penacca

Absolutamente. Cuando recién Fernando hablaba, pensaba que la escuela hasta hoy, hasta tanto encontremos otra, es la institución por excelencia de la transmisión cultural. La realidad es que es masiva, y por supuesto que nos quedan estudiantes afuera hoy en el secundario, y lo tenemos que resolver fuerte y rápidamente, pero es masiva, y entonces la realidad es que la escuela tiene que poder tender puentes todo el tiempo y con el tiempo presente, con la contemporaneidad y con lo que permita generar un piso de derecho.

Claro que hay jóvenes que pueden acceder más o menos a diversas cosas, a diversos bienes, modos culturales, pero la escuela genera un piso de derecho que es importantísimo. Entonces tiene que poder generar condiciones y transmitir lo que permita ser ciudadanos de pleno derecho. En este sentido, ahí los protagonistas, las protagonistas, los que generan la condición, los que lo hacen posible son los docentes y las docentes. Creo que hay un punto muy fuerte en la formación situada, constante, la que se construye en la práctica. Pero me parece que tenemos que replantearnos –así como nosotros mencionamos que la escuela, por ejemplo, la secundaria hoy tiene pendiente una fuerte disputa y construcción de sentido, que tiene una crisis de relevancia– que los profesorado, la formación docente también tiene que poder poner en discusión qué puente se está tendiendo con el afuera, con la contemporaneidad, con los grandes temas que permiten habitar el mundo, que permiten comprenderlo en toda su complejidad, y que después permiten accionar sobre él y transformarlo.

Entonces, creo que en estos grandes temas es la misma transformación que hay que poner en cuestión, los formatos, la formación más disciplinar, enciclopédica, dividida. Me parece que hay que tender ahí tramas fuertes con la práctica desde el inicio. Se han hecho muchas transformaciones, creo que aún faltan, y que es un punto que tenemos que atender urgentemente.

María Teresa Lugo

Sí, pensar también cómo poder impactar en enseñar a los que enseñan, nuevas cosas y de una manera diferente. Vamos a ir cerrando, se hizo la noche. Este es un día muy especial, de cierta emoción porque es el primer simposio que estamos haciendo presencial, porque el año pasado lo hicimos virtual. Esto tiene un carácter –se fue poniendo la luna para los que no están acá, en este momento, en esta sala– fue un momento muy lindo, muy lindo con los

que están en este momento aquí sentados, pero también los que nos están escuchando y compartiendo. Inclusive algunas reflexiones del otro lado, y con ustedes queridos colegas, amigos con los que venimos discutiendo hace mucho tiempo, y de debates enriquecedores que hoy se transforman en impostergables. Agradecerles.

Laura Penacca

Solo quiero decir que a mí me parece que hay procesos de construcción y de disputa que son de largo aliento y que está bien que arranquen en las bases. Creo que el cambio va a ser a partir de la construcción, con una organización sólida que tengamos las bases, los intermedios, para poder exigir y demandar. Nosotros somos la base de legitimidad de todas las gestiones de la dirigencia y tenemos que poder. La realidad es que también hacia abajo seguimos teniendo discusiones respecto de la soberanía tecnológica, hay áreas de vacancia, hay desconocimiento sobre el tema; y hay argumentos de los más endebles respecto de “bueno está bien, pero esto es lo que usa todo el mundo, si no usas Excel”. La realidad es que cuando nosotros fortalezcamos esa conciencia respecto de la soberanía, en este caso tecnológica y pedagógica, me parece que vamos a tener ahí un plafón para poder plantearlo de otra manera hacia arriba con más fuerza, con mucha legitimidad.

Fernando Schapachnik

Creo que es responsabilidad del Estado formar excelentes profesionales, tanto para el desempeño del sector público como del sector privado. Me parece que esa es la responsabilidad. Hay un problema –déjenme usar este término que sé que es problemático, pero no se me ocurre uno más políticamente correcto– de ‘fuga de cerebros’ que se está dando hoy en día, donde tenemos un montón de profesionales que no se van de nuestro país, pero que trabajan para plataformas extranjeras. ¡Ojo! Bienvenido eso. Pero no en el contexto en el que nos genera un desabastecimiento. No en el contexto de una empresa, de una pyme argentina que quiere hacer un sistema para aumentar su productividad, crear mayor empleo y no puede contratar porque los costos del sector de software y servicio informático se han plegado a la oferta extranjera, están en dólares. Entonces ese sí es un problema que requiere pensar soluciones más macro.

María Teresa Lugo

Yo los voy a convocar para que sigamos conversando, para seguir pensando estos temas que son parte del trabajo que hacemos, de los debates y las discusiones y que me parecen importantes. Voy a tomar este último, a partir de lo que trae Adriana, que es la relación de la acción, la transformación digital –no hablamos mucho de este tema y me parece fundamental– y el trabajo. Todo lo que hoy implica eso, que lo dejamos para la próxima. Lo que tiene que ver

con los sistemas de información, porque Fernando trajo esta idea cuando hablábamos de la *big data* y la inteligencia artificial, que no es inteligencia, pero creo que es un tema que hay que profundizar desde la investigación y desde lo que hacemos en las universidades.

El tema de brecha de género, que obviamente no hablamos nada; un sector tan reactivo al ingreso de las mujeres como es el mundo tecnológico merece una charla o por lo menos un debate, una conferencia y ponernos con una línea fuerte de trabajo. Después, profundizar en lo que es la protección de los derechos de niños, niñas y jóvenes en el mundo virtual, en el ciberespacio. Creo que estos son algunos de los temas que nos quedaron afuera; creo que hay que profundizar más en el desarrollo profesional de los docentes porque esto es algo que hay que construir, darle para adelante, profundizar y voluntad política.

Creo que hay que generar viabilidad para el sostenimiento de estas políticas. También algo que no hemos hablado (hablamos de estos niveles intermedios, Laura, a mí me parece fundamental el tema de los equipos técnicos, el tema de los inspectores, los supervisores, cómo juegan este partido) y no quiero cerrar el panel sin hablar también de los equipos directivos que tienen un rol clave en conducir estos procesos de la inclusión de la tecnología de una manera potente, de una manera genuina, relevante. Con estos temas que nos quedan para la próxima, nos despedimos. Soy María Teresa Lugo, Universidad Nacional de Quilmes, la universidad pública. Muchas gracias. ●

Conferencia >>>>>>>>>>

Perspectivas federales de la investigación en comunicación

Moderador

Alfredo Alfonso, Rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

Panelistas

Alejandra Cebrelli, Universidad Nacional de Salta (UNSA).

Luis Sandoval, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Alfredo Alfonso

Buenas tardes. Bienvenidos a estas segundas jornadas, a este segundo día del Simposio que organiza el Programa Tecnologías Digitales y Prácticas de Comunicación/Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

Estamos hoy en la mesa de Perspectivas federales de la investigación en comunicación. Tenemos a dos queridos colegas, valiosos, importantes, del campo de la comunicación en Argentina: Alejandra Cebrelli de la Universidad Nacional de Salta y Luis Sandoval de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Como ven, tenemos el norte y el sur reunidos en esta reflexión federal, así que para nosotros es muy importante y nos congratulamos y les agradecemos su presencia y su participación en el simposio.

En principio, vamos a escuchar a Luis Sandoval. Además de ser profesor e investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, es doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de la Plata, un querido investigador con enorme participación y trayectoria en la Red de Carreras y Facultades de Comunicación de la República Argentina (Redcom). En principio, vamos a escucharte, Luis, y luego vamos a presentar a Alejandra.

Muchas gracias.

Luis Sandoval

Buenas tardes a todos y a todas. Muchas gracias, Alfredo, por tu generosa presentación. Quiero agradecer a toda la gente de la UNQ, especialmente a Leonardo Murolo, quien cursó

la invitación para compartir este momento, virtual en el caso de Alejandra y mío, presencial para ustedes, esperando que pronto estos encuentros sean presenciales para todos.

Quiero compartir con ustedes un recorrido en términos de investigación, y algunos aprendizajes a partir de ese recorrido, personal pero también colectivo, que surgen del trabajo en el marco de dos espacios. Uno es el Grupo de Trabajo sobre internet, tecnología y cultura de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, donde trabajo con otros colegas. El otro, los intercambios en el contexto de la Red de Investigadores e Investigadoras sobre Apropiación de Tecnologías Digitales.

La apropiación de tecnologías es el área en la cual yo vengo trabajando desde hace bastante tiempo. Es un área de estudios que cobra fuerza especialmente a partir de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, en los comienzos de este siglo, y donde confluyen líneas de trabajo anteriores. Voy a mencionar dos o tres. Una de ellas es la línea de la domesticación de la tecnología, es decir, pensar los usos de los dispositivos digitales como un lugar donde es necesario que las personas produzcan sentido, investigaciones que son herederas de la tradición de los estudios críticos de audiencia. La idea principal aquí es que, al momento de encontrarse con un texto mediático o con un dispositivo, el receptor o usuario produce sentido, es activo, es creativo. Entonces, en el área de estudios sobre apropiación de tecnologías hay una línea de trabajo bastante específica de comunicación, como esta.

Hay otra línea que viene más de la educación, del campo de la tecnología educativa y del interés por el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo que se traduce en la apropiación educativa de las tecnologías. Y hay otras líneas como la sociología de los movimientos políticos y sociales, trabajos que en algún momento se encuentran con la necesidad de analizar como objeto el uso de las tecnologías digitales e internet por parte de los movimientos, lo que ahora llamamos ciberactivismo.

Este conjunto de líneas de trabajo, de reflexiones disciplinarias, confluyen en esta área de estudios sobre apropiación de tecnologías, en el marco, y hay que resaltarlo, de las políticas de inclusión digital que impulsan muchos gobiernos hacia el final de la primera década del siglo, y muy especialmente en América Latina. Si bien se plantearon objetivos que eran sociales y políticos, esas políticas de inclusión digital, al anclar como ámbito institucional en la escuela (pensemos por supuesto en el programa Conectar Igualdad como uno de los ejemplos más acabados de estas políticas), necesariamente también tenían un correlato en términos didácticos y pedagógicos.

En 2016, fruto de todo esto, se creó una red de investigadores que reúne –más que nada, aunque no exclusivamente– a investigadores del cono sur de América Latina. Si uno repasa los cuatro libros que la RIAT (Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales) va publicando hasta ahora, como libros colectivos, puede encontrar estos orígenes disciplinarios que recién reseñé, los diálogos que se han posibilitado y las dificultades –tal vez momentáneas– para integrarlos en un abordaje transdisciplinario.

También uno puede encontrar que el concepto de apropiación, por lo menos en términos iniciales, está muy focalizado en el momento del uso de los dispositivos o de la tecnología

y, en algunos casos, hay una asimilación entre uso y apropiación. Aunque también hay discusiones respecto a la necesidad de ampliar el foco a un panorama más integral que permita abordar un proceso más complejo que termina en el uso, pero que no se reduce a él.

Hay varias propuestas al respecto; voy a mencionar solamente la de Susana Morales, una investigadora importante en esta área que propone lo que ella llama una “visión paradigmática de la apropiación”⁷⁸ de las tecnologías o un paradigma de la apropiación.

Mi propia propuesta, la contribución que yo hago a ese debate, es proponer una idea de lo que llamo ya no la apropiación, sino el proceso de apropiación de una tecnología, definida como el proceso histórico en el cual un ingenio técnico (hardware, software o conjuntos complejos de ambos) pasa de la inexistencia a ser incluido en la cotidianidad de personas y grupos, para lo cual deben atravesarse un conjunto de fenómenos socioculturales y condensarse una multitud de sentidos.

Esta propuesta tiene una deuda directa con la forma de conceptualizar el proceso de comunicación en el –conocido por todos ustedes– modelo de codificación y decodificación de Stuart Hall, en cuanto a pensar que un proceso es una articulación de momentos diferenciados y diferenciables en los cuales no hay una determinación en sentido fuerte, pero sí hay una articulación y una puesta de límites, o una serie de condicionamientos respectivos. Pensando desde una perspectiva analítica, es decir intentando operacionalizar la propuesta para encarar la investigación, yo defino o propongo estos cuatro momentos: 1-el momento del desarrollo técnico; 2-el momento de las regulaciones; 3-el momento de las estrategias empresarias; y 4-el momento de los usos de una tecnología, tal como se ilustran en este slide.

Por supuesto, en el gráfico nos encontramos con las limitaciones del diseño bidimensional. En realidad, cada uno de estos momentos debería tener flechas que van hacia todos los otros, que a su vez van y vuelven. Pero, por un lado, así se entiende mejor y, por otro lado, la verdad es que cuando uno aborda una indagación empírica tiene que establecer decisiones y secuencialidades; y la secuencialidad más obvia es arrancar por el desarrollo técnico e ir pasando por los otros momentos del proceso. Y así hice, para el caso específico del proceso de apropiación de la telefonía móvil en Argentina, en algún trabajo individual – especialmente en mi tesis de doctorado– y también en proyectos de investigación colectivos.

Así que tomemos la telefonía móvil como ejemplo. Aclaro que ese es el objeto origen del modelo y que ese origen introduce un sesgo que también me interesa discutir con ustedes en términos de qué modificaciones son necesarias para pensar otras tecnologías.

Primero arranquemos por el desarrollo técnico, donde las cuestiones para tener en cuenta son que, si bien los ingenieros y los diseñadores crean cosas nuevas, no lo hacen desde la

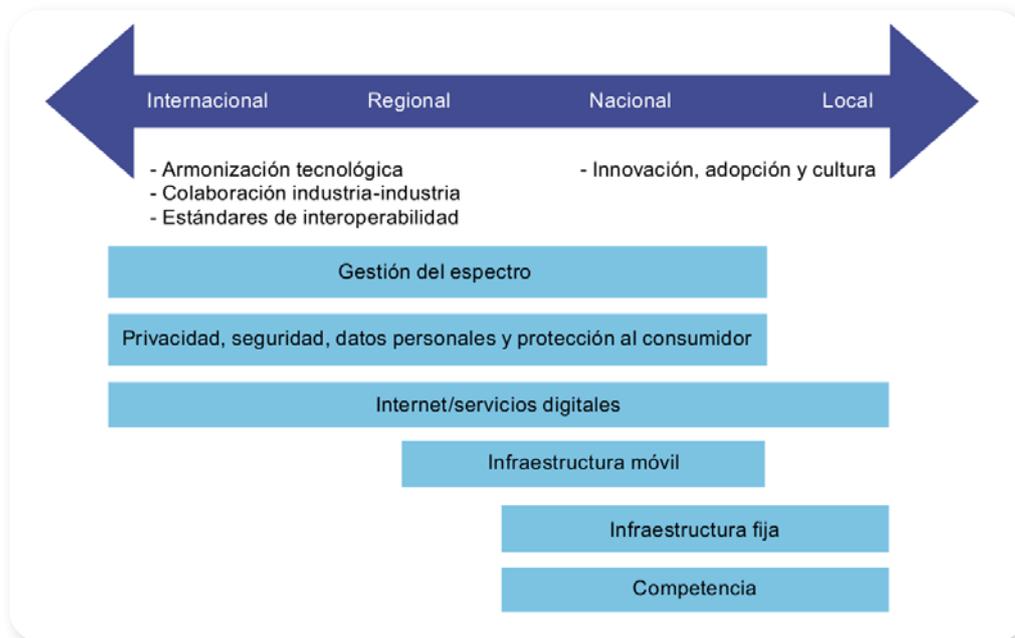
78 Morales, S. (2018). “La apropiación de tecnologías. Ideas para un paradigma en construcción”. En S. Lago Martínez, A. Álvarez, M. Gendler, & A. Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates*. Ediciones del gato gris, Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, Instituto Gino Germani.

nada, sino en el marco de un sistema económico, político, ideológico muy determinado y agresivo, que es lo que Sadin llama el “liberalismo digital”.⁷⁹ Las desigualdades y las diferencias entre países, entre clases, entre fracciones sociales van quedando sedimentadas en el mismo diseño de los dispositivos. Los estudios de construcción social de la tecnología nos enseñaron que hay interacción entre diseñadores y grupos sociales relevantes, pero esos grupos son reclutados entre las personas que están cerca de los laboratorios de investigación y desarrollo o entre grupos muy específicos, como pasa con los diseñadores y desarrolladores y las versiones beta de las aplicaciones. Para la mayoría de los usuarios, para la mayoría de los países, los dispositivos, de alguna forma, vienen dados. Y esto hay que tenerlo en cuenta, ya que no estamos hablando de una cosa marginal.

Estos últimos datos [se refiere al slide] son de hace tres años, pero, en realidad, no creo que hayan cambiado. Y si cambiaron no fue para menos, seguro fue para más: el mercado minorista de telecomunicaciones implicaba el 2,3% del PBI mundial (solo el minorista, hay que agregar el mayorista, el mercado específicamente financiero y una serie de cosas más). De esto, la telefonía móvil suponía un monto de 859.000 millones de dólares por año. Es decir, estamos hablando de aspectos centrales del capitalismo actual, no de cosas marginales.

Teniendo en cuenta todo eso, pasamos al segundo momento, que es el de las regulaciones. Las regulaciones son múltiples, pero interesan especialmente las que pueden establecer los países, los marcos regulatorios estatales que modulan los diseños, que establecen criterios, establecen limitaciones, abren o cierran puertas, todo lo que va a condicionar las posibilidades de apropiación de una tecnología; van a acelerarla o a demorarla. La capacidad de intervención de los Estados es variable de acuerdo con las tecnologías, y típicamente es más importante cuando la tecnología en cuestión requiere el uso de espectro radioeléctrico, ya que cuando no lo requiere la posibilidad de intervención es un poco menor. Además, hay que tener en cuenta que los Estados no son los únicos que intervienen regulando. Por ejemplo, este es un gráfico que propone la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) en un informe sobre internet de las cosas, de hace 6 años. El gráfico se limita a las intervenciones de tipo estatal o multilateral, pero ya se evidencia la multitud de actores, porque hay determinados aspectos del desarrollo tecnológico que se regulan en ámbitos que son supranacionales, nacionales, o que incluso abarcan ámbitos subnacionales.

79 Sadin, E. (2018). *La silicolonización del mundo: La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra.



Fuente. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Foro Económico Mundial (WEF), *Delivering Digital Infrastructure; Advancing the Internet Economy*, 2014

Además de esto, hay que tener en cuenta las regulaciones que establecen, por ejemplo, los consorcios de estandarización, donde intervienen empresas y también gobiernos (pero los gobiernos de los países periféricos mucho menos). Y las regulaciones de facto que establecen los grandes jugadores como las empresas GAFAM que, en la medida en que definen cuestiones como la manera de agregar una app a sus tiendas, están definiendo un estándar de facto que después condiciona todo lo otro. Entonces, las regulaciones son múltiples y las regulaciones que están en posibilidad de los Estados nacionales son particularmente interesantes, aunque podemos decir que no son las únicas.

El tercer momento es el de las estrategias empresariales. Una primera salvedad: algunas tecnologías tienen desarrollos y formas de adopción que no pasan tanto por empresas privadas, pero a mí me interesaba la telefonía móvil en Argentina, que desde su inicio en el año 1989 está marcada por el desarrollo privado. Entonces, lo que tenemos son empresas que, condicionadas por las regulaciones y limitadas por los desarrollos técnicos, buscan por supuesto su objetivo de maximización de la ganancia; y para eso desarrollan estrategias múltiples. Hacen muchas cosas, pero hay una cosa particularmente interesante y es que hacen publicidad. La publicidad se articula centralmente con esas estrategias.

El año pasado, con nuestro grupo de investigación, publicamos *Pantallas: usos y representaciones en comunicación digital*.⁸⁰ Si lo miran, mi contribución a este libro es un análisis detallado de

80 Sandoval, L. R. (coord.) (2021). *Pantallas: Usos y representaciones en comunicación digital*. Ediciones del gato gris.

spots publicitarios de las operadoras de telefonía móvil en Argentina, desde el año 1989. Y uno puede ver una serie de cosas, porque hay toda una propuesta respecto a cómo hay que usar los teléfonos móviles, para qué sirven, de qué manera se tienen que incorporar en la vida cotidiana. Entonces, un análisis de esa retórica publicitaria nos permite ver lo que se le está proponiendo a los usuarios que, finalmente, son los que en última instancia utilizan los dispositivos de una forma u otra. Y aquí llegamos al último momento del modelo: el de los usos donde, por lo menos para el caso del teléfono móvil, encontramos muchas cosas. Por un lado, que la familia sigue siendo un lugar estratégico para pensar esa apropiación, y que muchas de las cosas que las personas hacen con los teléfonos móviles son confluente con la retórica publicitaria. Pero también encontramos límites y resistencias que, en un trabajo que publicamos con Roxana Cabello,⁸¹ establecemos como de dos tipos: la austeridad tecnológica y la reticencia al uso excesivo, porque en muchos de los entrevistados adultos con los cuales charlamos nos encontramos que planteaban resistencias en cuanto a no embarcarse en comprar el último dispositivo y el más caro, porque se veía como algo que no correspondía; y también el rechazo a ser visto como un adicto al teléfono celular, cosas que no conciben en principio con lo que le interesaría a la industria.

Bien, valga lo que dije como la presentación del modelo y su ejemplificación con un caso concreto, el teléfono celular. Y resalto la idea de que el uso finalmente es algo que tiene que estar como parte central del análisis, porque es donde cobra sentido el proceso. Hay que focalizarse finalmente en el uso, pero en el marco de analizar, o tratar de indagar en todos los otros eslabones, en todos los otros momentos.

Ahora bien, en ese artículo donde Susana Morales habla del paradigma de la apropiación, ella también adopta este modelo que yo recién presenté, pero le agrega un quinto momento –que ella llama una dimensión– que “es el componente imaginario de la tecnología: la significación social imaginaria como el otro componente imaginario de la tecnología que es el software”. La investigación en la que está anclado este trabajo de Morales trata sobre los imaginarios de los desarrolladores de software, con la premisa –que yo creo que es correcta– de que lo que tienen en la cabeza los desarrolladores después se sedimenta en los productos y esto después condiciona el uso, condiciona el proceso de la apropiación.

Yo no estoy seguro de que la imaginación sea otro momento equivalente a los anteriores. Creo más bien que es una dimensión transversal, y me parece que a lo que ella apunta, o lo que me hace pensar a mí, es que todo este proceso implica una producción de múltiples discursividades, donde la publicidad es una de esas discursividades y es la que se puede vincular más directamente a las estrategias empresarias, pero donde también hay otras que se vinculan menos: todo el discurso periodístico sobre las tecnologías, todos los youtubers que hacen *reviews* sobre los aparatos, que están condicionados por las empresas que le mandan los aparatos, pero con un condicionamiento al menos algo diferente.

81 Sandoval, L. R., & Cabello, R. (2019). Límites a la domesticación: Usos obligados, reticencia y austeridad en la apropiación de la telefonía móvil. *Dixit*, 31. <https://doi.org/10.22235/d.vi31.1849>

Después hay discursos, como los ficcionales, que están mucho menos relacionados y que son muy importantes en algunos aspectos. Sobre cualquier tecnología que uno piense se puede encontrar un discurso ficcional de referencia, pero en algunos casos es terriblemente marcado. Eso es lo que pasa con la inteligencia artificial, con el discurso acerca del futuro maquínico. Así que es les quiero comentar lo último que estamos indagando, que es un trabajo conjunto con Marta Pilar Bianchi y Mauro Varela, y que focalizamos en esta cuestión. Nos interesó ver qué se estaba imaginando acerca del futuro y además cómo las personas estaban imaginando el futuro. El origen de este interés se dio en el marco de la cátedra “Comunicación, tecnología y cultura”, una cátedra de grado donde desde hace tres años, entre otras cosas, estamos mirando series de televisión y películas. Las elegimos a partir de unas pocas condiciones: que sean recientes (o que no sean de hace muchos años), que traten la tecnología como un tema central y que estén ambientadas en el presente, en un presente paralelo o en un futuro próximo. O sea, no nos interesa *Star Wars*.

Con estos criterios encontramos un montón de películas y series que están hablando del futuro. Nosotros nos centramos en este trabajo, que hicimos con Marta y Mauro, en dos de estas producciones: una es la tercera temporada de *Westworld* en HBO; y la otra es una miniserie que se llama *Devs* emitida en Fox, las dos en 2020 y las dos sobre la inteligencia artificial. Encontramos varias cosas interesantes. Una es que la inteligencia artificial acá no es antropomorfa como en muchas otras producciones. Otra cosa es que la IA no se subleva, no trata de matar a los seres humanos, sino que les obedece. Entonces el problema no es la rebelión de las máquinas, sino que, cuando las máquinas saben todo, cuando la inteligencia artificial alcanza la capacidad de conocer todo y por lo tanto de predecir todo, lo que se pone en entredicho es la misma posibilidad de la libertad humana.

Aquí vemos una especie de desplazamiento desde lo que llamamos el “paradigma Terminator” (todos conocemos la saga) donde las máquinas se vuelven autoconscientes y lo que hacen es exterminar a la especie humana, hacia un paradigma que nosotros llamamos “el paradigma Job” donde el problema es otro. El problema pasa a ser en qué medida la capacidad de conocer de las máquinas pone en entredicho lo que nosotros somos como seres humanos. Problema que está siendo discutido y que, por ejemplo, es el tema del último libro de Eric Sadin⁸², donde habla de la potencia *aletheica* de la inteligencia artificial, de su poder de decir la verdad y, por lo tanto, de inhabilitar la propia libertad de los seres humanos.

Más allá de que nos interesa analizar series, a nosotros nos interesa hablar con la gente. En este caso hablamos con adolescentes y con jóvenes acerca del futuro, cómo ven la cosa, cómo ven las tecnologías. Nos encontramos con muchas cosas interesantes, pero voy a mencionar dos solamente. Una es que los problemas actuales que presenta el desarrollo tecnológico no están muy presentes en lo que las personas, o al menos nuestros entrevistados, imaginan acerca de las tecnologías. Hay un desplazamiento que tal vez esté favorecido por el mismo discurso narrativo. Hay investigaciones que explican dos cosas: que los relatos de

82 Sadin, E. (2021). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

ciencia ficción no son muy realistas, cosa que a nadie sorprende, pero que igualmente son referencia, no solo para los públicos, sino incluso para los ingenieros y también para los decisores políticos, que cuando piensan en regulaciones repasan lo que aprendieron de los relatos ficcionales acerca de la tecnología.

Lo otra cosa que quiero comentar es que nuestros entrevistados, aunque nosotros no les propusimos ejemplos de series o de películas, nos trajeron permanentemente ejemplos de series, películas, videojuegos, cómics como recursos cognitivos para pensar las tecnologías y para pensar el futuro. Un solo ejemplo, un adolescente que dice pensando en el futuro: “yo me imagino que vamos a ser todos re Wall-E”, pensando en la película de Pixar donde los seres humanos son superfluos, son obesos mórbidos en camas que se desplazan en el aire y, en realidad, la que toma todas las decisiones es una inteligencia artificial.

Dicho esto, cierro con una cosa que tiene que ver con la inteligencia artificial, y que tiene que ver también con nuestro campo de la comunicación. En estos momentos la inteligencia artificial tiene una importancia estratégica, no solo por sus representaciones, sino por la importancia y trascendencia de los cambios tecnológicos, sociales, políticos, económicos que están en curso. Pero también hay una discusión importante en términos teóricos, ya que, implícita o explícitamente, el campo de estudios de la comunicación está basado teóricamente en una distinción fuerte entre seres humanos que cumplen roles de comunicadores y máquinas que funcionan como medios o canales. Y ahora nos encontramos con que hay sistemas y dispositivos que están diseñados para interactuar con nosotros. No solo eso: a esos dispositivos y sistemas las personas les adjudican roles comunicativos, los perciben como actores comunicativos.

Es un tema importante en términos teóricos y epistemológicos. Hay algunos investigadores actuales que incluso están proponiendo lo que llaman ‘el área de la comunicación humano-máquina’. Andrea Guzmán es una investigadora en esta línea, y ella propone un área que trabaje—fíjense lo que dice—“los procesos de creación de sentido entre humanos y máquinas”⁸³. ¿Vamos hacia allí? No lo sé, pero me parece bastante seductor pensar en esta línea y en un futuro que es inmediato, porque estas cosas que nos parece que están en las películas de ciencia ficción ya están, ahora mismo, interviniendo y condicionando nuestra vida. O lo van a hacer muy, muy rápidamente.

Alfredo Alfonso

Muchas gracias, Luis, muy valiosa la intervención. Luego vamos a continuar trabajando sobre estos temas. Ahora vamos a presentar a Alejandra Cebrelli. Alejandra es también una investigadora fundamental del campo de la comunicación en la Argentina; es doctora en Humanidades por la Universidad Nacional de Salta, muy querida y muy conocida en nuestro país, y fundamental en el norte argentino, una gran figura de la investigación en comunicación y gran hacedora de una parte fundamental de la patria que se construye allí.

83 Guzmán, A. L. (2018). Introduction: “What Is Human-Machine Communication, Anyway?” En A. L. Guzmán (ed.), *Human-machine communication: Rethinking communication, technology and ourselves* (pp. 1-28). Peter Lang.

Alejandra Cebrelli

Gracias. Antes de empezar, quiero agradecer a Nancy, gracias a Leonardo, gracias a Alfredo por los elogios, y a Luis porque aprendí un montón, especialmente porque no es mi área de experticia la tecnología, para nada. Vamos a pasar a un campo completamente diferente.

Les voy a proponer pensar una epistemología fronteriza para el campo de lo que podríamos llamar, desde varias teorías latinoamericanistas y situadas, una comunicología latinoamericana. Y voy a tomar de allí dos categorías, una no es mía en absoluto, es absolutamente plural y otra sí, pero es totalmente prestada y pensada en conjunto (yo no creo en los saberes individuales).

Mis lugares de pertenencia son la Universidad Nacional de Salta y un grupo internacional de comunicación y decolonialidad, con quienes estoy pensando mucho de lo que voy a decir. Es un pensamiento en caminata, como dicen las hermanas indígenas, que transito con ellos.

Básicamente, lo que voy a explicar muy velozmente es la categoría de frontera. Desde su fundación, se relaciona con la noción de Estado; en los discursos cotidianos se la entiende como una partecita del Estado-nación y siempre resulta problemática pues interpela a ese Estado tanto desde el punto de vista geográfico, temporal y geopolítico como cultural. ¿Por qué? Porque siempre que hablamos de una frontera hablamos de una fracción relacionada con algún tipo de alteridad en el discurso oficial; y ya vamos a ver cómo eso interpela a todas las categorías identitarias que cada uno tiene, acerca de la cultura y del mismo territorio.

Se trata, entonces, de una noción geográfica y territorial, obviamente, pero que no funciona solo hacia afuera delimitando espacios—podríamos decir estados nacionales o provinciales—, sino también hacia adentro, porque lo que nos interesa es ver cómo funciona desde el punto de vista simbólico, desde la construcción de sentido, porque produce una diferenciación sociocultural que hiende, separa, lo propio de lo ajeno. La primera cuestión es que significa siempre un atravesamiento, un obstáculo comunicacional y ese atravesamiento—que voy a ir desarrollando—tiene que ver con un esfuerzo, con poner el cuerpo y con un trabajo de traducción. Y cuando hablo de traducción no estoy hablando solamente de traducción, por ejemplo, como el caso entre wichi y español, sino de universos culturales muy diferenciados; de cosmovisiones no solo muy distintas, sino con una distancia jerárquica entre sí, marcada por los campos de interlocución nacionales o locales, que son los que regulan la palabra, los cuales pueden ser explícitos o no, pero que conocemos solo por vivir en una sociedad y en una cultura determinada.

Son regulaciones sobre quién puede hablar, desde dónde, cómo, cuándo, quién no puede hablar porque, si habla, no tiene escucha. Entonces, lo que hace una frontera cuando aparece es molestar, porque pone el foco en lo in-visible, en lo in-audible y va a poner en cuestión la representación homogénea de Estado-nación, a veces imaginada o impuesta por las hegemonías de turno.

Por otra parte, se suele identificar una frontera desde un punto de vista experiencial, pero no es fácil describirla. La delimitación va a ser siempre contingente y coyuntural. Si

aparece una frontera funcionando, es –a mi juicio– un índice de que las interacciones en comunicación son inter o pluriculturales en algún sentido, pero, al mismo tiempo es una señal, un acento (como el acento que ponemos entre el niño y el habla para diferenciar una función de otra), un diacrítico, que va a producir o co-producir estereotipos distintos, siempre en una representación territorial, espacial e identitaria al mismo tiempo.

Cuando hablo de frontera, lo hago como un objeto analítico, proponiendo mínima metodología de análisis y una epistemología. En mi caso particular –pues me defino como una académica del norte argentino– hablar en y desde una frontera cultural es un lugar de enunciación, es un lugar político, ético y epistemológico.

Como espacio, es un espacio empírico y geopolítico (la frontera entre Salta y Bolivia o la Triple Frontera, como ejemplo) pero, al mismo tiempo, también es un lugar simbólico como cuando hablamos de una villa, por ejemplo, y la marcamos como una frontera, un límite urbano que no es fácil de atravesar. Y ese espacio de frontera es siempre poroso, más allá de las regulaciones, pero, al mismo tiempo y necesariamente, es tensivo y conflictivo. Cualquier tipo de certeza que traigamos desde las hegemonías o desde la frontera, al contraponerse, se va a estallar; eso hace que la comunicación vacile, se quiebre, se disemine hasta que –a veces– no haya posibilidades de comunicación. ¿Por qué? Porque desde un lado o del otro, los códigos son diversos y nada es como uno está acostumbrado, nada es como ‘debería ser’ y, menos aún, responde a las leyes y a las regulaciones con que la nación se rige, a los discursos y a las prácticas oficiales.

Todos los lenguajes culturales que entran en contacto en espacios de frontera se van a traducir con mucha dificultad y/o se desconocen. Entonces, la comunicación se vuelve un complejo proceso de traducciones vacilantes, muchas veces incompleto, y que dejan buena parte de los mensajes en un cono de sombra.

¿De dónde saqué la idea de que podemos pensar en fronteras culturales? Bueno, mucho antes de que apareciera el grupo conocido como Giro Decolonial o, el nuestro, Comunicación-Decolonialidad, uno de los fundadores de ese Giro, el argentino-norteamericano Walter Mignolo, ya a finales del siglo pasado, proponía un pensamiento capaz de producirse en espacios fronterizos. Para él, para mí, toda Latinoamérica está llena de espacios fronterizos; es muy heterogéneo el continente y muy desigual.

¿Qué entendía Mignolo por pensar a través de fronteras culturales? Primero, proponía un espacio intermedio entre las prácticas y discursos más cotidianos, los de todos los días, y la práctica científica, eso que, mucho después, Boaventura da Sousa Santos denominaría ‘diálogo de saberes’. Pero también, entendía que era un diálogo entre las múltiples formas de cultura y de lenguajes de todo el continente. Lo más difícil para nosotros, que somos académicos, es poner en tensión dialógica los saberes que estamos generando nosotros, organizadamente, aquí, en este lugar, para explicar y analizar situaciones totalmente lugarizadas –como por ejemplo la violencia y la muerte en niños wichi en el norte, el genocidio por hambre en Salta–. Para eso se necesita ir y volver de los saberes que están generándose en nuestro lugar, en nuestro país, en nuestro continente, a aquellos que se

están elaborando en los centros de producción del poder estatal y global y que están extremadamente canonizados.

En ese esfuerzo de pensar a través de fronteras culturales, se incorporan saberes ‘otros’, los conocimientos de quienes están amordazados históricamente (campesinado, poblaciones indígenas, vecinos de barrios marginados, mujeres, diversidades, ancianos, entre muchos otros), los que se generan en nuestras academias de casi nula circulación y los que se consideran ‘verdaderamente científicos’, es decir, los que provienen de Europa o Estados Unidos. Es decir, se atraviesan varias fronteras culturales en ese esfuerzo de traducción y producción de saberes capaces de decolonizar nuestro pensamiento.

La petición de elaborar una epistemología fronteriza para el campo de las ciencias sociales y humanas se orienta a decolonizar, a deconstruir una situación fundante que nos atraviesa, un patrón de poder fundante que se manifiesta desde la colonia y que Quijano llamó la ‘colonialidad del poder’, Lander, ‘colonialidad del saber’, Maldonado Torres, ‘colonialidad del ser’, y Torrico Villanueva, ‘colonialidad de in-comunicación’ (una forma de colonialidad lleva al silenciamiento, a la inexistencia y al olvido). ¿Qué significa esto? Se trata de poner el foco en la diversidad del continente, siempre tratando de visibilizar las voces de los oprimidos y, además, de generar un pensamiento que no tenga un solo tópico, sino que sea pluritópico, capaz de humanizar la reflexión sobre los pueblos condenados a la no existencia, de archivar y valorar experiencias comunicacionales múltiples, de dar cuenta de las disputas representacionales por el poder de la representación que, muchas veces son audibles, porque se dan en los espacios públicos, pero que, algunas veces, son inaudibles porque están silenciadas. Entonces se plantea como una práctica indisciplinadora de las disciplinas científicas tradicionales y esta es una petición de Castro Gómez de una perspectiva académica latinoamericanista libertaria.

¿Qué significa construir un pensamiento lugarizado? Un pensamiento lugarizado es aquel que es capaz de focalizarse primero en un lugar y en unas condiciones de producción determinadas, pensando en las categorías propias y, desde ahí, abrirse a los saberes que provienen de otros continentes, para romper los binarismos –siempre violentos– y las estructuras eurocentradas que nos recolonizan.

Si nosotros pensamos que vamos a visitar Argentina con un mapa de Francia y vamos a poder recorrerla, ustedes van a decir que es una idea re loca. Pero, bueno, pregunto, ¿no es lo que hacemos, por ejemplo, cuando aplicamos acríticamente el pensamiento de un Foucault, elaborado a partir de documentos históricos de ese país? ¿Qué tiene que ver la historia de Francia con la historia de Argentina, con nuestra historia, con la historia de Latinoamérica? Nada. Entonces aplicarlo indiscriminadamente es una forma de no poder leer nuestras propias categorías, nos recoloniza y lo que hay que hacer es decolonizar, sobre todo pensando que el modelo eurocentrado y moderno es extremadamente binario.

Los binarismos –por ejemplo, blanco/negro, indio/blanco, hombre/mujer, civilización/barbarie– no son una cuestión simbólica, no son una cuestión solamente de una matriz que funciona en los cursos que dictamos o a nivel semántico; esto impacta directamente sobre nuestras

prácticas e implica tanto las formas de comunicación violenta como los discursos de odio y su impacto performativo puede llegar el exterminio, a la guerra, al genocidio sobre aquellos que han quedado del otro lado del binarismo, del lado negativo del binarismo, de aquellos que no somos quienes están en el poder.

Entonces, estas producciones comunicacionales no hegemónicas que se están dando en toda Latinoamérica, son difíciles de leer desde el punto de vista lingüístico, pero, también, desde el punto de vista cultural. Están dando cuenta de formas diversas de mirarse, de representarse, de decirse, pero sobre todo de convivir simultáneamente consigo mismo y con la tierra, con la vida. Una epistemología fronteriza para el campo de la comunicación nos permite incorporar obviamente usos y prácticas mediáticas y no mediáticas, pero situadas en cualquier punto del tejido sociocultural, tanto en los centros como en las periferias. Nos permite analizar constantemente la puja distributiva comunicacional. Esta puja distributiva no es solamente económica o política, sino que es fundamentalmente simbólica y, obviamente, se da en toda instancia de comunicación, por eso Reguillo habla sobre la disputa por el poder de la representación.

Las teorías y categorías que así se construyen, funcionan como una red abierta, como una caja de herramientas conceptuales que van a articular saberes teóricos, tanto nuevos como viejos, novedosos, canónicos, académicos, pero, siempre, sin negar la diferencia entre uno y otro. Y tiene algo que es propio de las fronteras, y es que están en las periferias de la hegemonía. La hegemonía se caracteriza por la repetición, por eso es que toda representación, todo modelo de mundo monotópico y que parece lisito como un azulejo es fácil de aprehender, fácil de entender. Ahora, esto tiene muy poco que ver con la vida social porque no es así en general, es muy heterogénea. Si yo repito, repito, repito... ¿qué novedad voy a tener? ¿De qué sociedad estoy hablando?

Las novedades solo vienen de la periferia, solo vienen de las fronteras. Si lo que queremos es renovar un pensamiento en un mundo en expansión como este, voy a acudir a una película muy famosa, *La Tierra tiembla*, una película italiana de la década de 1950 que las mujeres feministas usamos bastante. Bueno, la tierra tiembla, y miren cómo nos tembló y cómo nos está temblando ahora; y las categorías que venimos repitiendo ¿nos sirven? Esta es la pregunta. ¿No hay que volver a repensarlas, no hay que volver a reinventarlas? ¿Cómo vamos a reinventar repitiendo lo mismo de hace un siglo o medio siglo atrás?

Por otro lado, nos posibilita construir un pluriverso. Un pluriverso puede definirse “como un mundo donde quepan muchos mundos”, que es lo contrario al modelo colonial, un “mundo hecho de un mundo”, donde están todas las formas de colonialidad. Entonces, al mismo tiempo se pone en tensión y articulación la racionalidad eurocentrada y moderna de la que no nos vamos a escapar demasiado como académicos y académicas, pero con un sentipensar (la categoría del colombiano Orlando Fals Borda) que significa literalmente pensar desde el corazón, pero pensar con todo el cuerpo, con toda la experiencia. Fíjense como la modernidad ha separado la espiritualidad, la ha mandado a ciertas instituciones y la experiencia se encerró y se teorizó en ciertas disciplinas; así, pareciera que no podemos pensar con todo el cuerpo, con todos nuestros sentimientos; sin embargo, ¿no es, acaso, así como tomamos

nuestras decisiones más importantes en la vida? Esta forma de sentipensar no es solo propia de nuestra vida cotidiana, sino y sobre todo, es la de estos sectores subalternizados que, pese a toda la represión, la marginalidad y la estigmatización, no han dejado de imaginar y de entretejer mundos 'otros'. Esto que llaman gritos en las grietas.

Podemos pensar algo en diálogo y caminata, como les dije al principio; esto tiene que ver con el grupo Comunicación-Decolonialidad con el cual venimos trabajando desde 2016 a 2022 en un Grupo de Interés de ALAIC. Somos muchos investigadores, pero el núcleo pequeño es bastante estrecho, somos ocho los que seguimos pensando y proyectando en este momento un libro colectivo. ¿Con qué líneas estamos dialogando? Básicamente, con las líneas clásicas de la comunicación de América Latina y con epistemologías de comunicación más recientes, pero también con los estudios sobre comunicación comunitaria, popular y alternativa los cuales nos están enseñando, precisamente, a sentipensar esta frontera.

Voy a darles algunas categorías que hemos venido elaborando no solos, sino a partir de todas las participaciones de los ponentes en el grupo de Comunicación-Decolonialidad. Es decir, nosotros hemos ido pensando o tratando de transformar, de sanar la herida colonial de la comunicación, para transformar la comunicación en algo realmente democrático, inclusivo. Esta categoría de epistemología fronteriza y situada de la comunicación para América Latina responde a este propósito.

De ahí proviene también la categoría de in-comunicación como otra forma de colonialidad vs. alter/n/atividad comunicacional, es decir, la posibilidad de una matriz nueva, epistémica, polifónica y articulada capaz de replanteos políticos-normativos para la sanación del campo de la comunicación, y la elaboración de nuevos estatutos de escucha para los incomunicados, hacia aquellos que vienen silenciados. La idea de saberes articulatorios, saberes corpovivenciales, y la idea de las palabras en caminata, del pensamiento en caminata que tiene que ver con la forma de pensar la construcción de conocimiento, vida y acción de las mujeres mapuches.

Cuando vamos caminando en conjunto tenemos un objetivo común, pero tenemos distancias, ritmos diferentes y vamos juntos hacia ese objetivo, pero manteniendo la diferencia. Eso sería un pensamiento en caminata. Desde aquí yo me planteo y les planteo a ustedes ¿qué significa investigar en y desde una universidad nacional que está situada en una frontera cultural? Bueno, para mí implica necesariamente tomar esta opción decolonial y pensar en la producción de sus saberes localizados, articulatorios; porque no es solo un diálogo de saberes, sino que mantiene la diferencia y la articula; estos saberes son novedosos precisamente porque se producen en y desde una periferia.

Nos posibilita pensar nuestras propias prácticas académicas, no solo de investigación, sino también de educación como una ecología de saberes con una vuelta de tuerca porque, para mí, estos conocimientos son siempre coyunturales, siempre necesitan una revisión y se dan casi por necesidad. La única forma de hacerlo es en redes comunitarias, en algunos casos virtuales y en otros presenciales, lo más amplias posibles. Esto implica un descentramiento de formas de conocimiento tradicionales, una forma de indisciplinar el campo de la comunicación

y de las ciencias sociales, muy marcado por los eurocentrismos, por la globalización y por el neoliberalismo.

Alfredo Alfonso

Primero quiero agradecer a todas las personas que escribieron y saludaron desde distintos lugares del país, siguiendo la transmisión en vivo. Muchas gracias. También decirles a Alejandra y a Luis que cuentan con la presencia de un selecto grupo, con mayoría femenina, que conducen distintos espacios, fundamentales, de la Universidad nacional de Quilmes. Es decir, contamos con la presencia de Nancy Diaz Larrañaga, secretaria de Posgrado; Daniel González, director del Departamento de Ciencias Sociales; Marina Gergich, referente de nuestro trabajo vinculado a todo lo que es la inmersión en la imagen; está presente la subsecretaria de Comunicación de la universidad, Leticia Spinelli; la responsable de la mención en Comunicación de la Maestría en Ciencias Sociales, María Victoria Martin; la directora de la Maestría en Comunicación Digital Audiovisual, Lía Gómez; la secretaria de Posgrado e Investigación de la Universidad Nacional de las Artes, María Valdés; Leonardo Murolo, que hoy es el director de la Editorial de la Universidad; a toda la gente de UNQTV; Claudia Villamayor, que se presenta por sí misma como figura del campo de la comunicación; María Eugenia Fazio, una gran comunicadora de la ciencia. Es decir, tenemos un selecto grupo, atentas y atentos y, por supuesto, van a tener su intervención. También Alejandra Nicolosi, que acaba de presentar el libro sobre ficción en la televisión estatal en Argentina, hace un ratito, en este simposio.

También decir que el enfoque teórico epistemológico que presentó Alejandra seguramente Luis lo tiene claro porque es un profesor titular reconocido en Teorías de la comunicación, así que voy a hablar un poco más de lo que vos dijiste. Así como Alejandra dijo que no entendía cómo trabajar tanto con la tecnología; él sí trabaja su tema, así que no puede disimular su pertinencia ahí, dicho en términos amistosos.

Vamos a dar espacio, para los y las que quieran preguntar.

Muchas otras personas, directores de carreras, todos tienen sus tareas o dedicación y todos trabajan en este Programa de investigación que dirige Nancy, donde hay más de 130 personas.

Ana Elbert que trabaja en materiales didácticos de virtual, y que la está ayudando a Nancy con todo, y me ayuda a mí con sus mensajes; todos hacemos un poco de todo en este espacio bimodal, hay estudiantes del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad; también tenemos representantes de la Agencia de Noticias Científicas, creada recientemente, este lunes, y estamos muy contentos. Esperamos que además de esta universidad, las otras universidades también brinden información para desarrollar noticias.

Leonardo Murolo pregunta si el concepto de *fronteras* se puede aplicar también a las representaciones mediáticas, que vos (Alejandra) mencionaste, si podés ampliarlo.

Alejandra: La primera cuestión es que claro que sí, de hecho, está por salir en Biblos un libro sobre representaciones estigmatizantes en los telediarios del NOA y del NEA; me acaba de llegar la prueba de galera y está por entrar a imprenta; esperamos llegar a algún congreso para llevarlo en papel, pero también va a tener el formato e-book y lo hicimos con investigadores de universidades nacionales de Jujuy, Salta, Tucumán, Corrientes, Chaco y Misiones. Un esfuerzo importante, bajo mi dirección, y ahí sí te puedo contestar. En realidad, para mí siempre que hay algún tipo de estigma, está marcando el funcionamiento de una frontera. Y donde aparece un signo de alteridad, ahí funcionan las fronteras. Hablo de una frontera ya no geopolítica, sino algún tipo de frontera interna donde aparece un conflicto comunicacional. En este libro, precisamente, lo que nosotros hacemos es analizar muchas representaciones sociales estigmatizantes en telediarios, en situación de frontera cultural. Pensá en Misiones, Salta, Jujuy, Formosa, Corrientes... Hay lugares en que la frontera cultural no solamente es simbólica, estamos hablando de fronteras culturales muy marcadas desde el punto de vista geopolítico y geocultural. Entonces sí, claro que tiene que ver y tiene que ver porque lo que va a marcar es precisamente estas representaciones sociales que llamamos mediáticas porque tienen características específicas relacionadas con la dimensión maquina de los medios.

Para nosotros, una representación social está en flotación permanente en una formación discursiva determinada, pero, además, en muchas anteriores. Para que un signo funcione como representación social debe ser extremadamente recurrente. La mayoría de las representaciones sociales fueron fundadas en distintos tiempos de la memoria colectiva, y siguen circulando. A veces, incluso parecen haber desaparecido, son como metáforas durmientes y pueden 'despertarse' y actualizarse. Voy a dar un ejemplo: la idea de que los mapuches eran maloqueros, es decir, hacían malones, es el discurso del siglo XIX, el discurso de la campaña del desierto. Sin embargo, desde el 2009 (lo tengo registrado) en el diario *La Nación* y, últimamente, en la voz de Lanata, reaparece con muchísima fuerza y obviamente no significa lo mismo. ¿Por qué sucede esto? Porque las representaciones, primero son capaces de superponerse parcialmente unas a otras, de mantener latentes usos anteriores los cuales pueden ser actualizados, resignificados y reacentuados. Cuando se 'despiertan', adquieren un nuevo valor o marcan un nuevo valor que, en este caso, es un estigma.

En este caso, por ejemplo, la idea del indio maloquero, del indio que hace malones; hay un programa de Lanata del año pasado que no sé cuántas denuncias tuvo. 'Indios al ataque' se llama, donde él habla de los malones (había escrito antes en el diario *Clarín* sobre los supuestos malones de los mapuches). Obviamente, esto responde a intereses corporativos y a intereses de todo tipo, relacionados con el interés por un territorio que vale una fortuna y es el territorio ancestral de los pueblos nación mapuches. Estas representaciones mediáticas estigmatizantes los criminalizan y les adhieren un nuevo elemento: el terror. Los elementos semánticos de cada representación se conjugando en tanto se consideran afines en un estado de sociedad. Recordemos que las representaciones no funcionan solas, sino que van circulando, en lo que podríamos llamar discurso social o, si se prefiere, en una formación discursiva de un momento dado y se van pegando, se van adosando a otras representaciones activas que remiten a una posición ideológica determinada.

Nosotros pensamos en la representación del indio, por ejemplo, que viene desde la colonia, lo presentaba como no humano, sin alma, un animal o una cosa; así vuelve a aparecer en los medios como si fuera un criminal, como si fuera un objeto, porque el tratamiento que le da el discurso mediático es de cosa, no de ser humano. Entonces, cuando nosotros empezamos a analizar las representaciones de esta manera, nos marcan no solo una frontera cultural extrema, sino también la historia de construcción, la historia de la circulación de la representación desde el punto de vista discursivo, pero también la historia de cómo se ha ido construyendo esa frontera en los discursos tanto políticos como mediáticos. Piensen que esta representación del indio se lee en diario La Nación desde del siglo XIX, en los discursos literarios, en los manuales escolares que sigue circulando y es recuperado por los medios concentrados actuales los cuales, como sabemos, son los coproductores de la diversidad, de la diferencia.

Entonces, estudiar cómo funcionan estas fronteras, cómo es posible atravesarlas, qué implica el atravesamiento, cuáles son las posibilidades de traducción, también nos posibilita pensar estrategias para deconstruir esto que viene transitando desde siglos, que funcionan como discursos de odio y que informan las fake news y en las noticias falsas de hoy por hoy. Ustedes me dirán, ¿importa?; claro que importa entender que estamos construyendo desde el Estado nacional y desde las hegemonías sucesivas –no igual, con diferentes signos, con diferentes significados– una frontera cultural extrema que se traduce en muchos casos en el exterminio y en el genocidio de nuestros pueblos indígenas hoy por hoy. Para ejemplificar lo que afirmo, no solo me refiero a los muertos a balazos, a las víctimas como Santiago Maldonado y Rafael Nahuel, sino a otras víctimas, 48 pibes wichis muertos de hambre solo en 2020 según datos oficiales. ¿Cómo se llama eso? Si no nos damos cuenta de este genocidio por goteo, estamos construyendo, sosteniendo, naturalizando fronteras internas que se traducen en esto que les decía antes, en formas de pensamiento binario: /nosotros vs. los otros/, /blancos vs. negros/, etcétera; de este modo, no solo nunca vamos a tener una comunicación democrática, sino que no vamos a tener un país realmente democrático e inclusivo.

Luis: Quisiera agregar algo, además de suscribir todo lo que Alejandra dice con mucho más conocimiento y en forma mucho más clara. Quisiera señalar que hay que mantener un ojo también en la ficción, además de hacerlo en el discurso informativo. En ese libro que les mencioné hay un ejemplo. Claro que hay muchos otros ejemplos, pero en ese libro pueden encontrar un artículo de dos colegas muy jóvenes de nuestra universidad: Lourdes Gudiño Hernández y Noelia Peralta Bareille. Ellas analizan las series de televisión argentina sobre marginalidad. Y si bien el objeto es distinto –no es lo mismo la marginalidad que los pueblos originarios–, mucho de lo que dijo Alejandra sobre los pueblos originarios se aplica exactamente al discurso ficcional sobre la marginalidad, incluso cuando en principio parecería ser un discurso reivindicatorio, un discurso que se identifica con los sujetos que la sufren. Sin embargo, ese discurso traslada todas estas representaciones negativas y estigmatizantes que Alejandra señaló, que vienen desde muy lejos pero que nos siguen atravesando.

Alejandra: Claro que sí, de hecho, si pensás en jóvenes de barrios vulnerables, por ejemplo, en mujeres, disidentes, afrodescendientes, migrantes, vamos a encontrar funcionamientos muy parecidos; y en todos los casos lo que hemos descubierto es que aparece una re-victimización porque surge el tema de la criminalidad. La criminalidad atribuida a ciertos grupos sociales es lo que aparece como argumento justificatorio imposible pero efectivo de cualquier tipo de violencia contra esta gente. Ya sea simbólica, ya sea política, ya sea explícita; como, por ejemplo, entrar en plena pandemia a un pueblo que estaba ocupando sus tierras, pero que habían sido vendidas con ellos adentro; y los estaban acusando de usurpadores en el momento en que Argentina el lema era “Quedate en casa”; entró la policía salteña armada como si fuera a una guerra antimotín y baleó a niños, bebés, a las ancianas las rameó (agarrarlas de los pelos y tirarlas contra los postes). Nadie dijo nada, absolutamente nada; ¿por qué? Y, porque los indios son ‘terroristas’ –como dicen algunos colegas y gente que no pertenece, por lo menos a mi espacio político–, los indios son ‘terroristas’, ‘sucios’, ‘ignorantes’, ‘borrachos’, ‘alcohólicos’, ‘criminales’. Entonces, ‘que se exterminen solos’, ‘que se mueran de hambre’.

No vamos a hablar de la violencia contra las mujeres indígenas porque habría que hablar un año y medio. Pero esto es lo que está pasando. Me parece que urge deconstruir estos discursos, deconstruir estas representaciones que van marcando las fronteras culturales –vuelvo a repetir–; la frontera interna es un espacio de violencia simbólica en el mejor de los casos, pero eso siempre se va a traducir en una forma de violencia sobre los cuerpos de los territorios, según las épocas, según los gobiernos, con mayor o menor fuerza. Entonces me parece que hay que avisar, hay que poner un ojo sobre lo que dice Luis, de hecho, no hay nada más peligroso. ¿De dónde sale la fundación del país en la matriz civilización y barbarie? de Sarmiento, pero antes de eso está el libro de Echeverría, *La cautiva*, donde los indios aparecen como parte del paisaje, aparecen después como animales en el mejor de los casos. Y ese libro circuló en todas las escuelas normales. Y yo he tenido en mis manos un manual, que hasta antes del primer peronismo enseñaba que en lo que antes era un territorio nacional, donde ahora está Chaco y Formosa, había flora y fauna. Adivinen ¿qué había entre la flora y la fauna? Indios.

Claro que hay que revisar, es urgente revisar qué cosas le vamos a leer a nuestros niños, cuál es la literatura canónica, qué consumen, qué series están consumiendo. El trabajo que estás haciendo sobre series, sobre ciencia ficción y distópicas me parece maravilloso, lo quiero leer porque además yo las consumo. Y me parece muy interesante todo lo que dijiste en relación con los cursos, en relación con la imaginación, que en última instancia se transforma en imaginación política.

Pregunta: No quiero dejar de preguntar a Alejandra, que es un referente de la noción, la categoría de representación; yo siento que la categoría de representación sigue como muy atada a una cuestión de logocentrismo, de imagen. ¿Cómo pensar la categoría de

representación en una clave que involucre el movimiento sensible del cuerpo, que involucre el cuerpo vibrátil? Porque cuando una representación se afectiviza es una creencia, y ante una creencia es más difícil la transformación. Por eso son tan interesantes las ficciones, como hemos visto hoy, que producen esos movimientos sensibles, que hacen que yo pueda reconfigurar internamente mis cadenas representacionales. Entonces digo: lo pienso más en una clave de la noción de desfiguraciones. Me parece maravilloso pensar en clave de frontera, epistemológicamente me hace como que está vieja, o qué le podemos poner a la categoría de representación para que involucre lo otro.

Alejandra: Yo hablé de sentipensamiento, pero lo marqué como una expresión de deseo. Yo todavía no sentipienso tanto; salvo cuando hablo de las mujeres indígenas o de mujeres. Creo que lo que vos estás marcando es una carencia de la categoría, pero te invito a pensarla con nosotres, o sea con el equipo de investigación, me encantaría que lo pensáramos juntas. ¿Te parece? Porque todavía no te puedo responder a esto. Entiendo que es una falencia y tenés razón, cuando hablaba de que las categorías están viejas, empecemos por las propias. Tenés toda la razón del mundo. Bienvenida al equipo, no se me había ocurrido porque hay cosas que uno recita como expresión de deseo y que no necesariamente transitó. El libro que está saliendo ahora tardó cuatro años. Fue un libro que nos ha costado a todos y a todas muchos esfuerzos, duelos, dolores. Tiene ciertas categorías previas a la pandemia, y previas al momento en que yo también empecé a transitar otros caminos reflexivos más cerca de los cuerpos, más cerca de es un sentipensar propio. Yo atravesé un proceso de sentipensar fuerte en estos últimos años que no terminé de elaborar. Bienvenida al equipo, acabas de abrirme una nueva línea de investigación y de reflexión que creo que es indispensable. Esto es pensar en caminata.

Pregunta: Lo mío es sumamente sencillo. Pensando en los momentos que planteó Luis, este esquema/ ciclo de desarrollo técnico, las estrategias empresariales, las regulaciones y los usos, que enfocamos con el equipo de investigación, y pensando en el libro que compartían, Pantallas. Usos y representaciones en comunicación digital. Si pensamos en las y los usuarios ¿en qué momento consideras que este dispositivo nos dejó de sorprender, de hacer reír y pasó a ser el aparato que día a día necesitamos, ya no tanto desde el goce como no hace tanto tiempo?

Luis: Gracias por la pregunta. Efectivamente, yo creo que en la forma en que pienso la apropiación de tecnologías hay mucho del modelo de domesticación, que sigue vigente hasta la actualidad, con investigaciones sobre tecnologías con dispositivos actuales. Algunas tecnologías, el teléfono celular por caso, ya pasaron a ser parte del paisaje. Como les dije, tuve la oportunidad de mirar todas esas publicidades de telefonía móvil y las más viejas son publicidades que están dirigidas –diría un publicista– a un segmento ABC1. Gente de mucha

plata, ejecutivos. Hay una muy interesante de Motorola, que no es argentina así que no fue parte del corpus, pero que es muy ilustrativa porque en el único momento en que aparece un obrero es porque el director de la obra le pasa el teléfono móvil para recibir una orden. Ese es el momento en el cual el obrero se encuentra con el teléfono móvil en un spot que está lleno de ejecutivos que juegan al golf y hablan por teléfono, etc.

Ese es el momento inicial, por supuesto, que no representa para nada la situación actual de nuestra relación con los teléfonos celulares. Hay todo un proceso en el cual algo que era extraordinario y que solo estaba al alcance de gente de mucha guita, pasa a ser visto como algo que, tal vez y con una justificación adecuada, se puede adquirir. La justificación en la primera parte de los años 2000 tenía que ver con la seguridad. Este tipo de relatos: “compré el teléfono porque –me decía un entrevistado– mi esposa estaba embarazada y tenía que ir a dar clase a tal lado, y entonces eso me daba seguridad”. Y después pasa, en un proceso bastante rápido, a ser una cosa totalmente incorporada.

Ahora, más allá de que uno puede reconstruir todo ese proceso, también hay una necesidad de pensarlo en términos teóricos y metodológicos. Porque es más fácil pensar en un proceso de apropiación de tecnologías con algo que es más raro, que todavía no está incorporado. Por ahí el desafío es imaginar dispositivos metodológicos para dar cuenta de la importancia de lo que ya tenemos como parte del equipaje de la vida cotidiana. Eso es un tema importante e interesante. No porque lo tengamos incorporado quiere decir que ya dejó de tener importancia. No lo vemos, no lo registramos, es parte del paisaje, está totalmente incorporado, pero bueno... tiene alguna importancia –no quiero hablar de efecto– y de alguna forma también hay que dar cuenta de eso hoy, con esta tecnología y con otras tecnologías también. Si vamos a la cosa precisa, en el caso de Argentina te diría 2005. El 2007 es el año de la saturación en Argentina, pero ese dato solo como estadística.

Pregunta (Lía Gómez): ¿Es lo mismo pensar desde la frontera que pensar en la frontera en su construcción? Y, por otro lado, Luis, solo una reflexión. Mientras te escuchaba pensé todo el tiempo en la película *Volver al futuro*. Esta idea de cómo pensamos la tecnología en relación con que efectivamente se construye en el presente. Y en realidad hay una posibilidad de construcción de sentido. ¿Es posible disociar la mente de lo sensible?

Luis: Sobre la referencia a *Volver al futuro*, es interesante pensar que, en ciertos aspectos, la ficción de anticipación prefigura la manera en que pensamos el futuro, pero el futuro siempre es impredecible. Hay un caso muy interesante: en 1995 Bill Gates presentó Windows 95, que en ese momento era un sistema operativo revolucionario. Lo hizo en un evento enorme de informáticos y de gente de la industria, presentando un video que era algo así como una pequeña telenovela detectivesca. La gracia es que él paraba la telenovela, en algunos momentos, e interactuaba, hacía preguntas a los personajes. No era realmente interactiva, sino que estaba preparado así. Esa pequeña telenovela mostraba una especie

de caso detectivesco y sugería lo que Bill Gates pensaba del futuro para diez años después, o sea para 2005. Lo sorprendente cuando uno mira ahora esa presentación es que no había teléfonos celulares. En toda la telenovela no hay ni un teléfono celular, cuando en realidad la telefonía celular ya se estaba desarrollando en ese momento. Y uno dice: Bill Gates, la mente que pensaba cómo iba a ser la industria del futuro. Bueno, el futuro siempre es impredecible: no tenemos patinetas voladoras –como en *Volver al futuro*–, pero de alguna forma hay una retroalimentación que, imaginamos, condiciona lo que hacemos, aunque lo que va a pasar mantiene su capacidad de sorpresa. Todos sabemos que la historia no termina.

Lo segundo que quiero decir, pero solamente señalarlo, es que resulta evidente que asistimos a la crisis del cartesianismo, y tenemos que dar cuenta de eso. Pero no sabemos cómo. Yo, por lo menos, no tengo ni idea de cómo hacer con eso; pero es evidente que esta disociación binaria cuerpo-mente ya no nos sirve para dar cuenta de lo que queremos, de aquello que nos pasa. Ahora, cómo se hace con eso, no lo sé.

Alejandra: Me hacés pensar por primera vez algo y te lo agradezco infinitamente. Agradezco siempre la posibilidad de escuchar a gente que, como vos Luis, me plantea problemas que no tenía previstos ni pensados y que me tocan. Cómo no me van a interesar los usos tecnológicos y las apropiaciones en toda la primera parte de la pandemia. Pero no es algo sobre lo cual yo me ponga a reflexionar en este momento.

Sí te puedo decir algo; según la semiótica de la cultura vos solamente podés prefigurar un presente parado en un presente que mira hacia atrás y el futuro abre la posibilidad de múltiples estadios posibles. Es decir, cuando decís que hay anticipaciones sorprendentes en algunas novelas, algunos textos que parecen prefigurar el futuro, lo que hacen estos textos es tener la mirada, y tener la oreja parada para escuchar precisamente lo que se dice en las fronteras, pero es inaudible, está luchando por hacerse escuchar y ocupar un lugar central, es eso lo que se proyecta al futuro y por ahí se acierta.

Sí le quiero responder a Lía querida, porque fue un placer infinito dictar este curso a medias. La diferencia es vivir en una frontera. Yo vivo en la frontera cultural que es Salta. Salta es una frontera cultural en más de un sentido. Históricamente, lo fue desde la colonia hasta nuestros días. Ahora es una frontera geopolítica, de hecho, tenemos una de las fronteras tripartitas, pero, sobre todo, es una frontera cultural, tenemos 14 naciones indígenas –9 reconocidas– en la provincia que es la más alta, en número de poblaciones indígenas, en relación con el número de habitantes. Entonces yo puedo pensar acá, porque vivo en Salta, escribo cualquier paper y pongo Salta a la fecha del día. Esto es “pensar en”. Lo puedo pensar en Buenos Aires, lo puedo pensar en Londres que va a dar lo mismo el pensamiento; porque simplemente estoy fechando y colocando un lugar como si escribiera una de las viejas cartas, o una de nuestras notas administrativas. Es una especie de geolocalización, pero que no dice nada más que eso, es una localización temporo-espacial.

Pensar desde una frontera cultural implica un esfuerzo de lugarización, un esfuerzo de pensar desde mis cosmovisiones; es decir, mirar el territorio antes de construir el mapa. Cuando estoy empezando a construir el mapa teórico y categorial, empiezo a ver de dónde tomo cada cosa que tomé, voy a tener que ver que esté siempre localizada, siempre los saberes van a resultar menores y no universalizables. Tengo que relocalizar las teorías en nuestra propia cosmovisión y en relación con el objeto. Eso implica trabajo, es también un esfuerzo de producción y cuando yo digo teorizar a través de fronteras culturales tiene que ver con los saberes articulatorios de los que estaba hablando; porque implica un esfuerzo que tenemos que hacer como investigadores e investigadoras. Es decir, leer todo lo que hay sobre el tema que nos permite iluminar el objeto que estamos analizando, sobre el cual estamos pensando, eso no significa que yo no voy a leer nada en inglés, en francés. No estoy diciendo eso. O que porque se haya generado en los centros globales entonces no leo más. No es así. Tengo que leer todo aquello que necesite para iluminar el objeto que estoy investigando; y eso va a significar una travesía. Primero porque, para entender la cosmovisión tengo que escuchar los discursos locales y tomar en cuenta eso que llaman los antropólogos 'categorías nativas' y contratarlo con lo que viene de los lugares centrales y, en ese contraste, hay traducciones, apropiaciones, algo se pierde y algo se transforma. Eso es lugarizar.

De hecho, sentipensar es una categoría nativa coloquial, desde ahí la voy a ir elaborando, la voy a ir nutriendo, ahora –como dice la compañera– tengo que pasarla por todas las nuevas teorías del cuerpo. Entonces, me parece fundamental lo que ella me marca en relación con la teoría de las representaciones sociales. Pero eso no significa que no vuelva a lugarizar. Qué nos pasa en la Argentina, qué pasa en Buenos Aires, qué pasa cuando no solo es Buenos Aires, sino también La Plata, Quilmes; y...que no dé igual. Hay siempre una pequeña variación. Esto está relacionado con las cuestiones de poder: no es lo mismo ser docente de la Universidad Nacional de Quilmes que de la UBA (Universidad de Buenos Aires). Ni les cuento lo que es ser de la Universidad San Juan Bosco o de la UNSa. Entonces siempre se está jugando una cuestión de poder y esto va marcando diversidad y diferencia en más de un sentido, sin contar que hay memorias y tradiciones locales que también van marcando todo un imaginario, una cosmovisión particular que incide directamente en las memorias, en las narraciones que son las prácticas textuales que construyen mundos posibles; en las prácticas, en los haceres y en los discursos sean o no mediáticos, sean ficcionales o no.

Alfredo Alfonso

Muchísimas gracias. También nos acompaña María Julia Augé, que es la directora de la Licenciatura en Artes y Tecnologías de la Universidad.

Muchísimas gracias a ambos por tanta claridad, voluntad, compromiso para contarnos, para poner en situación las ideas, las reflexiones. La frescura de las reflexiones también que están en proceso y eso siempre es atractivo, y nos permite pensar y quedarnos con preguntas, que es lo más importante.

Mañana tenemos otra jornada, la última jornada del simposio. Vamos a tener la presencia de Cynthia Ottaviano que va a presentar el proceso del primer código de ética de la televisión pública en Argentina que, como sabemos, cumplió 70 años; los y las invito a seguirlo a través de la web.

Por último, quiero decirles que este proceso de reflexión y de intercambio, de estas ideas que nos presentan Ale y Luis, nos gustaría también tenerlas presencialmente, o cuando podamos avanzar y tener más espacios presenciales.

Muchísimas gracias. ●

En foco >>>>>>

*Programa de Producción Televisiva
Universidad Nacional de Quilmes*

Entrevista a Natalia Zuazo

Especialista en política y tecnología. Directora de Salto Agencia. Consultora de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Entrevistadora

María Teresa Lugo. Directora del Diploma de Posgrado en Planeamiento, Gestión y Evaluación de Proyectos y Políticas Educativas en Contextos Digitales. Universidad Nacional de Quilmes.

Entrevista realizada en marzo de 2020.

María Teresa Lugo

Hola a todos y a todas. Hoy estamos entrevistando a Natalia Zuazo, especialista en políticas y tecnología. Estoy muy contenta de que estés acá con nosotros.

Me gustaría, en primer lugar, que te presentes, que nos cuentes cuál es tu trayectoria y qué te llevó a abordar este campo de la política y la tecnología.

Natalia Zuazo

Yo soy una politóloga que empezó trabajando como periodista a propósito. Estudié ciencia política, trabajé en medios digitales, con una formación en política –como decía mi madre en su momento, “en serio”–, sabiendo de las cosas que me gustaban y que en algún momento quería hacer. Entonces metiéndome en lo digital me interesó profundizar cómo estaba construido y ahí descubrí la necesidad de entender su funcionamiento político. Me di cuenta entonces (estamos hablando de 2002, 2003) de que había que estudiarlo mejor y de que nuestra mirada de lo político sobre la tecnología era muy ingenua. Que el periodismo sobre tecnología también lo era: que siempre estábamos mirando los aparatos y que las consecuencias sobre las tecnologías no estaban muy desarrolladas.

Fue en 2009 cuando empecé a investigar sobre estas cuestiones. Empezó el camino a mi primer libro, *Guerras de Internet*, en el cual quería también producir un primer material en español, que no existía hasta ese momento, sobre cómo funciona la infraestructura de internet, las leyes que moldean este espacio público en común, los datos personales, la toma de decisiones, lo que se llama la gobernanza de internet, que son muchos actores tomando decisiones sobre un espacio común universal. Había algunas cosas en inglés, pero no había una mirada latinoamericana, que es algo también de lo que me interesa hablar, de nuestra soberanía, nuestras decisiones. No estaba, primero porque es un campo nuevo, segundo porque también en cierto punto dependemos de que esos conocimientos los generen otros y, además, porque son muchas disciplinas mezcladas. Es una parte política, una parte de derecho internacional, otra técnica.

Después escribí *Los dueños de Internet*, mi segundo libro, que da cuenta de esta segunda etapa, la etapa monopólica de concentración. Al tiempo que me fui especializando en estudiar algunos temas en particular: datos personales, decisiones automatizadas –que algunos llaman inteligencia artificial–, cuestiones de trabajo, y en algunos ámbitos en particular como las noticias, las ciudades. En el fondo, el objetivo es tomar decisiones más propias sobre las políticas tecnológicas. Tomar decisiones que tengan la política primero: politizamos la tecnología para que no venga siempre la tecnología por delante y luego vemos qué forma le damos o cómo la regulamos.

MTL: Ahora vos hablaste de cierta ingenuidad con relación a cómo se toman las decisiones vinculadas con la política, podríamos hablar de políticas digitales, de políticas públicas, en definitiva. Y en uno de tus libros, *Los dueños de Internet*, tomas este concepto, que entiendo que podemos compartirlo en este momento, que habla de “el club de los cinco”. A mí me gustaría que profundizaras un poquito sobre qué implicancias tiene este club de los cinco, quiénes lo conforman, qué importancia tienen y, sobre todo, cuáles son las repercusiones y el impacto que tiene tanto para los ciudadanos como para la política.

NZ: “El club de los cinco” es una imagen que a mí me sirve para decir que Facebook, Google, Microsoft y Amazon, un conjunto de empresas tecnológicas monopólicas muy concentradas son nuestro mapa colonial de la actualidad. De la misma manera que, en el siglo XIX, tuvimos grandes potencias europeas que hicieron una cuadrícula y dividieron África, hoy tenemos un mapa de empresas tecnológicas que se dividen la mitad de las decisiones de nuestra vida. En cualquiera de nuestros teléfonos tenemos cinco empresas que toman decisiones sobre nuestras vidas. Somos poco conscientes porque estas decisiones no fueron generadas bajo presión, no hubo una guerra. En general, nosotros cedemos esas decisiones a través de términos y condiciones: les decimos “acepto” que vos tomes decisiones por mí. Pero eso no implica que nosotros seamos tontos. Suceden una serie de cuestiones que hacen que nosotros cedamos esas decisiones a esas empresas, que a su vez son monopólicas y que a su vez reflejan la desigualdad del mundo.

Esas acciones reflejan desigualdades. Ahí tiene que ver una postura también de los Estados, de los gobiernos, de las decisiones colectivas –porque los gobiernos no son más que representantes de decisiones colectivas– de a veces ceder, tercerizar la decisión tecnológica en algunas empresas. Y estamos en un momento en el cual tiene que haber más involucramiento de los distintos actores, en lo que yo llamo ser más valiente. En esto que la economista Mariana Mazzucato, italiana, llama el Estado emprendedor. De alguna manera, retomar esa capacidad estatal, que hubo entre los años 60 y los 70, que el Estado intervenga, tome en su poder misiones tecnológicas. Diga, de la misma forma que una carrera espacial, inventamos el GPS, inventamos internet –internet misma fue un invento estatal–; nosotros tenemos que ponernos al frente de esas decisiones, o en todo caso, llegado este momento de tanto poder de esas empresas, ver cómo regulamos esas decisiones. Ver si esas decisiones no están yéndose de nuestras manos.

MTL: Este es un campo en disputa porque hay intereses económicos, esta idea podríamos llamar de multisectorialidad de la política tecnológica. Es decir, esta idea de lo multisectorial donde tenés intereses corporativos, y donde por lo que vos planteas es importante recuperar cierta direccionalidad política del Estado. Es decir, ¿cuál es el lugar del Estado en todo este campo? ¿Cómo dirías que juegan los aspectos vinculados con las decisiones del Estado?

NZ: Las Naciones Unidas tienen un espacio, los foros de gobernanza de internet, que formalmente trata de conversar esas cuestiones, en un esquema de múltiples partes interesadas. Los gobiernos participan de estos foros de gobernanza, pero por otro lado también tienen que tomar decisiones locales. Por ejemplo, tenemos una ley de datos personales que es del año 2000. Hubo una actualización de esa ley presentada al Congreso, hace un par de años, que ahora perdió estado parlamentario. Hay que volver a presentarla porque también nosotros necesitamos actualizar nuestras normas a este nuevo contexto, con leyes renovadas para protegernos frente a estas cuestiones. (Nota de la edición: Actualmente se presentó un nuevo proyecto de reajuste de esa ley).

¿Es lo mismo una ley de datos personales del año 2000 que del año 2020? No. Tiene que contener, por ejemplo, nuevas cláusulas de consentimiento, quiénes pueden usar los datos, cómo se va a multar a quienes compartan datos entre agencias estatales, cómo se van a usar los datos en investigaciones criminales, esas cuestiones cambiaron. Entonces los Estados también tienen que entender qué rol ocupan o cómo van a disputar frente a una empresa privada. Por ejemplo, un Estado que dice tengo que abrir el celular de una persona ante un determinado delito, o un crimen, o lo que sea. La empresa dice tengo yo que protegerlo porque es mi cliente; y el Estado tiene que decir está bien, pero se ha cometido un delito. Esos conflictos, esas guerras de internet que yo llamo, suceden todos los días. Esos enfrentamientos suceden todos los días. Entonces cada Estado ve esos conflictos –este es un caso, pero sucede todo el tiempo.

Los vendedores de tecnologías están en biometría para la seguridad, para la educación; biometría para controlar las ciudades, para controlar las cámaras, para controlar las escuelas. Bueno, ¿por qué y para qué?, ¿qué análisis previo se hizo?, ¿con qué fin? ¿Queremos hacerlo en todos los lugares?, ¿en qué lugares? Ese análisis previo, posterior también, requiere que haya profesionales en políticas públicas, formados, que entiendan cómo funcionan las distintas tecnologías, para decidir sobre esto. Porque no es culpa del actor privado que vende tecnología, es decir, el vendedor de tecnología siempre va a estar, tiene sus intereses y es lógico que eso suceda. Por eso yo siempre digo la política adelante decidiendo para qué quiere que eso suceda.

Y por eso es importante, más allá de esas reuniones internacionales, que también se trabajen estándares, principios de derechos humanos. Por ejemplo, empiezan a haber estándares de derechos humanos para inteligencia artificial o decisiones automatizadas, pero nosotros en nuestra ley de datos personales podemos decir cómo queremos que eso se aplique aquí, cómo queremos que eso suceda aquí en Argentina. Esos son los desafíos que tenemos por delante y que tienen que trabajarse localmente, que pueden tener que ver con la formación profesional que existe en las universidades y que se nos plantean para adelante.

MTL: Hablas de una manera de contextualizar determinados acuerdos internacionales que son un marco interesante, pero que amerita también de un debate local y de un debate multisectorial, donde todos los actores puedan poner sobre la mesa sus intereses, sus valoraciones, las expectativas que están teniendo sobre esto. Pero también hay una falta de conocimiento de determinados actores, que son los que tienen que tomar decisiones y, en relación con eso, ¿que podrías vos compartirnos como recomendación inclusive de la famosa frase ‘qué hacer’?

NZ: Respecto del qué hacer yo siempre doy una recomendación, que es no pensar que en estas cuestiones—que parecerían tan nuevas—todo lo que hay que hacer es nuevo. Por ejemplo, se habla mucho de principios éticos para la inteligencia artificial; y en realidad quien habla de principios éticos son las mismas compañías de Silicon Valley: son Google, son Facebook. Y adoptaron esa palabra del marketing que dice tenemos que agregarles ética a nuestros productos. Y eso muchas veces es una falacia porque la misma ética la diseñan ellos, es decir, contratan jefes de ética para Facebook, jefes de ética para Google. Lo que tenemos que pensar es que nosotros ya tenemos principios de derechos humanos en la carta de Naciones Unidas, principios de derechos humanos en la carta de los derechos del niño; principio de derechos humanos que quizás existían antes que nos tienen que servir de guías. Tenemos que volver muchas veces a las fuentes. Por ejemplo, la comisión europea ahora ha adaptado esos principios de derechos humanos a las decisiones automatizadas, a la inteligencia artificial. Hay una declaración de Toronto que se ha adaptado en distintos gobiernos para las decisiones automatizadas. Hay mucho más de sentido común y de estudiar sobre las bases que teníamos de derechos humanos, del humanismo puro, que ponerse a pensar, a inventar cosas nuevas.

La segunda recomendación es generar evidencia, generar estudio. Sobre estas cuestiones las empresas pueden mandar sus productos. Pero desde la academia, o desde los sectores en donde podamos producir inteligencia, material, tenemos que sentarnos a producir eso: evidencia, estudios que nos permitan decir, por ejemplo, en el ámbito de la tecnología y el género, dar evidencia para poder generar nosotros nuestra propia evidencia, para decir donde hay sesgos de género en las decisiones automatizadas, en los algoritmos, que es un área en donde se necesita mucha investigación. Y ahí es donde está el valor.

Como investigadora, también en esta área, sé que esas investigaciones requieren mucho tiempo, que cuesta mucho financiarlas; que son además investigaciones que requieren de equipos multidisciplinarios, de gente que sepa de desarrollo, gente que sepa de investigación en políticas públicas, gente que sepa de manejo de bases. Y que hay que enfocarse mucho en pasarse uno, dos, tres años investigando con datos para obtener resultados. Y en cambio de eso, hay que salirse de las explicaciones fáciles. Yo creo que hay que volver a estudiar sobre estas cuestiones, en vez de hablar tanto. Porque hay mucha gente que habla de ética de los algoritmos, ética de las decisiones; y la verdad que siendo especialista en esto me la paso mucho tiempo con bases de datos y estudiando. Y cada tanto, con mis equipos producimos alguna evidencia, algún material. Básicamente, hago lo que hace cualquier investigador, que cada tanto tiene alguna evidencia para mostrar algo de lo que hace.

MTL: Qué buen dato este, qué buena recomendación. Por ejemplo, para las universidades donde ahí tenemos un lugar, yo diría, fundamental para poder generar buen conocimiento en este tipo de líneas. Sobre todo, en relación con género y tecnología, que es un campo bastante reactivo a las mujeres en general, tanto en los puestos de las gerencias de las empresas como en lo que hace a la producción de tecnología. Hay un tema que especialmente me interesa, que tiene que ver con la relación entre las plataformas y la precarización laboral, y que vos desarrollas en tus investigaciones y me gustaría que compartas con nosotros, algún punto y alguna profundización sobre ese tema.

NZ: De plataformas y precarización, lo que se necesita fundamentalmente son dos cosas. Una, que se comiencen a reconocer a los sindicatos o agrupaciones de trabajadores precarizados. Los trabajadores de plataforma necesitan tener visibilidad, diálogo como un actor político, sentarse en una mesa de negociación, representación en el ministerio de trabajo, como cualquier otro trabajador. Necesitan que sus derechos se reconozcan y regulen. Y hablar de derechos, sin más. Aunque tengamos que volver a hablar de derechos que ya se habían ganado en el siglo XIX y el siglo XX ya estando en el siglo XXI. Esa protección social que ya se había ganado estamos volviendo a discutirla, estamos volviendo a hablar de pasar de la esclavitud al trabajo asalariado. Esa nueva discusión se está volviendo a dar. Ese es un primer paso, volver a plantear la regulación en el nuevo escenario: no dejar que los privados autorregulen el trabajo, porque ya sabemos que cuando eso sucede pierden los trabajadores. Incluso hay algunos actores y algunos sindicatos que no quieren dar esa discusión, que dicen

que no tenemos que dar esa discusión porque hay que prohibir el trabajo con las apps. Bueno, el camino es regular positivamente, y regular paulatinamente porque esas personas que necesitan trabajar a través de las aplicaciones quieren hacerlo, pero quieren hacerlo bien.

La otra cuestión es la fiscal. Es cómo hacemos para que estas empresas multinacionales que contratan trabajadores precarizados paguen más impuestos locales. Porque estas empresas tienen un gran problema de fuga de dividendos a través de guaridas fiscales. Y eso está comprobado en el mundo. Tanto Uber, como todas las plataformas tienen un gran problema de evasión fiscal, de eso se tendrá que encargar la AFIP. Cosas muy concretas.

Los que investigamos estos temas en concreto sabemos que el Ministerio de Trabajo, la AFIP, no necesitan discutir cuestiones morales: que si los trabajadores quieren o no quieren trabajar como delivery o no. No es moral. Es concreto: es cumplir derechos y obligaciones. Sirven los pasos concretos: que los trabajadores tengamos derechos y que las empresas paguen más impuestos; y esto es lo que está haciendo el mundo. California, cuna de Silicon Valley, lo está haciendo. Entonces cualquier otra discusión no nos sirve. La discusión para mí es concreta: política pública, ese es el camino.

MTL: Para terminar, no puedo dejar de preguntarte en relación con la educación, y cómo estás viendo todas estas cuestiones. Este campo complejo a nivel de lo que es la política pública en educación, y cómo juega lo que podríamos llamar el ecosistema digital en decisiones pedagógicas que, desde mi punto de vista, muchas veces están tomadas también por las empresas de tecnología; hablo también de algunos de los grandes grupos.

NZ: Yo diría otras cosas primero. Que todavía no hemos visto nada, pero eso es muy bueno porque en general los primeros anuncios que se hacen son muy grandilocuentes y tienen que ver con la tecnología: vamos a robotizar. El anuncio que yo quisiera que haya es el de la vuelta de Conectar Igualdad porque me parecería que sería un anuncio de impacto masivo respecto a la tecnología.

Ahora dicho esto, la segunda cosa es que para trabajar en serio la política tecnológica creo que se necesita tiempo, porque—en los últimos años, sobre todo—el plan nacional de inclusión educativa estuvo desmantelado. Entonces para que eso vuelva a tener un vínculo, que el currículo tecnológico vuelva a existir, se necesita un tiempo de trabajo. Porque además de eso, se tiene que actualizar. Creo que no sería muy bueno que ese anuncio salga muy rápido, creo eso. Igual no soy especialista en educación, entonces esa es mi perspectiva desde una persona que trabaja cuestiones tecnológicas.

MTL: Para cerrar, además de agradecerte muchísimo esta grata conversación, una pequeña pincelada sobre por qué la elección de este tema para compartir hoy con nosotros en la Universidad Nacional de Quilmes y ¿cuál ha sido la decisión?



V Simposio

Comunicación, Educación y Ciudadanía en la Era Digital

Marzo de 2022



PROGRAMA
TECNOLOGÍAS DIGITALES Y
PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN
| EDUCACIÓN



Centro de Políticas Públicas en
Educación, Comunicación y Tecnología
de la Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes