



ALAIC 2020

Medellín-virtual • 9 - 13 de noviembre

DESAFÍOS Y PARADOJAS DE LA COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA: las ciudadanías y el poder

GT 4. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
GT 4. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

ISSN 2179-7617



MEMORIAS (V.9/10/21)

GT4. Comunicación y Educación

GT4. Comunicação e Educação

Coordinación de GT:

Paula Morabes (Argentina). pmorabes@gmail.com

Vicecoordinación:

Beatriz Marín Ochoa (Colombia). beatrize.marin@upb.edu.co

Gladys Ortiz Henderson (México). g.ortiz@correo.ler.uam.mx

Comité Directivo ALAIC 2018-2020

Presidencia: Gustavo Cimadevilla (Argentina)

Vicepresidencia: Gabriel Kaplún (Uruguay)

Dirección Científica: Tanius Karam Cárdenas (México)

Dirección Administrativa: Daniela Inés Monje (Argentina)

Dirección de Comunicaciones: Sandra Osses Rivera (Colombia)

ISSN: 2179-7617

Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación – ALAIC

Universidad Pontificia Bolivariana - UPB

2020

Nota: La publicación de las ponencias se hace con autorización de las y los autores de acuerdo con las condiciones publicadas en la convocatoria para la recepción de ponencias del XV Congreso ALAIC 2020. El contenido de los textos es responsabilidad única de quienes firman como autores.

Tabla de contenido

Medios y políticas educacionales: Encuadres y discursos periodísticos sobre la educación y la docencia.	
Cristian Cabalin, Pablo Andrada, Laureano Checa. -----	6
Intervenções artísticas urbanas: processos educomunicacionais estabelecidos em Boa Vista/RR.	
Leila Adriana Baptaglin, Rafaella Luiza Antunes da Silva. -----	12
Las tecnologías digitales en los bachilleratos de Querétaro, México.	
Ileana Cruz Sánchez-----	24
Comunicación/Educación: Medios, espacios y territorios. Coyunturas en las materialidades de la comunicación en las políticas educativas de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.	
Paula Morabes, Darío G. Martínez -----	40
La comunicación en ambientes multirreferenciales de aprendizaje en la universidad: abordaje sociotécnico para su comprensión.	
Cecilia Marrero, Ana María Casnati.-----	58
Docentes peruanos navegando el océano mediático: percepciones sobre el sentido de educar en medios.	
Julio César Mateus, María Teresa Quiroz.-----	71
El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana en México.	
Gladys Ortiz Henderson, Ozziel Nájera Espinosa. -----	86
Anímate a ver: de los universos simbólicos a la praxis audiovisual. Integración de los cursos de Semiología e Imagen I.	
Nicolás Chalavazis Acosta, Harold Salinas Arboleda, Juan Pablo Londoño Bastidas -----	108

Comunicación educativa digital, ubicua y transmediática. Delia María Crovi Druetta-----	118
Alfabetizar en narrativas transmedia. Una aproximación a las competencias periodísticas necesarias para la convergencia de medios. Ángela Patricia Mendieta Briceño, Víctor Hugo Garcés.-----	129
La participación de la comunidad en la implementación de Narrativa Transmedia Pedagógica. Análisis de tres experiencias educativas en Buenos Aires, Argentina. Viviana Alejandra Murgia, Exequiel Alonso -----	143
Audiovisual e educação - dois processos, uma integralidade. Solange Straube Stecz-----	154
Medios escolares: espacios de resistencia para favorecer las expresiones de los estudiantes. Juan Carlos Ceballos Sepúlveda, Luis Manuel Rojas Ramírez, María Camila Rendón Fernández. -----	166
Juventudes universitarias y redes sociales digitales. Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Rocío López González -----	183
El pensamiento abismal como fenomenología del monopolio de la identidad en la educación superior pública de las carreras de Comunicación Social en Bolivia. Angela Fabiola Cossio Zambrana.-----	190
La comunicación como dimensión estratégica para la Gestión de Educación Superior. Carlos Giordano, Paula Porta, Emiliano Rimoldi, Rocío Tauber.-----	205

Cinema na Escola: Notas sobre uma Pedagogia dos Afetos. Solange Straube Stecz, Stefano Lopes dos Santos, Tiago de Oliveira Felipe-----	219
A criação de fanfics acessíveis do Pequeno Príncipe na perspectivada Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa. Eduarda Reolon de Matos.-----	233
Mostra Curta Inclusão e Diversidade: a experiência de produção audiovisual acessível na escola. Bruna Atti Provenzano, Marcos Emilio Santuario -----	244
Experiencias de apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá- Colombia 2016-2018. Johana Isabel Montes Leguizamón.-----	254
Ganar espacios y restituir capacidades con voces escolares: hallazgos de una experiencia educativa compartida. Iván Rómulo Arana Sáenz, Héver Míguez Monroy-----	266
La relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina: la mirada dialógica de los docentes y estudiantes de la Facultad de Información y Comunicación. Varenka Parentelli-----	273
La formación de profesores en Comunicación Social en el siglo XXI: Un desafío permanente. Laura Delia Vargas, Eugenia Rodriguez, Cecilia Ulla. -----	284
Formar comunicadores bajo el enfoque de las capacidades globales. Desafío para América Latina. Carlos Alfonso López-Lizarazo, Ana María Suárez-Monsalve, Gabriel Sadi. -----	290
Comunicación /Educación un puente entre las juventudes y la educación pública. Erinso Yarid Díaz Rodríguez, Jacquelín García Páez -----	301



Los MOOCs de la UNAM y su atención a desigualdades. Norma Isabel Medina Mayagoitia -----	314
La Comunicación y Educación como perspectiva teórica – metodológica para entender lo que pasa en la Escuela. Aportes, potencialidades y desafíos. Verónica Plaza Schaefer -----	327
Práticas educomunicativas no Ganhando Asas: como jovens com Síndrome de Down se tornaram podcasters. Andrea de Lima Trigueiro de Amorim, Jefte Fernando de Amorim Barbosa, Maria Alice Albuquerque Neta, João Cruz Barbosa Neto. -----	338
Estrategias educomunicativas para la construcción de memoria colectiva en estudiantes de un colegio rural. Héver Míguez Monroy, Alfonso Angarita Buitrago. -----	358

Medios y políticas educacionales: Encuadres y discursos periodísticos sobre la educación y la docencia

Mídia e políticas educacionais: marcos e discursos jornalístico sobre educação e professores

Media and educational policies: Frames and journalistic discourses about education and teaching

Cristian Cabalin¹

Pablo Andrada²

Laureano Checa³

Resumen: En esta ponencia se discute el rol de los medios de comunicación en la definición pública sobre la educación, tomando el caso del debate sobre la nueva carrera docente en Chile, en un proceso conocido como la mediatización de la educación.

Palabras Clave: Medios, políticas educacionales, encuadres.

Abstract: This presentation discusses the role of the media in the social construction of education, taking the case of the discussion about the new teaching career in Chile, a process known as the mediatization of education.

Keywords: Media, educational policies, frames.

“No ha habido otro momento en la historia de Chile con esta intensidad en la discusión sobre educación”, aseguró en agosto de 2015

el Premio Nacional de Educación, Iván Núñez. El historiador graficaba así la centralidad de la educación en el debate público chileno en los

¹ Cristian Cabalin. Universidad de Chile y Universidad Central de Chile, doctor, Chile, ccabalin@uchile.cl

² Pablo Andrada. Universidad Central de Chile, doctor, Chile, pablo.andrada@ucentral.cl

³ Laureano Checa. Universidad de Chile, doctor (c), Chile, lchecha@uchile.cl

últimos años. Los medios de comunicación han participado activamente en este debate. Tanto así que, por ejemplo, El Mercurio y La Tercera -los principales diarios del país- destinaron 181 editoriales al tema educacional en 2011 (Cabalin, 2013). Lo anterior es solo una muestra de un proceso creciente de 'mediatización de la educación', donde existe una cada vez más intensa interacción entre el campo mediático y el campo educacional (Couldry, 2012). Esta relación entre medios y educación a nivel político se puede observar en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

En Chile, los profesores y profesoras reconocen un clima adverso sobre su trabajo, tanto así que exigen "un mayor reconocimiento social y un mayor respeto por su trabajo desde la esfera pública" (Ávalos, 2013, p. 225). Estos discursos hostiles hacia su labor los perciben desde el entorno mediático y los encargados de las políticas educacionales.

Por ello, para analizar la identidad profesional de los docentes se requiere estudiar las narrativas sociales que se construyen sobre ellos. Estos discursos proporcionan marcos de interpretación

(frames) que afectan las actitudes de las personas sobre la educación.

Objetivos

La investigación FONDECYT N° 11170005 que se presenta en esta ponencia se propuso como objetivo general analizar los discursos sobre los docentes producidos por los principales diarios nacionales chilenos y su recepción en profesores y profesoras en el contexto de la nueva de carrera docente.

Caracterización del estudio o discusión teórica propuesta

El papel de los medios de comunicación en la construcción de la identidad profesional docente ha sido investigado desde tres perspectivas. En primer lugar, a partir del contexto en el que promueven y construyen discursos en torno a la educación, la política educativa y sus actores (por ejemplo, los profesores y profesoras). Esto es, fundamentalmente cuando se debate o se pone en marcha una reforma educativa (Wubbena, Ford, & Porfilio, 2016).

Una segunda área de la literatura analiza no solo el contexto sino también el tipo de identidades que los medios construyen (Ulmer, 2016; Shine & O'Donoghue, 2013). El

tercer enfoque parte de la constatación del relevante rol que tienen los medios de comunicación en el debate de la política educativa y la construcción de identidad docente, y argumenta sobre las formas y mecanismos que los profesores pueden desplegar para difundir su propio discurso, fortalecer su identidad profesional y contrarrestar la mirada de déficit que suele caracterizar el juicio de los medios de comunicación frente a la gestión docente, particularmente en contextos de mercado educativo (Thomas, 2011; Cohen, 2010).

El estudio acá reseñado considera estas perspectivas, enfatizando el tipo de identidad docente propuesta por los medios a través de sus estrategias de encuadres tanto a nivel temático como discursivo.

Enfoque y/o metodología de abordaje

El análisis de contenido se realizó a 311 noticias y 34 portadas publicadas entre el 1 de abril de 2015 y el 28 de febrero de 2016. Los medios seleccionados fueron El Mercurio de Santiago y La Tercera, los dos principales diarios de las dos cadenas que concentran la prensa escrita (Gronemeyer & Porath, 2017). Los textos fueron estudiados a través de una matriz de análisis que consistió en una ficha

de 96 variables, agrupadas en descriptivas (26 variables), vinculadas a las fuentes (34 variables) y otras asociadas a los encuadres (33 variables). Este análisis cuantitativo descriptivo fue complementado con un análisis crítico del discurso de los editoriales publicados por los periódicos seleccionados, para comparar el frame noticioso con la postura política del medio en torno a la carrera docente discutida en Chile en 2016. Además, se realizaron 6 grupos de discusión en los meses de diciembre de 2018 y enero de 2019 a docentes de educación primaria y secundaria divididos por tipo de dependencia (pública, subvencionada o mixta y privada) y por género (hombre y mujer). Durante la realización de los grupos, los docentes debieron leer y comentar uno de los editoriales analizados previamente. Los grupos de discusión permitieron estudiar cómo las personas interpretan los textos (escritos o audiovisuales) de los medios de comunicación (Kamberelis & Dimitriadis, 2015).

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

El eje metodológico central de esta propuesta es el análisis de contenido y framing, enfatizando el rol de los medios en la

discusión pública sobre la educación y en la construcción de la identidad docente. Esta aproximación permite cuantificar algunos aspectos noticiosos y, al mismo tiempo, analizar cualitativamente fragmentos del texto, de acuerdo a categorías emergentes.

Considerando lo anterior, se constata que las fuentes utilizadas para encuadrar la discusión son mayoritariamente masculinas. No deja de llamar la atención esta situación, considerando que las principales voces políticas de esta materia entonces eran mujeres: la Presidenta, Michelle Bachelet; la ministra de Educación, Adriana Delpiano; la subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga; y la presidenta de la comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Camila Vallejo.

A nivel cualitativo, se identifican el uso de estrategias lingüísticas como la generalización e impersonalización de actores, y la autorización basada en el discurso experto, como formas de deslegitimar el rol jugado por la organización gremial de los docentes, el Colegio de Profesores, en la discusión del proyecto. También se identifica la concepción de un tipo de profesor ideal, caracterizado por su

docilidad, su disposición a evaluarse constantemente y su carácter apolítico.

Los resultados de la recepción de los docentes del discurso mediático, recogida en los grupos de discusión, muestra que la idea de que los profesores más reconocen presente en los medios es que ellos son los culpables de los problemas de la educación. Una de las principales implicancias de dicho discurso mediático es el daño que se realiza en la relación entre los docentes y las familias de los estudiantes.

Los actores que son identificados como constructores de discursos pertenecen principalmente a organizaciones, la mayoría fundaciones privadas, que son las elegidas por los medios para hablar de educación. El discurso de estos actores tiene como motivación general un menosprecio a la labor actual que realizan los docentes.

Al recordar la discusión sobre el proyecto de ley de la carrera docente en 2015 señalan que la idea que más se reiteró en los medios de comunicación fue el supuesto miedo que tenían los profesores y profesoras a evaluarse, mientras que en la escuela se

discutió que la evaluación que se planteaba originalmente en el proyecto era poco seria.

Las reacciones al editorial que los docentes tuvieron que leer y comentar, titulada El otro lucro en educación (La Tercera, 5 de julio de 2015), apuntan a que el escrito es una idealización de la educación privada y subvencionada, desconociendo la realidad material de los establecimientos particulares subvencionados. Además, se enfatiza que queda en evidencia la política editorial e intereses del periódico buscando invalidar las protestas de los profesores y profesoras del gremio docente. Existen reacciones negativas, en especial, molestia y sorpresa ante lo expresado por el diario La Tercera. Se mencionan ideas de que "se hace daño" y se busca dividir.

Se percibe que el prestigio de los docentes ha tenido un cambio negativo, siendo profesionales que no son valorados/as en la sociedad. Los medios de comunicación han aportado a este desprestigio con un lenguaje que "les falta el respeto y con acusaciones" a los profesores y profesoras, según dicen los participantes de los grupos de discusión. A pesar de esto, existen jóvenes que quieren seguir siendo profesores y profesoras, porque

visualizan la profesión como una forma de ser un agente de cambio en la sociedad.

Al diferenciar por tipo de establecimiento, los docentes de dependencia pública son los que señalan que los actores e instituciones que hablan de educación lo hacen con un interés publicitario y uno de sus discursos más utilizados es el de la preferencia por profesores jóvenes. Los docentes de dependencia mixta o subvencionada sostienen que una de las consecuencias de los discursos de los medios es el cuestionamiento de las movilizaciones del gremio de profesores. Los docentes de dependencia privada señalan tener una distancia con la discusión de la nueva carrera docentes puesto que no los afecta y la recuerdan de forma ambivalente, ya que algunos la ven como una normativa que generaría mejoras generales y otros porque provocaría efectos nocivos en la educación. En cuanto a las diferencias por género, los docentes destacan la idea de los profesores como víctimas de la violencia de los estudiantes como una novedad instalada por los medios, mientras las docente enfatizan el cuestionamiento a las movilizaciones.

Referencias

Ávalos, B. (Ed.). (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.

Cabalin, C. (2013). Framing y políticas educacionales: Los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 635-647.

Cohen, J. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119.

Couldry, N. (2012). *Media, society, world. Social theory and digital media practice*. Cambridge: Polity Press.

Gronemeyer, M., & Porath, W. (2017). Tendencias de la posición editorial en diarios de referencia en Chile. El arte de dosificar la crítica frente a la actuación de los actores políticos. *Revista de Ciencia Política*, 37(1), 177-202.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales: Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En

Denzin, Norman, & Y. Lincoln (Eds.), *Investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. IV, pp. 494-532). Buenos Aires: Gedisa.

Shine, K., & O'Donoghue, T. (2013). Teacher representation in news reporting on standardised testing: A case study from Western Australia. *Educational Studies*, 39(4), 385-398.

Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 371-382.

Ulmer, J. B. (2016). Re-framing teacher evaluation discourse in the media: an analysis and narrative-based proposal. *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, 37(1), 43-55.

Wubbena, Z., Ford, D., & Porfilio, B. (Edits.). (2016). *News media and the neoliberal privatization of education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Intervenções artísticas urbanas: processos educacionais estabelecidos em Boa Vista/RR

Intervenciones artísticas urbanas: procesos educativos establecidos en Boa Vista/RR

Urban artistic interventions: educational processes established in Boa Vista/RR

Leila Adriana Baptaglin⁴

Rafaella Luiza Antunes da Silva⁵

Resumo: Objetivamos cartografar as intervenções artísticas urbanas existentes no contexto educacional periférico de Boa Vista/RR. Identificamos que os coletivos investigados estabelecem processos educacionais consolidando o Circuito da Arte.

Palabras-Chave: Intervenções; Arte Urbana; Processos educacionais.

Resumen: Nuestro objetivo fue mapear las intervenciones artísticas urbanas existentes en el contexto educativo periférico de Boa Vista / RR. Identificamos que los colectivos investigados establecen procesos educacionales que consolidan el Circuito de Arte.
Palabras clave: Intervenciones; Arte urbano; Procesos de educación.

Abstract: We aimed to map the existing urban artistic interventions in the peripheral educational context of Boa Vista/RR. The investigated collectives establish educacional processes consolidating the Circuit of Art.

Keywords: Interventions; Urban art; Educommunication processes.

⁴ Leila Adriana Baptaglin. Universidade Federal de Roraima, Pós-doutora e Filosofia e Ciências Humanas, Brasil, e-mail: leila.baptaglin@ufr.br.

⁵ Rafaella Luiza Antunes da Silva. Universidade Federal de Roraima, Graduação em Administração, Brasil, e-mail: rafaell4_antunes@hotmail.com

Apresentação do Tema e dos Objetivos

O presente estudo faz parte do projeto de iniciação científica "Intervenções artísticas contemporâneas: as visualidades artísticas em contextos educacionais periféricos de Boa Vista/RR" o qual busca compreender como as intervenções artísticas urbanas instigam o desenvolvimento artístico e cultural nos espaços educacionais de Boa Vista/RR.

Com o conhecimento do campo das artes buscamos ampliar as possibilidades de inserção destes sujeitos no espaço cultural roraimense dando visibilidade as produções que são realizadas nas escolas e na comunidade desmistificando alguns preconceitos existentes em relação à linguagem do Grafite, Muralismo, Pixo, Lambe-Lambe, o Happer e o Breakdance (b-boy ou b-girl). O conhecimento artístico e histórico das linguagens amplia o repertório de valorização da produção artística justificando a inserção no espaço urbano.

Desta forma, buscamos atentar para o objetivo geral de cartografar as intervenções artísticas urbanas existentes no contexto educacional periférico de Boa Vista/RR. Para isso, organizamos alguns objetivos específicos: Levantamento dos Coletivos que

trabalham com Arte Urbana; Levantamento das ações realizadas pelos coletivos nos ambientes escolares.

Metodologia

Nesta etapa do projeto, realizamos o contato inicial com os coletivos através das redes sociais o que nos proporcionou um panorama prévio das ações realizadas e a aproximação com muitos dos artistas a serem investigados. Com o roteiro organizado iniciamos o processo de diálogo com os artistas a fim de marcarmos as entrevistas sendo que foram realizadas 7 entrevistas com artistas urbanos locais representantes dos coletivos: Macu-x (4 artistas); Venecuxi (1 artista) e Movimento Urbanus (1 artista) e 1 artista que não está vinculado a nenhum grupo em específico.

Este roteiro de entrevista foi organizado a fim de que pudéssemos adentrar em algumas questões como: Dados pessoais; Ingresso na Arte Urbana, Coletivos que participam; Repercussão do trabalho; Incentivo ao trabalho artístico; Repercussão em redes sociais; Trabalhos realizados. Este processo de pesquisa realizado foi somado a leituras e aproximações significativas em relação ao conhecimento histórico, cultural, artístico e pessoal da arte urbana em específico o

muralismo e grafite expostos em Boa vista/RR. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 20 a 30min. Cada uma foi transcrita literalmente e, passarão a fazer parte das análises da pesquisa.

Com as informações dos locais de realização das intervenções artísticas urbanas pelos coletivos iniciamos o contato com as escolas e a entrevista com três professores de Arte. A comunicação com os professores nos possibilitou compreender a forma como as Intervenções artísticas urbanas foram e/ou são trabalhadas no ambiente escolar.

Para a análise dos dados coletados com os Artistas e com os professores de Artes das escolas trabalhamos com o processo de categorização presente na estrutura da Análise de conteúdo. Desta forma, com os dados das entrevistas realizadas com os artistas dos Coletivos e com os professores de escolas construímos a análise desta investigação.

Referencial teórico

Embora com um trabalho intenso e de reconhecimento internacional, a Arte Urbana toma força com o Hip Hop, uma manifestação cultural urbana surgida no final dos anos 1970 nos bairros pobres de Nova York (EUA). O Hip

Hop é contemplado por quatro grandes elementos: a dança (b-boy e b-girl), a pintura/arte (grafite), a música (DJ) e as composições/poesia (MC) e ainda, o Punk, o Rap, o Skate, as projeções de vídeo dentre outras expressões que consolidam o cenário da Arte de rua (Xavier, 2012) e que, no caso de alguns países da América Latina, intensificaram-se com a vinculação ao Muralismo.

O Grafite surge como uma proposta de Arte Urbana que ocupa outro território e outro lugar (Santos, 2010). Mesmo em uma construção, territorial e temporal distinta do muralismo, o grafite apresenta, em uma construção mais subjetiva, uma preocupação estética, filosófica e ideológica.

Como uma das primeiras formas de comunicação o muralismo e o grafite entram em um cenário histórico desde a antiguidade onde já havia grafismos e diversificações simbólicas voltadas para comunicação coletiva e individual do ser humano. Neste contexto temos o grafite dividido em duas partes: 1- de sua criação linguística voltada para os grafismos e, 2- de uso de imagem. Na atualidade se destaca os grandes murais de grafite pelo mundo e sua atual forma de expressão artística contemporânea expressando diversas técnicas visuais.

Neste sentido temos três termos diferenciados da arte urbana, o conceito de pichação, de mural e grafite. Desde sua antiguidade, nos tempos da Grécia, se encontra em destaque, os murais e suas representatividades. Os murais e pichações sendo uma das primeiras formas de comunicação com o uso de imagem apresenta para todos na modernidade uma expressão individual e, se mostra a mercê de ideologias críticas, políticas e sociais da época (Funcia, 2015).

O grafite se apresenta como linguagem, como uma identidade única. Onde se tem elementos de um grupo radical ou imparcial que constroem valores da contracultura, critica a políticos, sociedade e entre outros. Mas essas idealizações partindo de um âmbito individual de cada sujeito que cria sua ideologia de mundo. Nesses grupos destacamos os coletivos, como grupos que trabalham em um mesmo espaço, mas com ideias em relação as críticas sociais, seja ela de âmbito político, religioso, econômico entre outros. Das seguintes pesquisas sobre o grafite foram feitas diversas leituras em relação a origem e ao conceito do grafite/arte urbana. Ramos (2014), nos coloca que o grafite é descrito como um movimento que surge com muita força em Nova York, no

século XX, mais precisamente nas décadas dos anos de 1970, onde em bairros periféricos como o *Bronxs*, se destaca grupos de jovens a mercê a sociedade imparcial, onde críticas de seu mundo mostrava um pouco da sua realidade. Neste contexto, se tem o sprays de tinta principal instrumento de trabalho artísticos, que na prática substitui as tintas a pincel nos murais.

Nas atuais cidades e metrópoles do Brasil já se aceita e se desenvolve com mais facilidade murais de grafite, contudo, este é um processo árduo de aceitação do olhar do sujeito. Vivemos um processo de aceitação em crescimento, onde se encontram mais coletivos, eventos, seminários e até pesquisas voltada para arte urbana, como temos visto neste século e na metade do século passado.

Esta situação evidenciada na realidade brasileira também surge na emergência de Movimentos artísticos impulsionados pelos Movimentos da Arte Urbana onde vemos fortalecer a busca pelos direitos humanos dos indígenas, feministas, movimentos culturais que, a partir da Arte Urbana começam a comunicar seus ideais (Santos, 2010).

A Arte Urbana apresenta um grande valor social e cultural ao ponto em que comunica, educa, divulga expressões, pessoas e situações invisibilizadas. Assim, além de seu

valor estético e técnico tem um forte potencial educacional e comunicacional de crítica e reflexão acerca de questões sociais. Esta vinculação da comunicação com os espaços escolares ou ainda, com propostas educacionais, sejam elas formais ou informais, proporcionam, além da inserção em um lugar comum - a Escola, a possibilidade de ampliação das perspectivas comunicacionais e artísticas para um público em formação. Público este que em vias de aprendizagem apresentam-se como potenciais consumidores do trabalho artístico (Soares, 2006).

A Arte Urbana, a partir da modificação/reorganização do espaço urbano propõe uma estruturação crítica do pensar do espectador sendo ela utilizada a partir de diferentes técnicas e linguagens.

Resultados

A partir da investigação realizada percebemos que Boa Vista/RR apresenta 3 grupos de Arte Urbana: Movimento Urbanus; Coletivo Macu-x e o recém formado coletivo

Venecuxi. Pela recente origem como estado (1988), Roraima ainda carece de desenvolvimento e compreensão para com o setor cultural e artístico. Isso também pode ser evidenciado com entrevistas realizadas com três professores de Artes de escolas da Rede Municipal, Estadual e Federal. O retorno das escolas nos proporcionou visualizar melhor a articulação das ações dos coletivos com o ambiente escolar.

Desta forma, destacamos que o Movimento Urbanus é um projeto sociocultural que trabalha com eventos, palestras, campeonatos, oficinas na área do Hip Hop e do Grafite. O Movimento acolhe a comunidade local e vem trabalhando expressivamente na recepção dos artistas venezuelanos dando visibilidade ao trabalho com a Arte Urbana.





Imagens 01: Batalha de B.boy. Fonte: Facebook Movimento Urbanus

As competições ao ar livre e nos diferentes eventos da cidade vêm tomando espaço e reconhecimento ampliado a possibilidade de territórios (Cunha, 2008) de acolhimento e visibilidade da cultura e da Arte Urbana.

O Coletivo Macu-x trabalha com ênfase com o desenvolvimento do Grafite nas ruas e

nas escolas de Boa Vista/RR. Com um grupo de artistas de localidades diferentes e flutuantes, o Coletivo Macu-x vem tomando espaço e consolidando algumas ações a partir do momento em que ingressa em um processo de valorização da Arte Urbana e de recepção de artistas de diferentes locais.



Imagem: Coletivo Macu-x Fonte: Ill Grafita Roraima Fonte: Facebook Grafite Roraima

O coletivo Venecuxi é um coletivo formado por artistas Venezuelanos que estão residindo em Boa Vista/RR e passam a construir uma nova configuração do cenário da Arte Urbana a partir do momento que inserem uma nova configuração artística integrando ainda mais o muralismo ao grafite.



Imagem: Coletivo Venecuxi Fonte: V Grafita Roraima

A Arte Urbana em Roraima é um movimento ainda em expansão. Há 3 grupos que trabalham com a Arte Urbana e, mais especificamente, o Coletivo Macu-x e o Venecuxi com propostas visuais. Estes, focados na produção com a linguagem do Muralismo e do Grafite.

Apesar da existência desses movimentos, ainda não há um cenário para a valorização da produção artística. O que se percebe é a inserção desses movimentos nos espaços educacionais e nas organizações sociais.

Assim, além do trabalho de investigação nas redes sociais, estabelecemos um processo de análise das narrativas dos artistas e dos professores das escolas investigadas. Estas narrativas estão foram analisadas com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) e, com isso fomos organizando algumas categorias que nos possibilitam trabalhar o objetivo de nossa investigação. Estas categorias foram organizadas com base nos tópicos dos questionários e articulados aos objetivos específicos da investigação.

CATEGORIA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Aproximação com os Coletivos de Arte Urbana	- Levantamento dos artistas que trabalham com Arte Urbana; - Verificar o contexto em que se encontram as escolas a serem investigadas
Circuito da Arte: Produção, Recepção, Cultura Viva e Financiamento	- Verificar o contexto em que se encontram as escolas a serem investigadas; - Investigar as formas de trabalho desenvolvidas pelas escolas relativas à Arte Urbana.
Produções Artísticas	- Investigar as formas de trabalho desenvolvidas pelas escolas relativas à Arte Urbana.

As categorias estruturadas nos proporcionam organizar uma proposta de análise que possibilite “Catalogar e verificar como acontecem as intervenções artísticas urbanas existentes no contexto educacional periférico de Boa Vista/RR”. Assim, na Categoria Aproximação com os coletivos de Arte Urbana podemos perceber a forma de aproximação dos artistas com os a Arte Urbana e os Coletivos. Os entrevistados sinalizam para o gosto pela arte e, a possibilidade de realizar um trabalho que seja valorizado pela sociedade. De formas bastantes distintas que vão desde a participação em eventos de Arte Urbana na cidade, participações no Grafita Roraima (organizado pela UFRR em parceria com os coletivos) até questões de amizade, os

artistas entrevistados sinalizam a importância da Arte Urbana como movimento de luta, de expressão.

Com isso, os representantes dos coletivos de Arte Urbana, com uma vinculação maior ao muralismo e ao grafite nos mostram que há possibilidades, contudo ainda é necessário uma maior divulgação e conhecimento do trabalho artístico e cultura realizado pelos coletivos na cidade de Boa Vista/RR.

A importância apresentada pelos artistas configura-se em um elemento que se encontra em fase de inserção no ambiente boavistense. Ainda existe resistência, desconhecimento, vinculação da Arte Urbana como vandalismo. Contudo, sinalizam que já inicia-se um processo de reconhecimento, embora ainda pouco em relação ao que pode

ser evidenciado em outros lugares, resultado assim no apoio financeiro e/ou estrutural para a concretização de ações artísticas urbanas.

Neste limiar, percebemos que a vinculação com o espaço escolar passa a ser uma estratégia interessante de estabelecer ações educacionais que perpassam por um processo educacional e de recepção calcado em críticas e percepções culturais que só são aprofundadas em um processo educacional (Soares, 2006).

Esta vinculação da comunicação com os lugares educacionais ou ainda, com propostas educacionais, sejam elas formais ou informais, proporcionam, além da inserção em um lugar comum, a Escola, a possibilidade de ampliação das perspectivas comunicacionais e artísticas para um público em formação e que, em vias de aprendizagem apresentam-se como potenciais consumidores do trabalho artístico.

Assim, a compreensão da Arte proporciona o entendimento de que no cenário atual a Arte Urbana aparece “[...] não somente como uma arte, no caso de maneira conceitual, mas também como uma nova maneira de se expressar e comunicar” (Boccile, 2015, p. 01). A Arte Urbana, a partir da modificação/reorganização do espaço urbano propõe uma estruturação crítica do pensar do

expectador sendo ela utilizada a partir de diferentes técnicas e linguagens.

As considerações apresentadas pelos professores das escolas reforçam a importância do trabalho educacional como uma estratégia de disseminação da Arte Urbana e intensificação da percepção crítica da arte através da possibilidade de discutir e consumir a arte nas ruas e em dimensões variadas.

Já na categoria Circuito da Arte: Produção, Recepção, Cultura Viva e Financiamento trabalhamos com a proposta do Circuito da Arte procurando estabelecer aproximações com a Arte Urbana. Esta categoria articula elementos da estrutura comunicacional da Arte Urbana com o processo de recepção e apropriação nos territórios investigados e, como estes territórios passa a estabelecer relações de poder a partir da produção artística.

Ao buscarmos compreender os processos comunicacionais das proposições de Arte Urbana boavistense, percebemos que no limiar do Circuito da Arte (Baptaglin, Santi, 2018), há uma Produção/Poética urbana, embora careça de consolidação coletiva (Torro, 1997). No entanto, a construção do Texto e Leitura pressupostos básicos para a Comunicação social, ainda não são visíveis por

fatores que envolvem a falta do entendimento cultural e das problemáticas alicerçadas nas Culturas Vivas o que influi diretamente no Consumo e, conseqüentemente no Financiamento. Assim, para adentrar na consolidação de uma proposta artística urbana que atenda a proposição alicerçada pela Arte Urbana requer que tanto os produtores, quanto os consumidores atentem para o conhecimento da cultura local adentrando em uma ecologia de saberes que compreenda os diferentes tipos de conhecimentos.

Nas entrevistas realizadas percebemos que ainda há um caminho longo para a consolidação de um circuito artístico que potencialize a produção, recepção e consumo da Arte Urbana. Isso pois muitos dos trabalhos realizados pelos coletivos carecem de entendimento do seu valor cultural e artístico e, conseqüentemente, carecem de valorização financeira situação essa que potencializa, na maioria dos casos, trabalhos sociais e vinculados ao ambiente educacional.

Fica evidente então, a partir das entrevistas com os artistas e professores, que as ações realizadas nas escolas impulsionam e dão visibilidade aos trabalhos realizados pelos coletivos ampliando as possibilidades

de entendimento e valorização cultural e artística.

O reconhecimento ocorre com mais intensidade a partir do momento em que a comunidade passa a fazer parte da ação coletiva, a partir do momento em que são realizadas atividades educativas para com os sujeitos envolvidos e que há um processo de divulgação dos trabalhos realizados em redes sociais, sejam eles realizados por profissionais ou pela própria comunidade. E, na crescente de espaços de apreciação da arte, a consolidação de ações pedagógicas organizadas pelos coletivos de Arte Urbana vem proporcionando este desenvolvimento cultural ampliando, no viés comunicacional, possibilidades de construção de conhecimentos artístico para o sujeito.

Situação essa que pode angariar a valorização e, em situações futuras, o financiamento de ações educacionais que venham a impulsionar o trabalho da Arte Urbana em Boa Vista/RR.

Na última categoria Produções Artísticas buscamos perceber as técnicas de trabalho artístico realizado pelos artistas e, onde elas passam a ser realizadas. Nesta categoria fica evidente a forte vinculação ao trabalho social e educativo onde as propostas coletivas ainda permeiam a intervenção calcada em

elementos representativos da região amazônica com animais, plantas e comunidades indígenas. A situação apresentada vincula-se muito a uma proposta de valorização local, de reconhecimento dos saberes e, segundo Santos (2010, p. 51) a consolidação de uma ecologia dos saberes a qual volta-se para "o reconocimiento de la diversidad epistemológica y la pluralidad".

A análise do material coletado nas redes sociais e, nas entrevistas narrativas realizadas com os professores das escolas e com os coletivos de Arte Urbana de Boa Vista/RR nos mostram elementos interessantes para discutir e problematizar a forma como as intervenções artísticas urbanas vem sendo realizadas e, os caminhos que são necessários para o desenvolvimento de uma valorização da cultura urbana em Boa Vista/RR a partir da consolidação de ações educacionais que envolvam a comunidade escolar.

Considerações

A partir da investigação realizada percebemos que Boa Vista/RR apresenta três grupos de Arte Urbana: Movimento Urbanus; Coletivo Macu-x e o recém-formado coletivo Venecuxi.

Além do trabalho de investigação nas redes sociais, estabelecemos um processo de análise das narrativas dos artistas e dos professores das escolas investigadas. Estas narrativas foram analisadas e, com isso fomos organizando algumas categorias que nos possibilitam trabalhar o objetivo de nossa investigação. Estas categorias foram organizadas com base nos tópicos dos questionários e articulados aos objetivos específicos da investigação, sendo elas: *Categoria 01: Aproximação com os Coletivos de Arte Urbana; Categoria 02: Circuito da Arte: Produção, Recepção, Cultura Viva e Financiamento; Categoria 03: Produções Artísticas.*

A partir destas categorias organizadas percebemos que os coletivos e as ações realizadas nas escolas buscam trabalhar interlocuções educacionais com o Circuito da Arte propondo ações sociais e educativas que potencializam a cultura local. Assim, entendemos a proposta de um olhar desenvolvido pelos movimentos artísticos urbanos de Boa Vista/RR para uma ecologia dos saberes locais e principalmente da região amazônica como um todo (Santos, 2010).

Temos clareza que há um trabalho a ser intensificado pelos coletivos e pelos espaços escolares no sentido de ampliar as

possibilidades de inserção e aceitação do sujeito nos Coletivos de Arte Urbana. Contudo, ações estão sendo concretizadas e, o ambiente escolar passa a cada vez mais, ser o interlocutor de ações educacionais que impulsionam os Coletivos e as propostas de Intervenção Artística Urbana na cidade de Boa Vista/RR.

Referencias

Boccile, Cláudia Vasconcellos (2015). *Intervenções Urbanas: a convergência da arte e comunicação em ambientes espaciais e culturais, sob um olhar estético e de significação. Anais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste* – Campo Grande – MS.

Bardin, Laurence (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

Baptaglin, Leila. A.; SANTI, Vilso Junior C. (2018). As intervenções artísticas urbanas no Circuito da Arte em Roraima e o potencial comunicativo dos saberes artísticos amazônicos. *Revista Observatório*, Palmas, v.04, nº 04, Jul-Set.

Cunha, Maria Isabel (2008). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes

universitários. *Revista Educação Unisinos*, 12(3):182-186, setembro/dezembro.

Fucía, Cristina Belloso. (2015) *Grafiti y arte urbano*. 37 f. Trabalho de conclusão de curso. Departamento de História del Arte y Música. Universidad del País Vasco, Espanha.

Ramos, C. P. (2014). *Grafite, arte callejero*. Argentina.

Santos, Boaventura de Souza (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo. Ediciones Trilce.

Soares, Donizete (2006). *Educomunicação: o que é isso?* Disponível em: http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2019.

Torrow, Sidney. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, las acción colectiva y política*. Madrid: Alianza Editorial.

Xavier, Andreza Silva (2012). *Do hip hop à literatura, da literatura ao hip hop: vozes da resistência em Ninguém é inocente em São Paulo, de Ferréz*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília.

Las tecnologías digitales en los bachilleratos de Querétaro, México

Tecnologías digitales nas escolas de ensino médio de Querétaro, México

Digital technologies in Querétaro's high schools, México

Ileana Cruz Sánchez ⁶

Resumen: Se presentan los hallazgos de un estudio más amplio realizado por el Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del Estado de Querétaro (México) relacionados con la reducción de la brecha de acceso en los bachilleratos públicos de Querétaro. Dichas comunidades escolares utilizan diversos dispositivos para acceder a internet. La evidencia refuerza la idea de que estas tecnologías son importantes para potenciar los aprendizajes y la comunicación, y las familias están dispuestas a invertir en ello. Se utilizó un diseño metodológico mixto, en lo cuantitativo se recabaron 16 970 encuestas a estudiantes y una encuesta a la totalidad de las figuras directivas. En lo cualitativo trabajó con 11 grupos de discusión y 2 entrevistas colectivas a docentes significativos. Dentro de los resultados destaca el hecho de que los diversos sujetos mencionaron actividades de aprendizaje donde utilizan las tecnologías digitales, y sirven como medio de comunicación en la comunidad escolar, así como la búsqueda de información a través de los medios digitales.

Palabras Clave: Tecnologías digitales, Bachilleratos públicos, Educomunicación.

Abstract: This paper presents the findings of a study carried out in Querétaro, Mexico related to reducing the digital access gap. A mixed methodological design was used, with surveys, discussion groups, and collective interviews.

Key words: Digital technologies, public high schools, educommunication.

⁶ Ileana Cruz Sánchez. Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET, Doctora en Comunicación Aplicada, México, ileana.cruz@gmail.com.

Introducción

Una de las grandes preocupaciones de los sistemas educativos es su pertinencia y la calidad de los aprendizajes, y por tal motivo el gobierno mexicano a través del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa — INEE— solicitó a las distintas instancias estatales que llevaran a cabo una serie de acciones encaminadas a conocer cómo se llevaba a cabo la evaluación educativa en los niveles básico y medio superior, con énfasis en la educación pública. Así, en 2017 se iniciaron los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa.

En el Estado de Querétaro la coordinación de dichos programas quedó a cargo de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado en el caso del nivel básico y del Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior —CEPPEMS—.

En este documento se presentan los hallazgos de este amplio estudio realizado entre 2017 y 2019 en los bachilleratos públicos en el Estado de Querétaro (México), con respecto a la evaluación formativa y el abandono escolar, puesto que son los temas que el INEE marcó como prioritarios. Además

de los resultados generales, se hace énfasis en el uso de las tecnologías digitales por parte de los actores educativos y su incidencia en los procesos de aprendizaje, evaluación, comunicación y permanencia del estudiantado. Así, se presentan el contexto del estudio: los bachilleratos públicos queretanos. En un segundo momento, se caracteriza el tipo de estudio realizado y se expone la metodología utilizada. En un tercer momento, se comparten los resultados y se da pie a unas breves reflexiones sobre el papel de las tecnologías digitales en los procesos educativos analizados.

Contexto del estudio

El estado de Querétaro se encuentra ubicado en el centro de México. Tiene una población de poco más de dos millones de habitantes, de la cual el 70% es urbana y el 30% rural y el promedio de escolaridad es de 9.6 años, es decir, secundaria concluida (INEGI, 2020). Cuenta con 18 municipios y se puede dividir en cinco regiones: Querétaro capital y zona conurbada, Valles Centrales, Semidesierto, Sierra Gorda y Sierra Queretana.

Bachilleratos públicos del Estado de Querétaro

La Educación Media Superior corresponde al bachillerato, es decir los grados 9° a 12°, y se conforma por instituciones públicas, privadas y autónomas. Sus modalidades de atención son: bachillerato general, bachillerato tecnológico, telebachillerato comunitario (TBC), educación media superior a distancia (EMSAD) y bachillerato incluyente. Con respecto a su matrícula,

De los 272 planteles de EMS en el estado, 155 son de sostenimiento público, es decir, el 77.5% de los jóvenes que estudian bachillerato en el Estado, lo hacen en escuelas públicas; de las cuales 221 imparten bachillerato general, 56 bachillerato tecnológico y 6 son de profesional técnico (CEPPEMS, 2017, p. 15).

La atención a los estudiantes se da a través de varios subsistemas: Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ), Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) que dependen del gobierno federal y el Tele Bachillerato Comunitario que depende de la Secretaría de Educación del Estado (CEPPEMS, 2017, p. 14).

Caracterización del estudio

Como se ha explicado sucintamente, este estudio responde a un proyecto nacional de evaluación educativa con interés en conocer el grado de implementación de los diversos programas contra el abandono escolar desde el punto de vista directivo y estudiantil, así como a conocer las prácticas evaluativas y de aprendizaje en las aulas por parte del estudiantado y de los docentes significativos (CEPPEMS, 2017b).

Es un estudio metaevaluativo, dado que evalúa a la evaluación educativa desde el marco de la

evaluación auténtica [que] es una manera alternativa de evaluar que se considera en este documento como sustituto de la manera tradicional. La evaluación auténtica se centra en los procesos de aprendizaje y se interesa en que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje (Ahumada 2005). Este tipo de evaluación propone una serie de técnicas de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes, pues el dominio de su ejecución necesita ser revisado constantemente para su mejoramiento. (DGB/DCA/SPE/DES, 2011, p. 7).

Para la operación del estudio la CEPPEMS convocó a 26 especialistas de diversas instituciones, algunos pertenecientes a los distintos subsistemas de educación media superior, otros pertenecientes a instituciones de educación superior y centros de investigación y otros dependientes del hoy desaparecido Instituto Nacional de Evaluación Educativa, integrados en distintos comités de instrumentación.

Enfoque y/o metodología de abordaje

Se utilizó un diseño metodológico mixto, cuya finalidad fue describir y conocer el estado de la evaluación de las prácticas evaluativas en el aula y de la asesoría técnico-pedagógica que recibe el docente sobre ellas y la evaluación de la eficacia y la pertinencia de los programas institucionales estatales implementados para reducir el abandono escolar en Educación Media Superior.

La población estudiada pertenece a seis instituciones de educación media superior: el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de

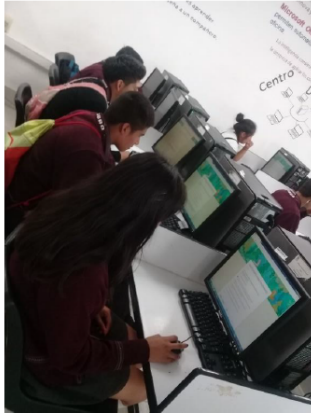
Querétaro (CECYTEQ), el Colegio Nacional de Educación Profesional del Estado de Querétaro (CONALEP), el Telebachillerato Comunitario, la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTACM). El COBAQ ofrece sus servicios en 35 planteles de modalidad escolarizada, 23 de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), 3 extensiones y preparatoria abierta. La UEMSTIS proporciona sus servicios a través de los CETIS y los CBTIS, y la UEMSTACM a través de los CBTAS.

En el aspecto cuantitativo se diseñaron tres encuestas: 1) para estudiantes de segundo y sexto semestre del bachillerato; 2) para docentes; 3) para figuras directivas; se aplicaron un total de 16 970 encuestas a estudiantes, 110 encuestas a la totalidad de figuras directivas y se llevó a cabo un piloto de la encuesta con docentes, que no se realizó debido a las condiciones sociopolíticas del profesorado. En el aspecto cualitativo se llevaron a cabo: 11 grupos de discusión para estudiantes y dos sesiones de entrevista colectiva para docentes significativos.

PARTICIPACIÓN TOTAL



■ **17,211** informantes consultados



PROEME	INSTRUMENTO	TIPO	INFORMANTES
1 y 4	Encuesta con estudiantes	Cuantitativo	16,970
1	Entrevista con docentes	Cualitativo	21
1	Encuesta con docentes (piloto)	Cuantitativo	32
4	Encuesta con figuras directivas	Cuantitativo	110
4	Entrevista con estudiantes	Cualitativo	78



Figura 1. Instrumentos para la recolección de datos. Fuente: CEPPEMS (2019). Entrega de resultados PEEME 2019.

El primer semestre de 2017 se llevó a cabo el diseño de los instrumentos y la elaboración de un Manual de Lenguaje Inuyente que sirviera a los distintos comités para redactar los instrumentos y elaborar informes, así como para revisar los trabajos. En el segundo semestre de 2017 se continuó trabajando con algunos de los instrumentos y se llevó a cabo el pilotaje de la encuesta para estudiantes.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 2018. A partir de una población estudiantil de 89,579 personas, se determinó una muestra de estudiantes de segundo y sexto semestre a partir de los listados de estudiantes de cada plantel. Se llevó a cabo un cálculo de acuerdo con la fórmula estadística que se muestra en la figura 2 y después se realizaron ajustes, en donde

Población: Estudiantes de 2do y 6to semestre de EMS Querétaro.

Marco de muestreo: Listado de estudiantes de cada plantel de EMS Querétaro.

Muestra: Para una población finita de estudiantes de Educación Media Superior en el Estado de Querétaro, el tamaño de la muestra n se estableció mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2(N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde:

N	Población
Zα	Nivel Confianza
e	Margen de error
p	Probabilidad de éxito o proporción esperada
q	Probabilidad de fracaso

Figura 2. Fórmula para determinar la muestra. Fuente: CEPPEMS (2018). Informe de Instrumentación. p. 56

Se divide proporcionalmente en partes iguales el tamaño de la muestra por turno y sexo, en la medida de lo posible los planteles buscan esa medida proporcional, misma que en la práctica puede variar en un porcentaje que no impacta en la validez del estudio y que se encuentra ligado directamente a la matrícula real del plantel, en cuanto al tamaño de la participación por sexo en cada centro educativo (CEPPEMS, 2018, p. 58).

Las encuestas se realizaron a través de un cuestionario electrónico mediante *GoogleForms*. En algunos planteles de TeleBachillerato Comunitario y del EMSAD se imprimieron y después se capturaron los resultados. Se diseñó una muestra de los estudiantes de acuerdo con la representatividad de los subsistemas y se dieron a conocer los resultados de las encuestas al estudiantado de sexto semestre.

Se seleccionó a 78 estudiantes sobresalientes mediante un modelo

estadístico y se les invitó a participar en los grupos de discusión, cuyas sesiones se llevaron a cabo en las instalaciones de la Universidad Tecnológica de Corregidora.

Para conocer las actividades que despliega, las estrategias de evaluación que emplea y el apoyo de la institución a su labor, se realizó una entrevista colectiva a las y los docentes significativos, con base en un guion de entrevista basado en los indicadores de los PROEMES evaluados y una vez validado el instrumento, se realizó un muestreo por conveniencia de la siguiente manera:

Se extrajeron los nombres de docentes significativos mencionados espontáneamente en los grupos de discusión, dando un listado con 74 referencias.

Se confirmó la adscripción y rastreó el nombre completo. Se identificó a 35 docentes de los diferentes subsistemas.

Se consideró un mínimo de 6 y un máximo de 12 entrevistados por grupo. Se consideró que en la selección existiera proporción entre subsistemas, regiones, género y área académica. Se presentaron 21 docentes en total.

Se llevaron a cabo en dos sesiones, que fueron grabadas, en las instalaciones del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica el

Tecnológico Nacional de México (CEPPEMS, 2019, p. 5).

El análisis de resultados se llevó a cabo en 2019 y en octubre de ese año se conformó el Subcomité de Investigación Especializada donde se autorizó a algunas investigadoras participantes en los comités para compartir los resultados en espacios académicos y se entregó un paquete de resultados que incluye: a) Resultados Estatales, b) Resultados COBAQ, c) Resultados CECYTE, d) Resultados CONALEP, e) Resultados CETIS, f) Resultados CBTIS, g) Resultados TBC, h) Resultados CBTA, i) Encuesta para figuras directivas de plantel, j) Grupos de discusión con estudiantes de sexto; k) Entrevista con docentes significativos, l) Fichas analíticas PEEME 2019, m) Guiños para la formación docente PEEME, n) Pasquín PEEME, ñ) Boletín de resultados PEEME, o) Presentación de resultados EMS, p) Presentación sobre PEEME incluyente para la Universidad Anáhuac Querétaro, y q) Presentación para el Subcomité de investigación.

Resultados

Los resultados se presentarán a partir de los diferentes actores del proceso educativo: estudiantes y docentes sobre los aspectos relacionados con el uso de tecnologías digitales.

Subsistema	Hombre	Mujer	Total
COBAQ	2,341	2.663	5,004
CECYTEQ	677	674	1,351
CONALEP	268	273	541
CETIS	191	231	422
CBTIS	145	151	296
TBC	129	164	293
CBTA	61	70	131
Total	3,812	4,226	8,038

Tabla 1. Participación de estudiantes de sexto semestre por subsistema. Fuente: CEPPEMS (2019). Encuesta para estudiantes de sexto semestre de Educación Media Superior. Resultados Estatales. p. 20

En primer lugar, en la tabla 1 se presenta un concentrado de la participación estudiantil en la encuesta para el sexto semestre de acuerdo con su distribución proporcional por

subsistema, siendo el COBAQ el que aportó el mayor número de estudiantes, dado que atiende a un mayor número de estudiantes.

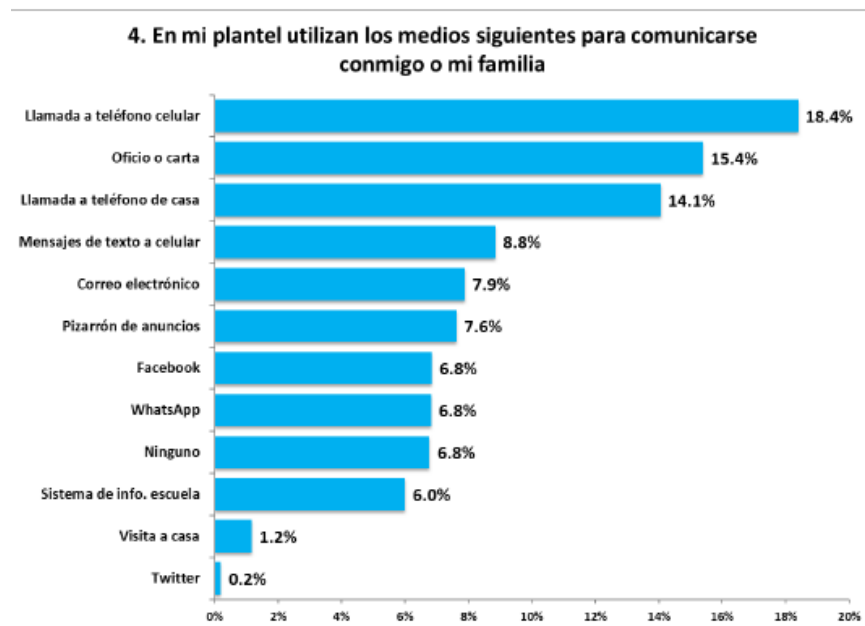


Figura 3. Medios de comunicación entre la escuela, el estudiantado y la familia. Fuente: CEPPEMS (2019). Encuesta para estudiantes de sexto semestre de Educación Media Superior. Resultados Estatales. p. 31.

Los medios que se utilizan para comunicarse con el estudiantado (figura 3) incluyen a las tecnologías digitales en distintas modalidades, desde una llamada al teléfono móvil (18.4%), los mensajes de texto (8.8%), el correo electrónico (7.9%), Facebook (6.8%), WhatsApp (6.8%) y Twitter (0.2%).

En el caso específico de los Telebachilleratos Comunitarios, que se ubican en zonas serranas y con alto grado de

marginación, los resultados (figura 4) indican que los medios que en los planteles utilizan para comunicarse con estudiantes y sus familias son, en primer lugar WhatsApp con un 28%, en tercer lugar llamadas a teléfonos móviles con un 10.9%, en cuarto lugar Facebook con un 9.1%, correo electrónico en octavo lugar con 3.3% y en último sitio Twitter con un 0.2%.



Figura 4. Medios de comunicación entre la escuela, el estudiantado y la familia. TBC Fuente: CEPPEMS (2019). Encuesta para estudiantes de sexto semestre de Educación Media Superior. Resultados TBC. p. 30.

VI. Las actividades que más realizo para trabajar los temas de clase son:	Hits	%
Realizo viajes de estudio o asisto a conferencias, exposiciones o talleres fuera de la escuela	186	0.6%
Implemento experimentos o prácticas de laboratorio	247	0.7%
Recopilo información por medio de cuestionarios, observaciones de campo o entrevistas	409	1.2%
Participo en obras de teatro o sociodramas	429	1.3%
Participo en encuentros o concursos deportivos, culturales o sociales, dentro y fuera del plantel.	497	1.5%
Muestro resultados de un proyecto o una investigación en muestras, espectáculos, galerías o expos dentro del Plante	575	1.7%
Completo ejercicios de un libro de texto	582	1.8%
Elaboro material en línea (blogs, revistas digitales, presentaciones, wikis, cuestionarios en línea)	622	1.9%
Memorizo conceptos o fórmulas	738	2.2%
Realizo investigaciones en libros de la biblioteca	861	2.6%
Hago dibujos, collage, esculturas, pinturas...	864	2.6%
Utilizo fichas de trabajo	975	2.9%
Copio un dictado, un texto o un apunte del pizarrón	1,072	3.2%
Estudio para un examen escrito	1,189	3.6%
Expongo un tema de manera individual	1,386	4.2%
Analizo películas o documentales de un tema	1,484	4.5%
Resuelvo cuadernos de problemarios o ejercicios	1,880	5.7%
Hago búsquedas en páginas de consulta, libros y otros materiales por internet	1,917	5.8%
Tomo apuntes de lo que expone la maestra o el maestro	2,082	6.3%
Debato o analizo temas en grupo	2,495	7.5%
Creo escritos o redacciones (resúmenes, ensayos, instructivos, comentarios)	3,789	11.4%
Realizo exposiciones en equipo	4,469	13.4%
Elaboro esquemas, mapas conceptuales o mentales	4,495	13.5%
Total	33,243	100.0%

Figura 5. Actividades de aprendizaje. Fuente: CEPPEMS (2019). Encuesta para estudiantes de sexto semestre de Educación Media Superior. Resultados Estatales. p.69

Otro uso de las tecnologías digitales es en las actividades de aprendizaje y los estudiantes reportan (figura 5 y figura 6) la realización de búsqueda y utilización de materiales por internet, la visualización de películas o documentales y la elaboración de material en línea.

Se mencionaron actividades de aprendizaje donde utilizan las tecnologías digitales, y sirven como medio de comunicación en la comunidad escolar, ya sea desde la escuela hacia los estudiantes, a través de grupos de pares o bajo la dirección de los docentes. Las y los jóvenes buscan información a través de

los medios digitales y las prefieren a las enciclopedias y materiales impresos tradicionales, tal como lo expresan las siguientes verbalizaciones:

Trabajo en un bachillerato en área semiurbana y las tareas las tienen que llevar en el teléfono, la mayoría tienen ese instrumento y para ellos les resulta mucho más sencillo. Nada más que si les tenemos que enseñar a discernir [...] entre sus fuentes de información [...] la mayoría trae datos ahí en sus teléfonos para hacer una investigación (docente destacado 7).

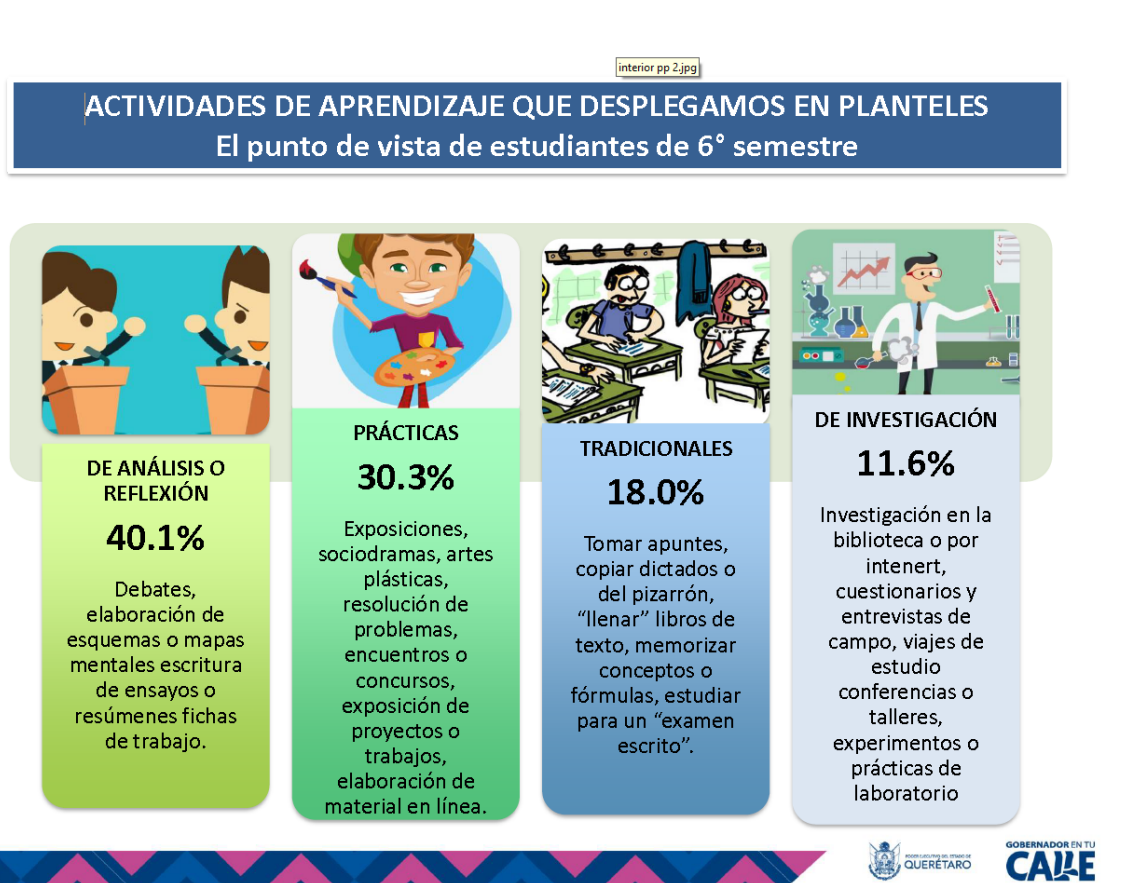


Figura 6. Actividades de aprendizaje Fuente: CEPPEMS (2019). Entrega de resultados PEEME 2019. p. 24

Varios de los sujetos entrevistados utilizan el aula invertida y otro, del área de sistemas, trabaja un aula virtual a través de Moodle desde hace 10 años. Además de estos casos, el teléfono móvil resulta un dispositivo de acceso a la información:

Recurro a la fuente impresa [...] y también a la digital, al teléfono, es una cosa que usamos mucho porque la mayoría de los chicos tienen, y cuando no, trabajan en parejas (docente destacada 5).

Cuando les encargo videos, les pido que me los manden por WhatsApp, entonces si es un gorro porque doy clase en donde no hay cañón (proyector) (docente destacada 4).

En la figura 7 se puede observar el uso de las tecnologías que las y los docentes utilizan en sus aulas de acuerdo con lo reportado por el estudiantado: uso del proyector (13.1%), computadoras (9.7%), internet (7.4%), dispositivos móviles (3.5%) y redes sociodigitales (2.1%).

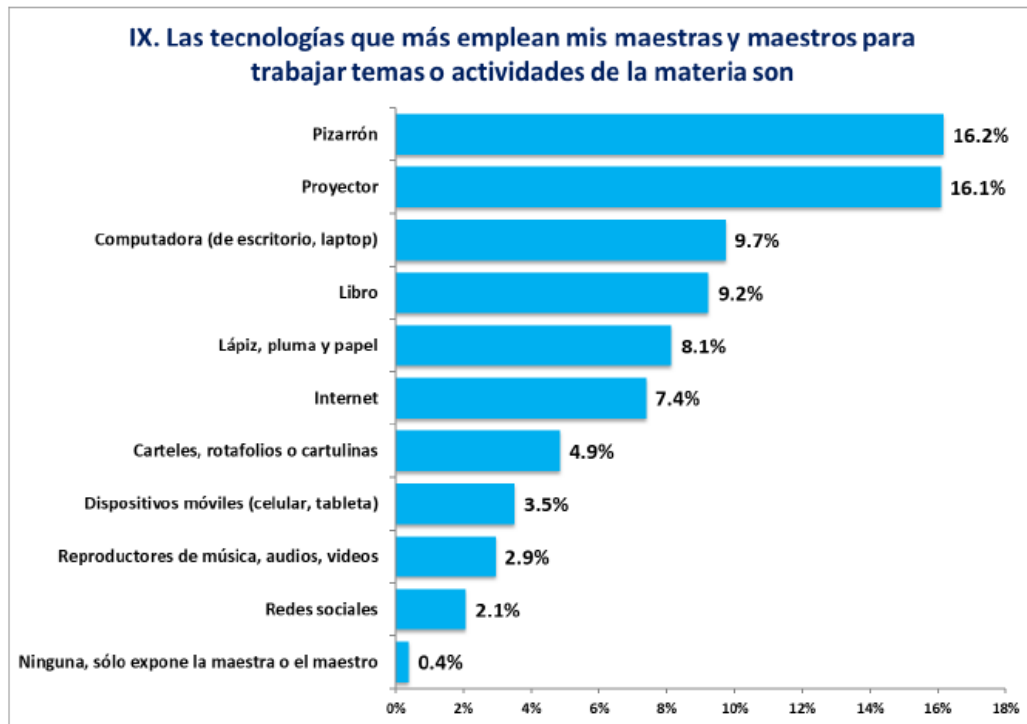


Figura 7. Tecnologías que apoyan a las y los docentes. Fuente: CEPPEMS (2019). Encuesta para estudiantes de sexto semestre de Educación Media Superior. Resultados Estatales. p.73

Un caso destacable es el uso de las tecnologías digitales que llevan a cabo en el bachillerato incluyente, ya que crean materiales de apoyo a sus estudiantes con discapacidad auditiva:

Creamos nuestros propios materiales [...] hacemos videos con lenguaje de señas y lo pueden repetir, y los pueden repetir, y es como si hubieran hecho el ejercicio de lectura compartida (docente destacado 10).

Este grupo de docentes destacados contextualiza los aprendizajes del

estudiantado (figura 8) y la mayoría ha incursionado en el uso de proyectos integradores o transversales, en algunos casos con la participación de otras y otros colegas, en algunos como un proyecto integrador de la materia. Este tipo de proyectos incluye una amplia variedad de fuentes y en su mayoría involucra el uso de las tecnologías digitales para su realización, aunque sea en la entrega de informes escritos y presentaciones.



En el mismo ejercicio de contextualización, estas(os) docentes enfatizan la relación humana con el estudiantado como eje del aprendizaje; por ello, trabajan en la construcción continua de atmósferas propicias para el aprendizaje y apuntalan las habilidades socioemocionales del estudiantado específico.



CONTEXUALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En todos los casos, son docentes que recuperan condiciones de estudiantes y comunidad, así como los contextos socioculturales y socioemocionales para trabajar su problematización desde las disciplinas.

17

- En una diversidad de matices, **la totalidad tiene muy presente al estudiantado al momento de diseñar** sus proyectos y estrategias para el aprendizaje.
- **Recuperan oficios, tradiciones y problemáticas de la comunidad** para trabajarlos a partir de los proyectos o los ejemplos: "Hay que contextualizar a la vida real; trabajar con sus realidades".
- Hay una noción clara de **buscar la autonomía del estudiantado** como propósito guía (orientación pedagógica clara).
- Al mismo tiempo, se orienta al estudiantado hacia una proyección al futuro, ya que, precisamente en el trabajo por proyectos, casos o ejercicios, las y los docentes significativos **buscan formar para la vida de una manera integral**.

Figura 8. Contextualización de los estudiantes. Fuente: CEPPEMS (2019). Evaluación formativa en el aula. Personalidad, estrategias y herramientas de docentes significativos. Entrevista Colectiva con Docentes. p.17

Un ejemplo de proyecto integrador en el contexto del Bachillerato Incluyente, lo llevó a cabo un docente de informática, cuyo grupo trabajó en la hechura de un teclado para personas con ceguera con teclas en Braille y sonido. Otro ejemplo fue el caso de un proyecto para promover la gastronomía y artesanía local; el estudiantado encontró un área de oportunidad y en alguna de las asignaturas del área de informática elaboraron publicidad para los negocios locales, lo que les permitió apropiarse del

proyecto, colaborar con la comunidad y aprender.

Las y los docentes significativos promueven la variedad de las fuentes de consulta a través del uso de videos, películas, música, tutoriales y colecciones de lecturas en formato digital:

"Todos los libros ya están en digital, y todos los que necesitan, se los paso porque tengo más de 1500 libros en PDF" (informante destacado 14), "Uso el libro digital, por medio de celular; en parejas o equipos por quien no

tiene acceso.” (CEPPEMS, 2019, p. 27) y quienes los utilizan se enfocan en enseñar a discernir la confiabilidad de las fuentes, en especial las digitales.

En este documento no se analizan los resultados de los grupos de discusión dado que tenían como finalidad la identificación de “factores afectivos e interpersonales asociados al éxito en la permanencia escolar [...], a fin de establecer la relación

que guardan con los propósitos de los programas “Yo no abandono Construye T y Becas contra el abandono escolar” (CEPPEMS, 2019, p. 3) se centraron en: familia, amistad, docentes, didácticas, figuras directivas del plantel, personal administrativo, infraestructura y equipamiento, habilidades y actitudes, metas estudiantiles, Programas Contra el Abandono Escolar y sistema en general.

Conclusiones y reflexiones

Este amplio estudio puso en evidencia la importancia de las y los docentes significativos como uno de los factores de motivación y permanencia de los estudiantes, así como de la amplia variedad de actividades de aprendizaje y evaluación que involucran múltiples tecnologías de apoyo, desde las

más tradicionales como el pizarrón, al uso cada vez más cotidiano de tecnologías digitales, que van desde el proyector y la computadora hasta el uso de consulta de fuentes en internet, las redes sociales y usos avanzados como el desarrollo de videos como apoyo a la comunidad de sordos o el diseño de un teclado en Braille para la comunidad de invidentes.

Este estudio se enfoca a la evaluación de los programas contra el abandono escolar, y

la evaluación del aprendizaje, prácticas áulicas, factores de permanencia y éxito estudiantil; a pesar de ello, resalta el uso de dispositivos digitales como los teléfonos inteligentes para la comunicación de los estudiantes y su uso para actividades escolares, aún en las comunidades rurales del Estado de Querétaro, y en el momento de realizarlo demostraba una reducción de la brecha de acceso en los bachilleratos públicos del estado. Dichas comunidades escolares utilizan diversos dispositivos para acceder a internet. La evidencia refuerza la idea de que estas tecnologías son importantes para potenciar los aprendizajes y la comunicación, y las familias están dispuestas a invertir en ello.

A principios de 2020 se dio por concluido el estudio dado que el Gobierno Federal desintegró al Instituto Nacional de Evaluación Educativa para proponer otra instancia que no dio seguimiento al proyecto. Sin embargo, al grupo de colaboradoras nos parece relevante dar a conocer los resultados de esta metaevaluación a partir de nuestras diferentes trincheras, en este caso el grupo Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.

Como puntos de reflexión queda un análisis a partir de las circunstancias actuales a raíz de la contingencia, para conocer los nuevos usos o las adaptaciones que han realizado las comunidades escolares para seguir con los ciclos lectivos, la comunicación entre los actores, así como el seguimiento que las figuras directivas realizan de los procesos.

Conviene recordar los límites de extensión, ya que varios aspectos esenciales son expuestos de forma sucinta. Por supuesto, se considera valioso cualquier intercambio — presencial o por vías digitales— para precisar temáticas o abundar en las mismas.

CEPPEMS (2017). PROEME 1. Evaluación de las prácticas evaluativa en el aula y de la asesoría técnico-pedagógica que recibe el docente sobre ellas. Publicación electrónica Interna. Querétaro: Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior. Coordinación Quintanar C P Uribe A H y Vallejos, E.

CEPPEMS (2017b). Evaluación de los programas Yo no abandono, Construye-T y Becas contra el abandono escolar. Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa. Marco de Referencia. Publicación electrónica Interna. Querétaro: Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior. Coordinación Quintanar C P Uribe A H y Vallejos, E.

CEPPEMS (2018). Informe de Instrumentación. Publicación electrónica Interna. Querétaro: Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior. Coordinación Quintanar C P Uribe A H y Vallejos, E.

CEPPEMS (2019). Paquete de resultados para el Subcomité de Investigación. Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa 2017-2020. Publicación electrónica interna. Querétaro: Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media

Referencias



Superior. Coordinación Quintanar C P Uribe A
H y Vallejos, E.
DGB/DCA/SPE/DES. (07-2011).
Lineamientos para la Mejora Académica en el
Marco del Nuevo Modelo Educativo. Dirección
General de Bachillerato. México.

INEGI (2020). Querétaro. Información por
entidad. Recuperado de:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/queret/default.aspx?tema=me&e=22>

Comunicación/Educación: Medios, espacios y territorios. Coyunturas en las materialidades de la comunicación en las políticas educativas de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Communication / Education: Media, spaces and territories. Situations in the materialities of communication in the educational policies of the DGCyE of the Province of Buenos Aires

Paula Morabes⁷

Darío G. Martínez⁸

Resumen: Las políticas públicas también requieren de políticas comunicacionales. Esto que parece una obviedad se exagera en un escenario prefigurado por la mediatización de las sociedades contemporáneas. Bajo esta prerrogativa, se intentará trazar un recorrido por la comunicación mediatizada de las políticas públicas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Palabras Clave: comunicación, educación, política pública.

Abstract: Public policies also require communication policies. This seems obvious but is exacerbated in a prefigured scenario by the mediation of contemporary societies. Under this prerogative, we will attempt to trace a route through the mediated communication of the educational public policies of the General Directorate of Culture and Education (DGCyE) of Buenos Aires province.

⁷ Directora del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (Comedi), FPyCS-UNLP, Argentina, pmorabes@gmail.com. Investigadora categoría II Programa Nacional de Investigación. Profesora Titular tiempo completo.

⁸ Dr. en Comunicación, FPyCS-UNLP, Argentina, dariogmartinez@gmail.com

Key words: communication, education, public policy.

Presentación

Las políticas públicas también requieren de políticas comunicacionales. Esto que parece una obviedad se exagera en un escenario prefigurado por la mediatización de las sociedades contemporáneas. Bajo esta prerrogativa, se intentará trazar un recorrido por la comunicación mediatizada de las políticas públicas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Se trata del segundo distrito educativo de mayor relevancia en toda América Latina, luego de San Pablo en Brasil, y tiene una cantidad considerable de estudiantes –en todos sus niveles inicial, primario, secundario y superior–, docentes e instituciones en toda la extensión geográfica.

En esta línea y en continuidad con las investigaciones trabajadas en las etapas previas del campo, las preguntas que realizamos giran en torno a::

¿Cuál es la política de significación de las políticas públicas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires durante agosto de 2018 y abril de 2019?

¿Qué núcleos de conexión hegemónica se pueden reconocer en las materialidades en la cuenta de la DGCyE de la red social Twitter?

¿Cómo son estas políticas de significación en las que se visualizan desplazamientos entre la etapa del campo de comunicación/educación de “restitución de lo público” y la etapa comprendida entre 2016-2019?

Los objetivos generales propuestos son,

- Describir, en clave comunicacional, la política pública de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires para comprenderla como un territorio de disputa por la significación y observar las articulaciones hegemónicas que despliegan.

- Identificar algunos desplazamientos del campo de comunicación/educación en Argentina entre la etapa de “restitución de lo público” 2005-2015 y el periodo siguiente 2016-2019.

De manera específica, aquí se indagará en la cuenta oficial de la red social Twitter de la DGCyE (@BAeducacion). El propósito consiste en indagar la política de significación que tiene el organismo provincial en la comunicación de sus acciones de gobierno en

materia educativa. Esta opción analítica se enlaza con una intencionalidad analizar la materialidad en el nivel de los enunciados (las articulaciones, los desplazamientos y los emergentes) que se propusieron durante el periodo de la gobernadora María Eugenia Vidal en el distrito más poblado del país y de Mauricio Macri al frente del país (2015-2019).

El recorte temporal seleccionado se ubica entre el 2 de agosto de 2018 y el 16 de abril de 2019. La primera fecha corresponde al día en el que aconteció la explosión por el escape de gas de la Escuela Primaria N° 49 “Nicolás Avellaneda” del partido de Moreno, donde fallecieron la vicedirectora Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez. El hecho ocurrió mientras se encontraban preparando el desayuno para los y las estudiantes. La segunda se eligió porque fue la jornada donde se acordó la paritaria docente entre el gobierno provincial y los gremios docentes. Ese acuerdo paritario se logró a partir de la negativa del ejecutivo de la provincia a plantear soluciones al año 2018, donde fracasaron todos los intentos de negociación por la negativa de los gremios a perder el poder adquisitivo de su salario. El periodo seleccionado nos acerca a la comunicación de las políticas públicas de la DGCyE y la construcción de sentidos que se promueve

como marca de interpelación desde la cartera educativa la Alianza Cambiemos en el distrito más grande de la Argentina. En la etapa del campo de comunicación/educación que hemos descripto como de “destitución de lo público” (Morabes, 2020). En este sentido, adherimos a una caracterización diagnóstica de la “Red de equipos de cátedras, investigación e intervención en Comunicación/Educación de Argentina” (Red Comedu) donde señala su preocupación por:

“el desgranamiento de las estructuras públicas tendientes a garantizar derechos que marcan un desplazamiento del Estado como garante de la inclusión, así como el retraimiento de las políticas públicas inclusivas en materia de comunicación y educación, a partir de la modificación por decreto de artículos fundamentales de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), y especialmente la posible afectación en la Ley de Educación Nacional, y a la vigencia de líneas de acción en materia de comunicación y educación” (Documento-Red Comedu- Universidad Nacional de Luján, 2016).

Nuestro enfoque de análisis está centrado en las definiciones de comunicación/educación (Huergo, 2001) y en considerarlo como un campo estratégico, donde lo

tradicionalmente académico fue articulado con espacios de intervención en políticas públicas (Morabes, 2008). Las vinculaciones entre comunicación y educación pueden ser pensadas como equivalentes, opuestas o complementarios (Huergo & Fernández, 2000) , aquí también serán consideradas como articulaciones, donde cada elemento de la articulación modifica su identidad como resultado de la práctica articuladora (Laclau & Mouffe, 1986). Los estudios culturales han contribuido a problematizar esta relación entre comunicación y educación, al resaltar las articulaciones hegemónicas que se originan en un contexto determinado.

Una incipiente caracterización de las políticas públicas en los años 2003-2015, en materia de comunicación/ educación, relevó la pregnancia de los derechos humanos como un eje transversal a las iniciativas educativas por parte, sobre todo, del Estado nacional y de la provincia de Buenos Aires (Morabes, Martínez, & Vissani, 2017). De la misma forma que la tónica de la inclusión era una constante para garantizar el derecho humano a la educación, no sólo en el acceso a instituciones escolares sino también en proveer de dispositivos – institucionales, tecnológicos y políticos– que acompañaran en el ejercicio de ese derecho. Con el reconocimiento de estos trabajos

mencionados, entre otros, aquí se relevará la modalidad de comunicación mediatizada de las políticas públicas como espacio de disputa por las significaciones y para atender las cadenas de equivalencias de las articulaciones hegemónicas. Allí es donde recuperamos algunas definiciones de los estudios culturales para fundamentar la producción de contextos, coyunturas y políticas de significación. Los entramados de políticas públicas, mediante articulaciones múltiples, generan materialidades que construyen realidades vividas por los sujetos. Aquí coincidimos con la definición de contexto propuesta por Lawrence Grossberg:

[...] propongo conceptualizar el contexto como una singularidad que también es una multiplicidad, un ensamblaje activo organizado y organizador de racionalidades que condicionan y modifican la distribución, la función y los efectos –el ser mismo y la identidad– de los acontecimientos que, a su vez, están activamente implicados en la producción del contexto mismo. Los contextos se producen aun cuando "articulan" los "hechos" o las individualidades y relaciones que los conforman; se encuentran siempre en relación con otros contextos, y producen complejos conjuntos de relaciones y conexiones multidimensionales. (Grossberg, 2012: 48).

El análisis de la producción de contextos es una de las características que retomamos como propuesta de los estudios culturales. El poder es quien organiza y dicta los modos de articulaciones contextuales, sus modos de tránsito y sus estrategias de inscripciones subjetivas. Las coyunturas son esas descripciones de la formación social como fracturada y conflictiva, que busca equilibrios temporales, mediante una variedad de prácticas y procesos de luchas y negociación. “Es el producto complejo de múltiples líneas de fuerza, determinación y resistencia, con diferentes temporalidades y espacialidades. Sin embargo, una coyuntura debe ser construida, narrada, fabricada” (Grossberg, 2012: 59). Los contextos y las coyunturas tienen relaciones complejas, donde cualquier contexto puede englobar más de una coyuntura, por lo tanto ambos deben ser considerados como múltiples, superpuestos y encarnados. Así se resume la propuesta analítica del contextualismo radical.

La otra línea conceptual que expondremos consiste en detenernos en las políticas de significación:

Las significaciones ingresan a los asuntos sociales controversiales y enfrentados como una fuerza social positiva y real, afectando sus resultados. Se debe luchar por la significación de los eventos,

pues es el medio por el cual se crean los entendimientos sociales colectivos y, así, el medio por el que el consentimiento para resultados particulares puede movilizarse de manera eficaz. [...] Dependen del balance de fuerzas en una coyuntura histórica particular: la “política de la significación” (Hall, 2010: 169).

Es decir, cada coyuntura produce su política de significación sobre la cual es necesario establecer determinadas formas de disputa que permitan la emergencia de otras prácticas y otros discursos. El balance de esas fuerzas es lo que define una manera de nombrar los hechos políticos, que siempre tensionan las significaciones que se le quieren asignar desde los sectores hegemónicos.

Los materiales y los agrupamientos

Los materiales relevados para este trabajo fueron recopilados de la cuenta de la red social Twitter de la DGCyE, en el periodo comprendido entre el 2 de agosto de 2018 hasta el 16 de abril de 2019. En total, se recolectaron 924 tuits durante esas fechas. Algunos días fueron publicados hasta 6 tuits en una misma jornada. Inclusive durante sábados y domingos, la cuenta @BAeducacion se mantuvo activa realizando

publicaciones de diferentes acciones de gobierno que realizaba la provincia de Buenos Aires en su gestión educativa. Para organizar el relevamiento se privilegiaron las publicaciones de la DGCyE, como enunciadora, sin considerar los posteos que hicieron otras dependencias, sean direcciones de nivel o modalidad. También fueron descartados los faveos ("me gusta") que se encontraban en el tender line de @BAeducacion. En cambio, sí estuvieron considerados aquellos retuits que involucraban una institucionalidad renombrada: la cuenta oficial de la Gobernación provincial (@BAProvincia), de la gobernadora María Eugenia Vidal (@mariuidal), del ministro de educación provincial, Gabriel Sánchez Zinny (@gzinny), del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (@EducacionAR) y del Portal Educar (@educarportal).

La forma de organización del relevamiento consideró la estructura del organigrama de la DGCyE (en sus niveles y modalidades) y luego se trazaron agrupamientos, como un intento de ordenar los materiales. Estos agrupamientos fueron los siguientes: inauguración; actos escolares/ efemérides; concursos; anuncios/ informes; capacitación; materiales educativos; proyectos escolares.

El hito

El 2 de agosto de 2018 fue día en el que aconteció la explosión por el escape de gas de la Escuela Primaria N° 49 "Nicolás Avellaneda" del partido de Moreno, donde fallecieron la vicedirectora Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez. A las 11.50, la cuenta de Twitter de la DGCyE afirmaba: "Jornada de duelo y asueto para la comunidad de Moreno". Lo acompañaba un link a una declaración institucional en torno de los dolorosos hechos ocurridos en la Escuela 49 de Moreno [Figura 1].

Recién el 6 de agosto, a las 7.32, la cuenta tuvo actividad nuevamente luego de 4 días donde no reportó ningún tuit. En esa oportunidad, también se vinculaba a un link donde se enumeraban las acciones realizadas por un "Operativo especial en las escuelas de Moreno".

Las afirmaciones del día 6 de agosto de 2018 se complementaron con otras que aludían al día de la enseñanza agropecuaria y a la participación de 48 equipos en las Olimpíadas Nacionales de Programación y



[Figura 1]

Robótica. Hasta ese momento, la DGCyE evitó la descripción de lo acontecido en la escuela 49 de Moreno, qué había ocurrido y cuáles fueron sus características. Se lo daba por supuesto, en ningún momento se menciona que se trató de una explosión por un escape de gas mientras una docente y un auxiliar preparan el desayuno para los estudiantes de esa escuela.

Describen un hecho, aislado, con supuestas conexiones fortuitas y las acciones del Estado provincial para reparar las consecuencias de este “infortunio”. Jamás mencionaron, en lo inmediato ni en lo sucesivo del relevamiento de esta investigación, los nombres de las víctimas. Los nombres de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez fueron repuestos en la escena pública por sus compañeros y compañeras docentes, por los sindicatos y por la comunidad de Moreno. El Estado provincial –específicamente su cartera educativa, en la cuenta de Twitter y en la información en su portal web cuando se informa en torno del acontecimiento de la escuela 49– omite mencionar a las víctimas. Los días posteriores involucraron anuncios de nuevas acciones estatales. El 7 de agosto se comunica que 40 gasistas matriculados revisan las conexiones de gas de todas las escuelas del distrito de Moreno [Figura 2]. El día siguiente, profesionales de la Dirección de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria realizaron tareas de acompañamiento a docentes, alumnos y familias de la escuela 49.



[Figura 2]

Eventos

Es posible rastrear una estrategia micro. Se trata de una recursividad que se origina a partir de la presentación de pequeñas acciones que se agotan en un tiempo breve y cuya incidencia es acotada a un escenario

determinado. Así es frecuente hallar alusiones a reuniones de equipos directivos para trabajar una problemática, bases para la presentación de proyectos, la presentación de nuevos trámites administrativos para la gestión, el anuncio de una actividad en el marco de una fecha celebratoria, entre otras. Dentro del periodo estudiado, también fueron profusas las menciones a concursos para docentes y estudiantes secundarios, actos escolares y efemérides. Esto fue una constante que involucraba la participación de instituciones y agentes de educación en varias instancias en el ámbito nacional y en el provincial. Tal vez, el caso más relevante fue el que tenía como protagonista al docente Martín Salvetti, quien fue seleccionado entre los 50 mejores maestros del mundo y era uno de los candidatos al Global Teacher Prize. Este profesor tenía un proyecto de radio escolar en la Escuela Técnica N° 5 de Temperley que lo llevó a estar cerca de obtener un premio internacional que consistía en un millón de dólares otorgados por la Fundación Varkey.⁹ Este caso fue el más

⁹ En el año 2019, el ganador fue Peter Tabichi. Se trata de "profesor de ciencias y hermano franciscano que regala el 80% de sus ingresos mensuales para ayudar a los pobres. Su dedicación, su arduo trabajo y su apasionada creencia en el talento de su estudiante ha llevado a que su escuela con escasos recursos en las zonas rurales remotas de Kenia salga victoriosa después de participar en las mejores escuelas del país en competencias nacionales de ciencia". Información extraída de la web oficial de la Fundación Varkey [www.globalteacherprize.org, consultada en mayo de 2019].

resonante en términos de impacto mediático y por el volumen de dinero que contemplaba el concurso.

La cuenta de Twitter de la DGCyE se encargó de difundir actividades de estas dimensiones, algunas en el ámbito nacional y otras en el provincial. Con un hashtag, se nucleaba parte del sentido del concurso y la orientación de la acción buscada. Algunos de los hashtag relevados fueron los siguientes: #CreáTuLazo, #GlobalTeacherPrize, #MaestrosArgentinos, #LoMejorDeMiLugar, #SolucionesParaElFuturo, #FeriaDeCiencias2018, entre otros. Estas construcciones se reiteraban en todas las menciones, en diferentes días, ya sea para el anuncio de las convocatorias, los cierres de inscripción, las instancias de premiación o los perfiles de los proyectos y de docentes y estudiantes que resultaron ganadores. Estas mismas operaciones se manifestaban durante la presencia de una efeméride que el calendario escolar reconocía como importante. Así se creaba un acontecimiento que se instalaba con la enunciación de la DGCyE, un recordatorio para ser mencionado en una actividad escolar, dimensiones de una tradición institucionalizada. Por ejemplo, en el Día del Maestro las palabras son de agradecimiento y en reconocimiento a la

actividad realizada: "#DíaDelMaestro Las maestras cuentan qué es ser docente. Un camino de aprendizaje, enseñanza, vínculos y libertad. #GraciasMaestros"; "En el #DíaDelMaestro queremos agradecerte más que nunca por tu dedicación y compromiso con la educación #GraciasMaestros" [Figura 3]. Algo similar ocurre el 17 de agosto y el recuerdo de José San Martín, el padre de la Patria o con el Día del Respeto a la Diversidad Cultural (12 de octubre).



[Figura 3]

Los concursos, los actos escolares y las efemérides ocupan una parte significativa de los anuncios que se publican en la cuenta de Twitter de la DGCyE. Existían apelaciones a la interacción, al intercambio entre los múltiples actores de la educación bonaerense, a una participación regulada por la lógica de eventos que se agotan en un tiempo y espacio acotado. Esta profusión de anuncios tenía una intensidad durante periodos prolongados en los calendarios donde, por ejemplo, durante un mes era posible encontrar tuits que referenciaban a las bases para participar en un concurso y luego eso se extendiera a algunas de las producciones realizadas para esa participación. Es decir, podían estar un mes con las bases y otro mes más para intercalar los productos que confeccionaron estudiantes de las instituciones educativas de la provincia.

Derechos humanos, inclusión, ESI

Como ya sostuvimos, en términos de políticas públicas educativas se pudo reconocer en el periodo 2003-2015 una clara preocupación por hacer de los derechos humanos y de la inclusión ejes transversales. Estas cuestiones tuvieron una mínima presencia en las enunciaciones de la cuenta de Twitter de la DGCyE, con alusiones breves que las alejaban de la centralidad que

podimos relevar (Morabes, et al., 2017). Hay en ello una configuración donde es posible rastrear una articulación cultural que el discurso hegemónico instala.



[Figura 5]

La problemática de los derechos humanos se hace presente dentro de las cuestiones relacionadas con las efemérides y alusiones esporádicas. Esto fue visible el 10 de diciembre en la conmemoración de la Restauración Democrática: "Hoy, Día de la

#RestauraciónDeLaDemocracia, es una fecha ideal para celebrar el respeto por las libertades públicas, la tolerancia política y la vigencia de los derechos humanos” [Figura 5]. Esa mención estuvo centrada exclusivamente en una publicación que tuvo mucho de protocolar y que no remitió a un link que profundizara conceptual y políticamente la relevancia de los derechos humanos.

La inclusión tiene su espacio en los materiales relevados como una de las dimensiones que atiende el Estado de la provincia de Buenos Aires. Aquí emerge otra recurrencia que es claramente identificable en los tuits: se trata de la articulación entre la inclusión y la discapacidad. La DGCyE propone como eje de la inclusión de sus estudiantes con diferentes tipos de discapacidades físicas, motoras o cognitivas. Así es como se describen diferentes proyectos educativos donde docentes realizan propuestas educativas destinadas a incluir a estudiantes que tienen una discapacidad. Por ello, se narran propuestas didácticas con TIC, la construcción de hamacas en jardines de infantes para niños con discapacidades motrices, el proyecto de una musicografía en Braille, de construcción de mesas de ping pong para escuelas especiales por parte de estudiantes de secundarias técnicas, entre

otras actividades. Se valida así uno de los sentidos tradicionales de la inclusión que la relaciona con las prácticas, los proyectos y los destinatarios de la educación especial. Además, también se presentan nuevamente las efemérides que se vinculan con este sentido particular la de inclusión. Nos referimos, por ejemplo, a los recordatorios en torno del “#DíaMundialDeLaDislexia”, el Día de la Educación Especial o el Día Mundial del Síndrome de Down.

La inclusión pareciera ser entendida a partir de la conexión que puede establecerse con las discapacidades de estudiantes de los diferentes niveles educativos. La problemática ya no es comprendida bajo la lógica de ampliaciones de derechos, de garantías de accesos a dispositivos tecnológicos, institucionales y trayectoriales para un número considerable de la población de niñas, niños, jóvenes y adultas. Otra zona problemática radica en la educación sexual integral (ESI), sancionada como Ley 26.150 en el año 2006. La ESI, como tal, es una reivindicación que tanto el sector estudiantil como el colectivo feminista lograron instalar en las agendas públicas de debate en la coyuntura actual. La cuenta de Twitter de la DGCyE continuó con la lógica utilizada en otras ocasiones. Se mencionan de manera

tangencial e inespecífica que la ESI estuvo presente en los diálogos entre padres y docentes en las recorridas que se hicieron por los distritos bajo la convocatoria #abcPadres. Fue una temática presentada en esos encuentros, aunque se eludan cuestiones puntuales de lo trabajado, solo que fue algo que se dialogó junto los aspectos de las tecnologías y la comunicación entre padres y docentes.

Las menciones que @BAeducacion hizo fue en el marco de la efeméride de la semana de la ESI que comenzó el lunes 27 de agosto de 2018. Así se recopilaron algunos números de la gestión en esta política donde se capacitaron durante el periodo 2013-2017 a 34.800 docentes y a 2.102 alumnos [sic] aunque tampoco se aclaran la diferencia de las capacitaciones que fueron realizadas durante la gestión actual de la cartera educativa provincial. Así en esta semana aparecieron menciones que aludieron a proyectos realizados por docentes que fueron premiados en el concurso nacional #MaestrosArgentinos 2018 donde trabajaron con ESI. Se condensa aquí la tónica de la efeméride con la del concurso.

En estas problemáticas señaladas, la articulación contextual producida en los materiales difundidos por la DGCyE en su

cuenta oficial de Twitter indica un potencial modo de construcción. Derechos humanos, inclusión y ESI dejaron a un lado una presunta intencionalidad universalista, de ampliación de derechos, para alojarse en un reducto que solo la valida en ocasiones puntuales y acotadas en sus alcances. Esta organización compleja de los acontecimientos marca una acción proclive a la producción de eventos aislados, despojados de las demandas que las instalaron como necesarias en otra coyuntura.

Cada día cuenta

Las discusiones paritarias docentes se constituyeron en un hito en el marco de la recolección de materiales efectuados. A principios del mes de febrero, estas disputas comienzan a ocupar espacio en las agendas de los medios de comunicación más concentrados. El primer encuentro entre funcionarios del gobierno provincial y representantes de los sindicatos docentes ocurrió el 14 de febrero. Ese día, por la tarde, se convocaba a sindicatos para iniciar la ronda de discusiones en torno de las paritarias, donde lo salarial es una reivindicación entre tantas otras (tales como mejores condiciones de infraestructura escolar, servicio alimentario escolar y continuidad de programas socioeducativos). A la mañana, la

DGCyE retuiteó a la gobernadora Vidal: "Para tener una educación pública de calidad, desde hace tres años estamos haciendo juntos las mejoras que no se realizaron durante décadas, poniendo a los docentes y los chicos como protagonistas. #CadaDíaCuenta" [Figura 6]. De esta manera comenzó una campaña destinada a presionar sobre los y las representantes de los gremios docentes para que aceptaran la propuesta salarial que se les entregaría por parte de funcionarios provinciales.



[Figura 6]

La propuesta de articulación del ejecutivo provincial comenzó por el hashtag #CadaDíaCuenta para dar una sensación de la premura por resolver este conflicto, de marcar los ritmos temporales con celeridad por parte de quien detenta el poder. Se creó un sitio especial para esta ocasión (<http://gba.gob.ar/cadadiacuenta>), donde se exponían algunas de las políticas llevadas a cabo por la provincia, directamente desde el sitio de la Gobernación. Previa realización de un relevamiento edilicio, se expone que de los 12 mil edificios se realizaron obras y refacciones en 3.700, y el anuncio del comienzo en otras 2.900. La enumeración se completaba con la comunicación de líneas de gestión de diferentes direcciones de nivel y modalidad (propuestas de capacitación, reuniones de directivos, etc.) que luego finalizaban con #CadaDíaCuenta. Eso fue el tono de la construcción semántica que se desplegó en las enunciaciones de @BAeducacion que distintos actores institucionales de la provincia de Buenos Aires y de la Nación buscaron consolidar. Además, luego del fracaso de esa reunión paritaria, se ahondó en la estrategia de presión sobre los representantes gremiales y sumaron nuevos hashtags: #VolvemosAClases, #QueEmpiecenLasClases,

#EmpezaronLasClases. Una nueva articulación significativa se desplegaba. El jueves 21 de febrero se publicaba lo siguiente: “El 6 de marzo #VolvemosAClases y te brindamos 10 consejos para acompañar a tu hijo en el comienzo de la Secundaria”. Mientras que el domingo 5 de marzo, a pesar de no estar resuelta la paritaria docente y el Frente Gremial Docente convocó a un paro de 48 horas, la DGCyE afirmaba lo siguiente: ¿Tu hijo comienza la Primaria? Te ofrecemos 10 consejos para acompañarlo en este momento único. ¡Tomá nota![...] #VolvemosAClases #CadaDíaCuenta #QueEmpiecenLasClases”. El lunes 6 la cuenta de @BAeducación tuvo un total de 11 publicaciones, una cantidad que duplica al promedio de lo relevado en el periodo analizado. Las formas de presionar ese día fueron múltiples y hay una que merece destacarse por sobre el resto: “La #ProvinciaBA garantiza la apertura de las 9.838 escuelas públicas de los niveles obligatorios, así como el normal funcionamiento del Servicio Alimentario Escolar. #VolvemosAClases #CadaDíaCuenta #QueEmpiecenLasClases” [Figura 7]. Las escuelas abrirían sus puertas, a pesar de las medidas de fuerza de los gremios y se remarca que se brindará

el Servicio Alimentario Escolar.



[Figura 7]

La acción se complementó con el pedido de fotografías que ilustraron ese primer día de clases, que los familiares enviaron a las redes de la DGCyE. En cada una de las fotos seleccionadas, se encontraban los y las estudiantes de los diferentes niveles en el acto de inicio o en situaciones dentro del aula. La gran mayoría de ellas incluía a un/a docente en el plano retratado. En ese periodo del 14 de febrero hasta el 7 de marzo de 2019, se relevaron 40 menciones de

#CadaDíaCuenta y luego no se reiteró en ninguna otra mención en Twitter de @BAeducacion.

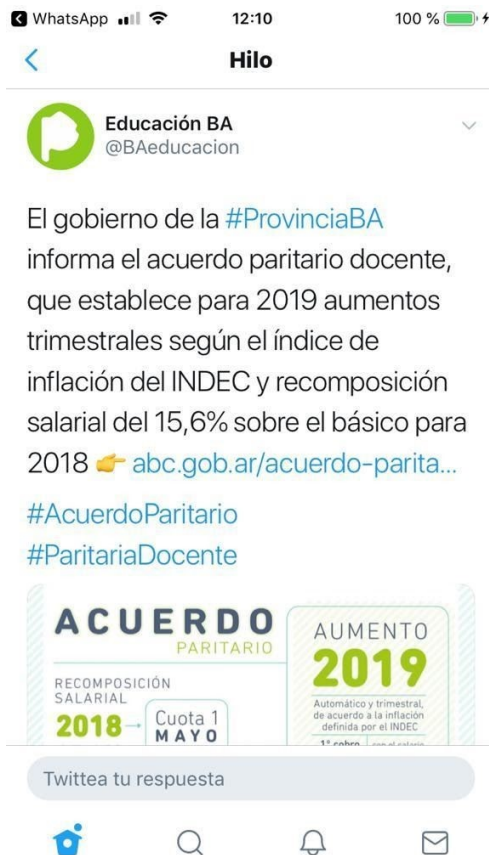
El 14 de marzo de 2019 se produjo un cambio de estrategia. Quedan a un lado los hastags de #CadaDía, ya no aparecen más las enunciaciones con esas características, para dar lugar a #MejoresEscuelas como una forma de responder a las demandas de mejor infraestructura escolar que hicieron los gremios docentes. El mecanismo fue similar a las otras ocasiones, se inicia por #MejoresEscuelas y luego se amplía con los siguientes: #MásObrasMejorEducación, #MejoramosLasEscuelas, #CadaObraCuenta. Hasta el 16 de abril, existieron 40 tuits con estas características aglutinadoras. Si bien no está dentro de los objetivos de este trabajo la comprobación fehaciente de la realización de obras de infraestructura, la DGCyE informa que en ese periodo se inauguraron 9 edificios en toda la provincia. Así se anuncia en la cuenta de la red social. El resto de las enunciaciones expuestas son afirmaciones de carácter general de los trabajos realizados, aunque lo que más se destacan son las descripciones de refacciones realizadas en instalaciones eléctricas, sanitarios, en talleres y ampliaciones de aulas.

Cierre de paritarias

El hito del cierre de paritarias fue el otro acontecimiento que delimitamos para analizar este contexto. En determinados discursos mediáticos, a la paritaria docente se la vincula estrictamente con las cuestiones salariales docentes. Lo que se elude radica en otros aspectos que también involucra una discusión paritaria: la primera de ellas es que la discusión paritaria está establecida por legislaciones vigentes. En el año 2019, la firma del acuerdo paritario se produjo el 16 de abril: un mes más tarde el inicio de las clases. La cuenta de Twitter se convirtió en un canal más para difundir los alcances de este acuerdo. En total fueron cinco tuits que aglutinaron las enunciaciones bajo los hastags #AcuerdoParitario y #ParitariaDocente.

La principal enunciación fue la siguiente: "El gobierno de la #ProvinciaBA informa el acuerdo paritario docente, que establece para 2019 aumentos trimestrales según el índice de inflación del INDEC y recomposición salarial del 15,6% sobre el básico para 2018". Seguido aclaró: "La recomposición de 2018 se pagará en dos cuotas: la primera se realizará en mayo, con el salario de abril de 2019. Y la segunda se acreditará en agosto con el cobro

de los haberes del mes de julio.
#AcuerdoParitario #ParitariaDocente”



[Figura 8]

Conclusiones provisorias

En el recorrido expuesto se evidenciaron ciertos desplazamientos de las significaciones en torno de las políticas públicas en educación. Lo que en otra oportunidad habíamos definido como un sentido inclusivo de las políticas, cuya intención radicaba en una ampliación de derechos, ahora podemos

observar que ese proceso se ha retraído. Los materiales analizados para sustentar la posición anterior consistían en materiales legislativos, documentos nacionales y provinciales. Ante la imposibilidad de encontrar un conjunto relevante de legislaciones, los materiales interrogados fueron las publicaciones que realizó la DGCyE en una red social, como es el caso de Twitter. Ese desplazamiento de las materialidades ya indica una clara orientación en las políticas de significación que tiene la actual gestión de la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires. De manera esquemática podemos sostener que en esta contextualidad hay una primacía de las publicaciones virtuales en redes sociales por sobre las dispositivos legislativos, que ocasionan un modo particular de articular totalidades. Las temáticas de inclusión quedan ubicadas en alusiones a la discapacidad como principal vector. Impedimentos físicos, cognitivos, genéticos, por nombrar algunos, son los factores principales para describir la concepción en torno de la inclusión educativa que se plantea en este contexto. A un lado quedan las políticas destinadas a la ampliación de derechos, con pretensiones universalistas, para que además del ingreso a las instituciones educativas se aspire a un mejor

tránsito de los y las estudiantes, como así también de los vínculos que las comunidades construyen con ellas. Se percibe una zona de clivaje con el sentido más tradicional de la inclusión, aquella donde una cuestión física era una causa evidente para construir dispositivos que permitieran el acceso a instituciones educativas. Por su parte, la retórica de derechos humanos sufrió un proceso similar. Mientras que los derechos humanos fueron claramente ubicados en posiciones aisladas y marginales del arco de significación de las políticas públicas de la DGCyE.

Otra característica para destacar radica en la *política de eventos* que se realiza en esta gestión. Reuniones varias, concursos, actos, etc. se transforman en acontecimientos dignos de ser comunicados en Twitter. Son eventos que tienen un alcance corto, inmediato, cuyos efectos tienen un despliegue limitado en tiempo, espacios y destinatarios. Todo se rubrica con fotografías que ilustran una presencialidad y materialidad, una proactividad enmarcada en escenarios cerrados y quirúrgicamente contruidos para la publicación en redes. La articulación entre la política de eventos y los hashtags condensan una operatoria de interpelación discursiva de gestión de la DGCyE.

Las redes sociales y la política de eventos combinan sentidos y proyectan contextos de una fútil relevancia institucional que se esfuma luego de la consumación del evento.

En los materiales relevados, se puede identificar rasgos de la política de significación de la DGCyE. Se busca obtener un conjunto de relaciones que tiendan a correr el eje de las políticas públicas universalistas para dirigirse hacia otras de carácter más focalizado. Mediante la lógica de la política de eventos, las celebraciones de efemérides y los concursos se tiende a promover una sensación de profuso activismo de gestión, cuando en realidad sus alcances son limitados en tiempo, espacios y destinatarios. Estos hechos, acontecimientos aparentemente inconexos, se articulan en un conglomerado de dispositivos institucionales y tecnológicos que instan a generar significados sociales donde se inste a salidas excluyentemente individuales.

Referencias

Grossberg, L. (2012). Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Hall, S. (2010). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.

Bogotá-Lima-Quito: Envi3n Editores-IEP-
Instituto Pensar- Universidad Andina.

Huergo, J. (2001).
Comunicaci3n/Educaci3n. 3mbitos,
pr3cticas y perspectivas. La Plata:

Facultad de Periodismo y Comunicaci3n
Social.

Huergo, J., & Fern3ndez, M. B. (2000).
Cultura escolar, cultura medi3tica /
Intersecciones. Bogot3: Universidad
Pedag3gica Nacional.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1986). Hegemonía
y estrategia socialista. Hacia una
radicalizaci3n de la democracia. M3xico: Siglo
XXI.

Martínez, D. (2015). Saberes, experiencias
y subjetividades de la educaci3n de j3venes y
adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje
desde la perspectiva de comunicaci3n/

educaci3n (tesis doctoral-in3dita). La Plata:
FPyCS-UNLP.

Morabes, P. (2020). Las universidades
argentinas ante la Pandemia por Covid-2020.
Conferencia UPN, Programa Doctorado en
Comunicaci3n, Seminario de

Alfabetizaciones digitales cr3ticas. M3xico,
DF.

Morabes, P. (2008). La investigaci3n en
Comunicaci3n/ Educaci3n: problemas
epistemol3gicos y te3ricos en la (in)definici3n
del campo. Oficios Terrestres, 21 .

Morabes, P., Mart3nez, D., & Vissani, V.
(2017). Articulaciones estrat3gicas en
comunicaci3n/educaci3n para leer a las
pol3ticas p3blicas inclusivas en la educaci3n
de j3venes y adultos en Argentina (2003-
2015). Revista Latinoamericana de Ciencias
de la Comunicaci3n, 14(26), 164-175.

La comunicación en ambientes multirreferenciales de aprendizaje en la universidad: abordaje sociotécnico para su comprensión

Communication in multireferential learning environments in the university: a sociotechnical approach for understanding

Cecilia Marrero¹⁰

Ana María Casnati¹¹

Resumen: El presente trabajo constituye una investigación fundamentada en la noción de Sistema Tecnológico Social (STS). Se explora la forma en que se generan procesos de aprendizaje institucional impulsando la formación universitaria donde. Se advierte la contribución de los procesos comunicacionales en ambientes multirreferenciales de aprendizaje a la vez que se identifican prácticas innovadoras. Se plantea el problema en forma de pregunta: ¿De qué manera los procesos comunicacionales se ven favorecidos por la apropiación de las TIC del colectivo de la Sede Tacuarembó del Centro Universitario Noreste de la Universidad de la República (docentes, estudiantes y funcionarios) y cómo estos procesos contribuyen al aprendizaje? El potencial beneficio de este trabajo radica en profundizar el conocimiento existente sobre los procesos de construcción universitaria en una institución de muy reciente creación en el que intervienen la formación y apropiación de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación por parte de los actores de una institución con necesidades específicas pero que también exhibe una capacidad manifiesta de desarrollo en clave regional. El objetivo general es identificar, comprender y sistematizar la forma en que los procesos comunicacionales se ven favorecidos por la apropiación

¹⁰ Marrero, C. Profesora Adjunta Facultad de Información y Comunicación Licenciada en Ciencias de la Comunicación, CENUR Noreste, Universidad de la República, Uruguay, cecilia.marrero@fc.edu.uy

¹¹ Casnati, A. Docente. Facultad de Ciencias Sociales, Doctora, Uruguay, anacasnati@gmail.com.

de las TIC de la comunidad educativa y cómo estos procesos contribuyen al aprendizaje en clave regional. La estrategia metodológica es cualitativa. Para esto, el Análisis Socio-Técnico (AST) contribuye a comprender el uso de la tecnología como una construcción social y toda construcción social como tecnológica.

Palabras Clave: TIC , Comunicación , Aprendizaje.

Abstract: This work constitutes an investigation based on the notion of Social Technology System (STS). The way in which institutional and inter-institutional learning processes are generated is explored, promoting university training where the contribution of communication processes in multireferential learning environments is noticed while identifying innovative practices. The problem arises in the form of a question: How are communication processes favored by the appropriation of the ICT of the Tacuarembó Headquarters group of the Northeast University Center of the University of the Republic (teachers, students and officials) and how Do these processes contribute to learning? The potential benefit of this work lies in deepening the existing knowledge about the processes of university construction in an institution of very recent creation in which the formation and appropriation of the technological tools of information and communication by the actors of an institution with specific needs but also exhibits a manifest capacity for regional development. The general objective is to identify, understand and systematize the way in which communication processes are favored by the appropriation of the ICTs of the educational community and how these processes contribute to regional learning. The methodological strategy is qualitative. For this, the Socio-Technical Analysis (AST) helps to understand the use of technology as a social construction and all social and technological construction.

Key words: ICT, Communication, Learning.

Introducción

Las organizaciones como la Sede Tacuarembó del Centro Universitario Noreste de la Universidad de la República (CENUR Noreste) constituyen unidades sociales que

formalizan espacios de articulación de aprendizajes y es imprescindible comprenderlas como ejes capaces de promover transformaciones sociales al mismo tiempo que ellas se transmutan

(Casnati, 2015). Este proyecto de investigación fundamentado en la noción de Sistema Tecnológico Social (STS), explora cómo generar procesos de aprendizaje institucional e interinstitucional impulsando la formación universitaria donde se destaca fuertemente la contribución de los procesos comunicacionales en ambientes multirreferenciales de aprendizaje donde se pueden identificar prácticas innovadoras. Se plantea el problema en forma de pregunta: ¿De qué manera los procesos comunicacionales se ven favorecidos por la apropiación de las TIC del colectivo del Centro Universitario de Tacuarembó (docentes, estudiantes, funcionarios y comunidad) y cómo estos procesos contribuyen al aprendizaje?

El potencial beneficio de este trabajo radica en profundizar el conocimiento existente sobre los procesos de construcción universitaria en una institución de muy reciente creación en el que intervienen la formación y apropiación de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación por parte de los actores de una institución con necesidades específicas pero que también exhibe una capacidad manifiesta de desarrollo en clave regional. El objetivo general es identificar, comprender y

sistematizar la forma en que los procesos comunicacionales se ven favorecidos por la apropiación de las TIC del colectivo institucional (docentes, estudiantes y funcionarios) y cómo estos procesos contribuyen al aprendizaje en clave regional. La estrategia metodológica es cualitativa. Para esto, el Análisis Socio-Técnico (AST) contribuye a comprender el uso de la tecnología como una construcción social y toda construcción social como tecnológica. Se trata de un enfoque sistémico de un estudio de caso porque se reconoce a la Sede Tacuarembó del Centro Universitario Regional Noreste (CENUR Noreste) como un Ambiente Multirreferencial de Aprendizaje (AMA) donde se percibe una articulación intencional entre: procesos de aprendizaje en el sentido amplio de producción de conocimiento, desarrollo de competencias personales y creación de alternativas para solucionar problemas cotidianos. El AMA se identifica así como lugar de praxis donde se descubren, ensayan y conocen escenarios que inducen a profundizar de manera autónoma y creativa los estudios sobre traducción, transferencia, reapropiación, transformación, reconstrucción de un conocimiento que se pretende difundir. Se advierte que “es una propuesta universitaria alternativa que

reconoce los más diversos aportes de sujetos históricamente activos para comprender la diversidad y la incertidumbre en socialidad" (Casnati, Galeffi, 2014). En el presente trabajo se desarrolla una aproximación a los AMA implementado en 2019 y 2020 en la sede Tacuarembó de la UdelaR. Se contextualizan las experiencias, caracterizando el estudio y describiendo someramente los AMA. Luego se aborda el enfoque y la metodología de corte cualitativo, presentando resultados, reflexiones y conclusiones.

Contexto geográfico

Tacuarembó es uno de los diecinueve departamentos que componen la República Oriental del Uruguay. Su capital es la ciudad homónima Tacuarembó. En la figura 1 se puede observar la ubicación del departamento. Está ubicado en el centro norte del país, limitando al noreste con Rivera, al sur con el río Negro que lo separa de Cerro Largo y Durazno, y al oeste con Río Negro, Paysandú y Salto. Con 15 438 km² es el departamento más extenso y con 5,83 hab/km², el cuarto departamento menos densamente poblado de Uruguay.¹²



Figura 1- Mapa del Uruguay donde se destaca en rojo el Departamento de Tacuarembó.

La Sede Tacuarembó de la Universidad de la República (CUT) integra el Centro Universitario Regional Noreste (CENUR) Noreste y está ubicado en el Campus de Investigación, Aprendizaje e Innovación compartido por el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA) la sede Tacuarembó del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) y la Dirección de Laboratorios Veterinarios (DILAVE). Esta sede se construye en 2013 en un predio de cinco hectáreas cedido a la Udelar por el INIA en su estación de Tacuarembó. Se encuentra ubicado sobre la ruta 5, km 386 (Figura 2 Fotografía CUT).

¹² http://www.periodicas.edu.uy/o/Nuestra_tierra/pdfs/Los_Departamentos_15.pdf



Figura 2- Fotografía del CUT (Fuente: la autora)

Caracterización del estudio

En el presente trabajo se analizan dos AMA desarrolladas en la Sede Tacuarembó del CENUR Noreste en 2019 y 2020 respectivamente: Ciudadanía Digital y Noresteonline. A continuación se describen someramente ambos Ambientes.

En el AMA sobre Ciudadanía Digital desarrollado en 2019, el objeto lo constituyen las experiencias y prácticas así como las relaciones que se desarrollan para comprender en profundidad la forma en que

se articulan los aprendizajes de manera de contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos en el propio AMA. Las fuentes utilizadas son los documentos que contribuyeron a la implementación del proyecto, los diarios de campo, los videos y las fotografías así como los productos y documentos elaborados previamente, durante y al culminar el proyecto. La sistematización constituye en sí mismo un proceso de reflexión en torno a una práctica a partir de la reconstrucción ordenada que

provoca una mirada crítica y produce nuevos conocimientos con perspectiva transformadora (Jara, 2013). El proyecto supone que para interpretar la información digital hay que conocer los códigos que especifican el significado de los signos. La comunidad, el ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía; todos, para conformarse, requieren un espacio de comunicación, un espacio de diálogo, que permite la construcción y comprensión de derechos y deberes comunes. Este espacio de diálogo es lo que constituye la socialidad actual. Si se ubica en un ambiente o contexto digital, esta socialidad (Maffesoli, 1998) adquiere una nueva dimensión donde se privilegia es la información. Esta información como recurso intangible es reconocida, entonces, como el elemento de cohesión y mayor valor para la constitución de una comunidad, de los habitantes en un territorio. De esta manera, la existencia y relación entre un territorio y sus ciudadanos es posible, por correlación, en un ámbito donde estos conceptos se encuentran inmersos: en un AMA. Un ciudadano correctamente informado es capaz de construir conocimiento gracias a la asimilación de tecnología de forma que puede incorporarla a su diario vivir. Por tanto para ser un ciudadano digital es necesario que se

cumplan al menos tres condiciones: acceso a internet, conocimiento en el manejo de las herramientas telemáticas y reconocimiento del usuario de la utilidad de las herramientas para la interacción y el ejercicio de la ciudadanía. Se advierte que el ejercicio de la ciudadanía digital no asegura necesariamente una mayor calidad de la democracia, pero por otro lado puede potencializar la digital no asegura necesariamente una mayor calidad de la democracia, pero por otro lado puede potencializar la participación ciudadana en cuestiones referidas a la esfera pública en el mundo real. Los AMA de Ciudadanía Digital se programan en dos territorios: la escuela 124 de Tiempo Extendido del barrio Echeverri y el Espacio de Educación de Adultos ANEP CODICEN.

El AMA "NoresteOnline" surge luego que el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (UdelaR) resuelve que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante 2020 asegurando el dictado de los cursos sobre esta base, de modo de poder mantener las medidas de distanciamiento físico que la emergencia sanitaria requiere. Atendiendo a esta circunstancia, en el novel CENUR Noreste un grupo de docentes constituyen un grupo- "NoresteOnline", que resuelven

colaborar con apoyo organizativo y metodológico para de los cursos en modalidad remota a los efectos de dar sostén a los actores con mayores dificultades para el desarrollo de su trabajo en tales circunstancias. El objetivo del grupo es apoyar al equipo docente de la región en el diseño y rediseño de actividades de enseñanza y aprendizaje en línea mediante acciones y dispositivos de asistencia y asesoramiento, promoviendo la conformación de una comunidad de aprendizaje, haciendo uso de recursos educativos abiertos. Se trata de organizar, diseñar y administrar estos recursos y proponer actividades de enseñanza de acuerdo a las necesidades relevadas. También es un objetivo específico presentar diversas iniciativas para mantener el contacto con estudiantes en forma virtual, especialmente dirigido a quienes ingresan por primera vez a la universidad. Se apunta a atender a algunos aspectos que se consideran fundamentales en el contexto de la pandemia, en el sentido de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades para no dejar a ningún estudiante rezagado, contribuyendo a sostener la educación como un continuo a fin de preservar la no interrupción de las trayectorias educativas.

Enfoque y/o metodología de abordaje

En ambos AMA se analiza la relación entre lo tecnológico y lo social (cultural, político, económico, etc.) de manera integrada. (Thomas, 2008; Juárez et al, 2012; Garrido et al, 2012). Un Sistema Tecnológico Social (STS) se concibe como soporte conceptual y material para el diseño, la implementación y la gestión de TIC para el desarrollo inclusivo sustentable. Los STS son sistemas heterogéneos constituidos por actores, artefactos, comunidades y tecnología, orientados a generar dinámicas de y para la inclusión social y económica para democratizar la toma de decisiones tecnológica. Implican acciones de diseño de productos, procesos productivos y tecnologías de organización focalizados en relaciones problema/solución inclusivas. En este trabajo, basado en la noción de STS y de Análisis Socio-técnico, se observa la forma en que se generan procesos de aprendizaje institucionales impulsando la formación de personas donde las TIC contribuyen con este propósito a partir de los procesos comunicacionales que se generan. El punto de partida para el AST es comprender que los procesos de cambio tecnológicos, las dinámicas de innovación y el cambio social son

procesos de co-construcción socio-técnica, procesos de actores y artefactos. La configuración material y el diseño de los artefactos se construye como derivación de juegos de poder, de disputas, presiones, resistencias negociaciones, controversias entre actores, conocimientos y objetos materiales (Bijker, 1987; Bijker, 1995). El ensamble socio-técnico de estas cuestiones, la alteración de un elemento constructivo de una dinámica socio-técnica genera cambios en el sentido y funcionamiento de una tecnología y en las relaciones sociales vinculadas. El concepto de agencia, asignada a los humanos, también es utilizado para los no humanos (materiales, tecnologías), contribución de la teoría del actor red (Latour, 1998; Callon, 2001; 2008; Akrich, 1997), constituyendo la noción de agencia socio-técnica. Las TIC ejercen agencia, no de manera autónoma, sino a partir de su integración a las dinámicas de redes de actores y artefactos y la capacidad de conectar elementos y construir relaciones. A su vez, condicionan estructuras de distribución social, costos de producción, acceso a bienes y servicios. Por otro lado, las TIC generan (y a veces participan en la resolución de) problemas sociales y ambientales y contribuyen activamente en las dinámicas de cambio social (económicas, políticas, ideológicas, culturales). Entonces, el enfoque “Construcción Social de la

Tecnología” propone recomponer la trayectoria de los artefactos comenzando por la identificación de los grupos sociales que se vinculan con ellos. Estos Grupos Sociales Relevantes (GSR) asignan un significado a los artefactos y esa atribución de significado común al interior de los distintos GSR se define como proceso de negociación e imposición entre sus miembros. El concepto de funcionamiento no se restringe a procesos sociales de asignación de sentido, sino que con aportes de la Teoría del actor-red (Latour, 2012) se incluye a los artefactos y su capacidad de agencia, sus características y sus condiciones físicas. Los distintos GSR vinculados al artefacto y como resultado de procesos de negociación e imposición convergen en la viabilidad del uso e implementación adecuada del artefacto. La contracara es el no-funcionamiento de un artefacto que reemplaza y/o muestra alternativas acerca de las cuales no se genera consenso entre los GSR, respecto a lo que representa una solución adecuada para el o los problemas identificados. El funcionamiento o no funcionamiento de una tecnología es interactiva y socio-técnica como proceso de construcción en los que intervienen elementos heterogéneos (sistemas, conocimientos, regulaciones, materiales, financiamiento, prestaciones, etc) e implica la pregunta ¿para quién/quienes

funciona y para quién/quienes no? La noción de funcionamiento/no funcionamiento se vuelve el eje central del análisis socio-técnico. Como resultado, se identifican Alianzas Sociotécnicas que resultan de los mecanismos de interacción de los grupos que confluyen en el AMA donde también se destacan otros actores.

Se incluyen en el estudio: los organismos de Dirección y Funcionarios Administrativos que intervienen para diseñar normas, gestionar recursos y contribuir a la cultura institucional, así como Funcionarios de Medios Técnicos y el Programa PROEVA, para el mantenimiento, soporte técnico y de formación en TIC.

Resultados y reflexiones sobre la praxis

Del análisis de los documentos, evaluaciones y videos surge que a partir de las interacciones grupales en ambos AMA es posible plantear las siguientes interrogantes que involucran la dimensión comunicacional: ¿Qué actitudes asumir en la comunicación? ¿Cómo demostrar y generar interés con los estudiantes? Al buscar las respuestas se plantea la necesidad de crear compromisos estimulando la participación tanto a nivel docente como estudiantil. El compromiso mutuo entre estudiantes y docentes constituye un acto de creación. Sin

compromiso resulta difícil poder coordinar acciones y generar confianza. Ese compromiso precisa ser estimulado a través de las pantallas por Zoom o por Webex así como en las instancias presenciales. Los docentes precisan generar confianza en las interacciones con los estudiantes a través de los dispositivos tecnológicos. La confianza se sustenta en las conversaciones que producen o que no se generan y a pesar de la distancia en el caso de la educación remota, las emociones y la corporalidad se mantiene “del otro lado de la pantalla”. La confianza se transmite en el intercambio y es la base de los vínculos que se construyen en el día a día. Entusiasmarse y promover ambientes de confianza que incentiven a los estudiantes en su desarrollo estimulando un pensamiento reflexivo ha sido uno de los aspectos que motivan a los integrantes de ambos AMA. En los AMA se comprende que es preciso dedicar tiempo a conversar y escuchar sensiblemente sobre el aprendizaje, identificando los aspectos relevantes. Se busca una retroalimentación para la comprensión de contenidos y consignas, encontrando la forma de cautivar la atención y despertar la curiosidad en los estudiantes con herramientas que están disponibles en la red. Por otra parte, también se perciben algunos

problemas de compromiso y participación estudiantil que se pueden vincular al no comprender la aplicación práctica o la importancia para su carrera o desarrollo profesional. Por eso resulta importante que los estudiantes participen en el proceso de toma de decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje: los estudiantes puedan aportar sobre el método, ritmo y tiempo necesario para la ejecución de tareas y condiciones. Sin duda, el proceso emprendido por los AMA precisa continuar a partir de nuevas estrategias de trabajo e investigación. El enfoque de trabajo se puede sintetizar en tres ejes referidos a: a) La construcción de una subjetividad e identidad pedagógica con TIC ligada al CENUR Noreste; b) La formación en competencias didáctico- pedagógicas y comunicativas para el trabajo docente con TIC c) La conformación de una comunidad de práctica y aprendizaje para el CENUR Noreste.

Como resultado, se ratifica que las TIC ejercen agencia, no de manera autónoma, sino a partir de su integración a las dinámicas de redes de actores y artefactos y la capacidad de conectar elementos y construir relaciones. Las TIC también generan y participan en la resolución de los problemas, contribuyendo activamente en las dinámicas provocadas por las distintas instancias de los AMA.

Estos AMA surgen en el CENUR Noreste de la Universidad de la República de Uruguay y es el último CENUR creado a partir de una resolución del Consejo Directivo Central en octubre de 2019. Esta región tiene características geográficas, productivas, sociales y culturales particulares. Es extensa, escasamente poblada, con núcleos poblaciones distantes, próxima a la frontera con el Estado de Rio Grande do Sul (Brasil) con un perfil productivo predominantemente agropecuario y comercial. En este contexto, se establecen carreras que incluyen las macro áreas, junto a Polos de Investigación que radican docentes con altos grados y extensa carga horaria. Sin duda, las organizaciones como el CENUR Noreste constituyen unidades sociales que formalizan espacios de articulación de aprendizajes y es imprescindible comprenderlas como ejes capaces de promover transformaciones sociales al mismo tiempo que ellas se transmutan (Casnati, 2015). Si se entiende el desarrollo como un proceso de ampliación de las opciones de las personas para planear y concretar sus vidas de forma propia y apropiada, NoresteOnline promueve un proceso colectivo intentando brindar una respuesta a la enseñanza remota de acuerdo a la complejidad de la emergencia.

Conclusiones

Al pensar en procesos colectivos es necesario comprender que las personas tienen concepciones e intereses que precisan armonizar para lograr un objetivo común. De esta, forma las iniciativas a nivel local están condicionadas por las formas que tienen las comunidades de construir consensos y gestionar los conflictos que surgen durante el proceso (Dubois, Hegoa, A. 2015). Desde este punto de vista resulta indispensable la creación de un horizonte común para poder compartir, reflexionar y revisar las prácticas de manera conjunta. Esta posibilidad surge cuando se generan estrategias para contribuir a la enseñanza en respuesta a su ambiente y adecuada a un tiempo histórico. Esta sistematización considera la riqueza de vivencias que adquieren significado para la construcción de universidad con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales en el Noreste de Uruguay. Se describen acontecimientos basados en datos concretos para comprender lo que significa estar en el lugar. Como resultado, se reflexiona sobre las experiencias en tanto “emergentes” de una estrategia de construcción universitaria. Mintzberg (2003) explica que el concepto de “estrategia” indica una idea de planificación

deliberada y calculada pero para el caso NoresteOnline enfrentado a un contexto de pandemia. Por tanto esta visión ignora otra alternativa del concepto estrategia como proceso de aprendizaje, de acciones resultantes del comportamiento de las personas. Mintzberg, por otro lado explica que es preciso reconocer dos facetas diferentes en una estrategia: una deliberada y otra emergente. Los dos procesos forman un *continuum*, donde la estrategia creada o pensada en un mundo ideal y en un mundo real pueden llegar a coincidir en cierto lugar (Mintzberg; Quinn, 2001). En este caso las “estrategias pensadas” son las posibilidades generadas previamente por los docentes integrantes de los AMA que participan y producen deliberadamente situaciones para construir conocimiento, competencias y habilidades con TIC en lugares donde no existen antecedentes. Las actividades desarrolladas para sortear las dificultades generadas por el contexto constituyen el acontecimiento que emerge y facilita las respuestas a las necesidades de los estudiantes y docentes. Mintzberg (2003) explica que la expresión “estrategia emergente”, responde a una acción percibida como estrategia, a medida que la misma se desarrolla y apreciada inclusive después que

ella transcurre. Los AMA como estrategias emergentes contribuyen al proceso descentralizador de la universidad adecuada a las exigencias geográficas y educativas. Como resultado de este proceso, la institución resulta favorecida adecuándose y formalizando espacios de articulación.

En el presente trabajo se ha presentado una aproximación a los AMA desarrollados en 2019 y 2020 en la sede Tacuarembó de la UdelAR. Se han contextualizado las experiencias, caracterizado el estudio y descripto someramente los AMA. Luego se ha abordado el enfoque y la metodología de corte cualitativo, presentando resultados, reflexiones y conclusiones. De esta forma se pretende aportar a la construcción del campo del aprendizaje académico mediante una serie de reflexiones, acciones y estrategias partiendo del reconocimiento de aspectos significativos en cuanto a recursos, metodologías y procesos desde un enfoque sociotécnico. Este conocimiento es pertinente al implementar prácticas más eficientes de acuerdo a determinados objetivos previstos en un AMA. Desde sus actividades prácticas es posible caracterizar el campo ST, cuyo objeto es la implementación de planes y programas sociales a través de la práctica. De ahí la importancia de la interrelación entre el

campo ST y la praxis en lo que se refiere al diseño, la implementación y evaluación. Este trabajo en definitiva contribuye a realimentar la praxis lo que en definitiva contribuye al avance conjunto del campo general de las disciplinas sociales y especialmente colabora a comprender las articulaciones sociotecnológicas y comunicacionales que ocurren en los AMA .

Referencias

Akrich, M. (1997). The Description of Technical Objects. In: Bijker, W.E. and Law, J., Eds., *Shaping Technologies/ Building Society. Studies in Sociotechnical Change*, The MIT Press, Cambridge/London, 205-224.

Bijker, W. (1993), Do Not Despair: There Is Life after Constructivism, *Science, Technology & Human Values*, 18, (1), pp. 113-138.

Bijker, W. (1995), *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change*, Cambridge, Massachusetts y Londres, The MIT Press.

Callon, M (2001) Redes tecno-económicas e irreversibilidad *Revista Redes*, vol. 8, núm. 17, junio, 2001, pp. 85-126 Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires, Argentina.

Casnati, Galeffi (2014) La interactividad en ambientes multirreferenciales de aprendizaje.

Montevideo, CSE. Revista Intercambios, v.: 2 1
1, p.: 48 - 58, disp. en:
<http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/icc/issue/view/2;>

Casnati, A. (2015). Flor de Ceibo como estrategia de construcción universitaria. 3° Foro Interamericano de Estudios del Desarrollo.

Callon, M. (2008), La dinámica de las redes tecno-económicas, en Thomas, H. y A. Buch (coords.), A. Lalouf y M. Fressoli (cols.), Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología (pp. 147-184), Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Garrido, S. y A. Lalouf (2012): The socio-technical alliance. Bringing new tools to the design of policies aimed to promote social inclusion, Review of Policy Research, 29, (6), pp. 733-751. INE Argentina (2017). Disponible en: <https://www.indec.gov.ar/>

Jara O. (2013). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, CEP Alforja, Oxfam.

Juarez, P. y Becerra, L. (2012): Alianzas socio-técnicas, estrategias y políticas para el desarrollo inclusivo y sustentable, VI Congreso de ALACIP. Quito (Ecuador)

Latour, B. (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En Doménech, M. y Tirado, F. J. (Comps.), Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad (pp. 109-142). Barcelona: Gedisa.

Latour, B. (2012) La teoría del actor red. Gedisa.

Mintzberg, H., Quinn, J. (2001) O processo da estratégia. 3. Ed. Bookman, S.P. 20

Maffesoli, M. A sociologia como conhecimento da socialidade. São Carlos: UFSCar, 1998.

Mintzberg, H. (2003) Não faça planos. Trabalhe. Entrevista Revista EXAME, São Paulo. v. 38, n. 1, p. 51-52, jan.

Thomas, H., Juarez, P. y Picabea, F. (2015): ¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?, colección Tecnología y Desarrollo, editorial UNQ, Bernal. Disponible en: http://issuu.com/redtisa/docs/cuadernillo_n1_online

Docentes peruanos navegando el océano mediático: percepciones sobre el sentido de educar en medios¹³

Peruvian teachers navigating the media ocean: perceptions about the sense of media education

Julio César Mateus ¹⁴

María Teresa Quiroz ¹⁵

Resumen: Este trabajo explora las percepciones de los docentes peruanos sobre las TIC y su rol en la educación. Asimismo, analiza sus opiniones sobre la recientemente creada “Competencia TIC” en el Currículo Nacional peruano. A partir de una metodología cualitativa, realizamos cinco grupos focales entre mayo y octubre de 2019 con docentes en ejercicio de escuelas de la ciudad de Lima, Perú. Concluimos que, a pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es parte de la estructura curricular obligatoria y la “Competencia TIC” que plantea el nuevo Currículo es comprendida más como una habilidad instrumental que con un enfoque sociocultural. Los docentes muestran interés en formarse en medios desde una mirada crítica, aunque requieren de importante orientación que debe traducirse en programas de capacitación y sensibilización que les permita comprender los medios desde una mirada menos centrada en el artefacto y más en los procesos de información y expresión que estos promueven.

Palabras Clave: Educación mediática, Competencia mediática, Docentes escolares

Abstract: This communication explores the perceptions of Peruvian teachers about the media, technology and their role in education. Likewise, it analyzes his opinions about the recently created “ICT Competition” in the Peruvian National Curriculum. Based on a qualitative methodology, we

¹³ Con la colaboración de Oscar Roncal, asistente de investigación, Universidad de Lima.

¹⁴ Universidad de Lima, Doctor en Comunicación, Perú, jmateus@ulima.edu.pe

¹⁵ Universidad de Lima, Doctora en Sociología, Perú, tquiroz@ulima.edu.pe

conducted five focus groups between May and October 2019 with teachers in the exercise of schools in the city of Lima, Peru. A preliminary conclusion is that, despite its obvious need, medical literacy is not part of the compulsory curricular structure and the "ICT Competence" posed by the new Curriculum is understood more as an instrumental skill than with a sociocultural approach. Teachers show interest in training in media from a critical perspective, although they require important guidance that should be translated into training and awareness programs that allow them to understand the media from a perspective less focused on the artifact and more on information and expression processes promoted by the media.

Key words: Media education, Media literacy, School teachers

Introducción

El presente trabajo es producto de un proyecto financiado por el Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima que buscó analizar el grado de competencia mediática de docentes y estudiantes escolares de la ciudad de Lima, Perú. En esta ponencia presentamos resultados de los cinco grupos focales realizados entre mayo y octubre de 2019 con docentes en ejercicio. Los grupos focales exploraron sus percepciones sobre el papel que ocupan las TIC en la escuela, así como sobre la recién creada "Competencia TIC" en el Currículo Nacional, vigente desde el año 2017. Si bien el trabajo de campo fue previo a la situación de emergencia producto de la pandemia del covid-19, los resultados permiten comprender las dificultades que

muchos docentes experimentan a partir de la virtualización del servicio educativo en emergencia.

Como punto de partida, definimos la competencia mediática como un conjunto de capacidades aprendidas para interactuar con los medios de forma crítica y creativa (Mateus, 2019). En tiempos de intensa mediatización e intercambios informativos, esta competencia en la escuela resulta una condición para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Como concluye el estudio Public Policies in Media and Information Literacy in Europe, la educación mediática ha pasado de ser una práctica pedagógica a un proyecto político relacionado con los derechos humanos fundamentales, como la libertad de expresión y participación (Frau-Meigs, Velez & Flores-

Michel, 2017). Para Sonia Livingstone et al. (2013), el "analfabetismo mediático" está pronto a convertirse en un problema tan grave como del "analfabetismo letrado". El auge de las fake-news, por ejemplo, ha puesto de manifiesto la dificultad para reconocer y gestionar información. Esto, en contextos electorales o de crisis sociales como las que atravesamos en nuestra región, resulta preocupante.

En el marco del II Congreso Internacional sobre Competencias Mediáticas se publicó la Declaración de Juiz De Fora, que actualiza declaraciones anteriores (Grünwald-1982, Toulouse-1990, Viena-1999, Alejandría-2005, París-2007, Moscú-2012, etc) y urge a trabajar la educación mediática en todos los países, pues

la falta de alfabetización mediática puede ser factor de segregación y exclusión social, sea por la falta de acceso a los conocimientos producidos históricamente, por la discriminación de culturas tradicionales, por la manipulación de informaciones o por la negación de la existencia de grupos sociales desfavorecidos como sujetos históricos y de derechos (Alfamed, 2017).

Al respecto, Cano y Nájjar (2019) afirman que no es posible ofrecer un panorama homogéneo de la formación docente en el Perú en cuanto a competencias educomunicativas, ya que existen muchas diferencias entre las universidades públicas frente a las privadas y las de la capital frente a las provincianas. Los problemas de conectividad, escasez de recursos financieros, infraestructura insuficiente, deficiencias administrativas, etc. inciden en la calidad de la formación docente.

No obstante, el nuevo marco curricular, iniciado el 2017, establece en su perfil de egreso que "el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje" (Minedu, 2016, p. 10). En esa línea, todo estudiante peruano, al terminar su formación, deberá tener una serie de capacidades vinculadas con discriminar y organizar información de manera interactiva; expresarse a través de la modificación y creación de materiales digitales; seleccionar e instalar aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto; identificar y elegir interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental; participar

con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, entre otras (Minedu, 2016, p. 10). El problema radica en la poca o nula orientación que han recibido los profesores para llevar adelante este encargo.

En general, como concluye un trabajo reciente,

el conocimiento de los futuros docentes sobre la educación mediática es muy limitado. De hecho, es la dimensión donde menos puntaje obtuvieron los participantes. [...] La situación es más grave cuando preguntamos a los estudiantes si han recibido formación sobre el tema como parte de su entrenamiento docente (Mateus & Hernández-Breña, 2019).

Método

Se diseñó una guía de grupo focal y para la selección de la muestra se aplicó el muestreo por juicio, es decir, la selección de participantes a partir de criterios conceptuales de acuerdo a los principios de representatividad estructural. En nuestro caso, los criterios abordados responden a los dos tipos mayoritarios de gestión escolar: público y privado. A partir de estos criterios, se seleccionaron escuelas que respondan a otros criterios adicionales, como el de la composición de su alumnado: mixtos y

diferenciados. Así, construimos la muestra utilizando tres colegios privados (dos diferenciados --hombres y mujeres-- y uno mixto) y dos públicos (uno diferenciado --de hombres-- y otro mixto). Los participantes en los grupos focales fueron docentes seleccionados por cada institución educativa. Los criterios establecidos fueron dos: que fueran docentes de 3ro a 5to de secundaria y que tuvieron a su cargo distintas asignaturas.

Los grupos focales fueron transcritos, codificados y procesados en el software Nvivo.

Resultados

Los resultados fueron organizados en torno a tres ejes: la aplicación de la competencia TIC en el nuevo Currículo Nacional, la definición de los docentes sobre las TIC y las posturas institucionales sobre las TIC y sus impactos.

Las TIC en el discurso docente: definiciones y conceptos

La definición de las TIC es semejante entre los maestros participantes en los cinco grupos focales. Manifiestan que se trata de “recursos multimedia y digitales, que permiten el entretenimiento, la información y la mejor organización de nuestras vidas”,

“recursos tecnológicos para investigar y trabajar con los alumnos”, o medios “para la indagación y entrar en relación con el mundo”. Los maestros de los colegios públicos incorporan algunas ideas como las del “mundo mediático que exige al ciudadano conocer la tecnología”; como una forma de que “la ciencia tenga mayor acogida con los chicos para que sean más creativos”. Y añaden “a veces lo asociamos con herramientas, con Internet y eso no es toda la tecnología de la información. Hoy en día la gestión del conocimiento es importante”.

Estas definiciones guardan relación con el lugar de enunciación. En algunas respuestas los docentes se identifican como usuarios, en otras en su vínculo con los alumnos, es decir, en su tarea docente. Se advierten diferencias en la percepción que tienen de sus necesidades, de su formación y en las resistencias que identifican frente a las tecnologías. Así, muchos maestros se sienten desprotegidos y han tenido que aprender a usar las tecnologías sobre la marcha. Aspiran a “crear videos didácticos y poder aconsejar a las alumnas en diferentes estrategias”, aunque no encuentran el apoyo requerido. Han tenido que adecuarse a las condiciones institucionales y, sobre todo porque les resulta evidente que los alumnos se

desempeñan bastante bien en su uso, mejor que ellos mismos.

Los maestros buscan “no estar rezagados”. Sobre las herramientas, en un colegio privado piensan que “el celular no es la herramienta adecuada, la Tablet o la laptop podría cumplir esa función”, mientras que en otro colegio público precisan que se encuentran involucrados con Google for Education, y manifiestan que lamentablemente hay limitaciones materiales en las aulas para acceder a ciertos programas que “dan los fundamentos básicos para que el chico comience a desarrollar su ciudadanía digital”.

Un maestro de un colegio público comentó que “en algunos momentos algunos alumnos me han salvado la vida en ocasiones de redes sociales y así aprendemos. Con el otro salón yo era la ‘trome’ (experta) porque había aprendido con el anterior salón. Estamos con todas las ganas de aprender y estar a la altura con los estudiantes”.

En algunos casos dijeron que la presión de los alumnos es constante y “si el chico ve que estás perdiendo práctica enseguida te pierde el respeto”. Si bien la frustración no es el término, manifiestan que las diferencias entre ellos y los alumnos son muy grandes, “esta generación desde hace diez años quiere que todo se consiga en un momento, fácilmente se

decepcionan, cansan y aburren". No tienen paciencia, "si no encuentran lo que buscan en la primera, dicen rotundamente que no hay, todo lo cual merma la calidad de aprendizaje".

En uno de los colegios públicos en la brecha de apropiación digital, "el docente a veces se cohibe al utilizar las herramientas porque queda frente a sus alumnos como que no sabe". Añaden, "los chicos se aburren, ya no quieren clases expositivas, quieren manipular tecnología, son de otra generación". Pero la infraestructura en los colegios públicos no es suficiente, "no hay computadoras, hay un aula de Centros de Recursos Tecnológicos, pero no siempre están disponibles". A veces piden tareas a estudiantes que no tienen computadora en casa y van a una cabina de internet (cibercafé).

Maestros de escuelas privadas coinciden en que viven una etapa de transición y se identifican algunos como "analfabetos digitales", porque "cuesta aprender", aunque tengan la actitud de actualizarse. Un profesor comenta: "quizás todavía hay algún miedo a volcarse a un 100% a las TIC, los chicos han nacido con esa tecnología, pero aún estoy con pies de plomo".

Con relación al uso y la utilidad de las TIC

A pesar del uso crecientemente intensivo de las TIC, algunos docentes aprecian que no es posible reflexionar sobre esto porque sobre todo se orienta a cumplir una determinada tarea, "no hay una profundización y quisiera tener luces o ideas para estimularlos". Incluso hay profesores que consideran que ciertas herramientas distraen a los alumnos. Es decir, aplican sus modos de uso de la tecnología fuera del aula al trabajo en el aula, sin responsabilidad y de forma inmediatista. Varios piensan que las TIC no mejoran necesariamente el pensamiento crítico, los alumnos se quedan en la inmediatez de los datos. Un maestro señala que quisiera saber cómo desarrollar "esas destrezas que buscamos para que lean y comprendan, haciendo el uso del buen pensamiento crítico".

"He cambiado como profesor", señala uno, "prácticamente ya no uso papel en mis clases". La virtualización de muchos procesos se ha tercerizado a las plataformas con que cuentan las instituciones, preferentemente servicios de Google Classroom (está presente en todos los colegios privados y en una de las dos públicas que participaron en los grupos focales). A muchos maestros les resulta muy útil: "les dejo material digital e indicaciones, resulta un complemento, aprender a hacer documentos comunes que yo reviso y eso es

un entorno virtual porque nos encontramos con los estudiantes, tenemos una coordinación continua, aunque hay que explorar más”.

Otros utilizan celulares a falta de computadoras para cada alumno. Un docente señaló que “el 70% del tiempo he permitido celulares en clase, al inicio con temor, pero luego me siento cómodo, se han logrado los objetivos y ellos mismos lo ven como una herramienta del estudio”.

Los chicos tienen una formación limitada de las aplicaciones. “Sabían entrar a plataformas como Youtube y Twitter, pero no sabían manejar softwares. Cuando requerimos diseñar un prototipo hay que suplir conocimiento que ya no es de nuestra área”.

Currículo Nacional: su aplicación, evaluación y la formación pendiente

En el Currículo Nacional se define la competencia TIC en torno a cuatro acciones: gestión de la información, creación de objetos virtuales, personalización de entornos virtuales e Interacción en entornos virtuales. A partir de ellas, pedimos a los docentes precisar el tipo de aplicación que hacían en clase. La capacidad más frecuentemente mencionada fue la de creación de objetos virtuales y, por contraparte, personalización

de entornos virtuales casi no tuvo ejemplos de uso.

Creación de objetos virtuales

Hay una gran variedad de formatos trabajados a partir de la creación de objetos virtuales. Los hay desde la realización de cortometrajes de ficción o investigación, hasta creación de avatares, diseño de inmuebles y ciudades en Sweet Home, grabación de podcasts informativos, programación de videojuegos en Scratch, diseño de organizadores gráficos con xMind, y videoensayos para reseñar películas. Las plataformas de diseño varían entre cada institución, pero suele repetirse el uso de GeoGebra en los cursos relacionados a la matemática. Del mismo modo, Sweet Home de Unity es usado tanto en colegios públicos como privados: “En base a las medidas originales de su casa las usamos para modificarla. Por ejemplo, un estudiante hizo esto antes de que derribaran su casa. Él aprovechó la herramienta para recrearla digitalmente”.

La realización de videos también es bastante frecuente y diversa, ya que los trabajos pueden variar desde relatos de ficción hasta videos mini documentales y ensayos de reseña de películas o contenidos

mediáticos. “Los chicos de segundo año se han ido de viaje de estudios y han tenido que hacer el trabajo final como video, se les enseña a utilizar el Moviemaker”. Igualmente, en un colegio público comentan que los motivan con videos para que emitan su opinión. Youtube les resulta muy útil a los maestros de historia.

El formato podcast también se incentiva en algún caso, pero no se practica de forma regular en todo el año escolar. Son los colegios públicos los que más presentan este formato.

Gestión de información

En cuanto a gestión de fuentes, Google Académico es el motor de búsqueda recomendado por los docentes a sus alumnos para investigar. En el curso de historia, “revisamos fuentes colgadas en la web, me permite adjuntarles videos y opinar”. Sin embargo, también notaron que en su mayoría los estudiantes: “no saben de búsquedas avanzadas, se quedan en la primera página de Google y Wikipedia, fuentes no confiables”.

En colegios privados: “les enseñamos a utilizar el correo, cómo mandar a la nube, cómo compartir y mandar un adjunto”. Muchas veces comentan que buena parte de la clase transcurre no en enseñarles

contenidos sino herramientas, pero también aprenden a “manejar y cuidar su contraseña y a ser responsables de cuidar su privacidad”.

Interacción en entornos virtuales

En un colegio público mencionan que “trabajan en la ética, saber comportarse, medirse, restringirse”. Hablan sobre las ventajas y desventajas de las redes sociales para evitar que “los chicos publiquen constantemente todo lo que hacen, ventilen toda su vida personal”.

Según los docentes de una institución pública “muchos de ellos han participado en encuentros virtuales y para crear su blog han utilizado Blogger”.

La dinámica de comentarios en Youtube se erige como un ejemplo típico de interacción virtual. “Critican videos y pueden responder las críticas que hacen sus compañeros en la misma plataforma. Así pueden mostrar si están a favor o en contra de la posición que el video muestra”.

Por otro lado, Google Classroom es el entorno virtual por defecto para la socialización interna de cada institución y para los trabajos colaborativos. Además, la comunicación inmediata que se da en redes de mensajería instantánea como Whatsapp también se toma en cuenta para la

coordinación de eventos escolares. "Casi todos los salones han formado grupos de Whatsapp para estar al día en las tareas. En mi tutoría han hecho un Instagram y para que no se llene de desorden de todo mundo metiéndose y opinando, solamente pueden dejar mensajes las responsables de poner las tareas. Entonces ya todas saben que cuentan con eso".

Personalización de entornos virtuales

Es la capacidad menos abordada por los docentes. La aplicación de esta capacidad no suele ir más allá de "Aplica en su perfil su foto actual en el correo del colegio" o "crear una página en Facebook. Que utilicen el entorno virtual de Facebook en el que ellos crean sus perfiles para mostrar algo".

Aquellos pocos que sí están familiarizados con la terminología de la reciente Competencia 28 y sus capacidades encuentran dificultades en la aplicación de sus conceptos. "Son medio ambiguas, porque en la competencia dice 'se desenvuelve en entornos virtuales'. Y cuando se va a las capacidades no se ve lo que es un entorno virtual. Primero tendríamos que definir qué es un entorno virtual".

Evaluación

Los docentes de la mayoría de instituciones expresan incertidumbre y descontento frente a la ambigüedad de los criterios de calificación sobre el uso de TIC de los alumnos. Identifican la evaluación como uno de los asuntos más delicados: "cómo obtener evidencias y productos confiables y válidos sobre el logro del desempeño y la capacidad". Reclaman políticas institucionales para saber si sus alumnos están aprendiendo".

Las rúbricas existentes no satisfacen la calificación cabal de los progresos de aprendizaje de los alumnos y sus productos realizados con TIC. Por el contrario, al existir una gran variedad de formatos virtuales se hace difícil la estandarización de una rúbrica que permita el análisis de aspectos formales, pedagógicos y de contenido de los productos realizados por los alumnos. Manifiestan "bastante dificultad para evaluar análisis o composición. Se hacen las rúbricas y lineamientos, pero no se muestra las evidencias de cómo está hecho el recurso escrito. El alumno recibe muy poca retroalimentación." Otros maestros hacen hincapié en que la rúbrica no evalúa el proceso de elaboración, sino solo los productos: "yo le puedo poner algunas cosas de lo que espero ver en el video, pero no se evalúa

específicamente la competencia digital porque nosotros no sabemos cómo lo están utilizando”.

Sumado a ello, esta calificación no incide en la aprobación o no del estudiante, lo que genera que no sea valorada en su justa medida. “Si yo le pongo un cero al chico ahí no le afecta en nada”. Incluso existen situaciones en donde los alumnos mismos cuestionan la existencia de esta evaluación: “Mi curso es religión. A veces me dicen ‘por qué me pondrías nota en lo que no tiene nada que ver con tu curso’. En parte tienen razón.” Otros docentes proponen autoevaluaciones para indagar en la praxis o insistir con evaluación formativa.

Otro aspecto importante de la evaluación del uso de TIC corresponde al componente ético de los estudiantes. Respecto a esto los docentes expresan preocupación, ya que no hay lineamientos que aborden situaciones punibles como los plagios, la difamación, la falsificación de información, el cyberbullying, la adicción a redes sociales y smartphones, etc.

Formación

Son pocos los docentes que afirman haber recibido una capacitación por parte del Ministerio a través de su institución educativa.

Una maestra de colegio público afirma “nosotros nos guiamos más de los documentos y las perspectivas que nos llegan. Analizamos estos documentos de manera intuitiva y didáctica, pero a ciencia cierta no sabemos si estamos cumpliendo con esta competencia o no”.

Por el contrario, la actitud autodidacta y curiosa de algunos docentes jóvenes y no tan jóvenes los ha llevado a tomar cursos de aplicación de tecnologías en la educación. Tal es el caso de una maestra de una institución pública: “Realmente hay maestros en esta institución que sí nos capacitamos, pero de manera particular. Ahí a que el Ministerio haya dicho que nos debamos capacitar, no. Sin embargo, tengo entendido que Perú Educa (la plataforma de capacitación virtual) sí ofrecen capacitaciones sobre el uso de las TIC de formas diversas”.

En el caso de las instituciones privadas, en general los maestros comentan que los centros educativos las realizan, especialmente en períodos en los cuales no hay clases y centrados en las herramientas para que sean utilizadas en las aulas. Son capacitados, por ejemplo, por Google, en el uso de sus plataformas. Sin embargo, extrañan que la capacitación no permita prepararlos para que la aplicación en sus

materias. Es decir, identifican una distancia entre las herramientas y su aplicación concreta y específica en cada uno de sus cursos. Asimismo, comentan que los alumnos no son capacitados en las herramientas de aprendizaje y piensan en general que la capacitación del colegio cumple un rol, pero más importante es la experimentación de cada uno, tanto de maestros como de alumnos.

En los colegios públicos opinan que se da una capacitación básica en el uso de las herramientas, pero luego no se “realiza un monitoreo de si las usan o no, no se da seguimiento”.

Algunos mencionan que se ayudan entre los profesores del mismo colegio, que el más experto colabora con los otros, todo lo cual informa sobre las débiles políticas institucionales. En ese sentido, los maestros vienen desarrollando una formación propia, autónoma, producto de sus propios intereses y necesidades. Los alumnos les resultan una fuente de motivación y estímulo. Por ejemplo: “[en] Youtube ves un tutorial y ya aprendes, y los chicos tienen la ruta”. Incluso se definen como autodidactas y utilizan las TIC para que los alumnos investiguen porque responde al modelo pedagógico de algunos colegios.

En suma, reclaman una “formación especializada que involucre programas más avanzados”, y precisan que la falta de políticas institucionales, y de criterios de evaluación debieran debatirse en las escuelas. Asimismo, demandan instrucciones más precisas de sus centros de trabajo, a la luz de los objetivos del aprendizaje: “Cada uno utiliza las TIC y cree que lo está logrando”.

Políticas institucionales sobre las TIC y balance de sus impactos

En la mayoría de grupos focales acusaron una falta de políticas institucionales sobre las TIC. Aunque era un tema del cual se hablaba mucho, no siempre fue fácil identificar normas y políticas específicas.

Sobre alianzas con empresas de tecnología hubo pocas referencias. En un colegio privado tienen un convenio con Google y Classroom ha reemplazado al aula virtual, tienen un asesor quien los acompaña en esta innovación. En un colegio público tienen una licencia y usan el Yammer como red social. Usan el correo y la herramienta de video para subir videos, sustituyen Youtube y Facebook con Office 365. Un profesor comenta que está muy involucrada con Google for Education, pero no pudo incentivarlo porque ya tenían un trato con Microsoft.

Estos convenios con proveedores de tecnología educativa no derivan de una apuesta pedagógica conocida por los docentes, por lo que en muchos casos ellos no pueden explicar su sentido.

Finalmente, las instituciones no suelen abordar los asuntos de la ética y el plagio en políticas. En consecuencia, los docentes señalan que es reducido el grupo de alumnos que realizan trabajos dedicados y con criterio ético. La mayor parte practica el “mínimo esfuerzo de copiar y pegar, y cuando trabajan con objetos virtuales lo hacen cómo les salga”. El tema de la ética y el plagio no viene siendo trabajado de forma sistemática y los criterios para desarrollar trabajos que consideren los derechos de autor y la copia no se han discutido. Asimismo, comentan maestros de colegios públicos que fuera del colegio “usan redes sociales donde agreden y tratan de manera poco adecuada la información”, “carecemos de una política sobre cómo inducir al estudiante a un uso racional, el tema se toca muy a la ligera”.

Conclusión

Como advertimos en la introducción, los resultados que ofrecemos aquí son producto de un trabajo de campo anterior a la emergencia del sistema de educación virtual

remoto que, como en muchos otros países, se lleva a cabo en el Perú. No obstante, nos permiten advertir el origen de algunos de los problemas que se han hecho evidente en este contexto de emergencia.

Con la aparición de la Competencia TIC en el Currículo peruano, el uso y evaluación de los medios tecnológicos en la escuela se deslocalizaron de una asignatura particular (por lo general a cargo de un maestro y en un laboratorio de recursos informáticos) y se hicieron responsabilidad de todo el resto de asignaturas. Esta transversalización obligada fue cumplida por los colegios a partir de orientaciones pedagógicas y un proceso de modernización de las herramientas y equipos con los que contaban. Aún así, los maestros participantes de este estudio hicieron evidente la falta de políticas definidas.

En el plano pedagógico, la mayoría consideran que aún se utilizan las tecnologías más para la enseñanza que para el aprendizaje. Si bien admiten que el docente tiene mayor libertad para aplicar las TIC, las brechas de acceso entre colegios públicos y privados los obliga a apelar a usos y estrategias distintas, en muchos casos “de emergencia”. En esa misma línea, lamentan que aún no se hayan podido desarrollar

competencias digitales orientadas a la ciudadanía digital, por ejemplo.

Los maestros aprecian que los estudiantes pertenecen a una generación diferente y conocen mejor que ellos cómo instalar programas, personalizar sus entornos, interactuar en redes sociales, crear cosas virtuales; algunos consideran que estas capacidades "son innatas". Asimismo, identifican la tensión que existe entre las exigencias académicas y el manejo que tienen de la tecnología fuera del aula que los lleva a reflexionar poco y a buscar siempre resultados inmediatos. A propósito, reconocen un desfase entre el objetivo que busca dar el a las TIC, que es el aprendizaje, con los objetivos propios de los escolares.

Aparece como contradicción el hecho de que, por un lado, los colegios impulsen la digitalización de contenidos (libros, tareas) y la virtualización de las tareas escolares, bien valorada por la ubicuidad, velocidad e interactividad que brinda a los alumnos, y que, por el otro, muchos docentes declaren que estas características no ayuden en la asimilación y el pensamiento crítico (además de la mayor posibilidad de distracción, también hay otros riesgos como la adicción). Así, muchos procesos virtualizados se acercan más a la acumulación de datos que al

discernimiento reflexivos de los mismos. También les preocupa a los docentes la sobresaturación de imágenes y de sonidos y lo poco conectados que están los estudiantes entre ellos y consigo mismos: "están muy pendientes del que está en el celular, pero no en el que está acá, cuando entro soy yo el que tiene que estar diciéndoles, hola, aquí estoy".

Discusión

En el Perú, a pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es comprendida como parte de la estructura curricular obligatoria. La "Competencia TIC" que plantea el nuevo Currículo es comprendida más como una habilidad instrumental que con un enfoque sociocultural (Mateus, 2019). A pesar de que hay cada vez más discursos enfocados a las TIC en la escuela, estos siguen centrados en el dominio puntual de algunos medios, por lo que no hay razones lógicas para pensar en un cambio, como concluyeron Gutiérrez y Tyner (2012) en otros países de la región. En suma, resulta urgente resignificar la competencia TIC como un conjunto de capacidades críticas y creativas más que como meras habilidades tecnológicas, apelando a la formación docente desde un enfoque sociocultural. Asimismo, resulta imprescindible que las

instituciones desarrollen políticas propias a partir de sus proyectos educativos y visiones tecnológicas, independientemente de las orientaciones y capacitaciones que puedan proponer el Estado y las empresas proveedoras de TIC con las que tienen convenios.

Igualmente, será útil comparar los resultados obtenidos en este trabajo con otros registrados en el contexto de la emergencia producida por el covid-19, pues esta ha hecho más evidente los desencuentros y contradicciones entre las expectativas y el uso concreto que la mayoría de actores educativos dan a las TIC, como es advertido por los docentes participantes en este estudio.

Referencias

- Alfamed, 2017. Declaración de Juiz de Fora. Obtenido de https://docs.wixstatic.com/ugd/1f1a26_9476984a54ea49d1b8e9e7c662fab76e.pdf
- Frau-Meigs, D., Velez, I. & Flores-Michel, J. (2017). Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Nueva York: Routledge.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Mateus, J.C. (2019). Educación Mediática en la Formación Docente en el Perú. Tesis doctoral. Doctorado en Comunicación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Mateus, J., & Hernández-Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Minedu (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Obtenido de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Nájar, R. & Cano, A.M. (2019). Media Education in Peru: A Field Full of Opportunities. En Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. *Media Education in Latin America*. Londres: Routledge.



Ciudadanía, educación y juventud universitaria. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana en México

Cidadania, educação e juventude universitária. O caso da Universidade Autônoma Metropolitana do México

Citizenship, education and university youth. The case of the Metropolitan Autonomous University in Mexico.

Gladys Ortiz Henderson ¹⁶

Ozziel Nájera Espinosa¹⁷

Resumen: En este texto se presentan parte de los resultados de una investigación llevada a cabo de 2017 a 2019 en la que se indagó cómo los jóvenes universitarios mexicanos ejercen su ciudadanía; cómo participan en la esfera pública, en la política y en las redes sociales digitales. Los hallazgos de esta investigación nos dan pistas para comprender las distintas prácticas ciudadanas que experimentan las juventudes universitarias, así como también, elementos para discutir la formación en ciudadanía e importancia de la alfabetización digital o alfabetización en internet para el desarrollo de habilidades ciudadanas, temas centrales de la educación en el contexto actual.

Palabras Clave: ciudadanía, jóvenes, educación.

Abstract: This text presents part of the results of a research carried out in Mexico from 2017 to 2019. The research's objectives were to find out how Mexican university students practice their citizenship and how they participate in the public sphere, in politics and in digital social media. The findings give us clues to understand the different citizen practices that university students experience as well as elements to discuss citizenship education and the centrality of digital literacy or internet literacy to develop citizen skills, main themes in education in the present context.

Key words: citizenship, youth, education.

¹⁶Dra. Gladys Ortiz Henderson. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma, México, g.ortiz@correo.ler.uam.mx.

¹⁷Dr. Ozziel Nájera Espinosa. Universidad Iberoamericana, México, ozzielnajera@ibero.mx

Introducción

Cuando hablamos de ciudadanía nos viene a la mente el sentido de pertenencia a una comunidad o territorio, la posibilidad de votar en las elecciones, las acciones que se realizan para poder incidir en la toma de decisiones sobre los temas que nos afectan como grupo y el tipo de relación que se tiene con el gobierno. También nos viene a la mente el estado de deterioro en el que se encuentran los sistemas democráticos actualmente, más aún, en regiones como América Latina en el que por décadas la democracia y el ejercicio ciudadano parecieran ideales inalcanzables, debido a la situación de pobreza extrema, marginación de grupos vulnerables, violencia extrema, corrupción estructural y descomposición profunda del tejido social. Hoy más que nunca, quienes trabajamos con jóvenes en el nivel universitario, nos preguntamos cómo poder incidir en el aparente estado de desaliento en el que se encuentran con respecto a temas como la ciudadanía y el valor de su participación; cómo acercarnos para reconocer qué es lo que piensan, cómo actúan y qué perspectivas

tienen con respecto a su futuro y la posibilidad de su transformación.

La investigación "La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades", que se desarrolló en distintas universidades en México (Universidad Veracruzana, Universidad de Sonora, Universidad Estatal de Sonora, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Universidad Autónoma Metropolitana), tuvo como objetivo indagar en los conocimientos, actitudes y valores que jóvenes universitarios, hombres y mujeres, tienen con respecto a su ejercicio ciudadano y sobre diversas temáticas relacionadas con la democracia y la política. Para tal efecto se elaboró un cuestionario o instrumento cuantitativo que tuvo como base tres encuestas en el contexto mexicano: la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Inegi, 2012), la Encuesta Nacional de Valores en la Juventud (Imjuve, 2013) y el instrumento "Módulo sobre Ciberacoso" (Inegi, 2015). Asimismo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, se llevaron a cabo cinco grupos de discusión, con la finalidad de contar con elementos cualitativos que pudieran complementar los

datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario. El trabajo de campo se realizó entre los años 2018 y 2019, periodo que resulta emblemático ya que en el 2018 tuvo lugar el proceso electoral federal en el que se eligió a quien sería el siguiente presidente del país, así como la renovación de diputados y senadores del poder legislativo.

Los datos que se muestran en este texto corresponden solamente a una parte de los resultados del proyecto obtenidos en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en cuanto a tres rubros específicos: 1) democracia y función del voto, 2) participación ciudadana, y 3) participación en las redes sociales digitales. El objetivo de este trabajo es mostrar algunos rasgos de cómo ejercen su ciudadanía los jóvenes universitarios, a través de sus valoraciones y acciones tanto en su vida diaria, como en el uso de las redes sociales digitales, así como también dar algunas pautas que puedan rescatarse para la formación ciudadana en el ámbito educativo¹⁸.

En primer lugar, se hace una breve revisión de la noción de ciudadanía, sus distintas vertientes, su relación con la educación y su

conexión con el concepto de ciudadanía digital. A continuación, se clarifica la concepción de juventudes universitarias con la finalidad de asentar la perspectiva sociocultural que orienta este texto. En tercer lugar, el contexto y la metodología anclan en objeto de estudio en una realidad en particular a partir de herramientas cuantitativas y cualitativas; si bien los datos cuantitativos son los que llevan el eje integrador de este escrito, los datos cualitativos sirven como elementos complementarios para sustentar y dar solidez a los primeros. Finalmente, se anotan algunas conclusiones relativas al ejercicio ciudadano de estas juventudes, así como algunas líneas de reflexión para futuros trabajos sobre este tema.

Ciudadanía, educación y tecnologías digitales

La noción de ciudadanía, en un primer nivel, se refiere al hecho de haber nacido en un lugar determinado, es decir, es un tipo de adscripción con la que se adquieren derechos y obligaciones reconocidos en cada país. La

¹⁸ Algunos datos similares o complementarios de este mismo estudio se han publicado en:

González, M. G., Ortiz, G., & López, R. (2020). Jóvenes universitarios: participación ciudadana, democracia y redes sociales digitales. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(2), 70- 91.

También se puede consultar:

Ortiz, G. & Lemus, M. C. (en prensa). Ciudadanía y participación juvenil en la Universidad Autónoma Metropolitana. En: González, M. G., López, R. & Ortiz, G. (Coords.) Formación ciudadana en estudiantes universitarios. México: UAM, Terracota.

ciudadanía, por tanto, tiene un componente territorial, político y jurídico. Para Bellamy (2008, p. 12) la ciudadanía consiste en la membresía a una comunidad política democrática, los derechos que se obtienen con esa membresía y la participación en la vida política, económica y social de esa comunidad. Para Touraine (1994, p. 381) la ciudadanía es una actitud o posición, la conciencia de pertenecer a una colectividad, además, ser miembro activo de esa sociedad política independiente, es decir, la ciudadanía es participación social. Sin embargo, estas definiciones básicas de ciudadanía deben entenderse en el marco histórico de un concepto que ha variado a lo largo del tiempo -desde su origen en las antiguas ciudades de Atenas y Esparta en Grecia- según distintas vertientes que ponen el acento ya sea en la participación, en la igualdad, en los derechos y marco jurídico-legal, o en las luchas sociales que han tenido lugar para su ampliación a grupos marginados.

Para Bellamy (2008, p. 43) existen dos modelos de ciudadanía: el que propone como base la igualdad de los ciudadanos como quienes construyen las leyes y que pone el acento en la participación social y política, y el segundo modelo que tiene como clave la igualdad de los ciudadanos ante la ley. En el

modelo republicano de ciudadanía, ésta es el resultado del diálogo y consenso construido a través de la participación social y política. Por otro lado, en el segundo modelo, el liberal, se da prioridad a los derechos individuales y éstos se reconocen mediante un estatuto jurídico que reviste a los sujetos de derechos particulares. Mientras en el discurso republicano el derecho al sufragio es elemental para el ejercicio ciudadano y la ciudadanía activa es un ideal al que se debe aspirar, en el discurso liberal se acentúan las libertades individuales a partir de sus derechos.

Una de las aproximaciones, de corte liberal, que se sigue utilizando para comprender la compleja noción de ciudadanía es la de T. H. Marshall, quien propone la existencia de tres tipos de ciudadanía, a partir de la lucha de clases por obtener distintos derechos entre los siglos XIX y XX: la ciudadanía civil, que comprende las libertades individuales fundamentales relativas al desarrollo de las personas (libertad de expresión, pensamiento y religión, así como derecho a la propiedad, contrato y acceso a la justicia); la ciudadanía política, se refiere al derecho de participar en el ejercicio del poder; es el derecho a elegir y ser elegido; la ciudadanía social es la que garantiza el

derecho a una vida digna, derecho al bienestar, seguridad social, acceso al trabajo remunerado, educación y previsión social (Marshall & Bottomore, 1992).

Asimismo, existe una perspectiva más reciente que pone el acento en la parte comunitarista de la construcción ciudadana, la cual se orienta al bien público, como una conducta de autoconciencia individual y colectiva, es decir, el grado de compromiso hacia el Estado o hacia la sociedad. Höffe (2007) indica que el compromiso con la comunidad tiene que desarrollarse a lo largo de la vida mediante la “formación política” que va más allá de la enseñanza en la escuela. En este sentido, se recuerda la propuesta de Aristóteles, la denominada “educación cívica”, que todo joven debía tener para convertirse en ciudadano defensor de la democracia, consciente de sus derechos y obligaciones (Heater, 2007, p. 44).

En los últimos años, con el arribo de Internet y de las redes sociales digitales, se habla de una modalidad de ciudadanía: la digital. Este tipo de ciudadanía es la que ocurre cuando un grupo de personas se reúnen en el ciberespacio y se identifican entre sí para realizar diversas acciones, que no son permanentes en el tiempo ni mantienen ataduras con alguna institución,

para reclamar algo en específico a las autoridades gubernamentales y que tienen que ver con la participación ciudadana, la transparencia informativa, la calidad democrática, la lucha contra la corrupción, entre otras temáticas relacionadas con la incidencia en el espacio público (Bernete, 2013, p. 168). Para Sierra (2013, p. 21), existen dos visiones de cómo las TIC o tecnologías de la información y la comunicación han transformado la organización del espacio público, por un lado, han fomentado el aislamiento y la desconexión ciudadana por el propio consumo de medios como la televisión e Internet, en la medida en que tienden a separar a los miembros de una comunidad y atomizarlos; por otro lado, la mediación tecnológica articula nuevas formas de sociabilidad, inaugura espacios y canales de interacción autónomos, lo cual puede revitalizar la democracia y la participación ciudadana.

En el ámbito educativo el tema del ejercicio ciudadano es fundamental, pues no es posible tener una educación integral, en el ámbito formal, si los estudiantes no adquieren los conocimientos, sensibilidad y habilidades necesarias para participar e influir en la toma de decisiones en su comunidad, en los temas de carácter público que les afectan o que

afectan a otros. Más aún, con la posibilidad que abren las TIC para una revitalización de la participación ciudadana en el espacio digital, la educación debe orientarse hacia el desarrollo de la ciudadanía tomando en cuenta qué hacen y cómo usan los jóvenes las distintas herramientas digitales (Ortiz, 2019, p. 203). En este sentido, la alfabetización o literacidad digitales resultan elementales para el fomento de las habilidades ciudadanas desde el ámbito educativo, pues a mayores niveles de alfabetización informacional en Internet, podría haber mayores niveles de interés y participación en aspectos sociales y políticos (Kim & Yang, 2016).

Finalmente, en la literatura revisada sobre ciudadanía digital en relación con la educación se constata la importancia de la elaboración de políticas públicas para facilitar el acceso a internet de los jóvenes; el fomento en las escuelas de una mayor participación de los estudiantes en distintos ámbitos, tanto presenciales, como digitales; la construcción de un ejercicio ciudadano global que tome en cuenta las actividades de los jóvenes en los espacios digitales, considerando aspectos éticos como el comportamiento responsable en línea, el respeto a la propiedad intelectual y la responsabilidad en las interacciones en línea; asimismo, rescatar las actividades

alternativas en las cuales los jóvenes participan y que, generalmente, no son consideradas como una participación verdadera desde un punto de vista más tradicional o adulto-céntrico (Ortiz, 2019).

Juventudes universitarias

Al hablar de “juventudes” y no de “juventud” se parte de una perspectiva sociocultural en la que se toma en cuenta la diversidad socioeconómica, cultural, política, identitaria, de edad y de trayectoria de vida que tiene alguien que es considerado dentro de la categoría juventud en un contexto histórico dado. En este caso tenemos como sujetos de estudio a jóvenes que se identifican por ser estudiantes universitarios de una institución pública en México, sin embargo, aunque comparten este tipo de identificación como denominador común, son jóvenes provenientes de distintos estratos socioeconómicos, contextos familiares, colonias o barrios y que tienen gustos y afinidades heterogéneas. Si bien el estrato socioeconómico mayoritario de los jóvenes que estudian en esta universidad se ubica en la clase media y la clase media alta, es decir, son jóvenes que cuentan con equipamiento tecnológico como Internet en casa y que tienen cubiertos sus gastos en alimentación y

transporte, así como automóvil propio, también hay estudiantes que sólo tienen cubiertas sus necesidades básicas en alimentación y que no cuentan con acceso a Internet ni automóvil propio en su casa, es decir, viven en condiciones muy precarias, como se verá más adelante (Figura 1).

A pesar de ser jóvenes distintos en muchas de sus adscripciones identitarias, comparten el hecho de ser un grupo etéreo que históricamente ha sido excluido de la toma de decisiones y que su participación política, más allá de las urnas en tiempos de campañas electorales, no es tomada en consideración por las autoridades, los gobiernos y los adultos o mayores de edad en general. Durston (1999) señala cinco formas o limitantes para el ejercicio ciudadano de los jóvenes: a) la ciudadanía denegada, b) la ciudadanía de segunda clase, c) la ciudadanía despreciada, d) la ciudadanía latente, y e) la ciudadanía construida. La primera, la ciudadanía denegada, tiene que ver con la forma en que los grupos marginados, los más pobres, no tienen ninguna oportunidad de acceso o participación en ésta; la ciudadanía de segunda clase es la que viven aquellos sectores, como las mujeres y los jóvenes, cuya ciudadanía no es negada, pero que

siempre enfrentan obstáculos sutiles para ejercerla.

Algunos jóvenes han tenido la oportunidad de participar y ejercer su ciudadanía en algún momento dado, pero no lo hacen, a esto se refiere la ciudadanía despreciada, mientras que la ciudadanía latente es la que está presente en algunos jóvenes que desean participar, pero no tienen motivación, tampoco saben cómo hacerlo pues no tienen el conocimiento o las habilidades para tal efecto. Finalmente, la ciudadanía construida es la que se relaciona directamente con la escuela pues se refiere al cómo los jóvenes han aprendido a través de ésta a ser ciudadanos; también tiene que ver con la familia, los medios de comunicación y todas las instancias de socialización que a lo largo de la vida les han dado las herramientas para tener los conocimientos, códigos y habilidades prácticas para el ejercicio ciudadano. En este sentido, "el principal obstáculo está en el carácter de la escuela como una de las instituciones más autoritarias de la sociedad (...) no sólo no enseña habilidades ciudadanas propias de la democracia, sino que generalmente no admite otras respuestas que no sean el sometimiento o la rebeldía" (Durston, 1999, p. 4).

Al estudiar cómo los jóvenes ejercen su ciudadanía es importante tomar en cuenta las distintas formas de ser joven, pues sus características socioculturales determinarán en gran medida el cómo viven su participación en distintos ámbitos sociales, políticos o culturales. Asimismo, se parte de que la ciudadanía juvenil se enfrenta con la división que existe entre los “mayores” y los “menores” de edad y la idea que se tiene de que no son aptos para ser sujetos políticos, con una plena desconexión de sus intereses específicos como grupo etario (Reguillo, 2003).

Contexto y metodología

Quienes forman parte de este estudio son jóvenes, mujeres y hombres, estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Esta universidad es un organismo autónomo y público que inició con tres unidades académicas, Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, en las periferias de la Ciudad de México, con la idea de ubicarlas en entornos en los que no había acceso a la educación universitaria; de manera más reciente se

abrieron los planteles de Cuajimalpa en 2005 y de Lerma en 2009, ésta última en el Estado de México.

En cuanto a la estrategia metodológica, en primer lugar, se realizó un levantamiento de datos cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario que fue diseñado por el equipo de investigación interinstitucional. El planteamiento de ciudadanía elaborado por T. H. Marshall sirvió como base para distinguir las tres dimensiones desde las cuales elaboramos el cuestionario. Se consideró la dimensión civil para evaluar el conocimiento que tienen los jóvenes sobre la estructura jurídica, los derechos que garantizan las libertades como individuos y en grupos colectivos; la dimensión política, se consideró en relación con el grupo que ejerce el poder mediante prácticas de participación en el ejercicio ciudadano y las elecciones, y por último, la dimensión social, se entendió como la búsqueda del bienestar general de los ciudadanos en la sociedad, explorando conocimiento, expectativas y valoraciones que tienen sobre la igualdad de género, la diversidad sexual, la inclusión y el cuidado del medio ambiente.

Unidad	Número de estudiantes	Número final de encuestas recabadas	Porcentaje de encuestas por unidad
Azcapotzalco	14,525	251	33.1%
Xochimilco	14,099	232	30.6%
Iztapalapa	13,154	214	28.2%
Cuajimalpa	2,691	49	6.5%
Lerma	738	13	1.7%
Total	45, 207	759	100%

Tabla 1 Distribución de la población y la muestra. Fuente: elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2017.

Asimismo, se construyó una muestra representativa, no probabilística, con una distribución proporcional al tamaño poblacional de las diversas unidades que integran la UAM. Como universo se tomaron los datos de la población escolar del nivel licenciatura que, de acuerdo con cifras del Anuario Estadístico de la institución del año 2017, ascendía a 45 207 alumnos, entre el total de las cinco unidades que integran el sistema universitario (Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa, Cuajimalpa y Lerma). A partir de esta información se calculó una muestra de la población de la UAM con un margen de error de +/- 3.5% y un intervalo de confianza del 95%. En la Tabla 1 se muestra la distribución poblacional que

corresponde a cada unidad, el porcentaje de distribución de la muestra en cada unidad, así como el número de encuestas totales recabadas.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial en cada una de las unidades de esta universidad entre febrero y mayo de 2018. De entre quienes participaron en este estudio, 44.8% son hombres y 55.2% son mujeres. Asimismo, 96.7% son solteros, 97.1% no tiene hijos y 65.3% no trabaja; 83.3% tiene entre 17 y 24 años y solo 16.8% tiene más de 25 años, por lo que la media de edad fue de 22 años. El nivel socioeconómico de estos estudiantes se ubica entre el C y el C+,

es decir, clase media y clase media alta¹⁹ (Figura 1). Posteriormente, entre octubre y noviembre de 2019, se realizaron cinco grupos de discusión, uno en cada unidad, en la que participaron 39 jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, de distintas licenciaturas y maestrías, de distintas edades y que cursaban trimestres diferentes. La guía de temas para el grupo de discusión tuvo relación con las preguntas que se habían formulado en el cuestionario aplicado antes. Los grupos de discusión se trabajaron a partir de la propuesta de Machin (2002), quien señala la

utilidad de aplicar una mirada etnográfica en todo proceso cualitativo, con la finalidad de conocer por qué la gente piensa lo que piensa y cómo da sentido a sus vidas cotidianas a través de las reglas, convenciones y significados de un marco sociocultural determinado. Los datos obtenidos a través de los grupos de discusión sirvieron para reforzar los hallazgos cuantitativos, elaborar nuevas líneas de reflexión y enriquecer los resultados.

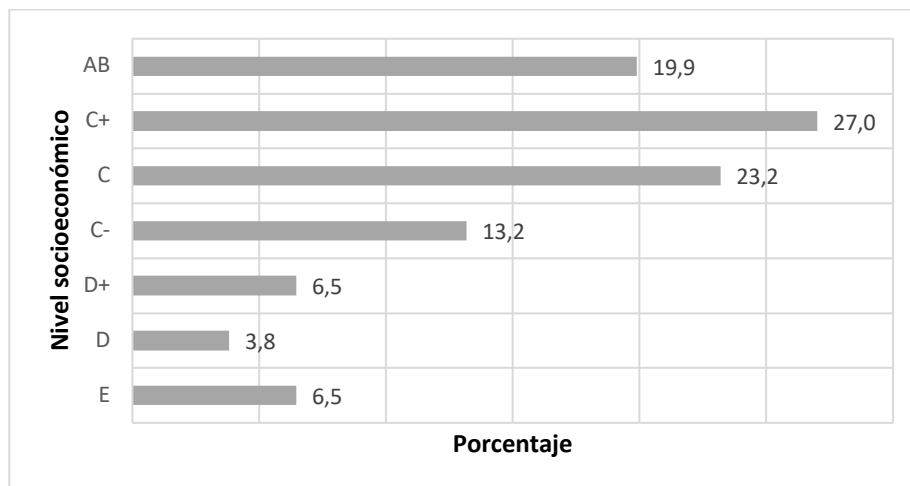


Figura 1. Distribución por nivel socioeconómico de la muestra (%) Fuente: elaboración propia.

¹⁹ A partir de ciertos indicadores se determinó el nivel socioeconómico de los jóvenes de esta universidad, siguiendo las ponderaciones que señala la AMAI (<http://nse.amai.org/niveles-socio-economicos-amai/>)

Resultados

1) Democracia y función del voto

El ejercicio de la ciudadanía se relaciona directamente con el sistema democrático de gobierno y con el acto de participar en las elecciones. Para T. H. Marshall la ciudadanía política se relaciona con el derecho de asociación y el de participación en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido con autoridad política (asambleas legislativas o cámaras) o como elector de los miembros de ese cuerpo. En este sentido, se preguntó a los jóvenes su valoración sobre la

democracia y la función del voto (Tablas 2 y 3).

Como se puede observar un porcentaje muy alto de jóvenes no está de acuerdo con el tipo de gobierno que se tiene o que se tenía en México en el momento del levantamiento de la encuesta, además de que la mayoría no creía en que hubieran elecciones limpias ni transparentes. Es de destacar el alto porcentaje de quienes dicen que no se castiga los actos de corrupción y de impunidad, además de señalar que “les da lo mismo” tener un gobierno democrático o autoritario (Tabla 2).

	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Actualmente nuestro país vive en democracia	62.2	26.5	11.3
Estoy satisfecho o satisfecha con el tipo de gobierno que tenemos en el país	85.5	12.9	1.6
La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno	25.6	38.1	36.4
Me da lo mismo un régimen democrático que uno autoritario	77.7	18.2	4.1
El país funcionaría mejor si fuera gobernado por líderes duros	52.8	27.9	19.2
En nuestro país hay elecciones limpias y transparentes	87.1	9.1	3.8

En nuestro país se promueve la participación de las mujeres en todas las actividades de la vida pública (deportivas, culturales, empleo, etc.)	40.2	22.1	37.7
En nuestro país se denuncia y sanciona a quienes incurren en abusos de poder o actos de corrupción	78.7	12	9.4

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

La democracia se entiende como una forma de organización social en donde la voluntad de los ciudadanos que integran la sociedad es tomada en cuenta en su función de participación en las decisiones que se toman a nivel de gobierno, a quien se le pide ejecute las decisiones de manera transparente. A partir de esta definición, ¿con cuáles de las siguientes frases estás de acuerdo? (%)

A pesar del declive en la valoración del sistema democrático observado en las cifras anteriores, la Tabla 3 muestra que los jóvenes aún consideran al voto como una forma de ejercer su derecho ciudadano y para mejorar las condiciones de vida del país, además de que consideran al voto como una forma de ser tomados en cuenta. Sin embargo, casi la mitad opina que el voto no sirve “para nada” pues “todo sigue igual”.

	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Para mejorar las condiciones de vida del país	4.1	10.5	81.5
Para que haya justicia en el país	4.7	13.6	77.5
Para que los políticos cumplan lo que prometen	7.2	14.5	74
Para disminuir inseguridad y violencia	6.5	13	76.3

Para beneficio propio con el triunfo de un candidato	44.5	20.4	30.8
Para ejercer mi derecho ciudadano	3.3	8.4	84.1
Para que mi opinión sea tomada en cuenta	4.7	13.2	77.9
Para nada, todo sigue igual	49.4	20.8	25.6

Tabla 3 . ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones respecto a la función que tiene votar? (%) Fuente: elaboración propia.

En concordancia con los datos antes expuestos, en los grupos de discusión se encontró que, en efecto, para los jóvenes la democracia es algo inexistente en México, una idea inaclanzable, pues la gente está poco informada y el gobierno sólo sirve para beneficiar a unos cuantos. Incluso cuando se les hace la pregunta sobre si México es un país democrático todos, sin excepción, ríen de manera irónica dentro de los grupos de discusión.

Yo considero que no vivimos en un país democrático porque la mayor cantidad de nuestra población está mínimamente informada de lo que está pasando, entonces es muy fácil venderle una idea de democracia a alguien que no conoce ni siquiera ese concepto. No estamos en una democracia en la que realmente la gente elija sino más bien estamos en la democracia en la que, el que se vende mejor, es el que mas obtiene, no considero eso democracia. Carlos, Ingeniería en Computación, unidad Cuajimalpa.

En suma, la democracia es un concepto desgastado, inoperable, pues, al final, todo gobierno en México termina sirviendo a intereses particulares y no a la población en general. El desencanto en estos temas es abrumador, tanto en los jóvenes de ayer, como en los jóvenes de hoy.

2) Participación ciudadana

Como se anotó antes, desde una perspectiva republicana, la participación es elemental en el ejercicio ciudadano; asimismo, desde un punto de vista comunitarista, la participación tiene que tener un tipo de sensibilidad hacia los demás y hacia uno mismo, es decir, un grado de compromiso con la sociedad. En este aspecto, se les preguntó a los jóvenes sobre las acciones que realizaban de manera individual o con un fin colectivo o social en su vida diaria (Tabla 4 y 5).

	Casi nunca o nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
Cuido el agua	2.8	11.7	85.5
Respeto los señalamientos de tránsito	3.8	10	86.2
Reporto si existe alguna fuga de agua	34.5	23.5	42
Dono alimentos, ropa o medicinas para personas en situaciones vulnerables	33.3	36.1	30.6
Cuido las áreas verdes o comunes	6.5	16.9	76.7
Cedo el asiento o lugar en la fila para personas mayores	7	13.3	79.7
Denuncio si observo que alguien daña la propiedad pública	49.9	22.8	27.3
Separo la basura	16.3	17.4	66.3

Tabla 4. ¿Con qué frecuencia realizas alguna de las siguientes acciones? (%) Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los jóvenes realizan frecuentemente acciones para cuidar el agua, respetar los señalamientos de tránsito, separar la basura, cuidar áreas verdes o comunes o ceder el asiento a personas mayores. Sin embargo, si se requiere denunciar algún acto delictivo, no lo hacen. Cuando se trata de algo que pueden hacer ellos de manera individual, sin depender de terceros, realizan lo correcto para ayudar en su comunidad o a los demás (Tabla 4).

Sin embargo, cuando la acción requiere de una participación más colectiva, que implique algún tipo de organización grupal o que tenga relación con contactar a algún funcionario público u oficina gubernamental, no lo hacen. Son muy pocos los que donan sangre -que sería una acción individual-, pero también son pocos quienes participan en manifestaciones para denunciar algún problema colectivo. La mayoría de los jóvenes prefieren no salir a las calles, ni organizar ningún acto que implique un esfuerzo colectivo mayor (Tabla 5).

	Casi nunca o nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
Donar sangre	59.4	26.6	12.4
Donar (en efectivo o artículos) a la Cruz Roja o institución de beneficencia	35	42.6	20.8
Recolectar víveres, ropa o dinero con organizaciones sociales	42.8	37.4	18.2
Solicitar información a alguna oficina gubernamental sobre la operación de algún programa social o colectivo	60.7	24.1	13.6
Firmar documentos de protesta para resolver o denunciar un problema colectivo	44.5	30.8	23.1
Asistir y participar en reuniones para resolver problemas del barrio, colonia o comunidad	51.4	26.9	20.2
Participar en programas de ayuda a los animales o al cuidado del medio ambiente	46.5	27.3	24.6
Solicitar apoyo a funcionarios públicos para resolver un problema colectivo	69.6	18.1	10.8
Participar en manifestaciones para denunciar o resolver un problema colectivo	63	21.6	13.8

Tabla 5¿Has realizado alguna de las siguientes acciones para un fin social, colectivo o comunitario? (%) Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas grupales los jóvenes se muestran muy críticos ante su actuar ciudadano y, en general, aceptan que no suelen ser participativos, sobre todo en cuestiones políticas. La mayoría manifestó que, a cierto nivel, tratan de ayudar a otros, a su comunidad, de apoyar en ciertas

cuestiones que estén a su alcance, por ejemplo, en no tirar basura o al manejar con precaución, pero cuando se trata de informarse o involucrarse en algún movimiento o manifestación por alguna situación o problema que los afecte, no lo hacen o sólo pocos lo hacen.

Lo que me hace a mí ser un mal ciudadano es que realmente no me informo, bueno, retomo lo que dijo el compañero, la empatía, si a mí no me afecta directamente, no es un tema al que yo me meta. Y es lo que normalmente todos hacemos, no estamos informados y al tanto de las cosas que nos competen. Eso a mí es lo que especialmente me hace ser un mal ciudadano.

Edgar, Diseño de la Comunicación Gráfica, unidad Azcapotzalco.

La participación ciudadana se realiza en los ámbitos que estén a su alcance en el que puedan tener algún resultado sobre todo en lo individual. Cuando se trata de informarse más sobre alguna problemática que los afecte o actuar en consecuencia para lograr algún tipo de cambio, no lo hacen. En esta pregunta casi ningún joven se consideraba a sí mismo como buen ciudadano, además les costaba trabajo encontrar ejemplos de “buenos ciudadanos” y abundaban los ejemplos de “malos ciudadanos”. En cuanto a malos ciudadanos nombraban constantemente a los políticos, la policía, el profesorado y funcionarios universitarios.

c) Participación ciudadana en las redes sociales digitales

Un espacio al que han migrado los jóvenes en los últimos años con el arribo de Internet es el espacio digital, sobre todo, el de las redes sociales digitales. En este sentido, se preguntó a los jóvenes en qué redes sociales digitales participaban para promover causas o movimientos sociales y qué acciones, relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, ejecutaban (Tabla 6 y 7). Como ocurrió en las acciones presenciales, la participación juvenil en causas o movimientos sociales, a través del espacio digital, no es alta. Poco más de la mitad, si lo hacen, lo realizan desde *Facebook*. Las demás redes sociales digitales obtuvieron puntajes muy bajos (Tabla 6).

Facebook	61.3
WhatsApp	10.9
Twitter	5.9
YouTube	4.5
Instagram	2.6
Snapchat	0.8
Otra	0.9
Ninguna	10

Tabla 6: De las siguientes redes sociales digitales, ¿cuáles son las que usas para participar en causas o movimientos sociales? (%) Fuente: elaboración propia.

Las acciones que más realizan, en su mayoría, en las redes sociales digitales es la de proteger sus cuentas y sus claves, así como rechazar publicaciones que promuevan el maltrato a los seres vivos. La mitad o casi la mitad de los jóvenes dicen compartir o poner "me gusta" en información de tipo político, así como contrastar la información de

diversas fuentes antes de difundir. Un dato positivo es que la mayoría dice que no bloquea o elimina a quienes piensan diferente que ellos. Aunque un dato a destacar, no tan positivo, es que casi la mitad de los jóvenes no denuncia las violaciones a derechos humanos que observan en las redes sociales digitales (Tabla 7).

	Casi nunca o nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
Comparto y/o pongo "me gusta" a diversa información política que me llega vía redes	34.5	23.8	40.1
Busco y contrasto información de diversas fuentes antes de difundir	24.1	21.2	53.1
Elimino o bloqueo a mis contactos que opinen o piensen diferente a mis ideas	83	6.7	8.7
Conozco las medidas de seguridad de mis cuentas, y cuido mis claves	11.2	12.1	75.1
Rechazo la información que promueva el maltrato a los seres vivos	17	6.7	74.7
Administro los grupos sociales para tener el control de los miembros	68.2	14.9	15.3
Denuncio las violaciones a los derechos humanos	47.4	22.9	28.1
Me uno a diversos grupos de protesta para defender alguna causa	59.8	19.1	19.5

Ignoro y/ pongo "me enoja" a los videos o memes cómicos que pueden afectar a las personas que aparecen en ellos	55.5	18.1	24.9
Observo y reviso la información de otras personas sin que se enteren	59.4	19.2	19.8

Tabla 7: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones en tus redes sociales digitales? (%) Fuente: elaboración propia.

En los grupos de discusión también se mostraron muy críticos en su uso de Internet y de las redes sociales digitales. La mayoría señalaban que su interacción en el espacio digital se limitaba a dar *likes* y ver *memes*, pocas veces verificaban la información para compartirla y no se interesaban en contenidos de corte político. Aunque hubo algunos que sí se consideraban buenos ciudadanos en el espacio digital pues se conducían con "respeto" hacia los demás, algo que consideraban fundamental en el ejercicio ciudadano en línea.

Yo digo que actualmente todos estamos siendo malos ciudadanos en redes sociales, yo por ejemplo en redes sociales soy una mala ciudadana, cuando las abro sólo lo hago para dar *likes* y ver *memes*, me encanta ver *memes* y relacionar muchas cosas con los *memes*. Y también muchas veces la información que compartimos en redes sociales, por más que sea verídica y por más que esta información sea un poco científica siempre se va a distorsionar. Creo

que por más que nosotros intentemos ponerle el punto bueno, están tan distorsionadas todas las redes sociales que al final es casi imposible y por eso me atreví a decir en un principio que en redes sociales todos somos malos ciudadanos (...) Rosa María, Psicología, unidad Xochimilco.

Se observa una juventud tolerante y abierta hacia los otros que piensan distinto a ellos y muy conscientes de su limitada participación ciudadana en las redes sociales digitales. Asimismo, es importante decir que, en las discusiones grupales, manifestaron rotundamente que el espacio digital no es un espacio democrático; las razones señaladas son: no toda la gente tiene acceso, hay una gran cantidad de información falsa que circula en las redes sociales digitales, el encono y polarización que ahí se genera, la censura a cierto tipo de publicaciones y los intereses particulares de las empresas que ahí se manifiestan.

Conclusiones

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación, cuantitativo y cualitativo, nos muestran a juventudes desencantadas completamente de la democracia, la función del voto, las autoridades y el gobierno, de su actuar ciudadano y de sí mismos. Es importante notar que, aunque el cuestionario cuantitativo se aplicó previo a la contienda electoral de julio de 2018 y los grupos de discusión se llevaron a cabo un año después de esta contienda -en el que ya había un presidente y partido político mayoritario distinto al anterior-, el desencanto permanecía intacto en estas juventudes. Para ellos la democracia era y sigue siendo inexistente, aún cuando acudieron a votar y se hizo una transición de gobierno y de actores políticos con un programa, ideología e intereses distintos a quienes habían estado en el poder previamente en México. Un punto muy delicado en este estudio es el hecho de que les da lo mismo tener un gobierno democrático o uno autoritario, pues si una gran parte de la juventud -y de la gente de distintas edades en un país- tiene esta idea, esto se convierte en un caldo de cultivo propicio para la irrupción de gobiernos totalitarios.

Las acciones que realizan para ayudar a otros o para ejercer su ciudadanía se quedan en el ámbito individual, pero difícilmente pasan al ámbito colectivo, a la organización o al informarse más sobre algún tema que les compete. Es increíble notar cómo en los grupos de discusión sabían dar bastantes ejemplos de “malos ciudadanos”, pero muy pocos ejemplos de “buenos ciudadanos”, incluidos ellos. Aquí aproximamos una hipótesis en el sentido de que sus acciones están tan desvalorizadas por la sociedad, por la escuela, por la familia y por toda institución actual, que ellos mismos no ven en sus actos algún tipo de actividad positiva o rescatable que se vincule con el ejercicio ciudadano; digamos que se miden con ciertos parámetros de carácter adulto-céntrico con los cuales no pueden o no quieren cumplir y son muy severos consigo mismos. Asimismo, es inaudito el que hayan nombrado -en todos y cada uno de los grupos de discusión- a algunos profesores de su universidad como ejemplos de malos ciudadanos por diversas cuestiones, pero, sobre todo, por el acoso sexual hacia alumnas. No es tema de este escrito rescatar esto último, sin embargo, hay que dejarlo asentado en este momento.

En cuanto a su interacción en Internet y en redes sociales digitales con fines de

participación ciudadana se constata lo que ya habíamos señalado en estudios previos: la interacción se queda en un plano más bien superficial en donde el dar *likes* y compartir *memes* es la actividad mayoritaria (Ortiz & Romero, 2016). No es de extrañar que su desencanto *fuera de línea* también esté presente *dentro de línea*. Es de resaltar, asimismo, que ni siquiera se unen a grupos de protesta en Internet para defender alguna causa o que sean quienes controlan algún grupo o foro de interés. Esto nos hace reflexionar sobre qué tanto la ciudadanía digital se ha convertido también en un ideal casi inalcanzable o imposible, como revitalizador de la democracia o la participación ciudadana. Como los jóvenes lo expresaron claramente en los grupos de discusión: no puede existir la ciudadanía digital si no hay, en primer lugar, respeto en las redes sociales digitales. Para ellos, el respeto es una actitud que se ha perdido por completo en las interacciones en línea y que cada día se mengua más.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, el ámbito educativo tiene aún como reto ser parte de la formación en ciudadanía del estudiantado, pues los datos presentados muestran un rotundo fracaso en este tema. Es importante insistir en un cambio de paradigma

para formar no sólo ciudadanos que conozcan lo que es la ciudadanía y cómo pueden ser buenos ciudadanos, sino transformar esos conocimientos y claridad conceptual en una actuación concreta (Lin & Starkey, 2014). Asimismo, es crucial rescatar las actividades alternativas en las cuales los jóvenes participan y que no son consideradas como una participación ciudadana verdadera, ni por ellos mismos. El primer paso es escuchar: cuando uno les pregunta, siempre hay respuestas y alternativas para cualquier tema. Tienen una infinidad de cosas que decir, que proponer y que reflexionar, tan es así que cada grupo de discusión solía durar más de lo planeado pues ellos y ellas querían seguir hablando y siendo escuchados por alguien que también les brindara respuestas.

Para concluir, cabe recordar las palabras de Bauman (2003) cuando habla de cómo en la modernidad tardía o líquida los individuos se sienten impotentes ante lo que acontece, con desarraigo, sin perspectiva, inclinados a buscar su propio bienestar; tienen preocupaciones individuales que no se completan en acción conjunta, no son aditivos, no se suman en una causa común. Prevalece la imposibilidad de engancharse con los problemas de otras personas, aunque padezcan los mismos problemas. La

ciudadanía es un concepto erosionado, sin embargo, sólo los individuos que recuperen sus habilidades y herramientas ciudadanas perdidas serán los únicos constructores que podrán levantar el puente entre la realidad del individuo *de jure* y el posible individuo *de facto* para una posible emancipación humana.

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.

Bellamy, R. (2008). *Citizenship. A Very Short Introduction*. New York: Oxford.

Bernete, F. (2013). Identidades y mediadores de la ciudadanía digital. En: F. Sierra (Coord.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la mediación digital* (pp. 151-180). México: Gedisa.

Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última Década*, 10, 1-4.

González, M. G., Ortiz, G., & López, R. (2020). Jóvenes universitarios: participación ciudadana, democracia y redes sociales

digitales. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(2), 70- 91.

Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. México: Alianza Editorial.

Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado y ciudadano del mundo. Ética política de la globalización*. Buenos Aires: Katz.

Imjuve (2013). Encuesta Nacional de valores en la juventud. Recuperado de: https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf

Inegi (2012). Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas. Recuperado de: <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/index.php/encup/17-acervo/acervo/270-encuesta-nacional-sobre-cultura-politica-y-practicas-ciudadanas-encup-2012>

Inegi (2015). Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA). Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/investigacion/ciberacoso/default.html>

Kim, E. M. & S. Yang (2016). Internet Literacy and Digital Natives' Civic Engagement: Internet

Skill Literacy or Internet Information Literacy?
Journal of Youth Studies, 19 (4), 438-456.

Lin, Ke & Hugh Starkey (2014), "Active Citizens, Good Citizens and Insouciant Bystanders: The Educational Implications of Chinese University Students' Civic Participation Via Social Networking", en *London Review of Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 50-62.

Machin, David. (2002). *Ethnographic Research for Media Studies*. London: Arnold.

Marshall, T. H. & T. Bottomore (1992). *Ciudadanía y clase social*. México: Alianza Editorial.

Ortiz, G. & Romero, K. E. (2016). L@s jóvenes de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma y su cultura digital. En: Covi, D. (Coord.). *Redes sociales digitales. Lugar de encuentro, expresión y organización de los jóvenes*. México: UNAM, Biblioteca.

Ortiz, G. (2019). Ciudadanía y participación juvenil a través de las tecnologías digitales.

Un estado del arte para la educación. En: Garay, L. M. & Hernández, D. (Coords.). *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 199-227). México: UAM, Juan Pablos.

Ortiz, G. & Lemus, M. C. (en prensa). Ciudadanía y participación juvenil en la Universidad Autónoma Metropolitana. En: González, M. G., López, R. & Ortiz, G. (Coords.) *Formación ciudadana en estudiantes universitarios*. México: UAM, Terracota.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 11(19), 11-30.

Sierra, F. (2013). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo. En: F. Sierra (Coord.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la mediación digital* (pp. 17-56). México: Gedisa.

Touraine, A. (1994). *Una crítica de la modernidad*. México: FCE.

Anímate a ver: de los universos simbólicos a la praxis audiovisual. Integración de los cursos de Semiología e Imagen I

Anímate a ver: dos universos simbólicos à práxis audiovisual. Integração dos cursos Semiología e Imagen I

Anímate a ver: From Symbolic universes to audiovisual praxis. Integration of the courses Semiología and Imagen I

Nicolás Chalavazis Acosta²⁰

Harold Salinas Arboleda²¹

Juan Pablo Londoño Bastidas²²

Resumen: Sistematización de una experiencia pedagógica de integración de los cursos de Semiología e Imagen I como prueba piloto para la transformación curricular del pregrado de la facultad de Comunicación Social – Periodismo de la UPB.

Palabras Clave: TIC, Pedagogía de la comunicación, Transformación curricular.

Abstract: Systematization of the pedagogical experience of integrating the courses of Semiology and Image I as a pilot test for the curricular transformation of undergraduate UPB's Social Communication - Journalism Faculty.

Key words: ICT, Communication pedagogy, Curricular transformation.

²⁰ Nicolás Chalavazis Acosta. Profesor titular Universidad Pontificia Bolivariana, Doctor en filosofía, Colombia, nicolas.chalavazis@upb.edu.co.

²¹ Harold Salinas Arboleda. Profesor titular Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en estudios humanísticos, Colombia, harol.salinas@upb.edu.co.

²² Juan Pablo Londoño Bastidas. Profesor asociado Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en Ingeniería, Colombia, juan.londonob@upb.edu.co.

La Universidad Pontificia Bolivariana en su Plan de desarrollo institucional y en su Proyecto educativo ha implementado el trabajo basado en capacidades humanas y competencias. Esto orienta las transformaciones curriculares de los programas de pregrado y postgrado, denominándolas currículos innovadores. Ello deriva en una nueva relación profesor-profesor, profesor-estudiante y estudiante-estudiante y resemantiza el espacio de clase convirtiéndolo más en un laboratorio-taller²³ donde se conjuntan diferentes disciplinas para generar proyectos de creación o de investigación-creación. Desde el 2014, la Facultad de Comunicación Social-Periodismo de la UPB comenzó la primera fase de para transformar su plan de estudio.

Cabe, entonces, hacerse la pregunta por los fundamentos sociales, culturales, históricos y académicos que soportan estas transformaciones en el contexto actual. No hay época de la humanidad exenta de sus propias convulsiones por imponer sus sistemas de verdades que han servido como

prisma para construir y validar aquello que habrá de entenderse por realidad. La universidad, como uno más de esos sistemas, ha sido desde sus inicios una institución viva conminada a repensarse para validar su lugar en cada momento histórico; y dar cuenta de las significaciones que ofrece mientras escruta su tradición. Así, la historia de la humanidad no es más que la historia de las pugnas entre las interpretaciones y las certezas. Borges en su texto *La esfera de Pascal* (1974) afirma: “Quizá la historia universal es la historia de la diversa entonación de algunas metáforas” (p. 636).

Las dinámicas socio-culturales están en íntima relación con los desarrollos tecnológicos de cada momento histórico como lo señalan los estudios socio-técnico-culturales. Nuestro presente involucra sofisticados desarrollos en las tecnologías de información y comunicación –tanto tradicionales como digitales– que reconfiguran los ecosistemas mediáticos y, por tanto, la praxis de la vida cotidiana.

²³ Entendemos el taller con la dignidad que tenía en el Renacimiento. Las obras de Verrochio estaban llenas de trazos de sus estudiantes y, de seguro, muchas obras de sus estudiantes contendrían trazos del maestro. En un taller, los discípulos aprenden cómo trabaja su maestro y son incitados a trabajar por su cuenta para que pongan en práctica un método sugerido y lo cambien o lo enriquezcan. Las ideas comunes propenden hacia obras comunes. El taller es un espacio para la experimentación, el riesgo y el error. Sólo deviene artista quien se ejercita en el rigor del arte bajo la guía del maestro. En un taller, los estudiantes forjan su criterio para sembrar el campo donde florecerá su propio estilo y rigor profesionales.

Manuel Medina, en el prólogo al libro *Cibercultura* de Pierre Levy, afirma:

Las tecnologías no se entienden como meros artefactos y dispositivos técnicos materiales sino como SSTC²⁴, o sea, entramados de agentes, prácticas y entornos tanto materiales como simbólicos y organizativos. Las innovaciones y el cambio tecnológico no se tratan como la consecuencia necesaria de un proceso cerrado y predeterminado de desarrollo tecnológico sino como el resultado de un proceso de innovación, estabilización y transformación socio-técnico-cultural (Levy, p XVI.).

Estas particularidades proponen rutas investigativas que se ocupen de elucidar la complejidad de estas reconfiguraciones y de los nuevos discursos y verdades asociados a ellas; en suma, las nuevas metáforas que encarnan el lugar de poder y reordenan el entramado signifiante: hoy se evidencian impactos en el ámbito político; recuérdese el sonado caso del espionaje e influjo ruso durante las elecciones presidenciales de los Estados Unidos en el 2016; también se verifican cambios en las formas de participación ciudadana; verbigracia, la implementación de aplicaciones para móviles que los usuarios tienen a la mano para

denunciar en tiempo real cualquier delito o para hacer trámites en línea. Asimismo, las industrias del entretenimiento revelan sus ingenios renovando las ofertas de consumo de contenidos con complejos sistemas transmediales que abarcan desde las producciones fílmicas, pasando por los videojuegos, los cómics, las animaciones hasta diversos objetos de merchandising que activan nuevos modelos económicos, nuevas estéticas y nuevas relaciones con los relatos dispersos en múltiples pantallas, plataformas y formatos (Jenkins, 2008).

Los usuarios han mutado en prousuarios con mayores destrezas técnicas y narrativas que les permiten co-crear, criticar y potenciar los contenidos mediáticos, incorporando estéticas populares que subvierten los cánones tradicionales de la producción; en otras circunstancias, hibridan y remezclan las técnicas y los lenguajes preexistentes creando nuevos objetos, contenidos y codificaciones, por ejemplo, la instauración de nuevos dispositivos retóricos como los memes o la proliferación de los videos personales que circulan en *YouTube*, inclusive, propulsan prácticas económicas y

²⁴ SSTC: Sigla utilizada por el autor para referirse a los Sistemas socio-técnico-culturales.

abren nichos de mercado como lo demuestra el caso de los influenciadores.

Estos cambios impactan completamente el ámbito educativo y convidan a repensar la relación con el conocimiento, el entorno y los demás. El lugar del poder-saber del profesor con respecto a sus estudiantes se reconfigura: en un mundo cada vez más veloz con inmensos repositorios de información y buscadores como *Google* o *Wikipedia*, cuando la sociedad demanda otro tipo de inteligencias aparte de las privilegiadas antaño, ya no se trata de memorizar datos, sino de enriquecer el proceso común de creación y co-creación. La definición de autoría individual se diluye para expandirse. El conocimiento yace en cada ser humano con sus experiencias previas. Ahora los estudiantes y los docentes co-laboran para lograr una inteligencia colectiva.

Estas mutaciones hacen de las tecnologías un aliado²⁵, más allá de ser proscriptas por considerarse distractoras o blasfemas para la

sacralidad del aula como sucedía antaño, ahora se piensan como ayudas integrales. En una clase viva en donde las preguntas emergen o los temas pueden tomar otros rumbos a los planeados por cuenta de los intereses de los estudiantes y del profesor, las tecnologías ayudan e ilustran. Canciones, videos, tutoriales, memes pueden incluirse en las clases puesto que cada vez más la estructura del aula implica la implementación de las tecnologías y la utilización de lugares modulares, versátiles y propicios para la innovación, co-creación y la experimentación.

Nuestra Universidad no es ajena a estos cambios sociales y ha revisado y actualizando sus nociones misionales, éticas, pedagógicas y académicas como lo declara su Modelo pedagógico integrado²⁶ (2015):

El Modelo Pedagógico Integrado, desde la concepción de la pedagogía participativa, posibilita la selección de modalidades de trabajo cooperativo, colaborativo y de técnicas participativas; el concepto de clase integradora; la enseñanza centrada en el

²⁵ Cuando una tecnología emerge encuentra aliados y detractores. Cuesta algún tiempo para que las sociedades comprendan los beneficios y prosperidades que ella supone. Nuestros tiempos no se exceptúan: se sigue debatiendo en las instituciones educativas acerca de la pertinencia o la desventaja que las tecnologías pueden implicar en el aula; por ejemplo, se llegó a discutir si el uso del celular en clases era un elemento distractor, un insulto a la figura del profesor o una insurrección frente al proceso formativo.

²⁶ La UPB define al Modelo pedagógico integrado como: "Un Modelo Pedagógico Integrado se entiende como una manera especial de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento y las relaciones sociales que se dan en torno a la institución educativa. Permite un currículo flexible que implica una selección, secuencia y ritmo en el aprendizaje, a este modelo subyace una pedagogía participativa, como una forma de autogestión, y una teoría autorregulativa del aprendizaje (p. 5)".

estudiante; la autonomía en el aprendizaje para aprender a aprender y aprovechar las posibilidades para la formación de valores y en el trabajo autónomo (p. 5).

Atenida a ello, nuestra Facultad emprendió la transformación curricular. La concreción de las discusiones académicas pertinentes yace en el Documento de sistematización del proceso de transformación curricular del Programa de Comunicación Social – Periodismo (Sede Medellín) (2018). Allí se clarifican los principios curriculares de contextualización, internacionalización (p. 13), interdisciplinariedad, integración, flexibilidad e interculturalidad (p.14).

A la par, en el segundo semestre del 2016, dos profesores decidieron experimentar con una actividad que integraba las materias Semiología e Imagen I de segundo semestre para hacer un trabajo final único consistente en adaptar un cuento a una animación. Ello implicaba que los estudiantes se integrasen y apoyasen conceptualmente, que asumiesen roles y funciones determinados por ellos y sus profesores, y que tuviesen que conceptualizar cómo traducir su propuesta del lenguaje literario al audiovisual, aplicando los

conceptos de signo, sintaxis audiovisual, intención comunicativa y narración vistos en los cursos.

Esta metodología se fundamentaba en sendas investigaciones de los profesores Salinas (2013) y Londoño (2013) en las que estudiaban la aplicación de los Sistemas Intertextuales Transmedia como elementos pedagógicos aplicables a la educación y que se sintetiza en la potenciación del “desarrollo de habilidades particulares en el manejo y apropiación de la tecnología sumado a un proyecto que reúna a estudiantes y profesores en una especie de empresa²⁷ generadora de contenidos” (Salinas, 2013, p. 30). Esto permitió articular los procesos de creación colectiva alrededor de los ejes temáticos curriculares de ambos cursos.

Esta iniciativa fue posicionándose al salir de las aulas de clase para convertirse en una muestra que involucraba la presencia de jurados externos, familiares y amigos de los estudiantes, y profesores invitados a la presentación final de Anímate a ver. Los resultados llamaron el interés de la Dirección de la facultad y del Comité de currículo, pues

²⁷ Entendemos empresa en su sentido lato: la substantivación del acto de emprender; específicamente aquí, algo en donde uno está incumbido vitalmente.

vieron en ella una aplicación de las competencias y capacidades humanas previstas en la transformación curricular.

La actividad recibió recomendaciones por parte de la comunidad académica y se sometió a escrutinios y afinamientos que la reorientaron para pasar de la adaptación de un texto literario a la realización de videos experimentales que incluyesen, aparte de la literatura, otras manifestaciones artísticas como la poesía, la música o la fotografía, lo cual propiciaba un margen amplio para el riesgo creativo. Ello derivó en repensar las competencias de la actividad: explorar las potencialidades expresivas, simbólicas, metafóricas y discursivas (semióticas) del lenguaje audiovisual y desarrollar destrezas técnicas y creativas resultantes de la experimentación con plataformas, formatos y programas de producción y postproducción de contenidos audiovisuales.

A partir de esta consolidación, la Dirección de la facultad dictaminó que la actividad debía hacer parte formal del desarrollo del semestre e involucrar a todos los docentes de dichos cursos. Así, se transformó en una prueba piloto de los métodos de trabajo

colaborativo del nuevo plan de estudios: el laboratorio y el taller.

Durante las siete versiones de Anímate a ver, la metodología consolidó las competencias en las que se debería formar a los estudiantes. Esta reestructuración constaba de tres fases coincidentes con el espíritu del documento maestro que concibe la formación del comunicador social bajo la idea de unos dominios genéricos y unas intencionalidades formativas articulados con nueve competencias transversales al nuevo currículo (Documento de sistematización del proceso de transformación curricular, 2018).

La fase inicial de fundamentación teórica se corresponde con el dominio de Conceptualización/contextualización entendido como “Campo de fundamentación para la lectura, análisis y comprensión del contexto sociocultural y los conceptos teóricos propios de las ciencias sociales y la comunicación, para la generación de conocimiento en el que el estudiante se convierta en un posibilitador de cambios en su entorno social” (p. 26), y con las intencionalidades de Explorar el mundo y Leer el mundo (p.27) que el Documento maestro declara como el proceso de incumbencia que

le permite al estudiante explorar las artes y los medios de expresión combinados con unos primeros elementos teóricos que garanticen los criterios necesarios para interpretar el mundo.

La segunda fase, concepción de la idea, relaciona el dominio de Gestión concebido como: “Espacios dialógicos, reflexivos y creativos que permiten administrar, organizar y ejecutar recursos tangibles e intangibles para la solución de problemas y la realización de proyectos sociales y comunicacionales” (p.26) con la intencionalidad de Conceptualizar el mundo (p. 28) para consolidar la dupla teoría-práctica que refleja la integralidad del programa y permite.

La fase de co-creación del audiovisual atiende al dominio de Producción que el documento define como “Escenarios para la experimentación que permiten la construcción de conocimiento como ideación y materialización del proceso creativo para ampliar y enriquecer las representaciones sociales de lo humano en el mundo.” (p. 26). Éste se coliga con la intencionalidad formativa de Contar el mundo en la cual el estudiante es capaz de arriesgar ideas propias, con el fin de enriquecer el entramado simbólico del mundo que vive (p. 28). En suma, en las primeras dos

fases los docentes tienen una función preponderante mientras en la tercera, los estudiantes adoptan un rol autónomo.

En la fundamentación teórica los estudiantes asisten separadamente a los cursos de Semiología e Imagen I para recibir los conceptos necesarios y planear su proyecto. Los profesores brindan los conceptos teóricos a partir de la lectura, la discusión y la realización de ejercicios puntuales para perfilar el trabajo final. Aquí se define qué es signo, narración y narrativa; cuál es la importancia del arte como referente, cuál es el papel de la hermenéutica del mundo-cultura, cuál es la intención narrativa de la imagen y el sonido, qué es experimentar y, sobre todo, por qué la animación permite jugar con los signos y las metáforas. La imagen, el sonido, la intención narrativa y la codificación de los signos son maneras simultáneas de leer y hacer mundos (Echeverría, 2003 y Goodman, 1990). Ambos cursos conciben el mundo como un texto vivo hecho de signos (Eco, 1977).

En la segunda fase se concibe la idea, se conforman los equipos de trabajo, se determinan las fechas de asesorías y la entrega de avances, y se establecen los roles

y funciones de cada estudiante. Se espera que los estudiantes corran con los riesgos de sus propuestas creativas, fundamenten sus referentes estéticos y elecciones técnicas y que el equipo se transforme en un colectivo inteligente "más imaginativo, más rápido y más capaz de aprender e inventar que un colectivo inteligentemente dirigido" (Levy, 2007, p. 103).

En la fase de co-creación se conjuntan dos acciones. Por una parte, los estudiantes reconocen saberes previos (artísticos, técnicos y profesionales) que ponen al servicio de sus propuestas lo cual se convierte en una experiencia significativa porque son ellos mismos quienes encuentran aplicación a sus propios saberes. A ello Chalavazis lo denomina philología entendida como "deseo de una particular incumbencia" (2018, p. 263) o philocalía, la cual ha de conquistar una sensación de belleza en la forja de la vida misma y del saber (2017); similar a lo que Londoño (2013) define como aprendizaje:

Un proceso de construcción interna, en el cual la sola representación de la información no es suficiente para ser asimilada; es indispensable entonces que el sujeto la interiorice partiendo de su propia experiencia. Por lo tanto, este enfoque

funciona cuando el alumno se hace consciente de la relación entre las nuevas ideas, las informaciones que quiere aprender y los aspectos relevantes de su estructura cognitiva. Así, la adquisición de conocimientos se basa en la comprensión, esto es, en las relaciones significativas entre la información nueva y la que ya se conoce. Cuando se comprende un tipo de información, ésta puede permanecer de forma duradera en la mente, sin embargo, y más allá de la comprensión, el aprendizaje debe trascender su expansión para ser aplicado con eficacia en distintos contextos y actividades, consolidando lo aprendido (p. 19).

Por otra parte, los estudiantes se ven abocados a desarrollar nuevas habilidades para generar contenidos en diversos medios, formatos y lenguajes que enriquecen las posibilidades expresivas de sus proyectos.

De esto resulta una transacción estética, pedagógica, pragmática y teórica: el estudiante aporta lo que sabe y, simultáneamente, recibe experiencias, competencias y saberes. Esta dinámica se soporta en la noción de inteligencia colectiva (Levy, 2007) que reconoce que todos sabemos y aportamos más en conjunto que lo que pudiéramos saber y aportar aisladamente.

Este saber es sinérgico²⁸ y heterogéneo. Cada quien aporta desde la peculiaridad de su existencia y no hay saberes despreciables. Este saber, encarnado en colectivos inteligentes, se da en el fervor de la actividad, se construye sobre la marcha o, para decirlo en términos lingüísticos, se da en gerundio.

Anímate a ver era, en últimas, el trabajo final de dos cursos de segundo semestre que servía de abrebocas para que los estudiantes incorporasen unas primeras nociones de interpretación y producción narrativa, desarrollasen destrezas de trabajo en equipo y adquiriesen las competencias básicas que habrían de seguir profundizando en los semestres ulteriores de su formación profesional.

En conclusión, todo el esfuerzo de estos colectivos inteligentes se concentra en permitir, experimentar y arriesgar universos simbólicos concretados y circunscriptos a los límites y formatos del lenguaje audiovisual, lo cual va en consonancia con la idea de que el comunicador social-periodista lee e interpreta mundos (Goodman, 1990) pero, también, los

propone e interviene en el texto vivo de la cultura. La actividad destaca el hecho de que las historias que resultan no constituyen sólo producciones técnicas sino entramados de signos que revelan la incumbencia vital de sus autores. Es decir, el comunicador, en este caso, no sólo sabe contar una historia (story) sino que se implica en ella y con sus relatos contribuye a la construcción de la Historia (History), del devenir de la historicidad. Los universos simbólicos se revelan como vestigios de un deseo por narrar, expresar y legar teniendo consciencia de las potencialidades y los límites específicos que imponen los códigos propios de los diferentes lenguajes, géneros y formatos.

Referencias

Borges, J. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé editores.

Chalavazis, N. (2018). *¿De qué philología puede hablarse en el Simposio de Platón?* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

²⁸ Levy define la inteligencia colectiva como: “La puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento dinámico de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexibles y transversales”. De esta manera, “la distribución coordinada de los centros de decisión se opone a la separación estanco de las actividades, a la compartimentación, a la opacidad de la organización social” (2007, p. 13).

Chalavazis, N. (2017) *Mi primavera bella o de la philocalía*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Documento de sistematización del proceso de transformación curricular del Programa de Comunicación Social – Periodismo. Sede Medellín. (2018). (Documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: J. C. Sáenz Editores.

Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Goodman, N (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: La balsa de la Medusa.

Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Ciudad de México: Ánthropos.

Londoño, J. (2013). *La transmedialidad como estrategia de comunicación en los procesos pedagógicos: una aplicación en el área del lenguaje y la literatura* (Tesis de maestría). Universidad EAFIT, Medellín.

Modelo pedagógico integrado. Universidad Pontificia Bolivariana (2015). Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/proyecto-institucional-modelo-pedagogico>

Salinas y Vásquez (2015). *Modelo y conceptualización para la implementación de Laboratorios Sociales Comunitarios. Memorias del XV Encuentro Latinamericano de Facultades de comunicación social FELAFACS. Convergencias comunicativas. Mutaciones de la cultura y del poder*: Recuperado de: https://www.academia.edu/37322632/Memorias_Felafacs_con_ISSN_pdf

Salinas, H. (2013). *La narrativa transmedia en el caso de El Man es Germán: un enfoque semiótico y narratológico* (Tesis de maestría). Universidad EAFIT, Medellín.

Comunicación educativa digital, ubicua y transmediática

Comunicação educacional digital, ubicua e transmediática

Digital, ubicua and transmediatic educational communication

Delia María Covi Druetta ²⁹

Resumen: Las prácticas actuales de la comunicación educativa se caracterizan por ser digitales, ubicuas y transmediáticas. Se hace necesario contar con novedosas estrategias metodológicas para investigarlas y proponer cambios.

Palabras claves: digitalización 1- educomunicación ubicua 2 – apropiación 3

Tema central

Esta ponencia sostiene que los lazos establecidos entre educación y comunicación han estado influenciados por distintas generaciones tecnológicas, en las cuales se fueron depositando retos y utopías propios de estos campos de conocimiento. Tales generaciones se visibilizaron en innovaciones analógicas o digitales, y por la importancia

que se les dio contribuyeron a relegar otras mediaciones que intervienen en el análisis de los procesos educomunicativos. Destacan las relaciones de los actores comunicativos, las transformaciones culturales, la omnipresencia de información que intercepta contenidos educativos ya sea para contribuir con ellos o confrontarlos.

El resumen de esta ponencia comenzaba con el párrafo anterior, que aunque no ha

²⁹ Delia María Covi Druetta. Profesora Titular C-TC. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Estudios Latinoamericanos. México. croidelia@gmail.com

perdido vigencia, se actualizó y potenció abruptamente por el aislamiento que la mayoría de los países del mundo experimentaron, con mayor o menor rigor, debido a la pandemia del Covid-19 o SARS Cov-2. América Latina no fue la excepción. Como resultado de esta situación, en el sector educativo emergieron con toda nitidez muchos de los problemas estructurales de la región, que para los fines de estas reflexiones, centraré en la educación pública del nivel superior (grado y posgrados).

La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones (Aparici, 2010)

Al definir la educomunicación, Roberto Aparici reconoce su origen en la educación dialógica propuesta por Paulo Freire (1973), cuyos principios resume en no invadir, no imponer consignas y no manipular. Y agrega: "Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad" (Freire en Aparici 2010, p. 13)

El presente está signado por la digitalización, un proceso mucho más abarcador y complejo que anteriores innovaciones tecnológicas, no obstante

subsiste una visión tecnodeterminista ausente de diálogo y de fines transformadores. En este contexto, el análisis de la educomunicación necesita disgregar contradicciones, promesas, utopías y realidades que surgen de los cambios digitales en las prácticas culturales que interpelan a las educativas.

Entre otros, los factores claves para analizar a la comunicación educativa de hoy son: apropiación tecnológica entendida como transformación cultural (Leontiev, 1978); una nueva dimensión espacio-temporal impuesta por la digitalización (Echeverría, 2000); y el cruce de contenidos desde fuentes diversas que se traslapan, complementan y discuten, produciendo ubicuidad informativa y educativa. La revisión y valoración de estos elementos puede facilitar el diseño de novedosas estrategias metodológicas para conocer mejor estos cambios y usarlos a favor de una comunicación educativa digital crítica.

Las utopías digitales del siglo pasado, asumidas masivamente por los usuarios en la última década de ese siglo, fueron promesas capturadas por la búsqueda de beneficios económicos. En el ámbito de la educación se hizo evidente la separación de dos universos: las ofertas públicas, generalmente rezagadas en la infraestructura tecnológica disponible; y

la oferta privada, más actualizada en términos tecnológicos, pero que en algunos casos convirtió a la digitalización en un ritual de modernidad y beneficios económicos.

Las políticas públicas invirtieron recursos y esfuerzos con el fin de sensibilizar primero y capacitar luego a los docentes en el manejo de lo digital, pero no siempre fueron recompensadas con una aceptación de los nuevos medios. Y es que las transformaciones experimentadas en el sector educativo impactaron las condiciones laborales de docentes e instituciones, generando un escaso desarrollo de la cultura digital que se buscaba (Lèvy, 1999). Entre los maestros se forjaron resistencias basadas en el temor a ser desplazados por máquinas, mientras que los alumnos aprovecharon la experiencia ganada en otros ámbitos, con prácticas cotidianas digitales. Se amplió así la brecha que ha existido desde hace décadas entre educación y sociedad, al tiempo que en materia de habilidades digitales se cambiaron los polos de poder: los alumnos sabían más que sus maestros acerca de estas innovaciones.

Dentro de este complejo panorama elijo referirme exclusivamente a las instituciones de educación superior públicas, que albergan y reflejan con mayor nitidez los problemas

estructurales de las naciones. Carencias tecnológicas, de señales adecuadas y de espacios dignos, emergieron en las nuevas prácticas que, mientras escribo estas reflexiones, buscan quedarse como parte de la nueva normalidad.

Objetivos

A pesar de las transformaciones que está propiciando la pandemia del Covid 19, persisten los objetivos planteados para este trabajo:

Discutir las condiciones actuales de la comunicación educativa digital para conocer este proceso y las relaciones que establecen sus actores principales.

Proponer estrategias de investigación innovadoras con el propósito de identificar los ejes del cambio sugeridos por la digitalización a la educomunicación, y desarrollar proyectos para su transformación.

El coronavirus impuso salidas urgentes para evitar una parálisis social total, las cuales han sido espontáneas o improvisadas. Las inequidades se hicieron evidentes y también rezagos estructurales. Maestros sin preparación fueron lanzados al ruedo de la educomunicación digital; instituciones con infraestructura deficiente u obsoleta; administradores carentes de conocimientos

acerca de esos sistemas; así como alumnos sin las condiciones en sus domicilios para seguir esta tendencia que se vieron de golpe virtualizados o digitalizados, prácticas que cambiaron sus condiciones de enseñanza y de la vida misma.

Con respecto al primer objetivo, es importante señalar que tanto el proceso comunicativo en sí, como sus principales actores (institución, docentes y estudiantes), constituyen aún un gran enigma difícil de caracterizar a la hora de escribir estas reflexiones, ya que se trata de un proceso en pleno desarrollo. Sabemos que la nueva normalidad educativa tiende a la virtualización educativa con medios tradicionales o digitales. La tendencia es moverse hacia lo que conocemos como *blend* o mezcla, de enseñanza presencial y a distancia, aunque carentes de los procesos interactivos propios de la educocomunicación. Los cambios emergentes de la pandemia apenas exploraran sus condiciones de integración mediante la experiencia, identificando las inequidades que repercuten en estos procesos.

Se escuchan críticas acerca de la infraestructura disponible en las universidades, en los hogares de los actores principales del proceso y sobre las

habilidades docentes para llevar a cabo esta misión. Se menciona también un tema sobre el que es necesario profundizar: la dimensión espacio-temporal propia de la digitalización, impuesta a trabajadores y jóvenes en sus casas. Este es el eje central de la convergencia digital: ruptura de fronteras espaciales y eliminación de tiempos fragmentados en actividades diversas de la vida diaria en un contexto de globalización. El Covid-19 materializó de golpe este eje, dando lugar a más preguntas que respuestas. Referiré algunas.

Respecto a los actores del proceso educativo, en primer lugar cabe preguntarnos: ¿Cómo impactará este mundo a domicilio, que es parte del aislamiento, en los hogares de maestros y alumnos? (Covi, 1997). Allí conviven generaciones distintas, padres e hijos que requerirían espacios adecuados para sus actividades (educativas o no) y también tiempos que no se superpongan para desarrollarlas. Las instituciones requerirán también mayor infraestructura digital y sobre todo, calidad en las señales para cubrir la propuesta de una educación a distancia.

Hasta ahora el modelo híbrido potencia el rol de la tecnología, descuidando los procesos interactivos que constituyen una virtud atribuidos por la utopía digital a sus canales

de expresión y comunicación. Para Santoyo (1985) la interacción es el encuentro con el otro y aunque mediado técnicamente, no se debe perder de vista. También constituye la posibilidad de romper el aislamiento mediante el diálogo, de vital importancia para alimentar el proceso de identidad. Si vamos a quitar a los alumnos la riquísima experiencia de asistir a su escuela, con todo lo que ello implica (amigos, confrontaciones, amores y desamores, encuentros y fiestas paralelas, anécdotas que harán historia, comidas memorables), debemos al menos considerar y propiciar acciones de interacción digital, así como establecer canales paralelos que recuperen esos encuentros de otro modo.

Tal como ha sido planteado hasta ahora, el modelo *blend* permite a los maestros fragmentar sus grupos para evitar aglomeraciones. Sin embargo, no está claro cómo se resolverá esta mayor carga de trabajo y la consiguiente remuneración a esos docentes. También cabe preguntar si los principales actores del proceso educativo han participado en la toma de decisiones sobre las características de este nuevo modelo.

Más allá del acceso tecnológico y las señales digitales, debemos indagar sobre las habilidades digitales de maestros y alumnos. Aunque existe la idea de que todos los jóvenes

son diestros en el manejo de lo tecnológico en sus distintas facetas, estudios empíricos indican que aunque ellos presentan menos resistencia o temor ante lo digital, están lejos de ser expertos (Crovi, 2016). Ellos son repetidores de caminos aprendidos mediante procesos informales: sólo en algunos casos están en condiciones de modificar, crear o proponer acciones más allá de lo que dominan. En el caso de los maestros universitarios, cuyas edades están en muchos casos cerca de los tiempos del retiro, esas habilidades son todavía más escasas.

Con seguridad, se está esperando que la experiencia ayude a un mejor desarrollo de la educación a distancia. No obstante, será imprescindible cuidar que mientras se da un paso al frente en el uso de la digitalización para la educación, no demos un salto hacia atrás repitiendo en línea los modelos bancarios tan criticados a partir de los señalamientos de Paulo Freire.

En cuanto al segundo objetivo referido a proponer estrategias de investigación innovadoras para identificar los ejes del cambio en la educomunicación posterior al Covid-19, también estamos en una suerte de espera productiva. Para aprovechar lo positivo de esta experiencia es necesario registrarla, discutirla y generar una reflexión crítica a

partir de voces diversas que ofrezcan su versión de los hechos. Sólo podremos formular propuestas para la transformación educativa y social a partir de un registro crítico en el que estén representadas todas las voces del sector y en el que también participen expertos en tecnología, así como sujetos activos de los entornos experienciales.

La educomunicación venía desplegando un trabajo teórico intenso y constante, con perspectiva crítica, para fortalecer su propia identidad y construcción epistemológica, así como para tomar distancia de visiones tecnodeterministas. Ahora el SARS-cov 2 le muestra grandes desafíos, pero también la oportunidad de repensarse a sí misma dentro de las condiciones actuales. Es verdad que hay instituciones que llevan años trabajando en ello y están en las mejores condiciones para hacerles frente, pero también es cierto que muchas no lo están. Sin embargo, en mayor o menor medida todas deberán salir a atender las necesidades de esa nueva normalidad educativa.

Discusión teórica propuesta

El abordaje de estas reflexiones se sustenta en una discusión documental crítica, que abarca los cambios en la enseñanza a partir de profundas transformaciones en las

prácticas culturales de maestros, instituciones y de manera destacada, alumnos. Se suma a ello concepción del tiempo y el espacio digital, así como la omnipresencia de información divulgada en distintos medios, que increpan o colaboran con los contenidos educativos.

Pero esta discusión está ahora atravesando una crisis. Una experiencia tan radical como ha sido el aislamiento de millones de personas propició el surgimiento de reflexiones diversas, copias de esas reflexiones diversas, críticas originales y bien intencionadas, así como inesperadas promociones hacia un camino donde de repente es posible virtualizar todo, vivir en el ciberespacio. Cabe preguntarnos si dentro de estas múltiples deliberaciones habrá también un volumen de críticas capaces de ordenar esta vivencia singular, rescatando el valor de la experimentación y tener la suficiente coherencia teórica que permita separar lo positivo de la improvisación e incluso de lo imposible.

Más allá de un proclamado sentido de responsabilidad social que implica cuidarse y cuidar al otro, en los espacios públicos vimos lo que a mi juicio era de esperarse: la necesidad del encuentro, de la interacción, de vivir esos espacios físicos y también de

experimentar la libertad de moverse en el entorno sin miedos ni obediencias, sin consignas. A ciencia cierta no sabemos hacia adónde se moverá el desconfinamiento y con él la educación a distancia. En los que este congreso (virtualizado) se estará llevando a cabo, tendremos mayor claridad sobre una vivencia que puede mirarse, como un prisma, desde diferentes perspectivas.

Metodología del abordaje

Respecto a la mirada metodológica, cabe destacar que a partir de la digitalización las investigaciones sobre comunicación educativa se multiplicaron, pero muchas parten de la perspectiva tecnodeterminista, sin una visión crítica y sin ponderar el valor de las interacciones. Es posible que la pandemia Covid 19 la fortalezca no sólo por ser la perspectiva dominante, sino también por percibir a la tecnología como el camino visible de salida a la crisis de parálisis social y productiva que vivimos.

Todavía es escasa la preocupación sobre el impacto familiar de los actores educativos instalados en sus hogares, desplegando una actividad para la cual antes había espacios determinados, edificios, aulas, bibliotecas y horarios. Hacer realidad el mundo a domicilio, más que ventajoso es inquietante: hay que

incorporarlo a las investigaciones que se realicen de ahora en más.

Nuestro enfoque original identificó estudios empíricos con perspectiva crítica, de los que concluimos que la educomunicación digital debe ser dialógica, ubicua y transmediática. Asimismo, se le debe considerar una experiencia situada en un tiempo y espacio que la distingue de otras similares, haciéndola singular. Esta premisa se coloca ahora fuera de la educación superior pública durante el confinamiento. Aunque se entiendan sus razones, fueron experiencias en muchos casos improvisadas y siempre inconsultas, menos aún situadas.

La transmediación de contenidos es producto de una globalización acelerada por la digitalización, que ha facilitado un efecto aglutinante de expresiones y prácticas culturales que se atraviesan y en ocasiones se superponen (Byung-Chul, 2018). El resguardo físico establecido por fronteras que delimitaban regiones o estados, generaba una autenticidad cultural que se ha roto, para dar lugar a una hipercultura que si bien gana en riqueza, pierde en identidad.

Este escenario hipercultural, donde los contenidos educativos, programados y aprobados por las instituciones son interpelados por otros discursos provenientes

de fuentes e ideologías diversas, señala la necesidad de que la comunicación educativa recupere su perspectiva crítica y se sitúe en las condiciones reales de la enseñanza. Tales señalamientos adquieren ahora especial relevancia, debido a que tal vez nunca antes el mundo construyó y compartió una hipercultura tan poderosa. No sólo se globalizaron lineamientos en materia de salud, sino que lo digital dio acceso a un mundo que antes sólo algunos conocían de manera presencial y otros jamás pensaban acercarse: museos, exposiciones, obras de teatro, cine, música, literatura se abrieron al ciberespacio, sin restricciones, explorando la solidaridad y el sentido comunitario ante el encierro. Por ello es momento que, mediante análisis y reflexiones producto de la experiencia vivida, lleguemos más allá de concepciones tecnodeterministas para alcanzar un diálogo abierto y sin consignas.

En este contexto hay que señalar las diferencias que existen entre educación superior y de posgrado. El alumno de posgrado tiene ventajas a su favor: capacidad de lectura, comprensión y exposición de los temas que se le indiquen, así como un manejo adecuado de las habilidades de autoestudio, que en licenciatura pueden estar poco desarrolladas. Por su edad y etapa de

formación los alumnos de grado deben lograr cohesión grupal en el sistema presencial, en el híbrido o en el totalmente a distancia.

Es importante enfatizar que ser maestro en un sistema a distancia no es una tarea para la improvisación, sino para una formación especializada como había venido siendo hasta ahora, de manera tal vez algo incipiente. La nueva normalidad no puede obviar esta especialización, aún cuando en lo inmediato sea difícil de lograr. Es necesario valorar las voces que están a cargo de esta experiencia, detectar necesidades y buscar mecanismos para responderlas adecuadamente. Más que nunca, necesitamos fortalecer la formación de maestros en sistemas digitales tanto para lograr dinamismo en las clases aprovechando los recursos de estos cibermedios, como para el desarrollo de trabajos y evaluaciones grupales. El riesgo de no hacerlo, es que podríamos regresar a un pasado de clases magistrales en las que sólo exponía el maestro, y en el que el diálogo y la interacción carecían de valor.

Reflexiones y conclusiones

En su actual coyuntura la comunicación educativa tiene retos múltiples: no conocemos a fondo los cambios de su proceso por la experiencia del confinamiento, tampoco

las prácticas digitales personales, grupales y sociales que la condicionan. Si antes de comenzar la pandemia por Covid-19 considerábamos escasos los estudios que analizan esas prácticas situándolas en una realidad concreta, así como el comportamientos de sus actores principales: alumnos, maestros e institución educativa, ahora estas carencias son mayores.

Como se enuncia desde el título de este trabajo, sostengo que en el presente la comunicación educativa es digital, ubicua y transmediática. Cada uno de estos ejes transforman los procesos educativos y los confrontan. Es digital porque aunque haya nuevas normalidades y la educación superior se vaya sumando a ellas, lo digital llegó para quedarse, porque fue capaz de responder a las demandas del aislamiento de manera espontánea, aunque tal vez improvisada.

La educación superior pública, además de otros, tiene ante sí desafíos económicos. Habrá necesidad, seguramente, de una fuerte inversión inicial en señales y dispositivos. Tal vez a la larga estos cambios nos lleven a solucionar otros problemas, por ejemplo, ampliar la respuesta a la creciente demanda de estudios superiores, reducir las nóminas de docentes y administradores que desde hace algunas décadas son un peso muy fuerte en

los presupuestos universitarios, y adicionalmente, reducir costos en los traslados de maestros y alumnos afectados por la crisis que vivimos, así como menos recursos destinados a la construcción y mantenimiento de edificios escolares, o las gestiones administrativas que en parte también se pueden hacer a distancia. El concepto de tiempo-espacio que es parte de la digitalización, sin fronteras ni mediciones temporales, se aplicará intensamente en la nueva normalidad e inundará otras esferas de la vida diaria más allá de la educativa, interceptándola.

También la educación es ahora ubicua y lo será más. En tiempos remotos y otros no tanto, era difícil concebir un aprendizaje fuera el ámbito escolar. Horarios y edificios planeados para enseñar construían una suerte de contención ante otros estímulos del mundo para aprehender cosas más allá de los programas aprobados institucionalmente. Esto, que se fue modificando con el tiempo y los medios de comunicación, alcanzó aún mayor plenitud con Internet y las innovaciones tecnológicas que lo alimentan.

Es sabido que la cantidad de información reunida en el ciberespacio supera en mucho la de décadas anteriores, además, se renueva constantemente. Su calidad, las

contradicciones que generan, los mensajes y contramensajes que contiene, obliga a pensar en que alguna vez este desorden creativo tendrá también un orden de veracidad y autenticidad. Sin embargo, por el momento se trata de un caos desorganizado en páginas de autorías diferentes y perspectivas también distintas de la realidad. La propia pandemia Covid-19 fue testigo de la emergencia de información falsa, desvirtuada, interpretaciones sesgadas y copias al infinito de informaciones serias pero presentadas en versiones libres.

Contra esta ubicuidad informativa debe lidiar día a día la educomunicación. La libre expresión y el libre acceso a la información, son motivos nobles para permitir que ese caos de contenidos no sólo siga vigente sino que esté al acceso de todos. La tarea de colocar la información científica en el lugar que corresponda y deslindarla de opiniones sin sustento es diaria para la educación. Se trata de una suerte de curriculum oculto que está empeñado en indicar el camino correcto dentro de la ubicuidad: ¿cómo buscar información?, ¿cómo distinguir lo verdadero de lo que no lo es?, ¿cómo jerarquizar fuentes?.

Durante el confinamiento surgió el tema y hasta se le puso nombre, "infomedia", que une

dos conceptos en boga: información y pandemia. Tal vez fue un gesto desesperado para señalar esa ubicuidad informativa que no siempre representa voces diversas ni verdades reveladas. Y esto tiene que ver con lo transmedia. Con la ubicuidad propia de las fuentes informativas multiplicadas a las que los ciudadanos de esta segunda década del siglo XXI recurrimos, hilvanando nuestra propia interpretación de la realidad. Por ello al hablar de ubicuidad en la educación, los relatos transmediáticos se colocan en un lugar destacado, porque nos ofrecen visiones diferentes de una misma realidad, con toda su riqueza y también su tergiversación.

La educomunicación fue pensada, preferentemente, como una actividad organizada en torno a contenidos acordados y prescritos, pero desde que se forjara la educación abierta y a distancia enfrenta las condiciones de su tiempo: digitalización, ubicuidad y transmedialidad. Espacio-tiempo regulado por el propio sujeto que aprende o que enseña. Todo un desafío que puede llevar a ampliar los caminos del conocimiento o puede encerrarlos en una suerte de túnel que genere incertidumbre por la variedad de voces e interpretaciones que se confrontan. En este punto, conviene recordar que la incertidumbre tanto incentiva la creatividad y el

conocimiento, como el caos y la parálisis ante la imposibilidad de tomar decisiones acertadas ante tan variada información.

La educación superior está hoy día interpelada por la pandemia del Covid-19 y el aislamiento que generó, pero desde antes había sido confrontada por lo digital, la ubicuidad de los mensajes y del conocimiento, así como por los contenidos transmedia. Tal vez el único camino es registrar todas las voces que intervienen en las prácticas que se están llevando a cabo. Registro que debe valorarse con cuidado, no sólo para identificar la tecnología más adecuada, sino fundamentalmente, para reflexionar sobre las interacciones que maestros, alumnos e instituciones establecen en esta nueva normalidad educativa..

Referencias

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Byung-Chul, H. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.

-Crovi, D. (1997). El mundo a domicilio. *Comunicación y sociedad*. Mayo-agosto 1997. No. 30. P. 317-328. DECS-Universidad de Guadalajara.

-Crovi, D. (2016). *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*". México: UNAM y ediciones La Biblioteca.

- Di Gropello, E. (2020) Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>.

-Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.

-Freire, P (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

-Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre.

-Lèvy, P. (1999). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

-Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de interacción. *Perfiles Educativos (27)*. 56-71. México. UNAM.

Alfabetizar en narrativas transmedia. Una aproximación a las competencias periodísticas necesarias para la convergencia de medios

Alfabetizar em narrativas transmídia. Uma aproximação da competência jornalística necessária para a convergência da mídia

Alphabetize in transmedia narratives. An approximation at journalistic competence necessary for media convergence

Ángela Patricia Mendieta Briceño ³⁰

Víctor Hugo Garcés³¹

Resumen: Esta investigación explora las competencias periodísticas necesarias para desempeñarse adecuadamente en la era de la convergencia de medios. Basado en una indagación inductiva de un proceso de educación transmedia, se identificaron los saberes y haceres necesarios para producir narrativas mediáticas y transmedia. Entre los principales resultados se encuentra la definición de los conocimientos y habilidades necesarias para realizar una adecuada alfabetización transmedia.

Palabras Clave: educomunicación, periodismo transmedia, alfabetización mediática, alfabetización transmedia, narrativa transmedia, convergencia de medios.

Resumo: Esta investigação explora as competências jornalísticas necessárias para ser desempenhadas adequadamente na era da convergência de mídia. Com base em uma inquérito

³⁰ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7506-1217>
angelamendieta31@gmail.com

³¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-2185-5177>
vhgarces.edu@gmail.com

indutiva de um processo de educação transmídia, foram identificados os dos saberes e dos fazeres necessários para produzir narrativas midiáticas e transmídia. Entre os principais resultados encontra-se a definição dos conhecimentos e habilidades necessários para realizar uma alfabetização transmídia adequada.

Palavras-chave: educomunicação, transmedia journalism, literacia mediática, literacia transmídia, narrativas transmídia, convergência dos meios

Abstract: This research explores the journalistic skills necessary to perform properly in the era of media convergence. Based on an inductive inquiry of a transmedia education process, were identified the knowledge and the operations necessary to produce Transmedia storytelling. Among the main results is the definition of the knowledge and skills necessary to perform adequate transmedia literacy.

Key words: educommunication, jornalismo transmídia, media literacy, transmedia literacy, transmedia storytelling, media convergence

Introducción

Debido a los cambios tan vertiginosos que en los últimos años está viviendo el campo práctico de la comunicación se está haciendo necesaria una constante cualificación del currículo de la formación de periodistas. Ya no solo es suficiente la enseñanza del funcionamiento de los medios de comunicación y la formulación de estrategias participativas, sino que, además, es conveniente instruir en el periodismo que usa todas las mediaciones para la difusión de la información.

En la actual era de la convergencia, la formación de periodistas que educa únicamente en la generación de contenidos mediáticos está quedando obsoleta. La educación periodística no solo está necesitando que se actualice con la enseñanza los formatos que admiten la participación de los usuarios en la coelaboración y difusión de los contenidos, sino que también la convergencia empresarial está exigiendo el manejo multimedia y transmedia de lo acontecido. Los programas de periodismo cada vez más están necesitando incluir en sus currículos la

producción de información que inicia en un medio de comunicación y se va desplegando por diferentes canales o plataformas, mientras admite a los prosumidores (consumidores-productores) cooperar, crear, seleccionar y distribuir estos contenidos (Fernández, 2014).

La tradicional enseñanza de habilidades alfabética y mediáticas de la labor del periodista está exigiendo el aprendizaje de nuevas destrezas narrativas y nuevas competencias transmedia. De ahí que, este artículo describe una investigación inductiva que buscó identificar, desde el análisis de un proceso de alfabetización en narrativas transmedia, las competencias que los periodistas necesitan para el buen desenvolvimiento de los comunicadores sociales en la era de la convergencia de medios. Para responder a tal objetivo el presente escrito inicia con la exposición de un sustrato teórico de la relación entre convergencia mediática, ejercicio periodístico y relato transmedia; sigue con la reseña de la experiencia investigativa y educativa; Y, finaliza con la descripción de las competencias alfabéticas, mediáticas y transmedia necesaria para formar en narrativas transmedia.

Convergencia, narrativas transmedia y periodismo

En la actual era digital se están presentando cambios significativos en los medios de comunicación. Tanto los convencionales como los nuevos canales de comunicación se han potencializado e hibridado hasta tal punto que se han constituido puentes de diálogos convergentes. Lo que ha ocasionado la confluencia de multiplicidad de lenguajes y tipos de textos en la creación de contenidos que transcurren con naturalidad en los diferentes medios y plataformas de comunicación.

Se trata, para Henry Jenkins (2008), de "una situación en la que coexisten múltiples sistemas mediáticos y en la que los contenidos mediáticos discurren con fluidez a través de ellos" (p.276). Un nuevo paisaje de medios que ha cambiado las formas mediante las cuales se distribuyen los contenidos (Jenkins, Ford y Green, 2015). Un nuevo ecosistema de medios en el que la internet y las aplicaciones han permitido que los usuarios participen de lo difundido y que los fans compartan y expandan lo narrado. Una nueva serie de estrategias comunicativas que han permitido pasar de la distribución

unidireccional y sectorizada a los públicos pasivos, a una circulación participativa de los mensajes.

Nuevos cambios en el paisaje mediático que traen consigo cuatro tipos de convergencias. La convergencia tecnológica, la cual reduce la gestión de los contenidos (texto, imagen, sonido) a un solo dispositivo, formato y sistema digital (Scolari, 2010). La convergencia comunicativa, que refiere a “la aparición de nuevas retóricas multimedia donde los lenguajes de la comunicación dialogan y se contaminan entre sí en un contexto de alta interactividad” (Scolari, 2010, p.5). La convergencia empresarial, que hace que las funciones especializadas de las empresas mediáticas migren a la producción de contenidos para múltiples medios. Y, finalmente, la convergencia profesional, que “afecta a los periodistas y otras figuras del mundo laboral, las cuales tienden a adquirir nuevas competencias y a configurar un nuevo perfil más híbrido y polivalente” (Scolari, 2010, p. 5).

Nuevas transformaciones mediáticas que han afectado las formas de narrar y a las maneras de consumir. Por un lado, la narración de historias ha pasado de un

enfoque unidireccional a un relato que puede nacer en cualquier medio de comunicación y es desplegado por diferentes canales o plataformas (transmedia storytelling), permitiendo la participación del usuario en los procesos de coproducción y expansión del relato (Scolari, 2010). Y, por el otro, las industrias culturales que producían para un solo medio han pasado a crear contenidos que admiten la interacción y permiten la adaptación y el tránsito por diferentes canales. Al mismo tiempo que comenzaron a diseñar estrategias de interactividad con los usuarios que transitan de la elaboración de mecanismos de recepción sincrónica a tácticas de recepción que combinan la interacción con la producción de ambientes mediáticos. La integración de diferentes mediaciones que convierten a las audiencias en cazadoras y recolectoras de información proveniente de múltiples fuentes y convergentes en una única síntesis (Scolari, 2010).

Así, la emergencia de las convergencias y la aparición de las narrativas transmedia ha forjado cambios tanto para los usuarios de los medios como para los productores de contenidos mediáticos. Por un lado, han emergido “nuevas audiencias que participan a

la vez como creadores y consumidores de contenidos" (Sánchez y Martín, 2014, p. 136). Usuarios que han transición de una cultura analógica y pasiva a una atmósfera transmediática y participativa del sentido. Receptores que no solo han integrado nuevos hábitos multimediáticos de consumo, sino que también han aceptado nuevas prácticas de producción de sentido y de participación en los contenidos.

Y, por el otro, han emergido nuevas exigencias para el quehacer de los productores de contenidos mediáticos. Los periodistas en este contexto se están viendo obligados a no solo producir para los tradicionales medios analógicos, sino también a generar contenidos para la convergencia de medios y plataformas digitales. Están afrontando la necesidad de diseñar estrategias de información que integren los numerosos canales de comunicación y admitan la participación de los usuarios y permitan la expansión y difusión de los mensajes por las nuevas redes interactivas.

Y en efecto, uno de los principales afectados con estas transformaciones mediáticas son los profesionales del periodismo. Pues, el hecho de que todos los

medios presentan hoy en día algún grado de hibridación ha cambiado las prácticas tradicionales de esta profesión (Alzamora, 2017). Las novedosas configuraciones de los diversos ecosistemas mediáticos han comenzado a exigir a los comunicadores sociales nuevas competencias periodísticas relacionadas con la multiplataforma y la transmediación de los contenidos. El periodista en la actual era de la convergencia se está viendo obligado a confeccionar "un modelo comunicativo en el que una historia periodística trabajada profesionalmente se expanda a través de diferentes medios, enriqueciéndose con las características particulares de cada soporte, para hacer que el público se involucre con el relato y brinde un aporte valioso a este" (Robledo y Atarama, 2018, p. 108).

Por tal razón, la formación de periodistas está requiriendo avanzar en la enseñanza del diseño de narrativas periodísticas transmedia. Las carreras de periodismo cada vez más están viendo la necesidad de enseñar a construir relatos para la convergencia. Los saberes del periodista están necesitando de las habilidades que les permita "definir cuál es el centro del relato y, al mismo tiempo, poseer un adecuado conocimiento de los diversos

medios de comunicación y de cómo codificar la propuesta comunicativa en cada uno de ellos, de modo que se brinden herramientas de construcción narrativa que vinculen y conecten las historias proporcionadas a través de otras plataformas" (Barrios, 2016; citado por Robledo y Atarama, 2018, p.111). Los haceres del nuevo periodismo están exigiendo "generar nuevas narrativas que impacten no solo al emisor inicial sino a las redes de receptores y amigos" (Robledo y Atarama, 2018, p. 111). Nuevas competencias que respondan a las necesidades comunicativas de la articulación de los medios y, por lo tanto, a un replanteamiento de la labor periodística que reconozca las actuales necesidades interactivas del mercado (Barrios, 2016).

Metodología

La presente investigación se basó en un método cualitativo. Buscó identificar las competencias periodísticas necesarias para el buen desenvolvimiento de los comunicadores sociales en la era de la convergencia de medios. Para tal fin se analizó, a través de una metodología inductiva basada en el enfoque de la teoría fundada (Guillemette, 2006), un estudio de caso que identificó los parámetros

básicos necesarios para realizar narrativas transmedia.

La práctica de alfabetización transmedia se realizó en un escenario escolar secundario de la educación pública de Bogotá D. C., Colombia, con la intención de identificar los saberes y haceres básicos y desde allí proyectar los más complejos. Esto se logró estableciendo, posteriormente, las similitudes y diferencias entre los resultados encontrados y los análisis teóricos anteriores y posteriores. Una segunda fase se basó en un diálogo constante de ajuste entre el marco teórico, el análisis de datos de campo y la literatura sobre el tema.

Para la recolección de los datos se usaron dos instrumentos: el diario docente (Travé, 1996) y la entrevista a profundidad (Robles, 2011). Con el diario de campo se logró observar y documentar cómo se aplicaron los elementos preconcebidos y se evidenciaron las necesidades de nuevos saberes y haceres. Mientras que con la entrevista se exploraron, detallaron y rastrearon, por medio de preguntas a los estudiantes, los parámetros que necesitaron aclaración y ajuste (Robles, 2011).

La experiencia de la enseñanza de las narrativas transmedia

La experiencia se basó en dos talleres consecutivos y la socialización del producto final. En las primeras sesiones se explicaron los criterios de textualidad mientras se realizaron ejercicios de aplicación y corrección de estas reglas. En el segundo momento, se expusieron los criterios de hipertextualidad mientras que se adaptó un relato a las lógicas de la narrativa transmedia. Finalmente, se pidió a un grupo de invitados que realizara un itinerario de lectura del producto, se le entrevistó a profundidad y se socializaron los resultados con los realizadores.

Así, por un lado, los saberes instruidos se secuenciaron partiendo de los criterios de textualidad analógica monomediática, seguidos de los conocimientos hipertextuales transmedia. En el primer taller se explicó el significado global (coherencia), la organización de la estructura (Cohesión), la actitud coherente del escrito (intencionalidad), el reconocimiento del interlocutor (aceptabilidad), la pertinencia con respecto a un contexto de interacción (la situacionalidad) y el grado de novedad y relevancia que debe poseer el texto (la

informatividad) (De Beaugrande y Dessler, 1997). Acto seguido, en el segundo grupo de sesiones, se instruyó sobre la definición de narrativa transmedia, la red de remisiones del hipertexto (hipertextualidad), la colección de escritos en la que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección (multilinealidad), la posibilidad de combinación de diferentes soportes, medios y lenguajes (multimedialidad), la exigencia de interacción tanto de producción como de interpretación (interactividad) y la transformación de lo virtual a lo actual (virtualidad) (Chico, 2010).

Mientras que, por el otro, los haceres siguieron el orden de las necesidades de aplicación de los talleres. En un primer escenario práctico se desarrollaron habilidades de composición escrita siguiendo las tres etapas sugeridas por Rohman (1965): preescritura (antes del papel), escritura (producir el producto) y reescritura (reelaborar la composición). En el segundo momento de elaboración se inició adaptando un cuento, imprimiendo progresivamente los criterios de hipertextualidad al relato transmedia (preproducción); enseguida se fabricaron piezas comunicativas en diferentes medios y con distintos lenguajes (producción);

y, por último, se ensamblaron los medios y dispusieron las narrativas para la publicación (posproducción).

Finalmente, se dispusieron medios tanto digitales como análogos en un salón y se invitaron estudiantes de otro curso para que realizaran el recorrido del producto final. Los usuarios, con ayuda de un guía, transitaron el sistema textual de la narrativa transmedia, pasaron de escenas mediáticas a nodos, eligieron enlaces y llegaron al medio que concluyó la narración. En su itinerario crearon otras bitácoras de lectura distintas a la estructura previamente definida en el cuento originario. Y, pese a esto, el sentido expresado al cuestionar sobre la experiencia coincidió, en la mayoría de las veces, con lo propuesto por el escritor en el texto que se adaptó.

Las competencias transmedia

Una vez identificados desde la experiencia educativa los elementos faltantes y

emergentes en los saberes y haceres de las narrativas transmedia se compilaron y describieron las competencias que necesita el periodista para desenvolverse en la era de la convergencia. Entre estas se pueden identificar tres grandes grupos: las competencias alfabéticas, las competencias mediáticas y las competencias transmedia.

Las competencias alfabéticas

Las competencias alfabéticas principalmente tienen que ver con la producción de textos o guiones escritos. Comprenden los saberes y los haceres textuales. Aluden a todos los elementos que permiten realizar contenidos que no solo guarden sentido, sino que también permitan la interactividad del interlocutor. Entre estas se encuentran competencias relacionadas con la aplicación de los criterios de coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e Informatividad (ver tabla 1).

Concepto	Competencias
Coherencia	Desarrollar en el estudiante una capacidad que permita planificar las características que dan un significado global a un texto.

Cohesión	Originar en el estudiante las destrezas que permiten la organización de la estructura del texto.
Intencionalidad	Producir en el estudiante una habilidad que le permita construir una actitud textual coherente respecto a los objetivos que se persiguen.
Aceptabilidad	Originar en el estudiante la habilidad para reconocer en el texto el rol del interlocutor.
Situacionalidad	Suscitar en el estudiante una capacidad para hacer el texto pertinente con respecto a un contexto de interacción.
Informatividad	Promover en el estudiante una destreza para imprimir un grado de novedad y relevancia al texto.

Fuente: elaboración propia a partir de Chico (2010). Tabla 1 Competencias de textualidad

Competencias mediáticas

Las competencias mediáticas son aquellas que se relacionan con la producción de los diferentes medios. Aluden a las habilidades que permiten el buen desempeño de la elaboración de piezas comunicativas

apropiadas para cada canal de comunicación. Entre estas se encuentran las competencias relacionadas con la aplicación de los criterios de sociabilidad, representatividad, expresividad, productividad y editorialidad (ver tabla 2).

Concepto	Competencias
Sociabilidad	Promover en los estudiantes las habilidades para adaptar los contenidos a los diferentes escenarios de recepción (individual o colectiva).

Representatividad	Desarrollar en los estudiantes las destrezas para abrir espacios de intervención, diálogo y creación de los usuarios con las narrativas mediáticas.
Expresividad	Suscitar en el estudiante la capacidad de comprender y poner en práctica las exigencias de rigurosidad y sensorialidad del trabajo periodístico en cada medio.
Productividad	Originar en los estudiantes las capacidades necesarias para preproducir, producir y posproducir diferentes medios.
Editorialidad	Suscitar las destrezas para manejar software de edición y equipos de producción de medios y la habilidad de elegir qué, cuándo y cómo mostrar y preparar su publicación.

Tabla 2. Competencias mediáticas. Fuente: elaboración propia a partir de Chico (2010).

Competencias transmedia

Las competencias transmedia tienen que ver con la convergencia mediática y el flujo de las narrativas a través de diferentes medios. Comprenden los saberes y haceres necesarios para estructurar narrativas que parten de un medio y/o varios a la vez, y que luego se expanden a diferentes mediaciones y

plataformas. Pero también diseños que permiten que el usuario construya diferentes itinerarios de lectura y expanda, difunda, recree y modifique las narrativas en cuestión. Entre estas se encuentran las competencias relacionadas con la aplicación de los criterios de hipertextualidad, multimedialidad, multilinealidad, interactividad, interactividad y virtualidad (ver tabla 3).



Concepto	Competencias
Hipertextualidad	Promover en el estudiante la destreza para formar "un texto y enlaces (links) que pueden abrirse o activarse para remitir a otros textos (o a otros tipos de información visual o auditiva) [o nodos], que, a su vez, contienen enlaces que remiten a nuevos textos [o nodos], y así sucesivamente" (Vega, 2003, p.9)
Multimedialidad	Suscitar la habilidad de organizar estructuras y sistemas de convergencia que permitan el diálogo y la fluidez de distintos formatos y lenguajes (Jenkins, 2008)
Multilinealidad	Originar en el estudiante la habilidad de diseñar una estructura multitextual previamente definida: una colección de textos en la que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección, sin perder la cohesión y la coherencia (Moulthrop, 2003).
Interactividad	Promover en el estudiante la habilidad de producir sistemas textuales, mecanismos o estrategias que permiten al usuario actuar en el mundo narrado y al relato reaccionar a sus actuaciones (Ryan, 2004).
Virtualidad	Originar las destrezas para diseñar textos virtuales, desterritorializados y ausentes de tiempo, que puedan pasar con un clic a una existencia basada en el aquí y ahora (Ryan, 2004).

Tabla 3. Competencias hipertextuales transmedia- Nota. Adaptado de Chico (2010).

Conclusión

La alfabetización transmedia se ha convertido en una necesidad empresarial y profesional de la era de la convergencia de medios. Este contexto no solo ha comenzado a exigir nuevas competencias para los comunicadores sociales, sino que también ha exigido la reformulación del abordaje que se hacen de los saberes y los haceres necesarios para producir contenidos mediáticos.

Como respuesta a esta necesidad, en la actualidad se deben articular tanto competencias escriturales como conocimientos y habilidades mediáticas y transmediales para poder realizar la labor comunicativa con eficacia. Los estudiantes de comunicación en su adaptación a los nuevos ecosistemas mediáticos no solo deben aprender a manejar las destrezas escriturales que maquetizan el discurso mediático, sino que también tienen que comprender y manejar tanto los elementos que componen cada medio como las estrategias que permiten la convergencia tecnológica y discursiva.

Del mismo modo, el paso de audiencia pasiva que reciben discursos unidireccionales a un usuario crítico que participa cada vez más

en los contenidos está exigiendo la transformación del diseño de las maneras en que los consumidores se involucran con los contenidos. Los productores mediáticos están siendo obligados a dar un giro a las maneras en que tradicionalmente se abordaban la relación entre contenidos y receptores. Han tenido que imprimir progresivamente formas que permitan tanto la interacción con las narrativas de los medios como la participación de los usuarios en la confección y expansión del sentido.

De ahí que, el desarrollo comunicativo moderno está exigiendo a la formación de periodistas la integración de nuevas habilidades profesionales. Está haciendo necesario avanzar en la suma y la articulación de las nuevas competencias mediáticas a la formación de las antiguas alfabetizaciones comunicativas. Está necesitando ser actualizado con la integración de una serie de destrezas mediáticas y habilidades hipertextuales transmedia a las competencias alfabéticas tradicionales.

Como hemos visto, esta investigación identificó, clasificó y definió las competencias necesarias para que el profesional del periodismo se desempeñe adecuadamente en

este ecosistema transmedial. Y, sin embargo, se trata de un primer esbozo para la discusión, enriquecimiento y/o modificación. Aún es largo y arduo el camino para la actualización de los currículos que forman periodistas y usuarios transmediales. Hacen falta más investigaciones que identifiquen las necesidades instructivas que emergen de los nuevos ecosistemas mediáticos e innovaciones educativas que avancen en la actualización de la formación de estos saberes y haceres.

Referencias

Alzamora, G. (2017). El periodismo multiplataforma de TV3 en Facebook sobre el 9-n: ¿prácticas intermedia o transmedia? *Comunicació. Revista de recerca i d'anàlisi*, 34(1), 83-105. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/TC/article/viewArticle/143134>

Barrios, A. (2016). Narrativa periodística en la convergencia de medios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(1), 163-176. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52587

Chico, F. (2010). *Texto y textualidad analógicos vs. texto y textualidad digitales*. Alicante, España: Universidad de Alicante.

De Beaugrande, R., & Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.

Moulthrop, S. (2003). El hipertexto y la política de la interpretación. En M. Vega (Ed.) *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 23-31). Madrid, España: Mare Nostrum Comunicación.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.

Fernández, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *Cuaderno de información y comunicación*, 19, 53-67. https://doi.org/10.5209/rev_CIIYC.2014.v19.43903

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de

<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957>

Robledo-Dioses, K., y Atarama-Rojas, T. (2018). Periodismo transmedia y consumo mediático de la generación millennials. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 17(33), 105-127. <https://doi.org/10.22395/angr.v17n33a5>

Rohman, D. (1965). Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106. <https://doi.org/10.2307/354885>

Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. RELPE. Buenos Aires

Sánchez, C., y Martín, M. (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. *Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (7), 131-147.

<http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2014.7.8>

Ryan, M. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona, España: Paidós

Travé, G. (1996). Consideraciones sobre la Utilización de Técnicas e Instrumentos de Investigación Educativa para la Evaluación de Unidades Didácticas de Contenido Social. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 87-97. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8069>

Vega, M. (2003). Literatura hipertextual y teoría literaria. En M. Vega. (Ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 9-19). Madrid, España: Mare Nostrum Comunicación.

La participación de la comunidad en la implementación de Narrativa Transmedia Pedagógica. Análisis de tres experiencias educativas en Buenos Aires, Argentina

Participação da comunidade na implementação da Narrativa Pedagógica Transmídia. Análise de três experiências educacionais em Buenos Aires, Argentina

The participation of the community in the implementation of Transmedia Pedagogical Narrative. Analysis of three educational experiences in Buenos Aires, Argentina

Viviana Alejandra Murgia³²

Exequiel Alonso³³

Palabras Clave: Narrativa Transmedia Pedagógica, Escuela Secundaria, Comunidad.

Key words: Transmedia Pedagogical Narrative, High School, Community.

Tema central

En este trabajo presentamos un análisis y reflexión de los diferentes modos de participación de la comunidad de la ciudad de Olavarría (Buenos Aires, Argentina), en el desarrollo de narrativas transmedia con

propósitos educativos. Entendemos por Narrativas Transmedia a una historia que se expande a través de piezas comunicacionales y que promueve la participación activa del público en la composición de nuevos fragmentos narrativos que retroalimentan esa historia (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). En el

³² Licenciada en Cs. de la Educación (UNICEN) Viviana Alejandra Murgia, Escuela de Educación Secundaria N° 10, Argentina, vivianaalejandramurgia@gmail.com

³³ Licenciado en Comunicación (UNICEN) Exequiel Alonso. Becario Doctoral CONICET – ECCO- UNICEN, doctorando en Comunicación Social (UNLP), Argentina, exealonso@gmail.com

ámbito educativo, preferimos hablar de Narrativa Transmedia Pedagógica (Alonso y Murgia, 2018) para referir a una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que se crean diferentes fragmentos narrativos, a partir de las decisiones pedagógicas que toman los docentes y que busca que los estudiantes produzcan piezas comunicacionales para generar un diálogo con la comunidad, como modo de resignificación y ampliación de los saberes que la escuela pone en circulación.

En este trabajo recuperamos, para su análisis, tres experiencias de inclusión de narrativas transmedia pedagógicas en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 de la ciudad de Olavarría, realizadas en los años 2017, 2018 y 2019 respectivamente. Las mismas están sistematizadas en www.jovenestransmedia.com.

El propósito de esta ponencia es reflexionar sobre el potencial educativo y comunicacional de esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, con particular foco en las interacciones de la comunidad. Entendemos que esta investigación es un aporte a la reflexión sobre el diálogo, que creemos necesario, entre la institución escuela y la comunidad en la cual se inscribe y, al mismo tiempo, una manera de sistematizar experiencias pedagógicas que

promueven el abordaje de problemáticas sociales y comunitarias, que surgen desde el aula de clases pero involucran la participación activa de diferentes docentes, estudiantes, equipos de gestión escolar, especialistas externos a la institución y a la comunidad en su conjunto. Nos preguntamos, entonces: ¿Qué características tienen las narrativas transmedia pedagógicas, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje? y ¿qué modos de intervención comunitaria se proponen a partir de su inclusión en el aula y por fuera de ella?

Caracterización del estudio propuesto

La escuela debería construir nuevos y valiosos sentidos que dialoguen con los cambios culturales. Vivimos en una sociedad red (Castells, 2009), sociedades construidas alrededor de redes de comunicación, en la que la tecnología facilita el procesamiento y la distribución de conocimiento e información a nivel global. En este contexto, resulta fundamental, atender a la alfabetización, en términos de aquellas habilidades que nos permiten comprender y actuar en la sociedad en la que vivimos. En este sentido, resultan relevantes los aportes con relación al alfabetismo que atienden a las competencias y habilidades que desarrollan los jóvenes

fuera del contexto del aula, así como a aquellas que son necesarias desarrollar para la formación de sujetos críticos capaces de actuar en el mundo actual. El alfabetismo transmedia (Scolari, 2018) parte de considerar a los jóvenes como prosumidores, es decir como consumidores, pero también como potenciales generadores de contenidos: “incluye un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018). Por otro lado, ser digitalmente competente es más que poseer habilidades tecnológicas o tener el acceso a los dispositivos, es necesario además poseer un pensamiento crítico que nos permita atender, entre otras cuestiones, a las formas de control y poder en la sociedad red, analizar críticamente las fuentes y desechar información no fiable (Cobo, 2016).

Consideramos que el desarrollo de estas habilidades requiere de prácticas escolares que pongan en tensión la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Es decir, propuestas que diseñen formas alteradas (Maggio, 2018) con recorridos alternativos menos lineales y secuenciales, que pueden ser elegidos y aulas en las que sea posible diseñar mundos culturales enriquecidos que trascienda sus

fronteras. Para ello, es necesario un currículum que articule con problemas reales e intereses de los jóvenes. Por eso, nos parece relevante el aporte de Bruner (1997) al proponer una escuela menos centrada en la explicación y más enfocada en la construcción de narrativas, capaz de generar significados en el marco de la cultura en la que educadores y estudiantes actúan, se relacionan, interpretan, dan sentido a la realidad.

Lo que la escuela enseña adquiere significación en la medida en que permite a los estudiantes actuar y comprender el contexto en el que viven, por lo tanto creemos que resulta relevante la relación de la Educación con el Campo Comunicacional, en tanto, supone el desafío de generar una apertura de la escuela hacia afuera, en la que se logre el diálogo con actores de la comunidad, entendiendo que este diálogo es generador de aprendizajes. Consideramos que uno de los aspectos centrales de este tipo de narrativas es la articulación del contexto del aula, de la escuela y de los estudiantes.

Objetivos

Los objetivos que nos proponemos en este trabajo son: a) describir las experiencias con narrativas transmedia pedagógica realizadas

en una Escuela de Educación Secundaria de Argentina y b) analizar la intervención de la comunidad en la expansión narrativa como rasgo distintivo de las Narrativas Transmedia Pedagógica.

Enfoque y/o metodología de abordaje

Las tres experiencias que se analizan en este trabajo fueron realizadas en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 (EES N° 10) "José Manuel Estrada" de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina. La misma tiene una población de 111.000 habitantes, de acuerdo al último censo, y está ubicada en la región centro-sudoeste de la provincia de Buenos Aires. La matrícula de la Escuela N° 10 es de aproximadamente mil estudiantes, y el proyecto involucró en todas sus ediciones a dos cursos del último año del Nivel Secundario en la orientación Ciencias Sociales, por lo que participaron aproximadamente 60 estudiantes por año. En los tres años de implementación (2017, 2018, 2019) se desarrolló una propuesta interdisciplinaria y se contó con el acompañamiento de especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la

Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Para analizar las experiencias, propusimos como técnicas de recolección y producción de datos: observación de los espacios físicos offline (escuela, espacio público, plazas) y virtuales (redes sociales, sitio web de los proyectos, correos electrónicos) que fueron parte de la circulación de fragmentos comunicacionales de las tres narrativas transmedia, a los fines de registrar y analizar las intervenciones que realizó la comunidad en diferentes formatos, tanto en sitios virtuales como en espacios offline, mediados físicamente. Al momento de definir qué observar y cómo sistematizar, se adoptó lo que Gregorio Rodríguez Gómez (1999) citado en Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) define como un "sistema de observación categorial", dado que "se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación" (2003: 105).

Principales resultados: Experiencias con narrativas transmedia pedagógica en Escuela de Educación Secundaria

En el siguiente cuadro presentamos una breve descripción de los tres años de desarrollo y la propuesta articulación con la comunidad:

Proyectos	Espacios curriculares	Eje temático	Articulación con la comunidad
2017 Si Sócrates viviera ...	Filosofía y Literatura	A partir de la figura de Sócrates problematizamos la realidad atendiendo a temas vinculados a la justicia y la política. Los estudiantes leyeron y analizaron los textos <i>Critón</i> y <i>La Apología</i> para contextualizar el pensamiento de Sócrates. Luego, se les propuso imaginar un Sócrates coetáneo.	- Análisis de suceso de la realidad social y política del momento para problematizar en clave filosófica -Elaboración de interrogantes que dieran cuenta del método Socrático para interpelar a la comunidad. -Diseño de piezas comunicacionales para publicar en las redes sociales (principalmente Facebook). Por ejemplo, el perfil de Sócrates y de Critón en las redes sociales
2018 "Juventudes y construcción de lo público"	Proyecto de investigación en Ciencias Sociales y Literatura	La propuesta consistió en analizar la noción de juventud, recuperando el aporte de textos literarios y de las Ciencias Sociales.	-Espacios de intercambio con actores de la comunidad y talleres con especialistas de la UNICEN. -Elaboración de proyectos de investigación y análisis de obras literarias que involucran a la ESI, la nocturnidad, la militancia de los jóvenes, participación política, centros de estudiantes, entre otros



			<p>temas. En todas las propuestas los estudiantes dialogaron con actores y referentes de instituciones de la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de piezas comunicacionales atendiendo a qué y cómo comunicar y, sobre todo, cómo iba a participar la comunidad - Producciones para publicar en redes sociales (Facebook e instagram) y en el sitio web del proyecto
<p>2019 "Juventudes y construcción de lo público"</p>	<p>Proyecto de investigación en ciencias Sociales, Literatura, Historia y Arte</p>	<p>La propuesta consistió en pensar a los jóvenes en el contexto actual y también en perspectiva histórica. Para ello se retomaron temas vinculados a la participación de los jóvenes en el escenario social y cultural y también, sucesos de la década del 90 que dieran cuenta de problemáticas que</p>	<p>-Elaboración de proyectos de investigación que recuperaron temas como ley de talles, redes sociales, violencia de género, participación política, derecho a la educación.</p> <p>-Estudio de campo que permitiera articular los temas con el contexto de los estudiantes</p> <p>-Elaboración de piezas comunicacionales para intervenir el espacio público. Como por ejemplo murales o instalaciones artísticas en la vereda de la escuela</p> <p>-Intervenciones en los recreos con puestas teatrales e instalaciones</p>

		atraviesan a la juventud	artísticas en los pasillos, el patio y las aulas -Producciones para publicar en redes sociales (Facebook e instagram) y en el sitio web del proyecto
--	--	--------------------------	---

El desarrollo de los proyectos presentados nos permite analizar el potencial educativo de una propuesta que atiende a la comunicación antes que a la difusión de saberes. Si bien, este es un aspecto que el equipo sostuvo desde el inicio, también es algo que debe ser profundizado, en parte porque la lógica escolar está más habituada a difundir contenido, antes que a la comunicación y la participación de la comunidad.

Como resultado de tres años de implementación podemos observar que:

Los temas que elegimos para estudiar son centrales en la propuesta de articulación con la comunidad, por lo tanto desde el inicio los proyectos se diseñan con la intención de analizar o problematizar aquello que acontece en el escenario social, cultural, político en el que tienen lugar. En este sentido, aun cuando se trata de sucesos de la historia o cuando retomamos las ideas filosóficas de pensadores de la antigüedad, trabajamos en la articulación con preocupaciones vigentes.

En el proyecto 2017 las piezas comunicacionales se pensaron, principalmente, para las redes sociales. Esto conlleva algunos desafíos, en primer lugar que la participación esperada no necesariamente es la que logramos. Por tanto, si bien observamos la participación de la comunidad, ésta se limita mayormente a los "me gusta". En segundo lugar, la necesidad de trabajar con los estudiantes las características de las publicaciones en redes para que no quedarán sujetas a la lógica del contenido escolar (explicativo, poco interactivo, extenso, de definiciones).

Los proyectos incorporan las TIC, no como un fin en sí mismo, sino desde la función comunicacional. En las producciones se recuperaron y enseñaron competencias transmedia, a partir de las piezas comunicacionales que los estudiantes diseñaron.

Lograr la participación de la comunidad, con la intención de complejizar y resignificar

el proceso de aprendizaje que iniciamos en el aula, requirió el diseño de piezas comunicacionales no solo digitales sino también, analógicas. Por ejemplo, propuestas pensadas para la vereda del colegio como una instalación artística, la creación de murales y pequeñas obras de teatro que se desarrollaron durante los recreos, lograron interacciones con los actores de la comunidad que sirvieron para seguir problematizando los temas.

En los tres años de implementación, el tiempo y el espacio escolar fueron factores que se vieron alterados. Esto nos hace pensar en la necesidad de generar nuevas maneras de habitar lo escolar, cuando lo que se pone en juego es el diálogo con el afuera de la escuela.

Los estudiantes, en las entrevistas previas al desarrollo de los proyectos sostienen que lo que la escuela enseña no tiene vinculación con el contexto, incluso que no creen que les sirva para intervenir en la realidad, con posterioridad valoran sus producciones como herramientas de análisis de la realidad y de comunicación. Reconocen también, el valor de articular espacios curriculares y de trabajar con temas que parten de sus intereses y preocupaciones.

Consideramos que en la implementación de los proyectos es necesario fortalecer los procesos de construcción de conocimiento con otros, especialmente con actores de la comunidad. Por eso, es sumamente importante no considerar a las piezas comunicacionales elaboradas por los estudiantes como la entrega final de un proyecto o una actividad escolar de cierre. El proceso requiere de las resignificaciones que hacemos a partir de la comunicación escuela-comunidad, por lo tanto, creemos que a futuro, es necesario desarrollar actividades y destinar un tiempo mayor a las reconstrucciones luego de la implementación o puesta en circulación de las piezas comunicacionales.

La interacción comunidad y escuela en la configuración de la Narrativas Transmedia Pedagógica

Las narrativas transmedia pedagógica son una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se configuran atendiendo a la interacción escuela y comunidad. Consideramos que es fundamental que el saber escolar constituya una herramienta que permita a los estudiantes y también a la comunidad, entender y resolver los problemas que acontecen más allá del

aula. Para ello, la interacción comunidad y escuela en las narrativas transmedia pedagógica atienden a:

Proponer ejes temáticos que propicien la problematización y el análisis de lo que acontece en el contexto de los estudiantes: se organizan en torno a temas que vinculan contenidos del currículum escolar con problemáticas de la comunidad. Por lo tanto, sostenemos desde el principio el desarrollo de ejes temáticos que puedan ponerse en diálogo con lo que sucede más allá de las paredes del aula y de la escuela. Este recorte temático, requiere de docentes atentos a lo que acontece en la realidad y que puedan vincular los saberes propios de un campo disciplinar con problemáticas comunitarias. Frente a propuestas curriculares que prescriben un resorte y organización de los contenidos escolares previo al proceso de enseñanza y aprendizaje, creemos que es fundamental que se tomen decisiones curriculares atendiendo al contexto particular en el que está inmersa la escuela.

Elaborar piezas comunicacionales originales: A partir del estudio de los temas que configuran el eje de la narrativa, los estudiantes toman decisiones acerca de qué comunicar, a través de qué medios o plataformas lo van a hacer y qué interacciones

proponen. En la producción de piezas comunicacionales resaltamos la importancia de generar la participación de la comunidad. Por ende, no es la difusión de un contenido escolar o el cierre de un proceso de aprendizaje que finaliza con la puesta en circulación de dicho contenido. En la elaboración de piezas comunicacionales las interacciones que se generan son insumos para seguir pensando el eje temático. Por lo tanto, la narrativa no finaliza cuando ponemos en circulación las piezas comunicacionales, sino que es un proceso que queda abierto a nuevas construcciones, revisiones y ampliaciones, dando cuenta de un conocimiento que se construye y se complejiza en la medida en la que entra en diálogo con la comunidad.

Generar expansiones: una característica central de las narrativas transmedia es la construcción de un mundo narrativo. Las expansiones en lugar de sostener un recorrido lineal y simplificado, complejizan ese recorrido, proponen varias posibilidades de entrada y de participación. Desde el punto de vista pedagógico, esto supone que las disciplinas escolares se enriquecen a partir del trabajo interdisciplinar, de las construcciones que hacen los estudiantes y de la participación de los actores de la

comunidad. Frente a un desarrollo curricular que tiende a fragmentar y simplificar el conocimiento y, prevé una organización lineal y progresiva, sostenemos que las expansiones posibilitan una configuración del conocimiento que enriquece el análisis de la realidad porque articula el saber escolar, con el saber de los estudiantes y el saber de la comunidad.

Promover construcciones colectivas: Las narrativas transmedia pedagógicas no involucran solamente al curso o al trabajo en un grupo pequeño, sino que atienden al trabajo colectivo más amplio, pensamos en lo que se genera cuando en un recreo los estudiantes de toda la escuela participan de una obra de teatro o una performance, o cuando salimos de la escuela para habitar otros espacios, por ejemplo, en las redes sociales o en la calle. Es un proceso que se organiza en múltiples direcciones, pero sin perder de vista la construcción de sentido que le da unidad a la narrativa.

Reflexiones y conclusiones finales

El desarrollo y análisis de los proyectos con Narrativas Transmedia Pedagógicas que sostenemos en la Escuela de Educación Secundaria desde 2017, nos permite avanzar en una estrategia de enseñanza y aprendizaje

que busca fortalecer el vínculo escuela y comunidad, dotar de sentido el saber escolar y formar jóvenes capaces de participar activamente en la realidad social.

Creemos que la apertura de la escuela con proyectos que buscan interpelar a la comunidad presentan varios desafíos, entre los que podemos mencionar: ¿cómo generar participaciones de actores sociales que impacten en la construcción del conocimiento?, ¿cómo producir contenidos digitales y analógicos que no queden atado a la lógica escolar de fragmentación de contenidos o de reproducción de definiciones descontextualizadas?, ¿cómo involucrar a la comunidad en los proyectos escolares?, ¿cómo fortalecer la configuración de equipos de trabajo que rompan con la lógica de organización por año, curso o disciplina escolar?. Asumimos estos desafíos en las experiencias que presentamos en esta ponencia y creemos que son aspectos por seguir profundizando.

Consideramos que las Narrativas Transmedia Pedagógica son una estrategia de enseñanza y aprendizaje valiosa, en tanto se proponen una organización del contenido escolar que recupera intereses y preocupaciones de los estudiantes, genera la apertura a la comunidad para enriquecer,

profundizar y complejizar el conocimiento, alienta a la autonomía de los estudiantes en los recorridos temáticos que eligen y en la producción de piezas comunicacionales originales.

Referencias

Alonso, E. y Murgia, V. A (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203- 222.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D.F., Buenos Aires, Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Tyack, D. y L. Cuban (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Audiovisual e educação - dois processos, uma integralidade

Audiovisual y educación: dos procesos, una integralidad

Audiovisual and education - two processes, one integrality

Solange Straube Stecz³⁴

Resumen: Este trabalho visa discutir as relações do audiovisual e educação a partir do processo de produção e formação para o uso da linguagem audiovisual entre professores e alunos. Apresenta os resultados do projeto " Cinema Educa - Audiovisual e educação, formação continuada" realizado em 2018 e 2019, com um conjunto de ações educacionais desenvolvidas em três colégios da rede estadual de ensino do Paraná/BR. Entendemos que levar o audiovisual para a escola para além de sua instrumentalização pedagógica é também pensar sobre as questões da alteridade. Significa retirá-lo do lugar de instrumento didático, legitimando sua condição de ato criativo. Partimos do pressuposto que o encontro com o cinema pode transformar a escola e ampliar sua concepção de arte e linguagem artística. Na relação com o audiovisual o professor se vê diante de muitos desafios, de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É neste enlace que a parceria com a universidade, através de alunos e egressos dos curso de cinema, pode ser profícua ao juntar saberes da técnica, da educação, da criação e do imaginário como experiência de alteridade e estranhamento.

Palabras Clave: audiovisual, educação, alteridade

Abstract: This paper is about the relations between audiovisual and education in the basic education. Taking it out of its place as a didactic instrument, legitimating its condition as a creative act, contributing to expand the this conception at school.

Key words: audiovisual, education, art

³⁴Solange Straube Stecz, Jornalista, doutora em Educação, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Artes e do Laboratório de Cinema e educação da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Brasil - solange.stecz@gmail.com

Levar o audiovisual para a escola para além de sua instrumentalização pedagógica é também pensar sobre as questões da alteridade. Significa retirá-lo do lugar de instrumento didático, legitimando sua condição de ato criativo e não como objeto de leitura descodificada. É necessário, portanto, deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa. Este ato desloca olhares, inventa idéias e possibilidades. Trata-se de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética. (DEUS, 2014 p. 2).

O encontro com o cinema pode transformar uma escola antiga, pois a linguagem audiovisual permite leituras e significados múltiplos, conforme a ordenação de tempo e espaço e produz interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador. Nesta relação com o audiovisual o professor se vê diante de muitos desafios, de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É neste enlace que a parceria com os cursos de formação audiovisual pode ser profícua ao juntar os saberes da técnica, da educação, da criação e do imaginário. O audiovisual pode ocupar, assim, os espaços de liberdade, como experiência de alteridade e estranhamento. De acordo com DINIS(2005,pag.69)... "o cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro... (...)pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo".

Esse trabalho traz os resultados do projeto " Cinema Educa - Audiovisual e educação, formação continuada" projeto de pesquisa associado a um projeto de extensão, financiado pelo Fundo Paraná, da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná/Brasil.

Seu objetivo geral foi fortalecer e ampliar a integração entre educação e audiovisual favorecendo a discussão sobre a presença do cinema na escola. Para atingi-lo utilizamos conjunto de ações educacionais que possibilitassem integrar o audiovisual como recurso de expressão e de comunicação às práticas educativas e de fruição da escola.

Realizado de outubro de 2018 a novembro de 2019 atuou com professores e alunos de três colégios da Rede Estadual de Ensino em Curitiba, que integravam o programa Escola Conectada, através dos quais 700 colégios receberam equipamentos audiovisuais. Trabalhamos discutindo e utilizando recursos de novas mídias e tecnologias da informação e comunicação com professores e jovens de

Curitiba/PR e Região Metropolitana (Xaxim, Boqueirão e Campo Magro) em um espaço de compartilhamento que aliou técnica, conhecimento e produção audiovisual. Um aspecto transversal do trabalho foi a discussão da Lei 13.006, sancionada em 2014 e que prevê a obrigatoriedade da exibição de duas horas de filmes nacionais por mês, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica das escolas da educação básica. Ao colocar o cinema brasileiro na escola, a lei traz uma série de discussões, entre elas como instrumentalizar os professores para a linguagem audiovisual. E traz desafios que devem fazer parte da pauta de discussão da sociedade, para construção de políticas públicas de Estado, nas áreas da educação e da cultura. O critério de escolha dos filmes e a formação do espectador especializado³⁵ são elementos intrinsecamente ligados. O acesso e a falta de hábito somam-se a questões práticas relacionadas à fruição dos filmes. Nem todas as escolas tem uma sala apropriada, com projetor, som de qualidade e recursos para sua manutenção constante. Provavelmente a maioria das escolas pelo interior do Brasil não

possuem o equipamento necessário ou atendimento técnico e uma exibição mal feita certamente afastará o espectador em potencial.

Mesmo porque a demanda por realização audiovisual é um fato. Basta ver a quantidade de projetos de audiovisual realizados nas escolas. O filme na escola pode ampliar o olhar, recuperar o sonho e a dimensão lúdica da vida em um processo de desaprender e reaprender, como diria Adriana Fresquet³⁶. A entrada do cineasta no espaço da escola em exposições ou oficinas de audiovisual reforça a aprendizagem política de direitos e a participação em atividades coletivas.

Nas oficinas com crianças, adolescentes, dentro ou fora da escola é recorrente ouvir dos professores o discurso da importância do processo em detrimento do produto final. De fato, é o processo, que vai permitir o desvendar do mistério, a apropriação da técnica para a construção de narrativas construídas autonomamente a partir de linguagens verbais e não verbais. Não importa o tipo de equipamento, uma câmera profissional ou um aparelho celular e sim a criação com base na imaginação e

³⁵Utilizando aqui a expressão de Marília Franco em A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema. In: Cinema: uma introdução à produção cinematográfica. São Paulo: FDE, 1992.

³⁶Ver FRESQUET, Adriana (org) - Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação - Coleção Cinema e Educação. Editora:Co-edición Booklink/ Cinead/ Lise FE/UFRJ, 2009.

experiências e circunstâncias vividas por seus autores.

Tendo estas questões como parâmetros, definimos ações que incluíram sete oficinas de formação em linguagem e prática audiovisual para professores e estudantes, um curso de formação continuada sobre linguagem audiovisual para 40 professores e uma ação de formação de platéia denominada: Conversas sobre Cinema Brasileiro, que durante oito meses exibiu e debateu filmes brasileiros, parte dos quais com a presença de seus diretores. Para sua execução foi firmada parceria com a Fundação Cultural de Curitiba que pertence ao município de Curitiba e o Cine Guarani, um dos espaços

Formação continuada

O projeto " Cinema Educa - Audiovisual e educação, formação continuada " foi desenvolvido por dois professores do Programa de Pós Graduação em Artes - PPGARTES/UNESPAR,(Marcos Camargo e Solange Stecz) uma professora da Rede Estadual de Ensino,(Aldemara de Melo) bolsistas e integrantes do Laboratório de Cinema e Educação - LabEducine,(Lindrielli Rocha Lemos;Stefano Lopes do Santos,Tiago de Oliveira Felipe,Rafael Soares Oliveira, Hugo Henrique Leme da Cunha, Flora e Silva

culturais da Fundação. As sessões tiveram em média 50 pessoas por sessão, sendo um total de 450 espectadores. Os filmes que contaram com a presença dos diretores foram:Nunca de sonharam (Brasil - 2017 · Documentário de Cacau Rodhenno mês de abril; Meu Bebê Reborn (Brasil - 2018 - documentário), de Joana Nin, mês de maio; 500 almas (Brasil - 2004) de Joel Pizzini mês de agosto; Do luto à luta (Brasil 2005) de Evaldo Mocarzel, mês de setembro; Euller Miller entre dois mundos (Brasil, 2018) de Fernando Severo - mês de outubro. Com exceção de Fernando Severo, que reside em Curitiba, a presença do demais diretores foi possível graças a parceria com a Cinemateca de Curitiba e Cine Passeio.

Suzuki,Rafaela Calil Mussi Lima), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Artes da UNESPAR. Antes da implementação do projeto, os alunos passaram por um processo de formação que incluiu leituras e debates sobre cinema e educação, cibercultura, cultura da convergência, sobre a dinâmica da Rede Pública do Paraná e estrutura dos colégios onde se desenvolveria o projeto. O referencial teórico utilizado pelo projeto incluiu Pierre Levy, Henry Jenkins, Jacques Rancière, Alain Bergala,Adriana Fresquet, Didi Huberman , Jorge Larossa Bondia. Foi

realizado treinamento para o uso de equipamentos , disponibilizados para os Colégios pela Secretaria de Estado da Educação. As atividades realizadas com os professores permitiram também ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de uso do audiovisual no contexto escolar e formação para aplicação da Lei 13006/2014 que prevê a obrigatoriedade da exibição de duas horas filmes nacionais por mês, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica das escolas da educação básica.

Partimos das afirmações de Bergala de que o enclausuramento da arte no espaço disciplinar da escola reduz sua potência e que como elemento perturbador no espaço da opressão , o cinema na escola encontra espaço dentro e fora da sala de aula.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é, por definição, um elemento perturbador dentro da instituição. (2008, p 30)

Desta forma trabalhamos com não apenas com discussões teóricas com os professores mas também com a produção audiovisual dos alunos , que participaram de todo o processo de criação, da concepção da idéia à

produção e captação de imagem. O que Bergala chama de pedagogia do olhar, ou pedagogia do afeto na qual despertar o olhar vem antes de se propor um sentido racional. É o encontro com a arte e a alteridade.

No proposta metodologica consideramos a abertura às experiencias do fazer , como um território de passagem no dizer de Larossa que pressupõe a exposição do sujeito à arte e possibililade de, ao conhece-la, se apaixonar por ela. O que para muitos alunos só acontece no ambiente escolar. O contato com os monitores, oriundos do curso de cinema e audiovisual possibilitou um mergulho em outro espaço que os alunos do colégio idealizavam. Esse contato possibilitou a troca de saberes a possibilidade de cada um se colocar no lugar do artista, de ser o artista que cria, conta e produz sua própria história. Possibilitou a vivência da arte através de um processo de fruição que tocou os monitores do projeto, transformando seu olhar sobre a escola pública.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a

partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (Bondia, 2002, p. 25).

Os monitores foram orientados a fazer um "diário de campo", referenciado na antropologia onde deveriam registrar suas impressões a cada encontro. Cada relato traz um olhar sensível sobre a nova realidade para eles (artistas) em seus primeiros contatos com a escola.

Dia da sensibilização dos alunos: apresentar tanto o projeto quanto as pessoas envolvidas nele. O maior desafio seria chegar já criando um bom clima de modo a integrar o grupo com que se trabalhará nos próximos meses, tentando conquistá-los com a proposta do projeto e através do nosso contato. Eu, Lindrielli e Tiago chegamos no colégio às 09:50. Preparamos a sala de vídeo para receber os alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio às 10:20. O encontro duraria uma hora e meia. Estavam presentes 19 alunos dos 20 contemplados pelo projeto. Lindrielli começou apresentando em linhas gerais a proposta, e então eu e Tiago tomamos a frente, apresentamo-nos e pedimos para que os alunos também se apresentassem. Propomos que todo mundo, ao se apresentar, dissesse o filme/série/produção audiovisual preferido,

para que já fôssemos tendo noção das referências com as quais poderíamos jogar, e também os questionamos se alguns deles já chegaram a produzir efetivamente algum material em vídeo. Foi interessante perceber que quase metade deles já se envolveram na produção de vídeos para o Youtube do tipo vlog ou gameplay. Os jogos são uma questão: a maioria dos alunos consomem no Youtube principalmente tutoriais de jogos e gameplays. Em linhas gerais, os alunos secundaristas foram bem receptivos, pareceram bastante interessados (vi apenas um aluno mexendo no celular durante a exibição de "Pão e Beco", de Abbas Kiarostami). Ao abordarmos a questão da produção da websérie, exibindo os episódios "Futebol Feminino" e "Grêmio Estudantil", os alunos já levantaram algumas proposições temáticas, trazendo à tona o preconceito que os incomoda em suas vivências no colégio. Também conversamos sobre o que o grupo achava sobre os conceitos de "cinema" e "produção audiovisual". Eles opinaram bastante e têm bastante noção dos assuntos com que trabalharemos nas próximas semanas. Perceber que eles estão dispostos a participar, se posicionar e tomar posse de seu protagonismo fez do encontro bastante animador.



Diário de Classe - Aluno/bolsista: Stefano Lopes dos Santos/ Colégio: Estadual Euzébio da Mota/Curitiba, 15 de março de 2019 - Foto de Arquivo- Colégio Estadual Euzébio da Mota

Outro relato mostra a abertura para discussões sociais, para a crítica social. Destaca a percepção do bolsista para seu próprio nível de consciência quando tinha a mesma idade que os seus "alunos".

Chegamos, eu e Stefano, por volta das 13h15. Começamos a aula mostrando um filme que o Stefano indicou e achamos importante mostrar, o "Nada" do cineasta mineiro Gabriel Martins. Eles assistiram o filme de cerca de 20 minutos muito atentos. No final começamos a discutir com eles sobre o que haviam visto. Eles disseram que gostaram bastante, que é um filme que abordava o dia a dia deles e que eles se identificaram muito com a situação da personagem. Foi uma discussão bastante rica. Em seguida mostrando os clipes que eles

havam pedido. Começamos exibindo uma batalha de rap que um aluno, o Leo, havia pedido.

Os alunos em geral gostaram e o Leo comentou que gostava bastante daquele vídeo e que ele também gostava de fazer batalhas de rap com os amigos. Exibimos em seguida o videoclipe da Melanie Martinez, "Mr. Potato Head". Após assistir eles comentaram que gostaram bastante, pois o clipe trazia uma crítica forte. Eles apontaram que falava sobre a indústria e os padrões de beleza.

Para fechar mostramos o videoclipe que todos estavam ansiosos para ver: "This is America" do cantor norte-americano Childish Gambino. A maioria já tinha visto e durante a discussão eles disseram que gostam bastante do clipe, pois as caras que o cantor faz no clipe

são muito boas, além de toda crítica. Eles disseram que o clipe trata da morte de pessoa inocentes e até mesmo que esse ato é feito pela polícia. Fiquei muito feliz com a discussão de clipe, pois saber que eles, na idade que estão, têm essa consciência desses grandes problemas sociais me dá bastante esperança e otimismo que as coisas estão mudando. Na idade deles, mesmo negro, eu não tinha plena consciência desse genocídio contra a população negra...

...Como não tínhamos muito tempo, fizemos apenas o exercício de velocidade baixa e o de velocidade alta, e como sempre os alunos ficaram muito surpresos e animados com o processo e resultado da atividade. (Aluno/bolsista: Tiago de Oliveira Felipe/Colégio Estadual Narciso Mendes Curitiba: 23 de maio de 2019)

O relato seguinte descreve uma atividade e as reações do monitor ao inesperado, sempre presente em atividades extra classe, as questões de disciplina e do envolvimento dos participantes. Com uma turma grande de 28 alunos, manter a atenção e interesse é sempre um desafio.

Para a quarta aula sobre os primeiros contatos com equipamento de áudio e foto. Eu havia planejado remontar a essência do set com os alunos. O plano, era usar os equipamentos da escola para filmar um

trecho do argumento preparado na aula anterior, para tal falamos sobre decupagem e storyboard, e sugeri que eles escolhessem alguns planos para filmarmos. Não demorou muito até eu notar que minha ideia era um fracasso, minha turma é muito grande! Não teria como um grupo filmar, enquanto o resto da sala prestaria assistência ou assistiria os outros filmando, às vezes me esqueço que não estou entre acadêmicos de cinema, concentrados e em busca daquele conteúdo específico, ali estou entre alunos do ensino médio e fundamental, alguns são verdadeiramente interessados, boa parte curiosos, e pelo menos um terço da sala está presente ali apenas por ter mais uma oportunidade de estar no ambiente escolar e socializar com os demais, dessa forma, levar a turma toda para fora da sala, sendo que 1/3 estaria ocupado filmando a cada vez e o resto ocioso (visto que só há uma câmera e um gravador disponível na escola), seria uma catástrofe, os alunos dispersam no pátio, desaparecem e voltam mais tarde que o combinado, ficam do lado de fora para papear e não para fazer o exercício – haja a vista que há normas bem claras na escola, sobre não misturar os alunos no intervalo, há dois horários diferentes de intervalo que devem ser respeitados, devido a mudança de faixa



Foto de Arquivo - Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição

etária entre os alunos etc. Além do mais tem a questão do tempo, como o tempo para definir as cenas a serem filmadas foi muito dilatado, só seria possível filmar, se fizéssemos com os três grupos simultaneamente. E assim fizemos, decidimos usar os celulares com câmera, sem captação de áudio e luz natural.(...)notei que eles começavam a se sensibilizar e a se soltar mais para fazer imagens ou atuar, no entanto, isso acontecia com uma parte da sala, a outra ainda não despertou para o que o audiovisual pode criar, e assumem uma postura mais curiosa do que proativa.(Aluno/bolsista: Hugo Henrique Leme de Cunha /Colégio Estadual

Nossa Senhora da Conceição /Campo Magro, 12 de abril de 2019.

Propiciamos o pensar e refletir sobre o audiovisual, através de exemplos de filmes de diferentes épocas, fragmentos de longas metragem, exibição de curtas seguidos de debates sobre o olhar poético, sensível. Nesse processo está presente o desafio de olhar para além da técnica, do manejo dos equipamentos e mergulhar nos espaços da imaginação e sobre as formas de traduzi-los em imagens. Como Bergala tentamos abrir brechas na escola para o contato com a experiência criativa do audiovisual. Ao levar aos alunos a possibilidade da livre expressão, da possibilidade de trabalhar temas do seu

cotidiano, de seus sonhos sempre somos surpreendidos pela riqueza do pensamento propiciada pela expressão artística.

A experiencia do fazer permeou o trabalho com professores e alunos com o audiovisual pensado como ato de criação no dizer de Bergala ou de um sistema de formas que absorve questões das artes tradicionais como afirma Adriana Fresquet:

O cinema pode ser pensado também como um sistema de formas. Diversos cineastas consideraram o cinema como o herdeiro de todas as artes. Essa ideia do cinema como superioridade, como síntese das artes (que, podemos considerar, representa o pensamento desde Einsestein até Godard) foi justificada em razão de que o cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. Concebe-se como uma arte do espaço e arte do tempo, arte da narrativa e da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte de dança e da postura escultural, arte do desenho e da cor. O cinema absorve nele as principais questões estéticas das artes tradicionais até a sua aparição (Fresquet 2010, p. 14).

Ver, fazer, contextualizando o pensamento é a base da pedagogia da criação apontada por Bergala como indispensável para o aprender. "Colocar a mão na massa",

passar da teoria à prática são formas de estimular a percepção e a reflexão sobre arte. Indispensáveis para a passagem para uma outra dimensão do fazer artístico. Para Bergala "há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida". (2008, p. 171).

O resultado do fazer na escola, mostra a efetividade da presença do artista, no como "corpo estranho" na escola provocam a anarquia que possibilita a criação. A experiência vivida em um dos colegios é a prova disso no relato que segue:

"Na oficina de audiovisual com alunos do Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Conceição, no município de Campo Magro, a cerca de 30 quilômetros de Curitiba, a proposta que veio dos participantes foi fazer um vídeo sobre *SLIME*. É um brinquedo em forma de massa gelatinosa que tem o formato de uma massa colorida que possui uma textura maleável, e que pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos. As crianças tem diferentes receitas do brinquedo que tem com base cola branca, espuma de barbear, corante. Trazer suas experiências para o processo de produção audiovisual, seus "pequenos segredos" de como fazem o brinquedo em



Foto still - Video Slime -

casa com ou sem a permissão dos pais, foi uma experiência de descobertas. Uma apropriação da sala de artes que causou um ruído na escola. A professora responsável ao ver a "bagunça" que estava sendo feita nos questionou sobre o processo e se a sala seria devolvida limpa, sem sinais de tintas ou cola. Ao que respondemos que a desprodução, no caso a limpeza faz parte do aprendizado o audiovisual. O resultado agradou a todos, escola e crianças e deixou a certeza de que um simples exercício de prática audiovisual pode permitir a transmissão inusitada da experiência da arte. Como pode dar vazão a imaginação e ao experimento de criação coletiva. (Diário de Classe - Aluno/bolsista: Rafael Soares/ Colégio: Nossa Senhora da Conceição /Campo Magro, 15 de março de 2019

Considerações Finais

Levar a experiência de criação audiovisual para a escola como sugere Bergala priorizando a escolha, o planejamento e a decisão como operações

que se integram e se combinam é possibilitar à crianças e jovens de quaisquer classe social uma imersão nos contextos da arte, na possibilidade de pensar a imagem que nos olha como alteridade a como afirma Didi-Huberman:

O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutavelmente porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. Inelutável paradoxo. (Didi-Huberman (2010, p. 29).

As ações realizadas demonstraram sua efetividade através dos diálogos com os professores e com alcance estendido à comunidade escolar, que participou ativamente do processo. Com os alunos isso pode ser percebido através do envolvimento

e do resultado dos vídeos produzidos. O resultado foi a sensibilização, o desejo de continuidade e a apropriação do conhecimento da linguagem audiovisual, como ferramenta inovadora e de transformação, um trabalho que explicita que se existe a regra existe a exceção, e esta é a arte .

Referencias

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

DEUS, Ana Iara Silva de. Cinema Como Arte na Escola: uma Experiência de Alteridade. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DIDI-HUBERMAN, G. O que vemos, o que nos olha. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010

FRESQUET, A. Cinema, infância e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambú, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/>

FRESQUET, Adriana (org) - Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação - Coleção Cinema e Educação. Editora:Co-edição Booklink/Cinead/ Lise FE/UFRJ, 2009

_____. Dossiê Cinema e Educação # 1: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2011. Fresquet, : Adriana (org) Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas, Belo Horizonte, Universo Produções, 2015

GABRIEL, Carmen. Currículo e cinema na educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In: FRESQUET, Adriana. Currículo de cinema para escolas de educação básica. Rio de Janeiro: 2013.

Medios escolares: espacios de resistencia para favorecer las expresiones de los estudiantes

School media: spaces of resistance to boost students expressions

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda³⁷

Luis Manuel Rojas Ramírez³⁸

María Camila Rendón Fernández³⁹

Resumen: El siguiente planteamiento parte de la investigación *Medios escolares: experiencias significativas en instituciones educativas del Valle de Aburrá y Montería* y a partir del análisis de los testimonios frente a aspectos como la importancia que le dan los estudiantes al medio, los temas de los que hablan allí y los aprendizajes que les suscita hacer parte del proyecto; esta ponencia propone mirar los medios escolares como espacios de resistencia en los que los participantes, contrario a las expectativas de otros proyectos centrados en las competencias, logran contar el mundo con sus palabras, crear memoria de lo que sucede en su contexto, y aprender asuntos que trascienden lo académico y entran al plano de la vida.

Palabras Clave: Medio escolar, resistencia, escuela.

Abstract: The following approach is based on the research *School media: significant experiences in educational institutions in Valle de Aburrá and Montería* and focus on the analysis of testimonies regarding aspects such as the importance that students give to the school media, the topics they

³⁷ Juan Carlos Ceballos Sepúlveda. Profesor Titular de la facultad de Comunicación Social-Periodismo e integrante del Grupo de Investigación Urbana, GICU. Doctor en Comunicación, Colombia. Correo electrónico: juan.ceballos@upb.edu.co

³⁸ Luis Manuel Rojas Ramírez. integrante del semillero de Comunicación y Educación adscrito al GICU, magíster Comunicación Digital, Colombia, luismanuel.rojas@upb.edu.co.

³⁹ María Camila Rendón Fernández. integrante del Semillero de Comunicación y Educación adscrito al GICU, comunicadora Social - Periodista, Colombia, maria.rendonf@upb.edu.co

address and the lessons learned from being part of the project; this presentation proposes to look at school media projects as spaces of resistance in which participants, contrary to the expectations of other projects focused on competencies, reach to narrate the world with their words, create a memory of what happens in their context, and learn about issues that transcend the academic and enter the scene of life.

Key words: School media, resistance, school

Discusión

Algunas experiencias de medios escolares, en instituciones educativas públicas y privadas, muestran procesos que marcan la diferencia con los estudiantes, quienes con su propia voz narran sus cotidianidades, expresan sus opiniones y comparten sus reflexiones, basados en su experiencia de vida en la ciudad, en el barrio que habitan o desde sus círculos sociales y familiares. Esto, de alguna manera, son manifestaciones de una resistencia a lo establecido en este tipo de proyectos en los que se promulga que son válidos cuando potencian en los alumnos las competencias del lenguaje: saber escribir y mejorar en la redacción, entre otros. En estos casos, impera la norma; en los primeros la vida, la cultura.

Con esto se considera que un medio escolar es un espacio en el que se ejerce la resistencia. Cuando un niño o un adolescente

tiene la palabra y ella sirve para comunicar lo que interpreta de ese mundo y la manera cómo lo ve: en el momento de hacer consciencia de las injusticias o las inequidades que vive, descubrir lo importante que es el saber propio de sus familiares, el interés por compartir sus propias ideas a sus compañeros o entender que aquello que se publica servirá a su propia comunidad barrial; lo anterior lleva a entender que su voz es válida. Ya no es una tarea para un maestro, es un compromiso hacia una comunidad.

Por eso, se propone discutir a partir de los testimonios de los estudiantes de diferentes instituciones educativas que participan de los proyectos de medios escolares, cómo estos se constituyen en espacios de resistencia al posibilitar la expresión de las voces de los niños y jóvenes que lo conforman y en los que se percibe aquello que marca la diferencia.

Objetivos

Se parte de la investigación *Medios escolares: experiencias significativas en instituciones educativas del Valle de Aburrá y Montería* que plantea como objetivo general: "Identificar, desde un ejercicio de mapeo georeferencial, las experiencias significativas en medios escolares producidos en Instituciones Educativas públicas y privadas del Valle de Aburrá y Montería" y para efectos de esta ponencia, el foco estará puesto en "reconocer los aspectos que marcan la diferencia en la producción de medios escolares y que trascienden la visión tradicional y divulgativa de este tipo de experiencias".

Enfoque teórico

La investigación se centró en los conceptos de comunicación/educación y medios escolares, y, además se propone un diálogo entre estos, con la intención de reflexionar y analizar algunos casos particulares para entenderlos como espacios de resistencia.

Se asume la educación problematizadora, porque desde la reflexión posibilita un descubrimiento permanente de la realidad y, a la vez, ofrece la posibilidad de apropiarse de la palabra para pronunciar su mundo, según

Freire (1985). Esto es, una educación que busca superar la transmisión y acumulación de información y contenidos y por otro permite al sujeto desarrollar el pensamiento crítico. Y asume una comunicación que posibilita la apropiación de las palabras y la narración de sus propias vivencias, una perspectiva más abierta e incluyente que facilita la interlocución entre emisores y receptores, según Kaplún (1998).

En la relación comunicación-educación, Mora (2014) señala que permite la construcción de sentidos y vínculos, es decir, crea un campo de poderes con infinitos puntos de encuentro y comprende la tensión entre dos ideas centrales: la producción de sentidos, vínculos y la transformación de sujetos en el contexto del cambio cultural (p.15). Es concebir el mundo desde una perspectiva diferente a la hegemónica.

Desde estas visiones de educación y comunicación, la mirada de los medios de comunicación escolar supera la instrumentalización que caracteriza este tipo de experiencias. Huergo (2007) y Valderrama (2007) coinciden en que esta es una práctica común basada en la divulgación de información e institucional o resultado de las tareas propuestas por el maestro en el aula. Huergo (2011) señala que el propósito de estos es "la

manipulación, que implica el diseño de estrategias, que aspiran al control y dominio de la naturaleza y, por extensión, de los otros” (p. 32). Esto, a su vez, está asociado a una educación tradicional enfocada en la transmisión de información.

Ceballos (2015) propone que los medios escolares sean asumidos en la perspectiva de las mediaciones comunicacionales, porque se brinda relevancia e importancia a los conocimientos previos de los estudiantes, resultado de su experiencia de vida en un contexto concreto. De esta forma, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de unos mensajes o contenidos y se convierten en productores de sentidos (Martín Barbero 1998), así reconocen su propia voz para hablar de sus mundos, compartir el conocimiento propio y generar espacios de diálogo y discusión.

Algunas experiencias impulsan esta labor y, aunque no sean las predominantes, marcan una diferencia que se antepone a aquellas prácticas tradicionales. Alejarse del concepto institucional y divulgativo establecido, para proponer otras formas de comunicar y producir sentido es, de alguna manera, una práctica de resistencia.

Nieto (2014) sostiene que la resistencia es la posibilidad de “pensar, sentir y vivir en

condiciones realmente humanas; resistencia como alternativa para producir sentidos a través de la palabra en sus diversas manifestaciones y soportes físicos” (p.19). Esto es lo que se evidencia en algunos proyectos de medios escolares.

Si bien el concepto de resistencia está relacionado con la oposición a algo, autores como Hervé Varenne y Ray McDermott (1999), citado por Rockwell (2006), la proponen como un proceso constante, común, tanto a maestros como a estudiantes de diversas clases sociales, frente a la cultura competitiva dominante de la escuela.

Por su parte, Cubides y Valderrama (2020) la entienden como una “relación con una serie de prácticas con la potencia de crear nuevas formas de hacer y de asumir la vida cotidiana” (p.30). Y agregan que “las resistencias tienen que ver con la capacidad de los sujetos pertenecientes a los colectivos para desplegar su libertad y, consecuentemente, influir sobre la conducta de otros, permitiendo la afirmación de su singularidad” (p.30). En estas, se constituyen nuevas subjetividades, emergen otras formas de socialización y se promueven otras formas de imaginar, pensar y ver el mundo.

Si la resistencia es una posibilidad de transformación de la realidad social (Nieto,

2014) y de enfrentarse a los discursos o prácticas hegemónicas, esto se logra en conjunto, con los otros, con la puesta en escena de unos argumentos y del reconocimiento de la vivencia de los demás, de la producción de sentidos a través de la palabra y sus posibilidades de manifestación. El medio escolar, como espacio de expresión, le da vida a esas palabras y permite pensar y discutir, para formar sujetos críticos, con capacidad de situarse en un contexto y de transformarlo.

Enfoque y/o metodología de abordaje

La investigación tiene un enfoque cualitativo y descriptivo. Trabajó con

estudiantes en grupos focales, con el propósito de escuchar sus ideas, reflexiones y conceptos; posibilitó el relato de los propios conocimientos de niños y jóvenes, basados en la experiencia de producción de medios escolares, identificadas en algunas instituciones educativas del Valle de Aburrá, departamento de Antioquia (Colombia).

Para esta ponencia se escogieron 5 instituciones educativas de 9 identificadas en la investigación. De las 5 instituciones escogidas, 4 de ellas son públicas y 1 privada; 2 están ubicadas en contextos rurales, y entre todas cubren 4 municipios del Valle de Aburrá. A continuación una breve contextualización de cada una:

Institución Educativa	Municipio	Carácter de la IE	Medio Escolar
I.E.R. El Hatillo sede La Isaza	Barbosa, zona rural	Pública	Libros Artesanales
INEM José Félix de Restrepo	Medellín	Pública	Periódico El Humanista
I.E. Eduardo Santos	Medellín	Pública	Periódico Tiempo Santista

I.E. María Josefa Escobar	Itagüí, zona semirural	Pública	Periódico Caminos
Colegio Cumbres	Envigado	Privada	Periódico El Espejo

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

Para este análisis, se seleccionaron 3 de las preguntas aplicadas en los grupos focales; se creó una matriz para recoger los testimonios claves de los estudiantes que

participaron de la investigación. Las preguntas fueron *¿Para qué creen que existe el medio escolar? ¿Cuál es su importancia?, luego ¿De qué temas hablan en el medio?, y por último ¿Consideran que han aprendido algo en el medio escolar fuera de los aprendizajes de clase?*

La importancia del medio escolar

Pregunta 1	Sujeto	Testimonio	Idea emergente
¿Para qué creen que existe el medio escolar?	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	(...) cada año estamos dejando como una constancia de cómo veía cada estudiante el INEM, y muchas veces la ciudad (...)	Dejar constancia Reconocimiento del contexto Memoria
	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	(...) permitirle a una persona escribir es básicamente decirle que lo que él piensa, lo que él cree, vale algo y que puede ser dicho, puede ser expresado y no debe temer el hecho de pensarlo.	Decir lo que se piensa. Lo que se piensa tiene valor. Reconocimiento



	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	(...) es un honor que <i>El Humanista</i> refleje lo que es el INEM, y que constantemente un estudiante cualquiera pueda llegar y decir "ey, <i>El Humanista</i> es el espacio en donde yo puedo escribir lo que pienso frente a lo que sea y voy a tener la oportunidad de que otra persona más lo lea".	Libertad de expresión La posibilidad de ser leídos
	Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	Para nosotros estos libros son para aprender (...) pero primero desarrollamos nosotros mismos lo que sabemos para luego elaborar nuestros propios libros con nuestras definiciones.	Aprendizaje Conocimiento propio
	Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	También existen estos libros porque las familias hacen cosas como las plantas medicinales (...) porque esos libros nos ayudan a aprender y no solo se puede aprender de libros, sino de la vida.	Validación de experiencias de vida Saber ancestral
	Estudiante I.E. Eduardo Santos	Es una forma como más indirecta de exponer ideas. Decir lo que piensan sin miedo a las otras personas. (...) Usted no va escribir cualquier cosa y lo va a pararse a leer enfrente de la formación, porque hay gente que no escucha...	Expresión sin miedo Diferencia de la institucionalidad Validación de la voz

	Estudiante I.E. Maria Josefa Escobar	... creo que el periódico se hizo para que la comunidad se enterara de todo lo que pasa en el colegio, también para que esos medios lleguen a otros lugares y también puedan reconocer cosas de la vereda del colegio (...)	Reconocimiento del territorio Dejar constancia Memoria
--	---	---	--

Las respuestas de los estudiantes dejan ver el sentido y la importancia que tiene su medio escolar. Si bien estas propuestas se enmarcan dentro de la escuela, cumplen un papel diferente al de otros espacios de la institución, porque en ellos pueden mostrar lo que sienten y piensan sin miedo y lo expresan libremente. A la luz de Kaplún (1998) es claro cómo lo que manifiestan los estudiantes difiere de los modelos de comunicación y educación exógenos que predominan en las instituciones educativas, donde el educando es un receptor de información.

Desde la idea de libertad de expresión emerge el reconocimiento y la validación de sus experiencias de vida y su palabra como algo valioso, y merece ser contado. Ellos indican que publicar en el medio escolar es reconocer que su pensamiento tiene valor o que pueden crear sus propias definiciones, a partir de lo que saben. El sentido y la importancia de los medios escolares está en la posibilidad de desarrollar sus saberes

previos y sus opiniones, y basados en eso, construir contenidos que relacionan la educación, la vida cotidiana y los medios de comunicación (Bacher, 1998).

Otra idea está relacionada con dejar constancia de lo que es cada quien y lo que sucede con el entorno, tanto de la escuela, como el territorio que habitan, para que sea visto por otros en el futuro. Esto -como un ejercicio de memoria- hace pensar en el método Freinet (1977) y su propuesta del diario escolar, como un espacio para que los estudiantes plasmaran eso que les parecía memorable y consideraban debía ser leído.

El medio cobra importancia para los estudiantes, por el potencial que tiene de recoger lo que han sido y porque comunica los saberes de su comunidad: "También existen estos libros porque las familias hacen cosas como las plantas medicinales (...) esos libros nos ayudan a aprender y no solo se puede aprender de libros sino de la vida". Así el sentido del medio escolar va mucho más allá

de informar; es una oportunidad de los niños y jóvenes para “construir contenidos, memorias y realidades que son compartidas con su

entorno en un proceso de intercambio simbólico y cultural” (Romero, 2011,p. 47-48).

Los temas del medio escolar

Pregunta 2	Sujeto	Testimonio	Idea emergente
¿De qué temas hablan en el medio?	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	<i>El Humanista</i> habla mucho de la cotidianidad de nosotros como estudiantes, (...) nosotros tenemos crónicas de gente de Granizal, tenemos cosas de OEA, pues tenemos como lo que vive la gente de acá como estudiantes.	Cotidianidad. Vivencia y miradas de estudiantes
	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	...uno pasar de un colegio de barrio, a pasar a un colegio que está básicamente en el epicentro de lo que es Medellín porque todo el mundo llega es al Poblado, es un cambio muy drástico, (...) creo que eso también marca mucho el periódico, o sea, lo que es ser un estudiante inemita en una ciudad como Medellín.	Experiencias en sus contextos
	Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	Contamos lo que hacemos en los cuadernos, en los descansos. Hay un libro que es por si nosotros vamos a viajar para alguna parte, la profesora nos	Experiencias de vida



	pide que contemos cómo nos fue, que conocimos.	
Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	Acá hemos elaborado muchos libros, con los abuelos, ellos cuentan todo sobre ellos, el pasado, como era su religión, la escuela, como comían, sus vestuarios, como les empacaban la coca para el colegio.	Saberes y aprendizajes propios
Estudiante I.E. Eduardo Santos	hemos escrito sobre la música, sobre sensaciones, historia, sueños (...) Una vez, nos pusieron como un café y nos dijeron: "Tómense el café, disfrútenlo y necesitamos que ustedes nos transmitan qué sienten al tomarse ese café".	Sentir de los jóvenes. Experiencias de vida.
Estudiante I.E. Maria Josefa Escobar	La parte del colegio, los avances y los estudiantes, más que opiniones lo que uno quiera escribir y que se adapte un poco a lo que se espera y lo que quiera la comunidad saber.	Intereses personales y de la comunidad

	<p>Estudiante Colegio Cumbres</p>	<p>(...) los temas relacionados con religión no se tocan, como relacionados con la sexualidad, como esos temas así que de dirección, como que no deben ser tratados porque eso también los leen niños de primaria y pues ahí sí influye el profesor, o pues los líderes dicen “no, eso no se puede escribir”.</p>	<p>Condicionamiento Censura</p>
--	---	---	-------------------------------------

En sus testimonios los estudiantes expresan su deseo hablar y escribir sobre lo que sienten, lo cual va ligado a la libertad de expresión, es por eso, que aparecen temas relacionados con la cotidianidad, sus experiencias de vida (música, sueños, historias). De otro lado, en el INEM y el María Josefa existe un interés por comunicar aquello que es cercano a sus comunidades, posibilitando una identidad y reconocimiento de sus contextos.

La valoración que se da al conocimiento de los niños es importante. Un ejemplo es la I.E. El Hatillo, sede La Isaza, donde los estudiantes elaboran libros en los que relatan desde sus experiencias personales hasta conocimientos y saberes propios y de sus familiares. Se destaca el saber ancestral al

trabajar con “los abuelos, ellos cuentan todo sobre ellos, el pasado, como era su religión...”.

A diferencia de las anteriores, en otra se evidencia un condicionamiento temático, en el que se presenta censura frente algunos temas: “religión... sexualidad”, que está incluso normalizado por los estudiantes. Esto tiene que ver en parte por los lineamientos institucionales y decisiones que al final toman los adultos (docentes), lo cual tiene relación con el carácter divulgativo e instrumental de los medios escolares (Huergo, 2011) y que coarta la proposición libre de ideas de los estudiantes.

Las otras experiencias evidencian una mirada más amplia y asumen al estudiante como un sujeto capaz de tomar decisiones sobre las agendas temáticas, reconocer sus contextos e incluir los intereses propios y de

los otros, de argumentar y trabajar en equipo; dando así protagonismo a ellos y a sus saberes, tomando consciencia de estos y de su potencial de expresión, con lo cual se enfoca la experiencia en la producción de medios y sentidos (Mujica, 2001).

Las temáticas expuestas muestran cómo se manifiesta la resistencia a los medios de comunicación tradicional y a aquellos que representan lo instrumental (Huergo, 2011),

cuando los estudiantes evidencian ser ellos quienes, en gran parte, eligen los temas con la compañía del docente, como una construcción colectiva. Estos contenidos, relacionados con sus experiencias cotidianas, con sus saberes y sus intereses permiten un ejercicio para “desplegar su libertad” potenciando así “nuevas formas de hacer y asumir la vida cotidiana” (Cubides y Valderrama, 2020).

Aprendizajes

Pregunta 3	Sujeto	Testimonio	Idea emergente
¿Consideran que han aprendido algo en el medio escolar fuera de los aprendizajes de clase?	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	(...) hay distintas formas de escritura. Cada vez que uno escribe un texto deja algo de sí, uno va conociendo de a poco a la persona que está detrás del texto, qué es lo que piensa, cómo se siente respecto a eso, se trata de comenzar a entender al otro, la realidad.	Formas de escritura. Entendimiento de la realidad suya y la de otros
	Estudiante Inem José Félix de Restrepo	(...) uno a veces piensa que la hermandad es simplemente el hermano que uno tiene por familia o el amigo (...), pero la hermandad también es tener 5, 6 personas, 7, con las que trabaja en conjunto (...) sé que todas las personas que trabajan en <i>El</i>	Sentido de hermandad



		<i>Humanista</i> les duele (...) sé que cuando salga el periódico si le pasa algo a <i>El Humanista</i> a todos nos va a doler (...)	
Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	(...) ese aprendizaje que teníamos guardado y no sabíamos que teníamos los sacamos, nos sentimos muy inteligentes.	Reconocimiento propio	
Estudiante I.E.R. El Hatillo, sede la Isaza	He aprendido cómo se estudian las palabras, por ejemplo, lo que uno tiene guardado y está pensando mucho tiempo para ponerlo en un libro (...)	Valoración de la palabra.	
Estudiante I.E. María Josefa Escobar	Es una forma de conocimiento ya extra frente al medio; me han enseñado a cómo hacer la entrevista y aprendemos, cuando vamos escribiendo, nos vamos expresando y empezamos a reflexionar; todo lo que lo leo, recapacito cómo lo puede entender otra persona.	Otro conocimiento	
Estudiante Colegio Cumbres	Creo como que han inculcado mucho la creatividad, pues eso es algo que en las personas normalmente no hacen, no profundizan mucho (...) uno escribía sobre la contaminación entonces ponía de título "la contaminación",	Creatividad	

		pero ellos dijeron la idea es ser como creativos con los textos,(...) con los títulos; los títulos son lo que llama a los lectores.	
--	--	---	--

Uno de los retos que planteó Freinet (1977) fue “escribir para ser leídos”. En este sentido se aprecia en algunos de los testimonios de las estudiantes del INEM y del María Josefa Escobar ese interés y conciencia de pensar cómo comunicar algo a quien lo va a leer, tenerlo presente en esa construcción del texto. Conocer a la otra persona “qué piensa, cómo se siente respecto a eso”; “todo lo que leo, recapacito cómo lo puede entender otra persona” o “ser creativos con los textos”, es pensar la posibilidad de escribir otro texto, diferente al académico que predomina en la escuela. Este solo hecho de preguntarse por el otro es asumirse también como un productor de sentidos (Martín Barbero, 1997; Najmanovich, 2018), más que un emisor de datos.

También se destaca el concepto de hermandad: una labor en conjunto en el “que todos están luchándola por ese trabajo”, además con una responsabilidad frente al medio como resultado de un “proceso de construcción colectiva” del medio (Mujica,

2001): “cuando salga el periódico si le pasa algo a *El Humanista* a todos nos va a doler”, esto marca otra perspectiva diferente al trabajo en equipo, porque se genera otro vínculo y sentido de pertenencia profundo, suscitando unas relaciones de “hermandad” fuerte entre los estudiantes.

También se destaca el interés por la palabra, saber qué significa y qué puede comunicar, sobre todo, tratándose de niños de una escuela rural (I. E. El Hatillo, sede La Isaza). El testimonio: “He aprendido cómo se estudian las palabras, (...) para ponerlo en un libro”, es de por sí un compromiso que trasciende lo informativo para volverse memoria y también comunicación de un conocimiento propio: “algo que teníamos guardado y lo sacamos (...) nos sentimos inteligentes”. Es un ejercicio de promoción de apropiación de la palabra (Freire, 1985), como un acto que genera conciencia de su propio mundo y el reconocimiento de su propio valor; el mismo queda plasmado en un libro artesanal que contiene la memoria de una

comunidad educativa rural. Al respecto Martínez (2014) señala que es una manera de ser tenidos cuenta, ejercer el derecho a ser visibles, esto es, a existir socialmente.

Enmarcado en una relación de comunicación-educación, como lo indica Mora (2014) es una apuesta por la transformación de sujetos productores de sentido y, a la vez, la posibilidad de tener un espacio para encontrarse y construir con el otro, compañero o compañera, un proyecto común: su medio escolar.

Conclusiones

¿De qué temas hablan en el medio escolar? Los estudiantes evidencian un distanciamiento de las agendas informativas tradicionales, salvo una excepción en el que se reconoce un tipo de censura y condicionamiento temático por parte de los adultos. En la elección de los temas, la mayoría de testimonios señalan que asumen al medio como espacio para dar a conocer la vida cotidiana, aquello que los estudiantes viven y sienten. Las posturas participativas, propositivas y argumentativas para decidir publicar sobre un tema demuestran la capacidad de los jóvenes de desplegar su libertad (Cubides y Valderrama, 2020) y lograr influir en sus comunidades cercanas.

Así mismo la intención de involucrar sus conocimientos y saberes previos, y trabajar en conjunto con sus padres y abuelos supone la integración de procesos comunicativos y educativos diversos, en los que se promueven formas de aprender de otros, de socializar y rescatar saberes e historias de vida.

¿Qué otros aprendizajes logran los estudiantes en un medio escolar? Las respuestas de los estudiantes sobre la pregunta demuestran aquello que Ceballos (2015) sostiene sobre los medios escolares, como espacios en los que se promueve “la apropiación de la palabra, para generar procesos de participación, reflexión y creatividad” (p. 107); es por esto que, a diferencia de los enfoques tradicionales o en perspectiva de los adultos que enfocan la experiencia a la adquisición o mejoramiento de competencias del lenguaje, destacan otros aspectos relacionados con las relaciones entre los pares, sus compromisos personales y grupales con el medio escolar, la valoración de la palabra para hablar de sus mundos y reconocer sus propios conocimientos, además de la intención de lograr una memoria en sus comunidades educativas.

Los medios escolares también son laboratorios de formación en la resistencia por parte de los estudiantes, en la medida que

son espacios y procesos en los que se construye la voz del estudiantes, como lo expuso Huergo (2011), "los educandos 'cuentan' en cuanto relatan su realidad, hablan del mundo, lo dicen" (p. 33). Cuando esto aparece en alguno de los contenidos publicados, es porque se reconoce el valor de la palabra de los estudiantes, se marca una diferencia.

Referencias

Bacher, S. (1998). Producción de medios en la escuela. En Silvia Bacher (Coord.) *Producción de Medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*. Buenos Aires: Coordinación de Periodismo, Comunicación y Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Ceballos, J. (2015). *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones*. (Tesis de doctorado). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10915/47712>

Freinet, C. (1977). *El diario escolar*. Barcelona: Editorial Laia

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. (Ed. 55). México: Siglo XXI editores.

Huergo, J. (2001). *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas*

y perspectivas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. La Plata. 1-21. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

Huergo, J. (2011). Comunicación/Educación: del desorden cultural al proyecto político. En C. Giordano. *Cuestiones sobre comunicación y educación*. (20-39). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/991/978/3234-1>

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Martín Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Martínez, J. (2014). Dispositivos de producción de subjetividad: la interacción entre educación y comunicación. En A. Mora, *Comunicación y Educación un campo de resistencia*. (91-105). Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

Mora, A. (2014). Presentación, En A. Mora, *Comunicación y Educación un campo de*

resistencia. (13-18). Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

Mujica, C. (2001). Construyendo Comunicación: el caso de una escuela popular. En Covi Druetta, D. (Coord.), *Comunicación y educación: la perspectiva latinoamericana* (281-310). México D.F.: ILCE.

Najmanovich, D. (2018) Comunicación y producción de sentido: un abordaje no disciplinado. *Nómadas*, (49), 25-47.

Nieto, S. (2014). Introducción. En A. Mora, *Comunicación y Educación un campo de resistencia*. (19-48). Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Revista en Educación*, (44), 13-39. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a02n44.pdf>

Romero, M. (2011). Nuevos paisajes para los medios escolares en los terrenos de la sociedad de la información. *Hologramatica* 14 (2). 45-66. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1098/hologramatica_n14_v2pp45_66.pdf.

Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central –lesco.

Valderrama, C. y Cubides, H. (2020) Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo de Comunicación-Educación, En *Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia*. (19-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Juventudes universitarias y redes sociales digitales

Juventude universitária e redes sociais digitais

University youth and digital social networks

Fernando de Jesús Domínguez Pozos⁴⁰

Rocío López González⁴¹

Resumen: En este trabajo se presentan diversos rasgos que caracterizan a un grupo de jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana, con relación a sus formas de interacción social a través de redes sociales digitales. Para la recolección de la información se realizaron 42 entrevistas, partiendo de categorías retomadas de la mirada teórica de Alfred Schutz acerca de la vida cotidiana (acervo de conocimiento a mano, mundo cultural, mundos de interacción, intersubjetividad, significatividad). Se considera que este trabajo aporta diversos elementos de análisis para seguir investigando sobre cómo son los jóvenes al interactuar en las redes sociales digitales, tanto en el ámbito escolar, como en el social.

Palabras Clave: Jóvenes universitarios, Redes sociales digitales, interacción social.

Abstract: This paper presents several features that characterize a group of undergraduate students of the University of Veracruz in relation to how they socially interact in digital social networks. 42 interviews were necessary to collect data, considering Alfred Schutz everyday life theory (stock of knowledge, cultural world, interaction world, intersubjectivity, signifitacivity). We consider that this paper contributes several elements of analysis to continue investigate how undergraduate students interact in digital social networks, both in school and in social fields.

Key words: undergraduate students, digital social networks, social interaction.

⁴⁰ Fernando de Jesús Domínguez Pozos. Jefe de Carrera del Programa Educativo de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Veracruzana. Doctor en Investigación Educativa. México. ferdominguez@uv.mx

⁴¹ Rocío López González. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior. Doctora en Pedagogía. México. rociolopez@uv.mx

Introducción

En la sociedad contemporánea están ocurriendo cambios radicales en la formación de individuos, adelantos científicos y tecnológicos, así como en expresiones culturales, en las que el factor en común es el fenómeno de la denominada era de la información (Castells, 2011) promovida por las tecnologías de la información. En esta transformación que está experimentando la sociedad, las y los jóvenes han sido señalados por organismos y estadísticas internacionales, como un grupo etario trascendental en la adaptación de la vida cotidiana a temas digitales (UNESCO, 2005). Actualmente, 830 millones de jóvenes son usuarios de Internet en el mundo, el equivalente a un 23% del total de cibernautas existentes en la red, es decir, 1 de cada 4 usuarios de red se encuentra en el rango de edad de 15 a 24 años (Internet World Stats, 2017).

En este contexto, es importante cuestionarnos ¿acaso sabemos lo que hacen los jóvenes universitarios en internet y las redes sociales digitales, ¿cuáles son los tipos de identidades que construyen y reconstruyen los estudiantes? ¿para qué las utilizan? por mencionar algunas. Es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar los rasgos de interacción social de un grupo de

universitarios a partir del uso de las redes sociales digitales.

Mirada teórica-metodológica

Dentro de la mirada teórica de la vida cotidiana de Alfred Schutz (1993, 2008) resalta el concepto de interacción social, central para esta investigación, el cual se encuentra integrado por cinco categorías: a) Acervo de conocimiento a mano; b) Mundo cultural; c) Mundo de interacción; d) Intersubjetividad; e) Significatividad.

En este estudio participaron estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana (UV) del sureste de México. Con la finalidad de contar con una diversidad de matices o "heterogeneidad" se recurrió a un muestreo de tipo teórico (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005), también conocido como muestro por juicio (Navarrete, 2000) cuyo rasgo central es la selección de los sujetos con base en conceptos que se han catalogado como relevantes para la teoría y la definición clara de los criterios teóricos.

Para contactar a los estudiantes se hizo una invitación abierta a través de comunidades digitales, es decir, se realizó una búsqueda de grupos estudiantiles de jóvenes de las diferentes facultades que integran la

UV, en la red social Facebook⁴². En este sentido, la población total se integró con 42 jóvenes, de 18 a 33 años, que desearon participar en la investigación (25 mujeres y 17 hombres) de cinco generaciones de ingreso a la universidad (2012, 2013, 2014, 2015, 2016) y de 15 programas educativos.

Las entrevistas fueron realizadas entre el 2 de agosto y el 25 de noviembre de 2016. Para ello, se estructuró un guion con 15 preguntas generales y 17 complementarias, de acuerdo a las cinco categorías analizadas. El análisis de los datos se hizo de manera manual y con el apoyo del software NVivo, versión 11.

Principales hallazgos

De acuerdo al acervo de conocimiento, identificamos tres distintos orígenes sociales, lo que es determinante al momento de su interacción social en espacios digitales. El primero de estos es el de los estudiantes de espacios de zonas metropolitanas; un segundo, estudiantes de espacios rurales o semirurales, localizados en las inmediaciones de Xalapa (la zona de Las Vigas, Estanzuela); tercero, estudiantes de otros estados del país

como Oaxaca, Nuevo León, Ciudad de México y Campeche.

En cuanto a la experiencia heredada, el rol del papá como transmisor o proveedor destacó en los resultados, así quedó enfatizado en algunos testimonios: “Messenger fue la primera red social que comencé a usar, mi papá me enseñó (...) por una necesidad de comunicarme, era como para saber que estaba bien...” (Letras, Adrián, 24 años); “a mi papá se le ocurrió que sería buenísima idea tener computadora e internet en casa y como yo no quería dejar rastro de lo que estaba viendo, me metí a buscar información de cómo borrar historial...” (Antropología, Tere, 26 años).

Con relación al mundo cultural, la mayoría de los jóvenes cuando hablaron de sus actividades cotidianas se referían a temas familiares, culturales, sociales, de entretenimiento, laborales y -principalmente- lo relacionado con lo escolar donde el papel de Internet y las redes sociales era cada vez más notorio por diversos motivos. No obstante, se tuvo un hallazgo inesperado, al encontrar un grupo de estudiantes foráneos⁴³ quienes -principalmente-

⁴² La red social más utilizada por los estudiantes en México es Facebook, tanto para fines académicos como sociales (Domínguez y López, 2015), por lo que se optó por realizar la búsqueda de estudiantes a través de esta red.

⁴³ El término “estudiante foráneo” se utiliza coloquial y académicamente para definir a los jóvenes que realizan sus estudios universitarios en una localidad distinta a su lugar de origen, por lo que suelen rentar y habitar pensiones (departamentos o cuartos), y desarrollar sus trayectorias escolares con las limitantes (económicas, personales, entre otras) que representa no estar en su casa.

pertencen a espacios rurales y en cuyos testimonios aparecieron acciones ciertamente diferentes a los demás casos.

Respecto a los mundos de interacción, se encontraron los rasgos de interacción social que mantienen estos jóvenes con sus padres (predecesores) y con maestros (asociados); y de manera emergente se presenta el caso de quienes denominaron como amigos digitales. Una particularidad fue el caso de los estudiantes cuyos padres u otros familiares (antecesores) radican en otro país, por ejemplo, en Estados Unidos, con ellos se comunican constantemente, y la interacción a través de redes sociales digitales es recurrente; con sus maestros la interacción se ha visto significativamente modificada por la aparición de las redes sociales.

Además de conocer cómo era su interacción con padres, maestros, entre otros, apareció lo que algunos jóvenes denominaron como amigas digitales, con las que comparten gustos e intereses. Este tipo de interacción no es un rasgo propio del ser estudiante, sino más bien de la condición juvenil, quienes por su edad, además de una pertenencia al grupo escolar y familiar, tienen un contacto con otras identidades juveniles con las que se expresan, comparten, dialogan y debaten actividades de interés común.

De acuerdo con la intersubjetividad, se identificó que Facebook es la red social más utilizada, sobre todo por la cuestión de los grupos escolares y la comunicación que maestros han establecido a través de estos canales. Al profundizar que otras redes son utilizadas, destacó WhatsApp, misma que ha crecido en la predilección de uso e interacción de los usuarios de redes no sólo jóvenes; otras redes mencionadas fueron Instagram, Snapchat, reflejando el crecimiento de redes utilizadas que comienzan a tomar un sitio cotidiano en los hábitos digitales de los jóvenes.

El correo electrónico, fue una red que destacó por su uso académico, y se mantuvo como la más recurrida por profesores para su comunicación con estudiantes. Otras redes que fueron mencionadas fueron los casos de Youtube, Tumblr, Google, Linkedin, Watpad, Skype, Spotify, Inbox de Messenger; además de la aparición de redes como Metroflog y Myspace.

Finalmente, de acuerdo a la significatividad, se identificaron los sentidos (motivos y razones de uso) y beneficios que cada joven otorga a su interacción social, ya que no todos reconocen el mismo sentido, beneficio o rol al utilizarlas. Como ha sido una constante, dentro de los principales motivos y

beneficios del uso de redes sociales digitales se encontró lo relativo a temas escolares, aunque también, existieron otros sentidos de uso como el mantener recuerdos a través de las fotografías; el consumo de noticias, entre otros usos.

A manera de cierre

De acuerdo con los resultados, la red social más utilizada fue Facebook, seguida de WhatsApp; lo que se relaciona con estadísticas nacionales (AMIPCI, 2016) e internacionales (Purita, 2015); sin embargo, no todos los jóvenes consideran a Facebook su red favorita, pero si necesaria, debido, fundamentalmente, por los grupos escolares y la comunicación que tanto maestros como grupos de compañeros han establecido.

Los hallazgos indicaron que hay temáticas que todos los jóvenes comparten en la red, como son el ocio, el entretenimiento, lo escolar y familiar; mientras que algunos jóvenes también abordan temáticas de ciudadanía, cultura y activismo en sus redes, lo cual coincide con algunos estudios nacionales, como el de Crovi (2016, 2018). Sin embargo, existen diferencias de sentidos y usos de acuerdo a la red que se refiera; Facebook, es utilizada para crear grupos escolares, procrastinar, leer periódicos y ver

noticias, un registro de actividades cotidianas, para entretenerme, para comunicarme; WhatsApp, comunicarme cotidianamente, platicar con amigos, comunicarse con padres; Google, resolver dudas, ocupar Google docs, compartir archivos en Google drive, utilizar el traductor de Google.

Fue interesante observar cómo el papá jugó un rol importante en diversos aspectos relacionados con la formación, acercamientos y uso de las tecnologías digitales, lo cual invita a profundizar el tema de interacción social en redes sociales con una perspectiva de género; estudios recientes como los de Ortiz, González y López (2017), destacan que los hombres acceden de manera temprana a la tecnología que las mujeres, se sienten más cómodos con el uso de la tecnología y con sus habilidades técnicas; se hace hincapié en que las brechas no son del todo visibles, debido a que no sólo se trata de contabilizar el acceso y frecuencia de uso; también tiene que ver con el sentido que le atribuyen a tal uso y al dominio significativo de las redes sociales digitales.

En este sentido, se considera relevante indagar –sobre todo desde perspectivas cualitativas–, en torno a las razones del uso, las formas en las que se aproximan los jóvenes a las tecnologías, con qué sentido las

configuran, y analizar si las desigualdades en los entornos presenciales y de género permean en la apropiación de los espacios digitales. Sin duda alguna, un tema de investigación importante para profundizar es el tipo de noticias y habilidades críticas de los jóvenes en el manejo de información en las redes sociales digitales.

En suma, este estudio busca abonar al tema sobre redes sociales y juventud, el cual ha pasado de ser un campo emergente a un campo consolidado de investigación en la comunicación. Cabe mencionar que los datos aquí presentados se levantaron en 2016, hoy en día, han aparecido nuevas redes donde los jóvenes comparten y socializan sus intereses, tales como tiktok, por sólo mencionar un ejemplo, por ello la importancia de continuar realizando estudios sobre estos temas tan cambiantes.

Referencias

- AMIPCI (2016). 12 Estudio sobre Hábitos de los usuarios de Internet en México. Asociación Mexicana de Estudios de Internet. Recuperado de https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Norma.
- Castells, M. (2011). La era de la información. Vol. 1. La Sociedad red. España: Alianza Editorial.
- Crovi, D. (2016). Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes. México: UNAM.
- Crovi, D. (2018). Prácticas comunicativas en entornos digitales. México: UNAM.
- Internet World Stats (2017). Estadísticas de uso de Internet. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Ortíz, G., González, G. y López, R. (2017). Jóvenes estudiantes universitarios en redes sociales digitales: acceso, interacción y participación desde una perspectiva de género. Conference of the International Association for Media and Communication Research. Colombia: IAMCR.
- Purita, G. (2015). Análisis de las tendencias de uso y participación en las redes sociales a nivel mundial en España. Online Business School. Recuperado de <https://metode.cat/wp-content/uploads/2016/02/25.pdf>
- Schutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. España: Paidós.



Schutz, A. (2008). El problema de la realidad social. Argentina: Amorrortu.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. France: UNESCO. Recuperado

de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

El pensamiento abismal como fenomenología del monopolio de la identidad en la educación superior pública de las carreras de Comunicación Social en Bolivia

O pensamento abismal como fenomenologia do monopólio da identidade no ensino superior público de carreiras em Comunicação Social na Bolívia

The abyssal thought as a phenomenology of the monopoly of identity in public higher education of Social Communication careers in Bolivia

Angela Fabiola Cossio Zambrana⁴⁴

Resumen: La presente investigación, analiza el estado de la formación en Comunicación Social en las universidades públicas de Bolivia, desde la visión institucional de las mismas, sus currículas y sus diferentes poblaciones estudiantiles; para comprender el estado de las mismas y su conexión con las identidades y realidades socioeconómicas y culturales. En vista de proponer alternativas desde las que se ejerzan prácticas pre profesionales y profesionales que contribuyan a vincular las necesidades del campo comunicacional profesional con las emergencias locales en Bolivia.

Palabras Clave: Comunicación, Educación, Identidades

Abstract: The present investigation analyzes the state of the formation in Social Communication at public universities in Bolivia, from the institutional vision of the same, their curricula and their different student populations; to understand their state and their connection with socio-economic and cultural identities and realities. In view of proposing alternatives to exercise pre-professional

⁴⁴ Angela Fabiola Cossio Zambrana es Profesora en Universidad Mayor de San Andrés y en la Universidad Tecnológica Boliviana. Magíster en Estudios Culturales con mención en Políticas Culturales. Bolivia. Correo: fazambrana@outlook.com

and professional practices that contribute to relate the needs of the professional communication field with local emergencies in Bolivia.

Key words: Communication, Education, Identities

Tema central

Análisis del estado de la formación en Comunicación Social en las universidades públicas de Bolivia, en tres ámbitos principales: la organización institucional, la currícula y las demandas de las poblaciones estudiantiles desde su condición social, cultural y económica.

Objetivos

Identificar la situación de las universidades públicas según el organigrama de cada una y de acuerdo al reglamento institucional de las Universidades Bolivianas

Analizar las curriculas de las carreras de Comunicación Social en las Universidades Públicas de Bolivia, de acuerdo a contenido, producción intelectual y proyectos de interacción social.

Proponer un Departamento de "Vinculación con la sociedad" que permita

generar prácticas pre profesionales y profesionales en el campo comunicacional

Discusión teórica propuesta

La universidad boliviana, antecedentes históricos

De acuerdo a los datos de Maruja Serrudo Ormachea, la misión de la universidad boliviana, como institución educativa ligada al conocimiento científico y consustanciada con la realidad y problemática del medio social, reside en asumir una posición crítica y de reordenamiento interno; para ello es necesario seguir los lineamientos del Sistema Universitario Nacional estructurado por un Plan Nacional de Desarrollo Universitario y los Planes Quinquenales de cada Universidad y trabajar con el Co-gobierno paritario docente-estudiantil que sin duda ofrecen la mayor garantía para la administración eficiente de la Universidad Pública⁴⁵.

⁴⁵ Dentro del territorio nacional y del Sistema Boliviano de Universidades, se reconoce a diez universidades públicas y dos privadas. La primera universidad en Bolivia se creó en Chuquisaca, capital de poderío económico y sede alta sociedad intelectual de

Dos elementos sustanciales caracterizan a la Universidad boliviana: la autonomía universitaria y el cogobierno paritario docente-estudiantil que, en el caso de la Universidad Nacional Siglo XX, toma la figura de gobierno tripartito, compartido en igualdad de jerarquía institucional entre docentes, estudiantes y gobierno obrero. En lo referido a la autonomía universitaria La Constitución Política del Estado (CPE) vigente entre los años 1966 y 1967, promulgada el 2 de febrero de 1967, establece en su Artículo N°185

Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía. La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus rectores, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones y la celebración de contratos para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus institutos y facultades. Podrán negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa (Ormachea, 2006).

Asimismo, se menciona que las universidades públicas constituirán en ejercicio de autonomía, la Universidad Boliviana, que coordinará y programará sus fines y funciones mediante un organismo central de acuerdo a un plan nacional de desarrollo universitario; también estarán autorizadas a extender diplomas académicos y títulos en provisión nacional y serán subvencionadas obligatoriamente por el Estado con fondos nacionales independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse. Respecto al cogobierno paritario docente-estudiantil, que al igual que la Autonomía, sufrió varias luchas y cambios, finalmente en 1955 logró expresarse como la participación igualitaria de docentes y estudiantes en los aspectos administrativos y académicos de la vida universitaria.

El escenario social, económico y político, bajo el que se constituye la universidad boliviana, tiene un valor histórico significativo; remarca la necesidad de emancipación

la época. La universidad boliviana se creó con el respaldo de las universidades europeas con cuyas normas comenzó su funcionamiento en Charcas. Así, un 27 de marzo de 1624 se constituyó la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, por el padre Juan Frías de Herrán, preposito provincial de la Compañía de Jesús en el Perú. Los objetivos de esta universidad eran los de la Compañía de la iglesia católica en general, es decir, la difusión del Evangelio para "salvar almas y extirpar idolatrías". Posteriormente se fundaron la Universidad Mayor de San Andrés (1830) en La Paz, la Universidad Mayor de San Simón (1832) en Cochabamba, la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (1879) en Santa Cruz, la Universidad Técnica de Oruro en 1892, la Universidad Autónoma Tomás Frías (1872) en Potosí, la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho fundada el año 1946 en Tarija, la Universidad Técnica del Beni (1967), la Universidad Nacional "Siglo XX" un proyecto de formación profesional y educación popular de los trabajadores mineros fundada el año 1984, la Universidad Amazónica de Pando creada en 1984.

ideológica mediante la construcción del conocimiento científico, la enseñanza y la representación del pensamiento coyuntural de aquel entonces. La autonomía y el cogobierno docente-estudiantil, fueron una importante garantía ante las amenazas de dominación y privatización de la clase oligarca; sin embargo, también demuestra una vulnerabilidad política respecto a la renovación de las organizaciones involucradas en el co-gobierno, la democracia institucional, el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y la conexión con la sociedad civil.

La construcción de las ciudades en Bolivia, partió en el fondo, de un criterio cultural basado en una diferencia originalmente económica que se manifestó en una migración poblacional estratificada entre ciudad y pueblos por un lado y campo por el otro; la estructuración de las ciudades se basaba en los sectores productivos que eran dominantes. Los sucesos históricos que contribuyeron a los movimientos poblacionales del campo a la ciudad, instauraron varias medidas que finalizaron con el ciclo histórico de servidumbre, con la abolición del pongueaje y el reconocimiento político-jurídico de la propiedad individual (Revolución Nacional de 1952); medidas que

permitieron a los indígena-campesinos tomar libertad sobre sí mismos, adquirir propiedades de tierra y desde allí (con medios de producción en mano) se permitieron crecer económica y socialmente desde la ciudad.

En ese marco, la "educación" como un dispositivo de normalización y unificación cultural fue fundamental. La ciudadanización del sujeto dependía de la adquisición de hábitos culturales más refinados que le permitiesen integrarse a la comunidad urbana; el migrante se integró a la ciudad en términos económicos, políticos y socioculturales desiguales, como dice Salazar "la obtención de la 'cabeza' como segunda piel, no bastó para vincularlo con los hábitos culturales de las élites", las suturas identitarias (urbano-rurales) impregnaron los espacios públicos, las tradiciones y las visiones del mundo.

La alfabetización de las nuevas poblaciones emergentes, se constituyó en un catalizador de orden político-institucional, sin el que la humanización del sujeto era imposible. En ese sentido, la profesionalización de los migrantes rural-urbanos no sólo significó la inserción del indígena a la urbe, sino también implicó un epistemicidio moderado en dosis de

“civilización” como carencia inherente al ser del indígena migrante.

Actualmente las poblaciones periféricas de la ciudad de La Paz y El Alto, están llenas de estas generaciones; se han reapropiado del espacio, de la lengua y han resignificado sus prácticas culturales en base al orden económico de sus familias, siempre en busca de una movilidad social y económica que les permita escalar en el nivel de vida que comenzó con sus antepasados indígenas. Dentro de ello, la Universidad Mayor de San Andrés localizada en la ciudad de La Paz, guarda una intrínseca relación con dicha población; sin embargo, sus prácticas de enseñanza-aprendizaje aún obedecen a modelos tradicionales de conocimiento, modelos que, aunque se esfuerzan por crear nuevas formas de enseñanza, se ven avasallados por las normas canónicas de la instauración del conocimiento y por lo tanto no se adaptan al contexto social y cultural de estas poblaciones y continúan promoviendo una visión occidentalizada del propio sur. En ese marco, nacen los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo enfrentar la situación actual del co-gobierno y la autonomía universitarias sumidas a un organigrama institucional decadente?; ¿Cuál es la situación de las

carreras de Comunicación Social de acuerdo a su currícula y a las limitaciones administrativas de cada universidad pública?; ¿Cómo responder a las necesidades poblacionales y del campo comunicacional en Bolivia sin una consolidación en la formación del campo comunicacional, que tome en cuenta el origen y las necesidades de la población estudiantil y sus entornos socioculturales, económicos y políticos?; ¿además de la consolidación del postgrado, la eficiencia en la formación profesional, la vinculación con el entorno y el crecimiento de la investigación científica guiada al desarrollo?

La educación como núcleo reproductivo del pensamiento abismal

Samir Amin afirma, en el capítulo introductorio de la obra de Frantz Fanon “Piel negra, máscaras blancas”, que el colonialismo periférico del Estado está marcado por el contraste de los centros/periferias, pues este es inherente a la expansión mundial del capitalismo realmente existente en todas las etapas de su despliegue y desde sus orígenes. El imperialismo que es propio del capitalismo ha revestido diversas y sucesivas formas en relación estrecha con las

características específicas de las sucesivas fases de la acumulación capitalista: el mercantilismo (de 1500 a 1800), el capitalismo industrial clásico (de 1800 a 1945), la fase posterior a la Segunda Guerra Mundial (de 1945 a 1990) y la globalización en camino de construirse (Fanon, 1952).

El colonialismo en fase de expansión es “exterior” en la medida en que se nutra de las metrópolis y las colonias establecidas y administradas por el sector político-administrativo global; mientras que el capitalismo “interior” se produce en combinaciones particulares a cada territorio y población; tiene la capacidad de adherirse a sectores político-administrativos, económicos y culturales a nivel local. Los sectores educativo, de salud, sindical, gremial, campesinos, así como los espacios de catarsis intercultural, son sistemáticamente intervenidos por un colonialismo intrínseco al ser (identidades y prácticas culturales principalmente), que se refleja en las identidades jerarquizadas, donde la acumulación primitiva se ejerce como mecanismo de disgregación popular; así bien, los migrantes del campo a la ciudad se establecen en la periferia y esperan adentrarse más en la ciudad (en lengua, costumbres, posición socioeconómica, etc.)

con el fin de adquirir la “ciudadanía”. Este sistema, no es más que la lucha por el auto y el reconocimiento del otro.

En el espacio educativo, este se caracteriza por el monopolio del conocimiento, suscrito a una entidad gubernamental que regula, desde la escolarización, un mismo currículo de contenidos, pedagogías y prácticas otorgadas al individuo como la solución a sus “carencias”. Boaventura de Sousa Santos, indica que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal, ya que consiste en un sistema de distinciones visibles y no visibles, siendo las invisibles la base de las visibles; según el autor lo que más caracteriza al pensamiento abismal es “la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea (visibles e invisibles)”. La dicotomía de los territorios coloniales se desarrolla en el espacio-tiempo por el paradigma de apropiación/violencia, bajo el cual el pensamiento abismal moderno se distingue por la acción de “categorizar” el sentido de pertenencia.

Para el conocimiento, esta disputa consiste en asegurar a la ciencia moderna el reconocimiento universal de lo verdadero y lo falso, otorgando un carácter excluyente a todo conocimiento alternativo como la filosofía y la teología; los saberes al no encajar

en ninguno de los monopolios intelectuales, se esfuman, como dice Tassin, se ocultan, se borran o se eliminan. En palabras de Boaventura: al otro lado de la línea no existe verdadero conocimiento; hay creencias, opiniones, interpretaciones intuitivas o subjetivas que, en el mejor de los casos, se pueden convertir en objeto o materia prima de la indagación científica.

En suma, el pensamiento abismal moderno, al que se ha apelado a este lado de la línea para ordenar las relaciones entre los ciudadanos y entre ellos y el Estado, hoy, en los ámbitos sociales que sufren mayor presión de la lógica de la apropiación/violencia, se alega para tratar a los ciudadanos como no ciudadanos, y a los no ciudadanos como peligrosos salvajes coloniales. Del mismo modo que el fascismo coexiste con la democracia, el estado de excepción coexiste con la normalidad constitucional, la sociedad civil coexiste con el estado de naturaleza, el gobierno indirecto coexiste con el gobierno de la ley. Lejos de ser una perversión de algún derecho normal original, este es el diseño original de la epistemología y la legalidad modernas, aunque se haya desplazado la línea abismal que desde el mismo principio ha distinguido lo metropolitano de lo colonial, convirtiendo lo colonial en una dimensión interna de lo metropolitano. En cambio, el pensamiento postabismal, pues, se puede resumir como aprender del Sur mediante una Epistemología del Sur. A partir

de ahí, es posible luchar por un cosmopolitismo insurgente subalterno basado en una razón cosmopolita subalterna...El uso del término "cosmopolitismo" para describir la resistencia global contra el pensamiento abismal puede parecer inadecuado si se considera su ascendencia modernista u occidental. La idea de cosmopolitismo, como el universalismo, la ciudadanía del mundo y el rechazo de las fronteras políticas y territoriales (Santos, Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a las ecologías de los saberes, 2017, pág. 575).

En respuesta a ello, Boaventura se instala en la creación de una "ecología de los saberes", la que supone una valoración de los principios espirituales, morales, sociales y culturales característicos de las localidades y territorios diversos. Al preguntarse ¿cómo debería ser una escuela y más una universidad que promueva estos valores?, el autor indica que la respuesta a esta inquietud sería la instauración de una universidad polifónica, esto quiere decir "una universidad que reivindica su especificidad institucional operando tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta hoy, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad e incluso en la subversión institucional". Boaventura divide esta

iniciativa en 2: el tipo 1 tiene lugar dentro de los espacios institucionales existentes, y su objetivo es construir la pluriversidad; mientras que la universidad polifónica de tipo 2 se ubica por fuera de las instituciones convencionales, su objetivo es construir una subversidad, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas, y el modo subversivo en el que interviene en la idea convencional de universidad.

Enfoque y/o metodología de abordaje

Se utilizará la investigación documental y la observación participativa; que permite la inserción de la investigadora en el ámbito de interés, en este caso, las poblaciones estudiantiles. El enfoque del estudio radicará en la "interseccionalidad"⁴⁶ en tres ámbitos: el institucional, el curricular y lo poblacional; que, planteada según Galindo, Cuenca y Puga, se refiere a una multidimensionalidad de las desigualdades y su cohesión.

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

Posibilidades de transformar la universidad boliviana y el papel de la "ecología de saberes"

Existe una división abismal entre los espacios de regulación/emancipación educativos, aún se extiende en ellos el presupuesto básico del universalismo sistémico-epistemológico; el que tiende a concebir a la modernidad occidental como referencia central en la jerarquización del espacio, el conocimiento y los individuos que lo habitan. Dentro de la universidad, existe una distinción entre el sujeto/objeto, una verdad preconcebida que reina sobre el organigrama político-institucional, pedagógico y social-cultural que determina el acceso y la utilidad del espacio-tiempo.

Este fenómeno se observa en la universidad pública boliviana mediante la verticalidad de su funcionamiento, la vulnerabilidad en la renovación del cogobierno bipartito (docente-estudiantil) y en la concepción de la autonomía como la privatización de los recursos (económicos, humanos y de infraestructura). En palabras de Boaventura, lo colonial que retorna es, en realidad, colonial abismal y se enraíza desde lo más íntimo de la praxis educativa.

⁴⁶ (Martha Zapata Galindo, 2014)

Enrique Dussel cuestiona a la afirmación y emancipación de la diferencia como un futuro de novedoso, indica que no se trata de la diferencia o la universalidad, sino de la universalidad en la diferencia, y la diferencia en la universalidad; que además debe ofrecer un dialogo transversal de las diferencias, es decir, la posibilidad de articular el pensar crítico de los movimientos feministas, ecologistas, antidiscriminacionista entre las razas, de los pueblos o etnias originarias, de las culturas agredidas, de los marginales, de los inmigrantes de los países pobres, de los niños, de la tercera edad, sin olvidar la clase obrera y campesina, los pueblos del antiguo Tercer Mundo, las naciones periféricas empobrecidas...las "víctimas" (usando la denominación de Walter Benjamin) de la modernidad, de la colonización y del capitalismo transnacional y tardío (Dussel, 2015, págs. 48-49).

Si se observa a la universidad como un espacio de catarsis política, social, cultural; en un ámbito de autonomía y co-gobierno, como lo es la universidad pública boliviana, se puede asumir que este espacio está interconectado con la realidad coyuntural, sus necesidades y principales conflictos. Sin embargo, como tratar de identificar, analizar, observar u reescribir las memorias de pueblos y luchas

ajenas, bajo parámetro ortodoxos de una sociedad que no precisó calificar como tal. La creación de la universidad boliviana, en sus inicios, asumió una población reconocida como ilustre y letrada en su momento, e intentó abrir un campo del conocimiento para todo aquel individuo con ciertos atributos intelectuales; no obstante, diversos eventos como la migración interna, la relocalización y las caídas económicas que sufrió el país, entre otros eventos históricos, orilló a las poblaciones que habían migrado a la ciudad a buscar nuevas actividades económicas, lo que les condujo a buscar una segunda piel. Las escuelas y las universidades enfrentaron las dificultades de la masividad de los estudiantes, las infraestructuras quedaron insuficientes, así como también los educadores. Los criterios de formación buscaban crear sujetos ilustrados, que pudieran aportar a la construcción del conocimiento de esa época; aunque esa etapa fue importante para anclar los cimientos de la intelectualidad boliviana, también tuvo que adaptarse a las transfiguraciones de la educación masiva.

El espacio académico ya no fue ajeno entre blancos, criollos, mestizos e indios, las cohesiones socioeconómicas y culturales tomaron fuerza con las luchas sociales y la

convivencia política-ideológica en la universidad que logró hacer frente a las situaciones críticas que enfrentaba la población en épocas de la dictadura. La fundación y la transformación de la universidad boliviana, hasta ese momento, había tomado un vínculo importante con la sociedad; vínculo que en algún momento se vio afectado por la burocracia y la vulnerabilidad del co-gobierno bipartito.

Por otro lado, la pedagogía y el conocimiento occidentalizados fueron un modelo para la producción intelectual boliviana, aunque no se sometieron a transformaciones trascendentes desde la universidad y en especial desde el aula. Boaventura hace referencia a ello en su libro "El fin del imperio cognitivo", en el que indica que la "decolonialidad del conocimiento" tiene dos lados: la decolonización del conocimiento en el colonizado y la decolonización del conocimiento en el colonizador, como tareas intrínsecas del "ser" desde los espacios educativos.

La situación actual del co-gobierno y la autonomía universitaria no es un espacio aislado de catarsis general, sino un espacio de poder en el que se gestan las condiciones para ejercer una currícula académica que relacione los espacios administrativos de poder con la

realidad local, nacional y global de cada campo de estudio. La situación actual de estos espacios universitarios, está regida por elecciones político-ideológicas partidarias de acuerdo a los gobiernos de turno. De hecho, entre los años 2010 y 2015 se presentaron múltiples casos de intervenciones políticas estudiantiles a favor del partido político dominante (MAS), lo que causó una respuesta interna desfavorable para la organización estudiantil y condujo a la ruptura y disgregación de asociaciones estudiantiles entre las que destacan Centros de Estudiantes por carrera y por facultad; así como organizaciones de mayor índole como la Federación Universitaria Local (FUL), la Federación Sindical de Docentes, las Sociedades Científicas y otros espacios mermados por las inclinaciones político-partidarias de turno. El resultado directo de esta situación ha sido complejo de rastrear, ya que ha existido un silencio y una variabilidad predominante entre las preferencias políticas. Aunque si se puede observar una organización estudiantil disgregada y debilitada por dichas pugnas político-partidarias.

Otro aspecto a tomar en cuenta, es la renovación de líderes estudiantiles cooptada por líderes rotativos que ya no pertenecen a las bases estudiantiles y que en varios casos,

exceden los 30 años de presencia en el sistema universitario.

La Universidad Pública Vs. La Universidad Indígena en el pensamiento abismal

Es cierto que la universidad boliviana constituida bajo una mirada occidental tiene una antítesis, la creación de las universidades indígenas el año 2008 (Universidad Aymara, Universidad Quechua, Universidad Guaraní), fundadas por la demanda sociocultural de los pueblos indígenas y las organizaciones sociales. No obstante, hay un sesgo importante entre ambas, las poblaciones a las que se dirigen no son las mismas, las universidades indígenas se localizan en sectores rurales, mientras que las otras se encuentran en las ciudades y capitales departamentales de Bolivia. Los fenómenos de la migración y la relocalización históricas han creado una población transitoria entre el campo y la ciudad, es dicha población que busca insertarse a la ciudad y por lo tanto asistir a los centros educativos que existen en la misma; la adquisición de la educación como "segunda piel" es un fenómeno intrínseco a la colonialización del "ser", a la búsqueda de la ciudadanía como eje reticular e inherente del reconocimiento de "sí mismo" y ante la urbe.

La revinculación de la universidad con la sociedad, una alternativa desde la polifonía

César Rojas Ríos subraya que hoy en día la ley de bronce se rompió, esta ley consistía en que "lo cercano estaba cerca y lo lejano estaba lejos; ahora, al romperse esa ley, lo que está cerca puede estar lejos. Es decir: Buenos Aires clase media, que vive en Madrid, por el fenómeno de la cultura de masas, puede estar más cerca de un ciudadano de clase media de La Paz, que, tanto del campesino madrileño como del paceño. Empezamos a divisar la formación de una cultura mundial íntimamente relacionada a la globalización; pero que nos plantea el fenómeno de la inclusión/exclusión, no sólo a escala nacional, sino mundial. Y esto es terrible: ¿cómo se construye una nación y un mundo tomando en cuenta estas coordenadas socio-culturales, donde quien está a nuestro lado puede estar lejos? (Ríos, 1999).

Bajo esa mirada, se expone la necesidad de revincular a la universidad occidentalizada con las necesidades y emergencias de las poblaciones social y culturalmente disgregadas; históricamente las universidades bolivianas se constituyeron en periodos de catarsis social, hace 91 años que finalizaba la Primera Convención Nacional de estudiantes en la ciudad de Cochabamba,

donde se generaban programas combativos que cuestionaban el papel del Estado con los sectores menos favorecidos. El compromiso social del estudiantado bajo las consignas de “autonomía y co-gobierno” era elevado en cada proceso histórico (Revolución Universitaria del 70, gestas guerrilleras de Ñancahuazú y Teoponte, y la resistencia a los Golpes de Estado y las dictaduras militares); sin embargo, este papel impulsador quedó atrás con el tiempo, cuando la “autonomía universitaria” y el “gobierno bipartito” se consolidaron y se reinventaron a través de diversos actores. Es de allí que nace la necesidad de reconstruir la universidad boliviana, en vista de retomar el compromiso activo de la comunidad docente-estudiantil con los procesos históricos bolivianos, latinoamericanos y del mundo.

Para ello es imperativo visibilizar el estado de la universidad boliviana como un ente burocrático, mecánico y en constante conflicto por las pugnas y el poder interno. La politización de los sectores administrativos ha dejado sin cause a los departamentos encargados de producir conocimiento e incidencia social. La colonización del conocimiento no sólo es intrínseca al ejercicio de enseñanza-aprendizaje; sino también a la organización institucional interna.

Sobre la creación de una “Unidad de vinculación con la sociedad”

Es imperativo visibilizar las articulaciones presentes en el organigrama anterior, para reencausarlas a favor no sólo de la creación académica, sino también de la acción social en el intercambio de conocimientos/saberes en función a las necesidades y emergencias que emerjan de los procesos sociales contemporáneos. En ese sentido, la creación de una unidad de vinculación, como núcleo de una “ecología de los saberes”, es inherente a la reconstrucción de la universidad con carácter polifónico “mixto”, es decir tanto de tipo 1, como de tipo 2. Lo que exige que los espacios institucionales existentes se conviertan en espacios pluriversos, tanto a nivel orgánico como académico y se posicionen fuera de la institución como puentes de subversidad entre la comunidad académica y la sociedad.

Este espacio no sólo podría establecerse a nivel orgánico-administrativo, también debe enraizarse en la praxis académica docente-estudiantil, bajo unidades especializadas por áreas de conocimiento (dentro de las facultades, carreras e institutos de investigación, etc.) que trabajen de manera reticular, multidisciplinaria y complementaria;

dejando atrás las jerarquizaciones internas y buscando un objetivo en común.

Esta iniciativa no sólo beneficiaría revincular la universidad con las necesidades y problemáticas de la sociedad que la rodea, sino también, favorecería a generar experiencias pre-profesionales que podrían facilitar la inserción de los profesionales al mercado laboral, lo que es, hoy en día, una problemática vigente. Además de fortalecer la producción intelectual por área de conocimiento, también podría insertar un programa de capacitación continua, que fortalezca al sector tanto empresarial (privado y estatal) como al pequeño productor y al profesional independiente; que se beneficiarían de constantes capacitaciones técnicas y profesionales dentro de sus sectores de trabajo. Un modelo interesante es el aplicado por la Universidad Central del Ecuador, que cuenta con interesantes programas de formación presencial y en línea a diferentes instituciones y comunidades que se benefician de colaboración especializada; así como fomenta la investigación y producción académica dentro de las facultades y áreas académicas.

Aunque la articulación de esta unidad, podría significar un profundo cambio en la articulación de los distintos sectores

administrativos, académicos y político institucionales dentro de la universidad boliviana; es necesario considerarlo para afrontar la línea abismal que constituye al espacio educativo como un dispositivo homogeneizante, monocultural y burocrático. Lo que significaría la posibilidad de generar nuevas aperturas al nicho laboral, indagatorio y socioactivo; lo que podría brindar la reactivación de entes de control de calidad en educación superior, nuevos principios académicos basados en la traducción intercultural y la ecología de saberes que viabilizarían un impacto positivo en el sector educativo a nivel nacional.

Conclusiones

La cultura es un ámbito de la vida sobre el cual los grupos subordinados suelen mantener algún control. Precisamente por ello puede ofrecer un reducto del que los grupos subordinados nutren su disidencia moral contra la dominación. Las expresiones culturales de desafío al orden tienen sin duda su mayor alcance donde las privaciones han sido sufridas de forma colectiva durante generaciones y donde la vida institucional acerca a gente que ha pasado por situaciones similares [Eckstein, 1989: 35].

La visibilización de la línea abismal que atraviesa a la educación superior en Bolivia, es un inicio en el reconocimiento de un amplio conjunto de problemáticas alrededor de la administración y el ejercicio docente-estudiantil en las universidades públicas bolivianas. No obstante, esta mirada prefiere enraizarse en el tratamiento de las identidades de las poblaciones inmersas en los centros de educación, en las posibilidades de generar una ecología de los saberes que retrate la copresencia de las afinidades, complementariedades y contradicciones que en la visión de Tassin, quedarían borradas o eliminadas institucionalmente. La traducción intercultural como instrumento de acción, brinda, además de visibilización individual y colectiva, uno de los impulsos principales al cambio estructural desde adentro, como un cimientto hacia una nueva universidad polifónica.

La educación superior pública vista como puente entre la academia y la sociedad, posibilita nuevos sectores de incidencia social, cultural y económica que no sólo afectan y tratan los procesos sociohistóricos; sino también transforman al "ser" individual, homogeneizado y monoprodutivo; lo liberan de su individualidad y lo trasmutan en un "ser colectivo".

Referencias

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad, Diversidad en Educación. Una aproximación Antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Diálogo Global.

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Seuil.

Martha Zapata Galindo, A. C. (2014). *Guía de un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Alemania: MISEAL.

Ormachea, M. S. (2006). Historia de la Universidad Boliviana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 49-64. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900804>> ISSN 0122-7238.

Quechua, U. I. (2008). *UNIBOL QUECHUA*. Obtenido de UNIBOL QUECHUA: <http://unibolquechua.edu.bo/institucional/>

Ríos, C. R. (1999). "Quien tiene los ojos bien abiertos es hijo de la inteligencia". En S. D. Velarde, *El festín de la palabra* (págs. 147-157). La Paz: CEBEM.



Salazar, C. (2015). *El problema del indio. Nación e inmovilismo social en Bolivia*. La Paz: CIDES-UMSA.

Santos, B. d. (2017). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a las ecologías de los saberes. En B. d. Santos, *Justicia entre saberes* (págs. 159-179). Madrid.

Santos, B. d. (2018). *El fin del imperio cognitivo*. Duke University Press.

Tassin, É. (2017). La desaparición de las sociedades liberales. En G. Gatti, *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*. Bogotá: Siglo del Hombre-Uniandes.

La comunicación como dimensión estratégica para la Gestión de Educación Superior

Communication as a Strategic Dimension for Higher Education Management

Carlos Giordano⁴⁷

Paula Porta⁴⁸

Emiliano Rimoldi⁴⁹

Rocío Tauber⁵⁰

Resumen: Entender la comunicación desde su relación con la gestión de la Educación Superior implica necesariamente situarse en una de sus múltiples dimensiones: la de su tematización, medianamente sistematizada; la de la comunicación como objeto construido desde distintos saberes. Implica reconocer también la distinción entre gestión y comunicación, y a su vez, la imposibilidad de un tratamiento por separado. Se analizará la propuesta pedagógica que se desarrolló en el marco de la Especialización en Gestión de la Educación Superior, de la Universidad Nacional de La Plata, realizada durante el 2019 y las apropiaciones por parte de los estudiantes como dimensión fundamental para la elaboración de estrategias de intervención en sus ámbitos de gestión, plasmadas en los trabajos finales. De este modo, esta experiencia se constituye en un caso para analizar desafíos y paradojas de la comunicación, las ciudadanías y el poder en América Latina.

Palabras Claves: Comunicación – Gestión – Educación Superior - Transdisciplina

⁴⁷ Dr. Carlos Giordano (IIES-UNLP).

⁴⁸ Dra. Paula Porta (IIES-UNLP).

⁴⁹ Lic. Emiliano Rimoldi (IIES-UNLP).

⁵⁰ Lic. Rocío Tauber (IIES-UNLP).

Summary: Understanding communication from its relationship to the management of Higher Education necessarily implies being in one of its many dimensions: that of its thematicization, moderately systematized; communication as an object built from different knowledge. It also involves recognizing the distinction between management and communication, and in turn, the impossibility of separate treatment. The pedagogical proposal that was developed within the framework of the Specialization in Higher Education Management, the National University of La Plata, made during 2019 and the appropriations by students as a fundamental dimension for the development of intervention strategies in their management fields, embodied in the final works, will be analyzed. In this way, this experience is a case for analyzing challenges and paradoxes of communication, citizenship and power in Latin America.

Keywords: Communication – Management - Higher Education - Transdiscipline

Ámbito Especialización en Gestión de la Educación Superior - EGES

La Especialización en Gestión de la Educación Superior inició su primer cohorte en el mes de julio de 2019, la Universidad Nacional de La Plata se planteó como principal objetivo formar y especializar a los estudiantes para contribuir al mejoramiento de la Gestión de la Educación Superior mediante una formación sistemática, actualizada y de alta calidad que les permita

enfrentar las cada vez más complejas tareas específicas con las herramientas necesarias y el conocimiento global de las tareas a cumplir y profundizar interdisciplinariamente los conocimientos sobre la teoría y la práctica de la Gestión de la Educación Superior, los procesos, estructuras e instituciones de producción, transmisión y apropiación del conocimiento específico. Se propone adoptar elementos para la comprensión de la Gestión de la Educación Superior en tanto

herramienta específica que permita facilitar el funcionamiento de las instituciones y posibilitar la reflexión crítica, aportando herramientas de utilidad para el mejoramiento de la Gestión de la Educación Superior. Además de propiciar el desarrollo de estrategias y metodologías transformadoras dados los nuevos espacios de convergencia y analizar el contexto sociocultural, las problemáticas emergentes que inciden en los sujetos sociales y en los procesos de producción de conocimiento. También discurrir sobre la importancia vital que la Educación Superior tiene en el desarrollo de cada país, de cada región y de los procesos materiales y simbólicos del mundo.

La propuesta pedagógica, se asienta conceptualmente en la Prospectiva respecto de aquello de "ser testigos del futuro" (GIORDANO, 2009). Este posicionamiento surge de considerar que es en la Educación Superior donde -al mismo tiempo que se debiera formar en las prácticas y saberes futuros de cada disciplina, oficio, profesión- se los debe pensar, predecir, proponer y producir: paradigmas, tecnologías, procedimientos, éticas, nos desafían aún antes de conocerlos, praxis (acción-reflexión-acción) propuesta por Paulo Freire (FREIRE, 1997).

Hoy sabemos que lo que ha crecido es el número de personas que debieran ser sujetos del derecho a la Educación Superior; que la formación docente está tironeada entre demandas hipercríticas o por el contrario de "integración" acrítica, entre currículas globales y recorridos de sobrevivencia individual, entre especificidades didácticas y un trabajo que demanda tareas múltiples, no siempre conectadas... al mismo momento en que se lo renta como "auxiliar de lo pedagógico" en el proceso de formación de cada ciudadano-estudiante, que la estructura material donde se apoya y desarrolla la Educación Superior parece la suma de lo faltante y no la posibilidad para el desarrollo; y que los medios todavía "suceden principalmente fuera de las aulas pero, definitivamente, dentro de los campos educativos.

En 2019, aquel futuro ha sucedido y, sin embargo, los mismos problemas y las mismas problemáticas siguen definiendo el desafío: es que, quizás, de lo que siempre se trató -y trata- es de no aislar analíticamente la gestión de la educación de los demás componentes sociales, económicos, culturales, históricas y políticos; de asociar técnicas con hipótesis operativas; de trabajar con el mandato de la inclusión plena y no sólo

circular de ida por las autopistas del progreso individual indefinido; de saldar el diálogo entre las tareas inconclusas de todos los pasados, los presentes excluidos y las actualizaciones de los laboratorios experimentales del futuro. Porque, de aquellas posiciones acerca del Progreso definidas como líneas en disputa por la hegemonía cultural han quedado las cicatrices, las marcas identitarias, pero siguen estando pendientes la calidad institucional de la inclusión completa, la justicia social efectiva, la posibilidad de los consensos, la obligación de la sustentabilidad ambiental, la riqueza de la interculturalidad... el futuro que será posible si reconocemos la historicidad y acordamos un sentido colectivo y común... Si consensuamos un proyecto que recoja todos los "por qué" lo estamos haciendo y articule los "para qué" lo queremos hacer. La Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018)⁵¹ ha reafirmado tanto destinos como necesidades que en nuestra Universidad Nacional de La Plata son materia cotidiana de la gestión educativa integral, y esta Especialización los asume como materiales

concretos para la estructuración y formación de la propuesta.

"Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. Debemos educar a los dirigentes del mañana con conciencia social y con vocación de hermandad latinoamericana. Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas. La educación superior a construir debe ejercer su vocación cultural y ética con la más plena autonomía y libertad, contribuyendo a generar definiciones políticas y prácticas que influyan en los necesarios y anhelados cambios de nuestras comunidades. La educación superior debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de nuestra América".

La propuesta es especializarnos en la Gestión de la Educación Superior en general y

de las Universidades en particular, imaginándonos en el mundo, en el país y en nuestras regiones, proponiéndonos aportar a sus desarrollos, en la enseñanza, en la producción, en la transferencia, compartiendo conocimientos e integrándonos a la sociedad que nos compone y de la que formamos parte y nos nutrimos, contribuyendo con pensamiento crítico y propositivo, capaces de incidir mediante la formulación de respuestas alternativas, en los cambios sociales necesarios. La propuesta está comprometida con los paradigmas del desarrollo humano sostenible, la educación permanente, la cultura de la paz, el respeto, el ejercicio de los derechos humanos y la democracia, la formación en valores y defensa de la pluralidad, con la expectativa global de la inclusión y el acceso a derechos esenciales para la movilidad social; así como comprometida con la producción y transmisión de conocimientos capaces de contribuir a su superación. La propuesta reconoce el carácter científico/tecnológico progresista que nos permitió construir una identidad planificada y acorde a los tiempos y demandas de los próximos años, basada en las banderas históricas que definen la universidad reformista, pública, gratuita, autónoma y cogobernada, y desde la

búsqueda permanente de consensos a partir del debate y la integración de las diferentes posiciones. La propuesta es formarnos en la Gestión de la Educación Superior, reconociéndonos en nuestra historia para tener un plan que esté por encima de los circunstanciales actores, objetivos que se mantengan a pesar del cambio de contextos políticos, sociales y económicos. Es definirla en el debate entre sus claustros y es gestionarla dimensionando la importancia de la participación en cada paso de cada una de sus Facultades y Colegios. Es reconocer la Universidad Pública como un instrumento de producción soberana de conocimiento para nuestro pueblo, asumiendo el rol social y político que exige una doble articulación de inserción territorial: de la Universidad hacia afuera, aportando en procesos de extensión y transferencia; y de los territorios hacia la Universidad, permeando los límites de las currículas con la agenda de nuestros pueblos.

Con esta base conceptual en cuenta, consensuando el diagnóstico, nos damos como tarea la acción compleja de "especializar" la gestión. Esto es, atendiendo las inercias de la gestión que nos llegan desde "varios" pasados, construyendo las prácticas en presente de los procesos asumidos como parámetros y planteando las

transformaciones estructurales de la integralidad de la gestión educativa que el futuro nos demanda para que las necesidades realmente sean un derecho.

La Educación Superior siglo XXI

La Educación Superior nacional, definida por las Leyes 26206 y 24521 (con todas sus modificatorias, más las legislaciones jurisdiccionales) y dados los desarrollos histórico y contemporáneo, tiene en la Universidad Nacional de La Plata un caso particularísimo tanto en sus aspectos identitarios como en la experticia específica de sus gestores. Estas precisiones originan, al menos, una oportunidad y una necesidad, ambas pertinentes. Oportuna es la ocasión de contar con gestores con amplia capacidad operativa y conocimientos fundados, cuya vocación docente demandamos para esta propuesta. Necesario es aprovechar dichos conocimientos, capacidad y vocaciones demandadas, al efecto de formar a los propios equipos de trabajo actuales y potenciales futuros, así como a todos quienes lo expresen y acrediten las condiciones reglamentarias de acceso. La UNLP, desde 2004, está siendo planificada estratégicamente por un equipo dinámico, con continuidades e incorporaciones complementarias, y

gestionada acorde. Recoger esta experiencia de 15 años en una propuesta formativa superior, poniéndola a su vez en cuestión y contexto por las actuales y potenciales posibilidades conceptuales, tecnológicas y culturales, es el procedimiento elegido para fundamentar la creación de esta carrera de Especialización.

El desafío es la integración transdisciplinaria, el diálogo entre saberes y prácticas, la recuperación de experiencias en pos de su conceptualización, la intervención armónica frente a problemáticas que exceden lo meramente educativo y la proposición de herramientas para una gestión en permanente tensión entre las necesarias continuidades y las indispensables rupturas. El diagnóstico de lo existente, las problemáticas y valores que nos cruzan, la detección de necesidades estructurales, la construcción de información consolidada, la sistematización de esquemas de análisis, la adopción de una mirada compleja para la crítica, más la producción de hipótesis de trabajo sobre los escenarios deseables, los necesarios, los posibles, los actuales y los indeseables, constituyen la acción sustantiva del Planeamiento que desarrollamos pensando en la viabilidad operativa del Sistema en su conjunto. Las acciones llevadas

adelante se asientan sobre el largo camino que precede a nuestra gestión. El trabajo sistemático y consecuente de equipos que contaron con continuidad en su desarrollo, la capacidad de diseñar acciones de transformación y la construcción efectiva de procesos iniciales de organización y planificación operativa, son la plataforma sobre la cual consolidamos las rupturas con que la investigación prospectiva nos desafía a un planeamiento permanente, en acciones calendarizadas, en prácticas integrales y bajo los saberes reales de los actores concretos de la experiencia educativo-institucional cotidiana. En la Especialización en Gestión de la Educación Superior tenemos en cuenta las características salientes de nuestra organización, el diagnóstico sobre las dimensiones contemporáneas, las prácticas hegemónicas, las prácticas tradicionales, los ejes normativos, su estructura orgánica, su superestructura administrativa y física, las redes y flujos informativos y comunicativos, los sujetos institucionales y vinculaciones multiculturales; así como el análisis y la presentación de los objetos de producción, estudio y transformación, de las normativas, de las tácticas múltiples y combinadas, confluyentes y consistentes. Es que la operatividad de un sistema como el que

estudiamos -y sobre el cual operamos- depende mucho del destino" con que se lo piense y desarrolle. Si no estaríamos hablando de una nueva disociación tecnocrática.

La comunicación

En la Especialización en Gestión de la Educación Superior se propone entender a la comunicación desde su relación con la gestión de la Educación Superior implica necesariamente situarse en una de sus múltiples dimensiones: la de su tematización, medianamente sistematizada; a la comunicación como objeto construido desde distintos saberes. Implica reconocer también la distinción entre gestión y comunicación, y a su vez, la imposibilidad de un tratamiento por separado. Trabajar a partir de ejes problemáticos dentro del campo de la comunicación, que permitan su construcción en términos teóricos. Esto, a su vez, atiende a las marcas propias (generalmente silenciadas o anuladas en los tratamientos académicos desde su incorporación a los programas de estudio sólo como "aplicaciones de" o "debates con" las perspectivas hegemónicas), viendo además que la particularidad de nuestra realidad impregna de manera diferenciada las prácticas de la gestión en

general. Al nivel de la especificidad apuntado, cabe agregar que también se priorizará la reflexión sobre el lugar que ocupa la comunicación en los procesos de gestión en el sistema universitario, los investigadores y autores nacionales. La lectura de estos aportes será vinculada al marco general de la comunicación. Se trata de reconocer la propia participación en la discusión sobre la comunicación en la gestión de la Educación Superior sugiere una apropiación diferenciada de la problemática por parte de los estudiantes. Necesariamente, el nivel de producción de cada uno incluye sus matrices socio-históricas, lo cual se refleja en los procesos. De esta forma, la aprehensión de los contenidos de la materia resultará más rica y accesible si los contextos de debate, aplicación y referencia resultan cercanos, permitiendo a la vez generar interlocución desde lo conocido con lo diferente.

Con el objetivo de interiorizar en la temática planteada, y explicitar desde qué miradas concibe la comunicación estratégica desde una perspectiva integral y coherente con los lineamientos trazados en el plan estratégico de cada institución. La comunicación dejó de ser vista como una herramienta, para pasar a pensarse dentro de

una estrategia comunicacional que acompañe los objetivos educativos, políticos, y/o sociales de una institución. Mucho se ha escrito respecto del desarrollo de la comunicación como ciencia, se han producido infinidad de teorías y enfoques, desde la clásica "aguja hipodérmica" de Laswell hasta las actuales vinculadas a la comunicación digital.

La dificultad de delimitar el campo constitutivo de la comunicación radica en el hecho de que es muchas cosas a la vez, *es un conjunto de tecnologías que permite multiplicar, a través del tiempo y del espacio, las palabras, los sonidos y las imágenes; pero también es parte de un sistema de relaciones sociales, culturales y cada vez más, económicas.* (PORTA, 2016)

Daniel Prieto Castillo, parte del esquema tradicional de comunicación – emisión, mensajes, circulación de mensajes y percepción- pero agregando algo que modifica de forma sustancial el concepto. Estas cuatro fases que plantea transcurren dentro de cuestiones sociales generales (formación social) y en un marco de referencia (vida cotidiana) (PRIETO CASTILLO, 2000). Es decir que lo que este autor plantea que estamos insertos de forma permanente en situaciones de comunicación, cuyo encuadre son la sociedad y la cultura en la cual nos

encontramos y que nos aportan todo un marco de interpretación de las situaciones, conflictos, problemas, que vivimos a diario. Este marco u horizonte de interpretación va sufriendo modificaciones constantemente, ya que está cargado de historias, experiencias sociales y personales, de valoraciones subjetivas diversas. Es decir que introduce como elemento fundamental en el proceso de comunicación la dimensión cultural en la que los sujetos nos encontramos insertos y en la cual vamos negociando sentidos.

Por su parte, Néstor García Canclini sintetiza una serie de corrientes de pensamiento definiendo que

la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de otro modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación (o apropiación del sentido) en la vida social. (García Canclini, 2004).

Lo que lleva a establecer que no se puede pensar la cultura sin la comunicación y la comunicación como algo fuera de la cultura.

Así la comunicación deja de ser vista como cuestión de técnica, de medios como instrumentos, para transformarse en dimensión constitutiva de las prácticas sociales, y los medios como configuraciones culturales históricas. También la noción de

cultura se entiende desde un desplazamiento o desbloqueo: no como mera reproducción, reflejo de las condiciones materiales de existencia sino también como producción y recreación social del sentido. (PORTA, 2016).

Situados desde esta perspectiva se puede examinar y observar no sólo lo que ocurre en los medios de comunicación masivos sino también lo que sucede con esos procesos de producción de sentido que se dan en distintas situaciones ya sean personales, institucionales y/o sociales, lo que abre una enfoque más enriquecedor, mejor situado en el contexto histórico y cultural y facilita nuevos caminos para el trabajo comunicacional.

La comunicación se constituyó en el "sistema nervioso" de toda institución, es el entramado que la recorre íntegramente y permite trazar objetivos, tareas, genera las ideas y acciones que resuelven los problemas, y que es la base de su eficacia y la forma de establecer relación con su contexto. Tiene una enorme influencia en el mejor funcionamiento de la organización y en la consolidación de valores intangibles como la identidad, la cultura organizacional y el reconocimiento social.

Se trata, como escribió Prieto Castillo, de no cometer el error de repetir los patrones de la difusión de masas sino de *tener en cuenta las características de determinados públicos, la relación con otras instituciones, la comunicación interna, la forma en que se centraliza o descentraliza la información*, todos aspectos que conforman la problemática comunicacional de las instituciones. (PRIETO CASTILLO, prietocastillo.com, 1993) La comunicación entonces ha pasado a ser un instrumento de la gestión estratégica *que tiene que estar alineada con la política de la gestión de la organización y es fundamental a la hora de planificar las acciones* (TAUBER, 2008).

Desde una institución pública como la Universidad Nacional de La Plata, pensar la comunicación institucional de esta manera se transforma en un acto político, se refiere a planificar y gestionar la intervención en procesos donde se articulan sus valores y representaciones, su comunidad y su poder, y también en las representaciones y disputas de sentido que esta institución genera en la sociedad en la que está inserta como productora permanente de conocimiento.

La comunicación como dimensión estratégica para la Gestión de Educación Superior

Presentada la propuesta pedagógica de la Especialización en Gestión de la Educación Superior y específicamente, la dimensión de la comunicación desde su relación con la gestión de la Educación Superior situados en una de sus múltiples dimensiones: la de su tematización, medianamente sistematizada; la de la comunicación como objeto construido desde distintos saberes. Analizaremos las apropiaciones por parte de los estudiantes como dimensión fundamental para la elaboración de estrategias de intervención en sus ámbitos de gestión, plasmadas en los trabajos finales.

Presentamos los títulos de los Trabajos de Integración Final que han sido presentados para la evaluación: *"Mesa permanente de diálogo interfacultades sobre el Programa de Rendimiento Académico Estudiantil (PRAE)"; "Comunicación Digital: Diagnóstico y planificación de un área específica de Administración de Comunidades en el ámbito de la Presidencia de la UNLP"; "Planificación de un Sistema Informativo Universitario para la Universidad Nacional de La Plata"; "Comunicación verbal y no verbal" y "Estrategia Comunicacional en la Gestión*

Institucional del Consejo Social de la Universidad Nacional de La Plata”, se observa la valorización de la comunicación como estrategia de gestión en los distintos ámbitos. Los trabajos se destacan por la descripción densa de cada área, la pertenencia institucional y el alineamiento con la lógica del Plan Estratégico de la UNLP, de cada uno de los sujetos involucrados. Se observa que desde las áreas específicas dedicadas a la comunicación proponen analizar, reformular, crear nuevas dinámicas en las que se sugiere la articulación y sistematización de la información. Se valoriza la elaboración de diagnósticos de gestión para la planificación de estrategias de intervención específica, la dimensión comunicacional presente en cada nivel de gestión, incluyendo el escenario de digitalización que nutre la convergencia cultural y transforma constantemente los modos de socialización.

Destacamos esta posibilidad de asumir los desafíos y paradojas de la comunicación, las ciudadanías y el poder en América Latina, promovida desde la Universidad Nacional de La Plata para consolidar su Plan Estratégico.

La UNLP, deja ver a través de su historia el permanente crecimiento desde nacer como una universidad provincial, pasando a ser años más tarde “nacional”, evolucionando como

una organización riquísima en su composición y compleja en su heterogeneidad. Levantándose sobre sólidas bases como Universidad Reformista, gratuita, pública, autónoma y cogobernada,

“con un perfil que la confirma como ámbito natural del saber, que transmite y genera conocimiento científico de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones a partir de la enseñanza universitaria de pregrado, grado y posgrado, de la investigación y la transferencia, y de la integración permanente de la universidad en la sociedad a partir de la extensión” (Universidad Nacional de La Plata, 2010) (Plan Estratégico, 2010, pág. 35).

El crecimiento en todas sus dimensiones que tuvo nuestra Universidad se logró en gran parte por la capacidad ordenadora que tiene este instrumento esencialmente democrático y participativo, permitiendo una mayor eficacia y transparencia en la gestión.

Desde lo comunicacional, entendemos el valor estratégico de lo digital en la eficacia de la gestión. Desde la experiencia en planificación estratégica y participativa que tiene la UNLP, sabemos que para gestionar una organización como ésta es fundamental contar con un Plan Estratégico donde lo

comunicacional tiene que ser una dimensión transversal que incorpore lo digital como una parte indivisible del PE, trascendental para potenciar su capacidad dinámica y operativa, su esencia participativa y democrática.

Referencias

AAVV. (2018). *Jornada diagnóstica de autoevaluación. Medios, comunicación y publicaciones*. La Plata.

Arturi Marcelo "Mesa permanente de diálogo interfacultades sobre el Programa de Rendimiento Académico Estudiantil (PRAE)" Especialización en Gestión en Educación Superior –Universidad Nacional de La Plata Abril 2020

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa.

Castillo, D. P. (1993). *prietocastillo.com*. Obtenido de prietocastillo.com: <https://prietocastillo.com/textos/1/Planificaci%C3%B3ndelacomunicaci%C3%B3ninstitucional.pdf>

Castillo, D. P. (2000). *Comunicación, universidad y desarrollo*. La Plata: Investigaciones Plangesco UNLP.

Chaves, N. (1988). *La imagen corporativa, Teoría y metodología de la identificación institucional*. Barcelona: Gustavo Gili.

Cummins, A. (2010). *geeksroom*. Obtenido de <https://geeksroom.com/2010/05/30-anios-de-internet-en-argentina/19998/>

Doberti, J. I. (2018). *La organización académica en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires Editorial Siglo XXI

Giordano, C. (s.f.). 23 tesis sobre la tesis. La comunicación para la transformación de la gestión educativa.

Gómez, G. O. (1996). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

Huertas, F. (1994). *El método PES. Entrevista con Matus*.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

La Palabra Universitaria. (2018). Concretar ilusiones. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de [Portal web UNLP: https://unlp.edu.ar/la_palabra/concretar-las-ilusiones-10311](https://unlp.edu.ar/la_palabra/concretar-las-ilusiones-10311)

Ley de Educación Superior N° 24.521. (7 de agosto de 1995). Argentina.

Marcó, Laura "Comunicación Digital: Diagnóstico y planificación de un área específica de Administración de Comunidades en el ámbito de la Presidencia de la UNLP" Especialización en Gestión en Educación Superior –Universidad Nacional de La Plata Marzo 2020

Martin Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca. Consultado el 28/07/2020.

Massa, Martín: "Planificación de un Sistema Informativo Universitario para la Universidad Nacional de La Plata" Especialización en Gestión en Educación Superior –Universidad Nacional de La Plata Marzo 2020

Massoni, S. (2007). *Modelo de Comunicación Estratégica. (Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente). Estrategias. Los desafíos*

de la comunicación en un mundo fluido. Rosario: Homo Sapiens.

Mata, M. C. (1990). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva.* Buenos Aires: La Crujía.

Mattelart, A. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación.* Barcelona: Paidós.

Matus, C. (1987). Política, planificación y gobierno. Buenos Aires: Fundación Altadir.

Osorio, A. (2003). Planeamiento estratégico. Buenos Aires: INAP.

Porta, P. I. (2014). Comunicación del conocimiento/Conocimiento de la Comunicación (Tesis de Doctorado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Porta, P. I. (julio, 2018). Educación y Convergencia: intereses, tensiones entre prácticas y sentidos. Trabajo presentado en XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC). San José, Costa Rica.

Portal web UNLP. (25 de mayo de 2018). Se presentó el Plan Estratégico que marcará el rumbo de la UNLP en los próximos cuatro años. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de Portal web UNLP: https://unlp.edu.ar/plan_estrategico/se-presento-el-plan-estrategico-que-marcará-el-rumbo-de-la-unlp-en-los-



Rueda, Leticia Argentina "Comunicación Verbal y no Verbal". Especialización en Gestión en Educación Superior –Universidad Nacional de La Plata Abril 2020

Tauber, F. (2008). *Comunicación en la Planificación y gestión de las Universidades públicas argentinas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC) - FPYCS - UNLP.

Tauber, F. (2018). *Pensar la Universidad. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022*. La Plata: Publicación Institucional UNLP.

Veira, Verónica "Estrategia Comunicacional en la Gestión Institucional del Consejo Social de la Universidad Nacional de La Plata" Especialización en Gestión en Educación Superior –Universidad Nacional de La Plata Marzo 2020

Cinema na Escola: Notas sobre uma Pedagogia dos Afetos

Cinema at School: Notes about a Pedagogy of Affection

Solange Straube Stecz⁵²

Stefano Lopes dos Santos⁵³

Tiago de Oliveira Felipe⁵⁴

Resumen: Esta investigación relexiona acerca de la práctica de talleres audiovisuales realizados con estudiantes en el Colégio Euzébio da Mota, en Curitiba, desde una perspectiva procesal en la que se propone un encuentro afectivo con el arte.

Palabras Clave: Cinema, Pedagogia, Afeto.

Abstract: The research reflects upon the practice of audiovisual workshops ou conducted with the students of the State School Euzébio da Mota, in Curitiba, stemming from processual perspective in which an affective encounter with art is proposed.

Key words: Cinema, Pedagogy, Affection.

Introdução

Mesmo tendo se passado meia década desde o decreto da lei 13.006/2014, que torna a exibição de filmes nacionais obrigatória nas

escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais, muitas das instituições de ensino ainda não compreendem a importância do cinema brasileiro enquanto representação de subjetividades e culturas, tampouco como

⁵²Solange Straub Stecz é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná, onde também ministra aulas na graduação em Cinema e Audiovisual. Brasil. E-mail: solange.stecz@gmail.com

⁵³Stefano Lopes dos Santos é bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná e licenciando em Letras – Português pela Universidade Paulista (modalidade EaD). Brasil. E-mail: stefano_lopesantos@yahoo.com.br

⁵⁴Tiago de Oliveira Felipe é bacharelando em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná. Brasil. E-mail: ti9felipe@yahoo.com.br

elemento crucial para a formação estética do indivíduo, uma experiência de transformação de realidade, isto é, trata-se de uma “realidade” que opera diretamente no mundo (Migliorin, 2015).

Nesse sentido, o conhecimento sobre cinema, especialmente brasileiro, da maioria dos professores e quase a unanimidade dos alunos nas escolas ainda é lacunar e insuficiente, sobretudo porque a execução da lei pressupõe um (re)pensar das práticas escolares e da utilização do audiovisual em aula. A ampliação desse conhecimento foi o objetivo do projeto de extensão “Cinema Educa - Audiovisual e Educação, Formação Continuada”, selecionado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras e financiado com recursos do Fundo Paraná, sob coordenação da profa. Dra. Solange Stecz, do Laboratório de Cinema e Educação do curso de Cinema da UNESPAR, visando ao trabalho com professores e alunos de escolas da Rede Estadual de Ensino, em parceria com a Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais/DPTE da Secretaria de Estado da Educação/SEED do Paraná.

No trabalho com os alunos, o projeto se enveredou, conscientemente, pelos caminhos da prática e experienciação através de oficinas semanais, do encontro com o

cinema e com a arte, como posto por Alan Bergala em seus canônicos escritos da área:

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência de “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor e especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. (Bergala, 2008)

Este trabalho enfoca, pois, essa experiência pedagógica do cinema a partir da realização de oficinas discentes, em que se propôs um encontro com a arte, o que se considera mais uma iniciação do que uma aprendizagem. É disto, pois, que se trata aqui: além meramente do registro de relatos de casos e experiências, propõe-se uma reflexão acerca de uma pedagogia cinematográfica, do audiovisual como recurso didático não conteudista, mas formativo e de experienciação. Isto é, o cinematográfico para

além do texto temático, mas como invenção, ato de criação. Para tanto, parte-se de um breve histórico da relação entre a educação brasileira e o pensar do cinematográfico enquanto pedagógico, passa-se pelos relatos da experiência na prática das oficinas de audiovisual realizadas entre março e junho de 2019 no Colégio Estadual Euzébio da Mota, localizado no bairro Boqueirão, em Curitiba, e, por fim, realiza-se uma reflexão retrospectiva, discutindo metodologias, pedagogias, (con)vivências e afetos.

1. Freire & Bergala: atravessamentos teórico- pedagógicos

O ensino institucionalizado foi concebido a partir do ideal de suscitar e provocar grandes e significativas transformações nos indivíduos e, por consequência, na sociedade. Para além do conhecimento científico, acredita-se que o papel da escola é formar cidadãos com conhecimento de mundo, abertos ao diferente, conscientes de seus direitos e deveres sociais. Portanto, educação não se faz apenas nas escolas: este trabalho encara a educação para além do viés institucional, intrínseca aos muros da escola e o sistema pedagógico formal, mas também como o

processo em via das trocas e encontros possíveis a partir da prática dos hábitos sociais, isto é, a educação enquanto uma necessidade de compreensão e utilização de determinados comportamentos sociais em comunidade. Mais ainda: à luz da reflexão de John Dewey, um dos maiores pensadores da didática, vislumbra-se na educação aqui proposta não uma visão superficial de preparação para a vida, mas sim como a própria vida em si mesma.

Em seus primórdios, a sétima arte carregou o fardo de representar a realidade, mas depois, enquanto se distanciava desse papel social, pôde abrir espaço para reflexões sobre o mundo, suas representações e culturas plurais. Nesse sentido, o cinema também educa: além de pressupor uma experiência coletiva, traz à tona o encarar o outro, num constante exercício de alteridade.

Dadas tais aproximações propositivas, a reflexão da interseção entre cinema e educação não é uma questão exclusivamente contemporânea. No Brasil, educadores(as) discutiam uma pedagogia cinematográfica já nos anos 1920 (Carvalho, 2008) - tanto que, já em 1936, foi instituído o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), uma iniciativa governamental para o uso pedagógico (neste caso, meramente instrucional) do cinema. Os

filmes relacionados ao INCE serviam, dentre outros objetivos similares, à representatividade dos povos brasileiros.

Já naquela época, quando o cinema penetra a instituição educacional, cria-se um mal-estar pelo caráter desconstrutivo da educação como era entendida nos anos 1930. Instaurou-se, então, uma perspectiva de mudança que incentivou inúmeras reflexões acerca do modelo pedagógico até então vigente, pautado na autoridade superiora do professor, responsável por expôr todo conhecimento aos discentes em uma situação de via única que, hoje, entende-se empobrecer a didática.

Essa mesma problematização dos conceitos de ensino, aprendizagem e educação perpassa também o cinema quando se fala de um cinema educativo e de um cinema como educação (pedagógico). O primeiro entende o cinema como um suporte de informação: usa-se o cinema para transmitir o conhecimento. O segundo parte do princípio de subverter a própria ideia de conteúdo, ordenado pela ideia de disciplinas educacionais. Para Bergala, "trata-se, de uma pedagogia do olhar: aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos" (2008). Isto é, uma pedagogia cinematográfica parte do princípio

dos encontros com a arte e, talvez ainda mais importante, com a alteridade, que traz à tona a ideia de uma pluralidade de mundos a partir da diversidade de outras leituras e perspectivas sobre o mundo, o que também vai diretamente de encontro com o que diz Paulo Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo". (Freire, 1981)

A partir dessas ideias fundamentais, então, entende-se que o cinema enquanto didática propõe um abrir-se às experiências outras e, a partir dessa experiência, conhecer a si próprio diante das realidades possíveis. Para além de entender a temática do filme, entender o quanto aquela representação perpassa a sua própria existência no mundo

ou o quanto ela te atravessa, inquieta e mobiliza. O objetivo do cinema na educação não é dar respostas, mas trazer à tona questionamentos que levam os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem enquanto processo de apre(e)nder através do exercício artístico em que não há hierarquização institucional ou humana.

Essa é a questão fundamental do cinema enquanto proposta pedagógica: a desestruturação reflexiva das ordens vigentes a partir de uma vivência conjunta de possibilidades e potencialidades outras, que se alia bastante, didaticamente, à concepção sócio-histórico-cultural de aprendizagem, catalisadora de um certo protagonismo estudantil, em que

o aluno (...) não é mais visto como um ser passivo - ele passa a ser concebido como um sujeito que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos (...) pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas para, a partir daí, desenvolver argumentos sobre o significado desses elementos no contexto social (...). Esses sujeitos aprendem a expor ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar a si mesmos. (Liberali, 2009)

Nesse sentido, o aluno, centro da sala de aula (entendida aqui como espaço pedagógico e não sala-branca-de-quatro-paredes), passa a ser ativo pela capacidade de desenvolver argumentos e expor ideias, consciente da necessidade da busca por referências outras para a construção do seu conhecimento próprio, enquanto o professor se torna mediador, isto é, provoca conflitos, problematiza questões que suscitem discussões. E, portanto, se o conhecimento não é inerente nem ao professor nem ao aluno – é uma construção, colaborativa e afetuosa.

2. Quando o cinema vai à escola: notas sobre uma metodologia

Crianças e adolescentes vivem no mesmo sistema de ensino ao redor de todo o mundo, em que carteiras enfileiradas, uniformes e cadernos compõem o ambiente muitas vezes hostil a que a maioria das pessoas são submetidas há gerações. Um dos elementos que contribui na formação desse modelo de educação que se tem até os dias de hoje é a relação existente entre os conceitos de mestre e aprendiz. Essa relação cria uma enorme distância entre professor e aluno, além de gerar uma relação de poder pautada pelo autoritarismo.

Tentando entender o cinema enquanto uma aprendizagem em si – e não instrumento pedagógico de aprendizagem, via que se vale do conteúdo e não da forma fílmica, a proposta pedagógica era teórico-prática: esperava-se trabalhar metade do encontro com alguma apresentação teórica a ser discutida pelos grupos e, depois, uma prática atrelada à discussão anterior, em que os alunos pudessem pôr em prática e experimentar. Os vídeos produzidos pelas e pelos estudantes eram sempre revisitados posteriormente para reflexão estética, encorajada pelo questionamento insistente dos oficinairos diante das obras entregues. Os alunos e as alunas deveriam pelo menos tentar entender o porquê de algumas decisões – primeiro passo para entender a si próprio, seus gostos, desejos e vontades.

Assim, todo e qualquer filme é potencialmente pedagógico, independente do seu conteúdo. Não a educação hegemônica da racionalidade, entretanto, mas de um aprender a observar e perceber relações: o cinema possui um fluxo intuitivo que muito revela sobre os indivíduos que são submetidos a ele, pois através de uma relação afetivo-conectiva é capaz de trazer inquietações à tona, revelando gostos e personalidades. O próprio gosto audiovisual carrega em si uma

forte relação com a potência de vocações no ambiente educacional. Nesse sentido, é preciso estar aberto à sensorialidade enquanto conhecimento, uma vez que não se pode acreditar que é possível trabalhar o cinema em sala de aula através de um olhar enviesado unicamente pela racionalidade. Por essa razão um filme toma proporções diversas e toca diferentemente diversos públicos: para cada pessoa, é como se tivesse sido exibido um filme diferente. É necessário deixar fluir as surpresas que o audiovisual potencialmente traz e compreender a intuição também como uma forma de conhecimento sensível.

Apesar dessa abertura às possibilidades e acasos do mundo e do cinema, a oficina deveria resultar em três episódios documentais para uma websérie cujos temas dos episódios seriam escolhidos pelos próprios alunos. Com essa demanda em mente, durante todos os encontros, o grupo foi incentivado a pensar sobre o que gostaria de comunicar com essas obras e, então, diversos temas sociais e pessoais/subjetivos foram apontados. Assim, através do que os alunos e as alunas traziam, os assuntos eram debatidos e desenvolvidos por meio de diálogo constante entre os adolescentes e os oficinairos e, então, roteirizados pelos



Figura 01 – *Making of* da filmagem do episódio "Balé"

alunos (ANEXO 1). Nessas conversas, muitos alunos se abriam em relação à sua vida pessoal, relatando vivências que proporcionavam uma ampla identificação de situações entre os participantes. Era evidente que esses momentos de troca de experiências não eram vividos em nenhuma das matérias da grade regular.

A estrutura da oficina, apesar da preexistência de um plano de aula estruturado, em verdade era um organismo vivo, maleável de acordo com as pessoas envolvidas na experiência vivida conjuntamente entre osicineiros, a instituição escolar e os discentes. Não por acaso, a seleção de obras audiovisuais a serem exibidas na oficina perpassavam questões que mobilizavam os própriosicineiros enquanto estudantes de cinema.

Para Bergala, essa é, na verdade, a mais sincera disposição do "professor de cinema":

única atitude possível para o pedagogo é falar com toda honestidade dos filmes de que ele gosta – com a parte de infância que persiste nele – com a expressa condição de que ele próprio tenha tido um real prazer de espectador (Bergala, 2008).

É importante sublinhar que é um tanto quanto complicado buscar a linearidade nos processos subjetivos do cinema enquanto pedagogia que pressupõe a afetação. Primeiramente porque um curso de cinema deve estar aberto às possibilidades dos interesses envolvidos para que todas as subjetividades sejam consideradas; depois, o universo infantojuvenil é naturalmente desprovido de uma linearidade; pelo contrário: é nele em que o emaranhar-se pelos

interesses, curiosidades, desejos e pulsões se encontram mais potentes e formadores de personalidade (Migliorin, 2015). Entretanto, cabe à didática posta em prática estruturar um universo educacional que realize uma colagem de subjetividades, materialidades e afetos de modo que a desordem seja apenas aparente: uma operação de pensamento aberta às possibilidades, propícia à inclusão do jovem, protagonista do conhecimento que ele próprio produz, isto é, de modo que suas potências encontrem espaço de experimentação e crescimento dentro de um contexto de ensino-aprendizagem movido pela própria subjetividade – e não pelas veladas imposições de um órgão governamental superior.

Estar aberto às possibilidades, portanto, significa estar preparado para os caminhos possíveis. É sobre exatamente esse estado aparentemente paradoxal de coexistência harmoniosa entre ordem e desordem pedagógicas que disserta o pesquisador e professor César Migliorin: o “mafuá”. Trata-se de um processo educacional que pressupõe acoplamentos e montagens com arranjos e organizações instáveis e passageiras, movidas por interesses, desejos, curiosidades e engajamentos dos atores em uma questão – uma pedagogia do mafuá. “Máfua”, nesse

caso, faz referência ao estado de afetação pela diferença do outro em que a posição dos sujeitos e dos objetos envolvidos não antecede a pragmática. Não se trata de uma desordem ordenada, mas uma ordem e desordem, uma “poetização da ordem” (Migliorin, 2015).

Vale trazer à tona uma questão que perpassou a oficina como um todo a partir das realizações práticas: quando os alunos e as alunas precisaram escrever os roteiros a partir das temáticas selecionadas em grupo, cada vez mais foram se afastando enquanto personagens. Apesar de partir de desejos bastante pessoais e inquietações subjetivas do próprio grupo, os roteiros muitas vezes evitavam envolver a figura dos discentes enquanto protagonistas dessas histórias – os filmes suscitavam ficções com personagens próximos a eles e elas (mas nunca eles próprios). Compreende-se que, a partir do momento em que se diz que a produção audiovisual realizada por eles e elas estará vinculada a um canal no YouTube e poderá ser acessada por qualquer um que se interesse (inclusive, talvez sobretudo, os próprios pais dos participantes), há uma reflexão sobre como representar essas questões na tela sem se comprometer enquanto pessoas no mundo com seus pares.

Entende-se, aqui, a ficcionalização como uma forma de se distanciar do discurso dos filmes, distanciando-se do protagonismo da tela enquanto personagem de documentário, mas aproximando-se ainda mais do protagonismo atrás da tela, onde se filma e se reflete sobre o que se filma, pensando em quem se aproximará do que foi filmado e como se envolverá com tal conteúdo. Por essa razão, também, entende-se a necessidade de os oficinairos serem encorajados a aparecer na tela, de modo que os alunos e as alunas se comprometessem ainda menos – pelo menos enquanto representação. Mas o discurso imagético-sonoro, apesar disso, persistia sendo totalmente deles e delas. Talvez o fosse ainda mais justamente pela liberdade de não estar na tela. Não por acaso: os temas selecionados pelo grupo perpassavam questões muitas vezes delicadas, tais como sexualidade, liberdade de expressão, ansiedade e machismo.

Considerações finais

Diante das teorias canônicas de Paulo Freire e Alan Bergala e suas experimentações práticas na experiência das oficinas de cinema realizadas com turmas de crianças e jovens no Colégio Estadual Euzébio da Mota, nota-se que discutir os atravessamentos entre cinema

e educação é ainda bastante atual e pertinente. Mais do que uma reflexão sobre questões cinematográficas ou conteúdos gerais de diversos filmes e obras audiovisuais, as oficinas propuseram um encontro com a arte. Segundo Bergala:

a arte é antes de tudo um abalo pessoal, “dizer alguma coisa” é algo de muito mais íntimo, desconfortável, enigmático. É este encontro que precisa ser visado, ainda que seus efeitos não sejam imediatamente visíveis nem quantificáveis. O verdadeiro encontro com a arte é aquele que deixa marcas duradouras. (Bergala, 2008)

Portanto, o trabalho com cinema e educação não busca resultados imediatos. Muitas vezes, aliás, mal se pode dizer qual é o resultado, mesmo que a longo prazo: se o cinema atravessar o aluno tão eficientemente ao ponto de ele sequer percebê-lo de forma consciente, a transformação é verdadeira. E tal transformação nada tem a ver obrigatoriamente com a realização artística. Se, no dia a dia, no futuro, o aluno se enxergar no lugar do outro, pensar e se posicionar criticamente sobre alguma situação que se visualiza ou experiencia, for capaz de se expressar sem dificuldades ou ainda

simplesmente se estabelecer no mundo, consciente de suas decisões, gostos, interesses, desejos e anseios, o trabalho já alcançou o seu objetivo. Importante concluir: o cinema para além da tela é infinito, suas possibilidades chegam além; mas também o é inclusive enquanto projeção de imagens em telas – é possível, por exemplo, tratar da Segunda Guerra Mundial a partir de um filme

que não se passe durante a II Guerra ou tampouco seja um documentário contemporâneo revisitando os estragos dessa hecatombe, mas sim via um filme bastante pessoal que descreva o medo da morte ou a ansiedade diante da impossibilidade de futuro. A experiência audiovisual na escola, pois, está muito mais atrelada à forma que ao conteúdo, às sensações que às instruções – vivências.



Figura 02 – Making of da filmagem do episódio "Machismo"

Referências

Bergala, A. (2008). A Hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ.

Carvalho, F. C. A. (2008). Luz, câmera, educação – O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar (Dissertação de mestrado

em Educação). Universidade Estácio de Sá, RJ, Rio de Janeiro.

Freire, P. (1985). A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Liberali, F. C. (2009). Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Moderna.

Migliorin, C. (2015). Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue.

ANEXO 1

O FILME

Este documentário busca mostrar o quão prejudicial é a imposição de um padrão de beleza na sociedade. O filme apresenta uma narração que é acompanhada por cenas e imagens relacionadas ao momento da fala.

TEXTO

(tempo aproximado de leitura-2:50min.)

Estamos no século XXI e os ideais estéticos sempre existiram e mudaram muito ao longo da história. Mas atualmente os padrões de beleza se tornaram um dos maiores problemas sociais. Principalmente por conta do grande e fácil acesso aos meios de comunicação de massa.

O que é mais "atraente", é definido principalmente pela mídia, divulgando corpos magros, curvilíneos ou sarados, cabelos sempre sedosos e uma pele perfeita. Tudo que todos conhecemos e vemos sempre em programas de TV, revistas e internet.

Todos os dias milhares de adolescentes ao redor do mundo consomem a rede social que mais cresce hoje em dia e também é a mais nociva para a saúde mental, o Instagram.

Os ideais que são compartilhados nesses meios, atingem principalmente o sexo feminino levando a doenças psicológicas e transtornos alimentares como a bulimia e anorexia, que são incentivados pelo desejo de perder cada vez mais peso. Além da baixa autoestima e insegurança.

E com isso também vem aumentando o número de pessoas que recorrem a centros de estética, dietas



malucas, pílulas de emagrecimento, técnicas milagrosas, cirurgias plásticas, e a academia que pode ser boa para a saúde, mas também pode levar ao uso de esteroides anabolizantes. Estes e tantos outros procedimentos estéticos, prejudicando a própria saúde e colocando vidas em risco, mesmo que muitas vezes desnecessários, ainda são consumidos.

Mas mesmo sabendo que muitas dessas imagens não são reais, ainda sim insistimos em querer seguir falsos padrões de beleza com uma super produção e com imagens editadas e photoshopadas, que não definem uma vida perfeita e feliz o tempo todo. O que torna essa plataforma prejudicial é o uso excessivo e o vício, por isso é necessário que cuidemos para que não fiquemos reféns das coisas que consumimos mas essa mudança deve partir de nós mesmos e praticar o amor próprio, que é um processo e é diferente para cada pessoa.

Para ter uma boa autoestima é necessário entender que não são os defeitos que você vê no seu corpo que te deixam triste, mas sim a maneira como você se sente em relação a eles. Mas está tudo certo com você querer mudar algo em você, mas faça por si mesma não pelos outros. Faça por exemplo academia por que você ama o seu corpo, não porque o odeia.

As pessoas estão buscando incansavelmente pelo corpo perfeito, um físico, uma aparência perfeita, e se as pessoas não o alcançam elas se sentem frustradas. Mas o perfeito não existe. E com tudo isso nós culpamos a sociedade mas nós somos a sociedade.

1 EXT. PRAÇA - DIA



ANA, uma adolescente de 15 anos, está sentada em um banco próximo a uma árvore com um celular em mãos, ela está deslizando o feed de uma rede social. Ana para e respira profundamente olhando para o horizonte.

(A NARRAÇÃO COMEÇA)

2 INT. LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA - DIA
JOÃO, está sentado e usando um computador e olhando para sua página do facebook. Uma cadeira depois está JULIA também usando o computador e vendo notícias de famosos.

3 INT. SALA - DIA

Ana, está em uma sala escura e em sua mão está o seu celular preto. Ela está rolando o feed do Instagram e curtindo fotos.

4 EXT. PÁTIO - DIA

Julia, vestindo um moletom está sentada no chão, encostada em uma parede, e abraçando suas pernas enquanto chora.

5 EXT. REFEITÓRIO - DIA

João está sentado lanchando, ele está comendo uma bolacha e oferece uma a sua amiga AMANDA, ela é uma menina magra e está sentada ao seu lado, ela recusa a bolacha com uma expressão confusa e de nojo. Depois João oferece uma bolacha a sua outra amiga Ana, que come a bolacha sorrindo de boca fechada.



6 INT. BANHEIRO - DIA

Ana entra correndo no banheiro e fica de joelhos ao lado do vaso sanitário e coloca dois dedos na garganta para forçar o vômito.

7 INT. SALA

Amanda toma três pílulas.

8 INT. BANHEIRO

Amanda sobe em uma balança digital.

9 INT. SALA

Júlia está com o rosto cheios de marcações a caneta, com expressão de medo e olhando para todos os lados, enquanto a mão de um médico faz mais marcações.

10 INT. SALA

João está dando uma injeção em seu próprio braço

11 INT. QUADRO NEGRO

Desenho da menina e que vai ir sendo alterado.

A criação de fanfics acessíveis do Pequeno Príncipe na perspectiva da Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa

La creación de fanfics accesibles del Principito desde la perspectiva Educomunicación con accesibilidad comunicativa

The creation of accessible The Little Prince fanfics from the perspective of Educommunication with Communicative Accessibility

Eduarda Reolon de Matos ⁵⁵

Resumen: Este trabalho apresenta a construção de um Projeto Experimental, a partir da criação de fanfics acessíveis para crianças com deficiência visual na perspectiva de Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa, baseadas na obra literaria O Pequeno Príncipe de Antoine Saint-Exupéry (1943), produzidas por estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus de São Borja/RS. O desenvolvimento apresenta estratégias de educomunicação associadas à produção de conteúdos acessíveis, a partir da transformação dos personagens da obra em modelos táteis, úteis às pessoas com deficiência visual, por uma escolaridade.

Palabras Clave: Educomunicação, Acessibilidade Comunicativa, Literatura Infantil.

Abstract: This work presents the construction of an Experimental Project, from the creation of accessible fan fics for children with visual impairment in perspective of Educommunication with Communicative Accessibility, based on the literary work The Little Prince of Antoine Saint-Exupéry (1943), produced by students of Municipal Elementary School Sagrado Coração de Jesus of SãoBorja/RS. The development presents educommunication strategies associated with the

⁵⁵ Eduarda Reolon de Matos. Universidade Federal do Pampa (Unipampa), graduada, Brasil, eduardareolon@gmail.com.

production of accessible content, from the transformation of the characters of the work in to tactile models, useful to people with visual impairment, by acitizen school.

Key words: Educommunication, Communicative Accessibility, Children's Literature.

Texto principal

Este trabalho apresenta a construção de um Projeto Experimental de Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo, que contempla a criação de fanfics acessíveis para crianças com deficiência visual, baseadas na obra literária O Pequeno Príncipe de Antoine Saint-Exupéry (1943), produzidas por estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus de São Borja/RS, na perspectiva da Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa.

A problemática foca no que é importante ser levado em consideração em relação aos ambientes escolares sem acessibilidade que dificultam o acesso e marginalizam as crianças com deficiência sensorial (visual e auditiva). Ambientes educacionais acessíveis podem contemplar o aprendizado da criança com deficiência visual através da aproximação com a leitura. Sendo assim, a questão problema que norteou o trabalho foi: Como a Educomunicação pode contribuir com

o processo pedagógico para a inclusão de crianças com deficiência visual?

Desta forma, é necessário ressaltar que, segundo o CENSO do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, encontra-se um total de 45 milhões de pessoas com, pelo menos, um tipo de deficiência, seja visual, auditiva, motora ou intelectual. Este número significa, aproximadamente, 24% da população brasileira. O CENSO (IBGE, 2010), também esclarece que, no Brasil, mais de 6,5 milhões de pessoas possuem deficiência visual em grau severo, sendo que, 528.624 pessoas são incapazes de enxergar e outras 6.056.654 de pessoas têm grande dificuldade de enxergar, sendo classificadas como baixa visão ou visão subnormal. Com isso, identificamos a necessidade dessas pessoas possuírem acesso aos setores básicos, principalmente, da educação, pois os processos pedagógicos encontram-se deficientes e promovem a exclusão.

Os objetivos propostos deste trabalho buscam o desenvolvimento de estratégias de

educomunicação associadas à produção de conteúdos acessíveis; transformar a narrativa da história do O Pequeno Príncipe em modelos táteis, úteis às pessoas com deficiência visual; editar os conteúdos gerados pelos(as) estudantes em formato acessível. Assim, destaca-se o objetivo geral do trabalho que visa a produção e edição de um livro infantil com nove histórias de fanfics acessíveis às pessoas com deficiência visual a partir do livro O Pequeno Príncipe, com a participação de estudantes do Ensino Fundamental na perspectiva da educomunicação.

Ao estabelecer estes parâmetros pode-se procurar por estudos que apresentam os contextos das temáticas relacionadas ao Projeto Experimental. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o ambiente escolar era dispensável e pouco frequentado até o século XVIII. Porém, aos poucos se põe como qualificada e as crianças passam a estar em salas de aulas, assim como participar da escolarização como destino natural. A "literatura infantil trabalha a língua escrita" (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 17), desse modo, supõe-se terem passado pela alfabetização escolar.

Em 1950, em São Paulo e em 1957, no Rio de Janeiro, as escolas comuns são inauguradas, sendo o ensino integrado parte

da Rede Regular de Ensino. Além do mais, Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista Mota (2001) ressaltam que foi a partir de então, que inúmeras regiões do Brasil passaram a ter a oportunidade de educar pessoas com deficiência visual em salas de recursos, salas especiais e logo mais nos Centros de Apoio Pedagógico (CAPE).

Foram estabelecidas leis que continham a educação para pessoas "adjetivada de especial em função da "clientela" a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer "tratamento" especial, tal como contido nos textos da Lei 4024/61 e da 5692/71" (CARVALHO. 2007, p.16), porém, foram substituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/96). Essa Lei constata pouca evolução, "embora o alunado continue como "clientela" e a educação especial esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais" (SIC) (CARVALHO. 2007, p.16). A Constituição Federal (1988) também estabelece – juntamente com a LDB (Lei nº 9.394/96) – que a educação é direito de todos.

A Educomunicação pode ser abordada como um método de renovação das práticas pedagógicas, porque segundo o autor Ismar de Oliveira Soares (2012), é designada como

“um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação” (SOARES, 2012, p.13). Compreende-se assim, que a educomunicação está ligada à prática escolar tradicional voltada para a educação e a comunicação tradicional de relações, sendo que, é necessário a união dos dois na construção de práticas educativas e pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Desta forma, é possível entender que ao caminhar igualmente com os dois campos e executar as suas ações de maneira mais ampla e fora do que já fora imposto, pode-se desenvolver uma educomunicação voltada para práticas ampliadas e desenvolvidas para todos, como meios de aprendizado que ao contemplar a educomunicação, contemplem também quem está e deve estar inserido no ensino regular básico educacional. Sendo assim, ao utilizar práticas diversificadas como o Projeto Experimental aqui apresentado, mas também com o intuito de ensino, é possível perceber um caminho para melhores avanços relacionados à interface da educação e comunicação, como forma de desempenho na recepção do ensino por parte dos estudantes e na reação do estímulo que tiveram.

Com isso, o autor Mário Kaplún (1999), acrescenta que a comunicação não trata-se

somente de um instrumento midiático e tecnológico, mas, antes de tudo, é um componente pedagógico. “Enquanto interdisciplinar e campo de conhecimento, para a Comunicação Educativa, entendida desse modo, convergem uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia” (KAPLÚN, 1999, p.69). Neste sentido, a comunicação educativa, pode-se ater aos processos pedagógicos educacionais, assim estabelecendo a relação entre comunicação e pedagogia, por fim designados e inter-relacionados como componente pedagógico.

Ao considerar a educomunicação como uma renovação para as práticas pedagógicas educativas mediante o ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) esclarecem que a educação deve ser destinada para múltiplos sujeitos, sendo isso, fator relevante para a socialização e o confronto do conhecimento. Por fim, a transformação pode começar através do viver em sociedade. A comunicação gerada a partir do ambiente escolar é fundamental para que os estudantes entendam o espaço de cidadania e consigam compreender de que ponto pode-se estabelecer a construção do ser social

igualitário através de mudanças iniciais que partam das práticas pedagógicas já existentes, porém nada eficazes no quesito igualdade e direito de todos.

A partir disso, a Acessibilidade Comunicativa destaca-se como um fator essencial para todo esse entendimento de ser social e de educação igualitária como forma de cidadania. Além de trazer a relevância de uma educação acessível dentro do ambiente escolar como forma de construção do ser humano e de direito para todos, mesmo que ainda seja necessário repensar a forma com que as pessoas com deficiência estejam sendo alfabetizadas e incluídas dentro do ambiente escolar, até o momento em que o papel pedagógico seja fundamental também.

A Acessibilidade Comunicativa “é entendida aqui como o conjunto de processos que visam desobstruir e promover a comunicação sem barreiras como direito humano fundamental” (BONITO, 2015, p.88), ou seja, além de ser uma forma de tornar os processos de comunicação acessíveis, deve ser considerada como um aspecto de direito de todos, sendo este, um dos alicerces das atividades realizadas no projeto experimental aqui mencionado, tratando-se de aprendizado através de leitura acessível e métodos que auxiliem na inclusão de pessoas com

deficiência visual dentro do ambiente escolar, tendo acesso à leitura e, para além disso, um processo de desenvolvimento partindo da proposta de escolas com maior cidadania e desempenho perante os alunos igualmente.

A criança que está no entorno do universo infantil acessível dentro da escola pode aprender com o outro e desenvolver-se de forma eficaz, porém, ainda é evidente que muitas escolas não possuem a acessibilidade necessária para esse processo de convivência, assim como, deixam a desejar no sentido de práticas pedagógicas que auxiliem nesse quesito, mesmo que dentro do Art.7 denominado Crianças com Deficiência citado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012) estejam aspectos importantes que precisam estar presentes no ambiente escolar e nas práticas educacionais, o que elevaria os processos pedagógicos acessíveis, pois segundo cada um dos países signatários do presente acordo (Estados Partes) eles “tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças” (SDH; SNPDPD, 2012, p.33).

Em vista disso, a educação escolar deve estar ciente de que é obrigatório o comprometimento com a criança que precisa ter o mesmo acesso às práticas pedagógicas que as outras crianças. Desta mesma maneira, pode-se acrescentar aqui a relevância da educomunicação e da acessibilidade comunicativa como um compilado de prática cidadã, pois as duas estão voltadas para avanços referentes à educação e comunicação.

É necessário compreender que “a escola é um espaço de relações” (GADOTTI, 2007, p.11), ou seja, é onde começam as interações com o outro. Desta forma, a vivência escolar está ligada a maneira com que o estudante irá interagir e transformar o que aprende em papel social, pois deixa de ser um método tradicional de aprendizado.

A autora Cristina Mata (2006) destaca que “os cidadãos são resultado de uma ordem categórica que define os limites do que pode ser problematizado e os modos de fazê-lo” (MATA, 2006, p. 10), ou seja, ela deixa nítida a possibilidade de que as pessoas nos mostram como pode e deve ser feito, além de trazer a questão de o porquê é preciso problematizar tais procedimentos, pois é observando os meios possíveis de problematização que encontrou-se a oportunidade de intitular uma

estratégia como prática educativa e de cidadania. Segundo Marco Bonito:

[...] a cidadania comunicativa entrecruza-se com as lutas dos direitos humanos coletivos, ou seja, está relacionada com as relações identitárias, culturais, sociais e comunicacionais não apenas vinculadas ao Estado, mas também ao mercado e a todas as demais instâncias que promovem a desigualdade e a exclusão. (BONITO, 2015, p. 165)

Esse vínculo está relacionado aos inúmeros casos de barreiras comunicativas e educativas dentro do ambiente escolar, assim como, o desfavorecimento com o outro, o que gera a exclusão e a precariedade de cidadania. Caso isso seja revisto em todas as demais instâncias, não ocorrerá a inacessibilidade e as escolas podem desenvolver um ambiente que preze a formação de cidadãos igualitários que estejam sempre construindo relações de maneira cidadã.

Por fim, entende-se que as práticas pedagógicas educomunicativas servem como base cidadã para auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem da criança com deficiência, sendo este um alicerce para que seja ampliada a cidadania dentro e fora do

ambiente escolar. Diante disso, há maneiras de inclusão e procedimentos que podem contemplar todas as pessoas para que se tenha um aprendizado acessível desde a infância com diferentes práticas que partam da escola e do convívio social com o outro, como o projeto aqui apresentado, que possibilita reconhecimento dos Direitos Humanos e a consciência da necessidade de promover a cidadania cotidianamente dentro do ambiente escolar.

Para tanto, as metodologias propostas para desenvolver a pesquisa foram apresentadas a partir de autores que estudam as temáticas abordadas, através de uma pesquisa exploratória, executou-se a pesquisa de contextualização, bibliográfica e teórica. A partir do entendimento de todos os contextos e conceitos, foi possível adentrar no campo empírico do trabalho através de uma pesquisa ação, que trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus, localizada em São Borja e dentro dela foi selecionada a turma do 9º ano B, para que participasse da proposta de atividades acessíveis para a realização do produto final.

A pesquisa exploratória possibilitou elencar diversas referências bases do trabalho e serviram como norte para a

execução do processo de aproximação com o que se estava sendo pesquisado. Para Efendy Maldonado (2011), a pesquisa exploratória "implica um movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades" (MALDONADO, 2011, p.39).

Após compreender conceitos e explorar como estavam sendo abordados, pode-se desenvolver a pesquisa de contextualização, sendo esta uma busca histórica sobre o que aconteceu a partir dos temas propostos, assim poderia atingir o entendimento do que influenciou ou não durante o longo dos anos dentro dos contextos sociais. "Na pesquisa, a contextualização é um processo de reflexão, aprofundamento, sistematização e exposição que dá valor sócio-histórico e científico aos projetos" (MALDONADO, 2011. p.280).

Logo após compreender o contexto social foi possível fazer uma reflexão mais teórica e bibliográfica acerca dos temas propostos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com base na Educomunicação, Acessibilidade Comunicativa, Escola Cidadã a partir de autores que pesquisam e abordam os conceitos e contextos.

A partir disso, aplicou-se uma pesquisa de observação participante, que segundo o autor

tem como finalidade “observador os processos comunicativos interpessoais, grupais ou comunitários, envolvendo os meios massivos ou outros processos de comunicação, como os grupais, e meios alternativos de comunicação” (DUARTE, 2010, p.136). Está ligada a observar os comportamentos dentro do ambiente que fez parte da investigação, assim como entender como se dá o processo de comunicação. Para além disso, trata-se de observar as relações pessoais e comunitárias de determinado grupo, está relacionado aos processos educacionais dentro do ambiente escolar entre os estudantes e de como eles compreendem a cidadania a partir de suas experiências.

Com isso, foram executados cinco encontros, o primeiro foi de aproximação com a turma de estudantes. O segundo encontro tratou-se do movimento base do projeto, que foram levadas crianças com deficiência visual para dentro da sala de aula para a leitura da obra literária *O Pequeno Príncipe*, com personagens táteis e sonorização, assim seria possível que os estudantes estivessem de frente à realidade do outro e compreendessem a importância do acesso à leitura para eles. Os três últimos encontros foram de produção textual das *fanfics*

acessíveis e troca de aprendizados uns com os outros.

A partir disso, iniciou-se a experiência jornalística de produção editorial literária através de seleção de nove fanfics e correções textuais, assim como, de todos os componentes visuais do livro: *layouts*, fontes, paleta de cores, ilustrações e diagramação. Assim, foi construído um produto que remete ao público infantil e possui escrita descritiva para crianças com deficiência visual, levando em consideração que todos os personagens foram confeccionados de forma tátil e com texturas próximas à realidade.

O resgate proposto durante o trabalho relacionado à educação está ligado à fatores essenciais dentro de ações educacionais como alicerce do ambiente escolar em que os alunos passam diariamente, deixando de lado as práticas tradicionais de relações e desenvolvendo-se perante processos educacionais e comunicacionais aliados na construção saudável de relações com o outro em todos os âmbitos sociais.

Ao compreender isso, destaco a Acessibilidade Comunicativa como uma enorme aliada à ser exercida se considerar uma comunicação sem barreiras e de direito humano, pois as pessoas com deficiência

visual necessitam de acesso ao ensino como todos, o que favorece o seu desenvolvimento educacional e social. Diante disso, trazer a prática cidadã reflete-se na igualdade de valores e deixa nítido o papel fundamental dela dentro dos convívios sociais, como por exemplo, dentro do ambiente escolhido para a execução do projeto que aqui diz respeito. Foram utilizados métodos que contemplassem à todos e que visassem atingir o desempenho perante cidadania e práticas pedagógicas acessíveis, como o acesso à leitura dentro do ambiente escolar.

Trazer a Acessibilidade Comunicativa e a Educomunicação é o mesmo que despertar um compilado de práticas cidadãs desenvolvidas para contemplar as maneiras de educar, ensinar, relacionar e construir crítica de mundo, desta forma, adentrando em uma escola cidadã que oferece a oportunidade de formação do ser humano como cidadão empático, sendo este, um processo de construção do ser humano, pois a inexistência nesses âmbitos mencionados até aqui reforça a exclusão e torna precária a cidadania.

A construção do problema dentro da pesquisa, deve ser considerado em relação aos ambientes escolares que não contemplam alunos com deficiência visual, resultando na ausência de alunos que

convivam com colegas com deficiência visual e, conseqüentemente, as crianças crescem achando que não existe a necessidade de se preocupar com outras realidades, em específico essa, mas trazer a educomunicação como forma de relações e construções, pode desenvolver a empatia pela causa.

A questão problema norteadora desse processo investigativo foi a seguinte : Como a Educomunicação pode contribuir com o processo pedagógico para a inclusão de crianças com deficiência visual?

Compreende-se que a proposta estabelecida neste trabalho, ao buscar incentivar crianças a escrever para outras crianças com deficiência visual, como determinante para a inclusão do aspecto da acessibilidade no âmbito educacional e no desenvolvimento da cidadania.

Desconstruir a falta de acessibilidade geral estabelecida, desde o princípio, pode ser um começo. Ao usar a Acessibilidade Comunicativa como uma melhoria na produção de conhecimento, que amplia os sentidos e torna acessíveis métodos de ensino que podem ser inseridos dentro do setor pedagógico das escolas, teremos uma sociedade mais inclusiva. Após estabelecer um método encontrado dentro da literatura infantil, vê-se a possibilidade de pensar em

diversas outras formas de construção de seres humanos que optem pelo alicerce da cidadania como oportunidade de conviver e compreender as causas que necessitam de visibilidade desde a infância.

É claro que o campo da comunicação na qual está inserida esta proposta, necessita de avanços em relação à Acessibilidade Comunicativa, assim como deve fomentar a possibilidade de tornar visíveis questões sociais sensíveis. Desencadear uma educomunicação inclusiva para todos os estudantes e adequar as práticas de aprendizado nas escolas, parte de uma necessidade de perceber a ausência de crianças com deficiência dentro do ambiente escolar e como isso prejudica o desenvolvimento de sua cidadania.

Por fim, considera-se a necessidade urgente de práticas educacionais acessíveis que contemplem a todos dentro dos ambientes escolares por uma educação igualitária e cidadã. Entende-se que é possível aplicar este projeto como uma forma de adequar as práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento isonômico de todos(as) os estudantes, independente de suas características sensoriais.

Referências

- BONITO, M. (2015). *Processos na comunicação digital deficiente e invisível: Mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência visual no Brasil*. São Leopoldo, RS.
- BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B. (2001). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Deficiência visual*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Benjamin Constant.
- CARVALHO, R. E. (2007). *Removendo barreiras para aprendizagem. Educação Inclusiva*. (6ª ed.). Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- DUARTE, J. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo, SP: Atlas.
- GADOTTI, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. (1ª ed.). São Paulo, SP: Publisher Brasil.

KAPLÚN, M. (1999). *Processos educativos e canais de comunicação*. São Paulo, SP: Comunicação& Educação.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. (2007). *Literatura infantil brasileira: Histórias e histórias* (6ª ed.). São Paulo, SP: Ática.

MALDONADO, E. (2011). *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre, RS: Sulina.

MATA, C. (2006). *Comunicación y Ciudadanía: Problemas teóricos-políticos de su articulación*. Revista Fronteiras. ano VIII: 5-15, jan/abr.

MEC; SEB; DICEI. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF.

SDH; SNPDPD. (2012). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo no 186, de 09 de julho de 2008; decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009*. (4ª ed.), rev. e atual. Brasília, DF.

SOARES, I. (2012). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo, SP: Paulinas.

Mostra Curta Inclusão e Diversidade: a experiência de produção audiovisual acessível na escola

Mostra Curta Inclusão e Diversidade: la experiencia de producción audiovisual accesible en la escuela

Mostra Curta Inclusão e Diversidade: the experience of school accessible audiovisual production

Bruna Atti Provenzano⁵⁶

Marcos Emilio Santuario⁵⁷

Resumen: Relato sobre mostra que reúne filmes produzidos nas escolas e que valorizem a inclusão, a empatia e a diversidade.

Palabras Clave: Inclusão, diversidade, audiovisual escolar.

Abstract: Report about proposals that assemble films produced in schools that value inclusion, empathy and diversity.

Key words: inclusion, empathy, school audiovisual.

A tela grande da sala de cinema tem sido uma das possibilidades pelas quais as escolas municipais de Novo Hamburgo-RS apresentam fragmentos do seu cotidiano e realizam o debate sobre a valorização das

diferenças e a importância da inclusão. A Rede Municipal de Ensino vem encontrando na produção audiovisual uma potente maneira de contar suas histórias e mostrar detalhes e cenas da sua rotina. Como proposta da

⁵⁶Bruna Atti Provenzano. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo -RS, Mestre em Comunicação, Brasil, brunaprovenzano@gmail.com

⁵⁷Marcos Emilio Santuario. Universidade Feevale, Doutor em Comunicação, Brasil, santuario@feevale.br

Secretaria de Educação, crianças, jovens e professores são estimulados a produzir vídeos e a utilizar este recurso como forma de manifestação com diferentes intenções, seja artística, informativa ou mesmo para apresentar seus projetos de iniciação científica. A ideia é pensar o cinema na escola como ferramenta pedagógica para além de mera ilustração de conteúdos didáticos, incentivando sua produção experimental. O cinema pensado em diferentes níveis desde a fruição passando pela produção e análise crítica. A presença do cinema no cotidiano escolar, como possibilidade de manifestação artística, age como estímulo à troca e à sensibilização do olhar e da criatividade. Neste sentido, a produção experimental do audiovisual contribui para a ampliação da leitura de mundo de estudantes da rede pública de ensino. A utilização da produção audiovisual como recurso pedagógico pelas escolas municipais de Novo Hamburgo pode ser observada, especialmente, a partir do evento que é tema do relato de experiência deste texto: a Mostra Curta Inclusão e Diversidade.

História e as oito primeiras edições

A história da Mostra tem início em 2011, quando o então setor de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria de Educação (SMED) encontrou na produção audiovisual a possibilidade de ampliar o projeto Cartografias da Inclusão, que acompanhava e mapeava ações desenvolvidas nas escolas municipais por professores, estudantes e famílias. A partir das intervenções domiciliares realizadas durante o Projeto de Férias Achadouros de Sentidos, ganhou fôlego o movimento de pensar a articulação entre arte, educação e inclusão como forma de potencializar cenas, vozes, histórias e imagens observadas pela equipe. A primeira iniciativa com a utilização de recursos audiovisuais surgiu com a proposta de realizar sessões de cinema itinerante com a comunidade, seguidas de rodas de conversa. Os cine-debates, conforme aponta o Portal da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo⁵⁸ na internet, serviram de inspiração para a produção de curtas-metragens:

Na sequência, o a-mais-de-sonho: e por que não inventar um jeito de contar as

⁵⁸Diponível em novohamburgo.rs.gov.br/smed/curta-inclusao-diversidade/curta-inclusao-diversidade-historia. Acesso em 15 de março de 2020.

histórias, experiências transformadoras de inclusão e diversidade dentro e fora dos espaços escolares utilizando recursos tecnológicos como o audiovisual? O projeto tomou contornos mais definidos e brotou a I Mostra Experimental de Curtas-Metragens, com o tema, Curta Inclusão e Diversidade. Desde o primeiro momento tomou-se como fundamental que as experiências a serem projetadas pudessem romper com os muros das escolas, vir de outros lugares, de outras cidades, de outros trabalhos com a inclusão e a diversidade. (Novo Hamburgo).

Chamada de Mostra Experimental de Curtas-Metragens - Curta Inclusão e Diversidade, a primeira edição do evento ocorreu nos dias 22 e 23 de novembro de 2012. A partir de parceria com a rede Cinespaço, as sessões de exibição aconteceram, no turno da manhã, em sala de cinema localizada no Bourbon Novo Shopping. Já no dia 23, no turno da tarde, no Teatro Paschoal Carlos Magno foi realizada cerimônia de entrega do Troféu Ubuntu, recebido pela equipe de produção dos 25 filmes exibidos. Como forma de auxiliar os professores em relação aos detalhes técnicos da Linguagem Audiovisual, a SMED promoveu oficinas sobre a temática.

Embora não tivesse caráter competitivo, desde sua primeira edição a Mostra agradeceu os filmes participantes com o Troféu Ubuntu.

Originalmente criada pela professora e artista plástica Claudia Scholl Matter, com consultoria do então Atelier Livre Municipal (hoje Escola Municipal de Arte Carlos Alberto de Oliveira) a peça foi confeccionada com materiais da natureza. O nome, conceito de origem africana, significa "sou quem sou porque somos todos nós". A partir de 2013, o troféu passou a ser produzido pelo Coletivo Ubuntu, composto por estudantes, professores e artistas do Atelier Livre. Até a 6a Mostra, cada edição do evento contou com um modelo específico de troféu, todos produzidos de maneira artesanal com materiais coletados da natureza como galhos e troncos caídos das árvores por conta de intempéries. A peça deixou de ser entregue quando o coletivo que o produzia se desfez, em 2017.

Em 2013, para a realização da 2a Mostra Experimental de Curtas-Metragens - Curta Inclusão e Diversidade, o setor de Educação Inclusiva e Diversidade contou com a parceria da Fundação Liberato na realização de consultorias técnico-pedagógicas em áudio e vídeo e acessibilidade para as escolas interessadas. As sessões matinais de exibição aconteceram nos dias 21, 22 e 23 de novembro, novamente no Cinespaço. Nos dois primeiros dias foram exibidos os 23 filmes

inscritos nesta edição e, na manhã de encerramento, foram reprisados os quatro curtas escolhidos por meio de votação popular, seguidos pela entrega do Troféu Ubuntu para as equipes produtoras.

Durante o ano de 2014, antes da realização da edição seguinte do evento, a SMED colocou na estrada o Andarilho, ônibus adaptado que percorreu diferentes cidades exibindo curtas-metragens produzidos em Novo Hamburgo, além de promover oficinas e rodas de conversa sobre arte, inclusão, diversidade e acessibilidade cultural. Inspirada pela participação de diferentes cidades da região nas edições anteriores, neste ano o evento ampliou sua abrangência, atualizando o nome para 3a Mostra Experimental e Regional de Curtas-Metragens - Curta Inclusão e Diversidade. Esta edição aconteceu nos 27, 28 e 29 de novembro, no Cinespaço, com a exibição de 33 filmes cujas equipes produtoras receberam o Troféu Ubuntu pela participação.

Em julho de 2015, a Mostra garantiu à SMED a conquista do 5o Prêmio de Cultura da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS). Pela primeira colocação na categoria Artes Visuais - que reunia trabalhos de artes plásticas, cinema, fotografia e vídeo - a secretaria

hamburguense recebeu troféu, certificado e 3 mil reais utilizados na aquisição de equipamentos para produção audiovisual.

Em novembro daquele ano, foi realizada a 4a Mostra Experimental e Regional de Curtas Metragens - Curta Inclusão e Diversidade. As exposições seguiram sendo realizadas no Cinespaço mas, desta vez, na maior sala do complexo, ampliando em mais de 100 lugares a capacidade de público. As sessões ocorreram nos dias 25, 26 e 26, no turno da manhã. Na noite de 26, no Teatro Municipal Paschoal Carlos Magno, aconteceu a cerimônia de encerramento e entrega do Troféu Ubuntu para os produtores dos 35 filmes exibidos.

A edição seguinte do evento apresentou mudanças significativas. Além da mostra dos filmes produzidos no ambiente escolar, também foi realizada, pela primeira vez, uma etapa competitiva. Desta forma, em 2016 aconteceu a 5a Mostra e 1o Festival de Curtas-Metragens - Curta Inclusão e Diversidade. Ao inscreverem seus filmes, as escolas podiam optar pela participação - ou não - na competição. As sessões de exibição foram realizadas na manhã dos dias 22, 23, 24 e 25 de novembro, no Cinespaço, e a entrega do Troféu Ubuntu para todos os participantes e do destaque para os vencedores aconteceu

na noite do dia 25, no Teatro Municipal Paschoal Carlos Magno. Foram premiados destaques nas categorias: Acessibilidade, Atriz, Ator, Filme, Roteiro, Fotografia, Cenário e Figurino e Direção. A comissão julgadora foi formada por Marcos Santuario (crítico de cinema e curador do Festival de Cinema de Gramado), Isa Reichert (fotógrafa), Leonardo Peixoto (diretor e produtor) e Kemi Oshiro e Mimi Aragón (Ovni acessibilidade). Dos 50 filmes inscritos, 42 participaram do festival.

Em 2017, a atividade retoma o caráter não competitivo e sintetiza seu nome em 6a Mostra Curta Inclusão e Diversidade. Outro símbolo que foi alterado neste ano foi o logotipo, que deixou de ser representado pelo rolo de filme e passou a incorporar a marca de acessibilidade criada pela União das Nações Unidas (ONU). Realizada entre os dias 21 e 23 de novembro, esta edição contou com a exibição de 42 filmes. As sessões aconteceram no Cinespaço e a entrega do Troféu Ubuntu, como forma de valorizar as escolas que produziram os filmes, foi realizada em Reunião de Diretores de Escola. Para auxiliar na produção dos filmes, a SMED articulou encontros de formação sobre produção e edição de vídeos.

Em 2018 a SMED, com o tema "Inclusão e diversidade: a experiência de Novo Hamburgo na produção de vídeos acessíveis", foi convidada a apresentar a Mostra na abertura do 3o Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil, realizado em setembro na cidade de Vitória da Conquista-Bahia. Também participaram da atividade ações desenvolvidas em Pernambuco e Portugal.

Diferente das edições anteriores, a 7a Mostra Curta Inclusão e Diversidade aconteceu em dias alternados: 22, 26 e 30 de novembro de 2018. Em virtude da troca de operadora das salas de cinema, as exibições foram realizadas no Salão de Atos do Campus 2 da Universidade Feevale. Ao todo, foram exibidos 39 curtas-metragens. Neste ano também foi criado o canal da Mostra no canal Youtube⁵⁹, reunindo as produções exibidas em edições anteriores.

Após intensa articulação da SMED, a 8a Mostra Curta Inclusão e Diversidade retornou ao cinema do Bourbon Shopping, agora operado pela multinacional Cinemark. As exibições foram realizadas nas manhãs dos dias 19, 22, 26 e 28 de novembro de 2019 e reuniram a maior quantidade de filmes da história do evento com 65 títulos. Um dos destaques deste ano foi a montagem de

⁵⁹ www.youtube.com/channel/UCYY94m8c5LJQqEfh318TPhw.

cenários no foyer do cinema para que os convidados fizessem fotos com molduras e adereços alusivos à produção audiovisual. Como reconhecimento pelas produções, as escolas municipais que participaram desta edição receberam claquetes que poderão ser utilizadas na produção dos próximos filmes.

Três eixos principais

Criada a partir do desejo de dar visibilidade e potencializar as histórias, os sons e as imagens das experiências de Educação Inclusiva, hoje o projeto está alicerçado sobre três eixos principais: Produção Audiovisual, Exibição e Debate e Acessibilidade.

Produção Audiovisual: para auxiliar na produção dos filmes, os professores participam de oficinas de capacitação sobre Linguagem Audiovisual. O objetivo é aproximar os docentes das possibilidades das tecnologias da informação, cada vez mais acessíveis, mas ao mesmo tempo incentivá-los a experimentar formatos e técnicas na construção dos filmes, sem buscar padrão na elaboração de roteiro ou edição. Ao longo da história da Mostra, diversos profissionais de diferentes segmentos da produção audiovisual, a convite da SMED, realizaram encontros de formação e oficinas para os

professores das escolas municipais de Novo Hamburgo.

Nas primeiras edições, parcerias com instituições como a Fundação Liberato e a Universidade Feevale proporcionaram encontros de capacitação. Nos anos seguintes, participaram das oficinas de formação sobre Linguagem Audiovisual profissionais como o professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e diretor de cinema Carlos Gerbase, o professor de cinema da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) Wagner da Rosa, o mestre em Indústria Criativa e diretor e produtor de cinema, Leonardo Peixoto, a audiodescritora Mimi Aragón e a diretora e roteirista Iuli Gerbase.

Exibição e debate: desde a primeira edição da Mostra, o evento busca valorizar o protagonismo de estudantes e professores. Se para os jovens realizadores audiovisuais o processo de produção dos filmes já é repleto de significado, o momento de exibição, na mesma sala de cinema comercial em que são projetados os blockbusters mais esperados do ano, potencializa o projeto. A partir de parceria com as redes de operação das salas (Cinespaço e Cinemark), as exibições acontecem no único cinema da cidade, instalado no shopping center e onde muitos

dos estudantes têm a oportunidade de ir pela primeira vez a partir deste evento. Acomodados nas confortáveis poltronas na sala escura e diante da enorme tela, crianças e jovens apresentam suas histórias e são valorizados por suas produções, sejam documentais ou ficcionais. Cada sessão de exibição é seguida por debate com a participação de profissionais de diferentes áreas do cinema como atores, produtores, diretores e críticos. Os filmes são comentados por estes convidados e também pelos jovens cineastas, que têm a oportunidade de contar sobre o processo de criação e as dificuldades enfrentadas para transformar as ideias em imagem e som.

Ao longo das oito primeiras edições da Mostra Curta Inclusão e Diversidade, diversos profissionais das áreas da Educação e do Cinema participaram do debate comentando e conversando sobre os filmes produzidos no ambiente escolar. Cabe destacar a presença de um dos mais importantes diretores audiovisuais brasileiros, Jorge Furtado (2016), do crítico de cinema e curador do Festival de Cinema de Gramado, Marcos Santuario (de 2013 a 2019), da audiodescritora Mimi Aragón (de 2013 a 2019), da presidente da Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRACINE), Ivonete Pinto (2019), do crítico cultural Roger

Lerina (2018), do ator Sirmar Antunes (2019), da jornalista Susi Mello (2019), dos coordenadores do Programa de Alfabetização Audiovisual, Maria Angélica dos Santos (2018) e Gabriel Junqueira (2019), do professor Órson Soares (2018), da curadora do Festival Assim Vivemos, Lara Pozzobon (2014), da psicóloga Analice Palombini (2014), da diretora de Política da Educação Especial (MEC), Martinha Clarete dos Santos (2015), entre outros.

Acessibilidade: para participarem da Mostra, os filmes devem apresentar enredos que valorizem questões como a inclusão social e de pessoas com deficiência, o respeito e a diversidade. A pluralidade também se apresenta nas diferentes técnicas, gêneros e estilos adotados pelos jovens cineastas e professores para contarem as histórias que vivem ou que criaram a partir da imaginação. Em comum, a reflexão sobre a necessidade de empatia nos diferentes espaços da sociedade.

Além disso, os filmes devem apresentar recursos de acessibilidade conforme normativa da Agência Nacional de Cinema do Brasil (ANCINE). Podem ser utilizados os recursos de Audiodescrição, Legenda para surdos e ensurdecidos ou janela para intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O objetivo é estimular que os jovens

produtores exercitem o pensamento sobre a acessibilidade para além de rampas e estruturas físicas, mas para a importância do acesso de produtos culturais, como os filmes que estão produzindo na escola.

Por terem como temática a inclusão, muitos dos filmes apresentam como seus protagonistas crianças com deficiências físicas e intelectuais. Estudantes que encontram no processo de produção destes curtas-metragens significado para atingir objetivos que parecem insuperáveis na rotina escolar. Nos dias de exibição, além dos estudantes e dos professores, as famílias e comunidade em geral acompanham os curtas-metragens produzidos, ensaiados, gravados e editados nas escolas públicas. Mediados pelos recursos audiovisuais, crianças e jovens contam suas histórias para muito além das suas deficiências, destacando suas potencialidades e valorizando os processos de inclusão, a empatia e a diversidade.

Discussões possíveis e necessárias

Ao longo dos oito anos em que a Mostra Curta Inclusão e Diversidade é realizada em Novo Hamburgo, a produção de audiovisual experimental está sendo incorporada ao

cotidiano das escolas públicas da cidade. Como política pública de educação inclusiva, o cinema escolar acessível, aliado a outras propostas desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, vem contribuindo para a qualidade da aprendizagem de crianças e jovens com deficiência física e intelectual. A experiência de produção de filmes dos quais são participantes e a exibição na sala de cinema com a participação de colegas e famílias são experiências com potencial de resignificar as vivências escolares para estudantes envolvidos no projeto.

A relação entre cinema e escola, tema de diversas pesquisas com amplas possibilidades e focos de observação, é fundamental desde há muito tempo. O consumo intenso de produtos audiovisuais por estudantes, professores e famílias indica a necessidade de tratar da questão de forma crítica, diversa e também estética. Como ressalta Alain Bergala (2008):

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Esse tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do

cinema que exhibe uma mais-valia artística. (BERGALA, 2008, p. 47)

apertura, possibilidade, invenção. (FRESQUET, 2003, p.3)

Para além de ser forma de ilustrar o conteúdo trabalhado em aula, o audiovisual e as diferentes - e criativas - formas de incorporá-lo à rotina escolar contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades. Assistir um filme é exercício de empatia. Enquanto acompanhamos histórias mediadas pelas telas - nas mais diversas possibilidades tecnológicas disponíveis e cada vez mais acessíveis - mergulhamos na vida de personagens. Conhecemos lugares, realidades, pessoas e situações diferentes das que vivenciamos. Somos apresentados às diferenças. Como afirma Fresquet (2003):

Se podemos pensar no cinema como uma máquina de pensar, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço, o real, o possível, o imaginário, o sonhado, estamos sendo implicitamente convocados a pensar e sonhar acordados algumas ideias, possibilidades, aventuras, temores, sensações, desejos, lembranças e projetos. Entender o cinema como modo de pensamento nos libera de pensá-lo de modo determinado, como forma acabada. Pensamento em tanto

No caso da experiência desenvolvida em Novo Hamburgo, especialmente a partir das ações da Mostra Curta Inclusão e Diversidade, o cinema é inserido na escola como forma de experimentação. A linguagem audiovisual se torna meio para que estudantes e professores contem suas histórias valorizando seus conhecimentos e vivências. O processo de produção, por si só rico, é potencializado com a exibição em sala de cinema com o debate sobre o filme. Para Migliorin (2015), o exercício de incluir cinema na escola inventa espaços de compartilhamento e invenção coletiva:

Experimentar, nesse caso, é se deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos e que porta o risco de trazer microdesestabilizações naquilo que entendemos como "nosso mundo". A experiência, nesse sentido, não pressupõe indivíduos prontos ou sujeitos estáveis antes dela própria, tornando-se a experiência, o meio e o fim, entregando a autoridade ao processo. (MIGLIORIN, 2015, P. 51)

Nestes oito anos, a Mostra Curta Inclusão e Diversidade tem representado aos estudantes e professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS a possibilidade de dar a conhecer o cotidiano escolar e as histórias que criam a partir da imaginação ou do registro documental. Por meio dos três eixos em que se baseia a experiência: Produção Audiovisual, Exibição e Debate e Acessibilidade, a iniciativa busca oportunizar à comunidade escolar experiências de análise e produção de filmes como forma de expressão e valorização das diferenças.

Referencias

BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema-Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e

fora da escola. Rio de Janeiro: Brooklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ,2008.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. Revista Contemporânea de

Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2010. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/articloe/view/1597>

FRESQUET, Adriana. Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. 1ª edição, Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. 1ª ed. Rio de

Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

NOVO HAMBURGO. Mostra Curta Inclusão e Diversidade. Disponível em novohamburgo.rs.gov.br/smed/curta-inclusao-diversidade/curta-inclusao-diversidade-historia. Acesso em: 15 de mar. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

Experiencias de apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá- Colombia 2016-2018

Johana Isabel Montes Leguizamón⁶⁰

Palabras claves: Memoria-Representaciones sociales- Cátedra de Paz- Boyacá- Colombia.

Tema central

En esta oportunidad compartiremos con ustedes los avances de mi tesis en el marco del Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata, propuesta a través de la cual hemos venido explorando y analizando algunas experiencias de sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios tanto públicos como privados, así como rurales y urbanos del departamento de Boyacá- Colombia entre el 2016 y el 2018, que lejos de pretender verificar la implementación de la asignatura en cumplimiento de una normativa de carácter nacional y obligatorio, pretende aproximarse a

los procesos que atravesaron las instituciones educativas para dar lugar a esta experiencia pedagógica.

La cátedra en mención surgió como iniciativa del Gobierno Nacional tras la firma de los acuerdos de paz logrados con la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo, de acá en adelante FARC-EP en La Habana- Cuba en el 2016, con el propósito de involucrar tanto a las escuelas como a los colegios de todos los niveles en la construcción del nuevo país propuesto en el documento firmado.

⁶⁰Becaria Doctoral Conicet- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. IDiHCS. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: joismontes@gmail.com

De este modo el trabajo exploró inicialmente en las negociaciones que tuvieron lugar al interior de cada institución educativa al momento de decidir los contenidos a enseñar, para enfocarse fundamentalmente en los relatos de educadores y educandos en torno a la construcción de la memoria histórica discursiva y a las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia validadas y reproducidas por los actores sociales de las instituciones, para interpretar así, los modos de entender el proceso de paz logrado.

El proyecto se sitúa en la línea de investigación de las instituciones educativas y sus actores, en la medida que el interés radica en conocer la apropiación que han hecho las escuelas de la Cátedra de Paz como un espacio educativo y comunicacional que refiere modos y sentidos de leer el conflicto armado, las negociaciones con las FARC-EP y la intención de consolidar un nuevo momento histórico que promueva la diversidad y la inclusión hacia el logro de la paz.

Para tal fin, la propuesta se vale de los aportes del área de comunicación, así como de la educación, al reconocerlas como prácticas de sentido que no se pueden abordar al

margen de los sujetos que participan, es decir, directivos, educadores, educandos padres de familia, sino que los incluye, en la medida que son ellos los que validan esos discursos desde su propia enunciación hasta su reproducción, otorgándoles un significado, legitimando de este modo una mirada política del mundo, atravesada por cuestiones ideológicas y relaciones de poder.

Objetivos

General

Explorar y analizar las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia y el proceso de construcción de la memoria histórica discursiva a través de los relatos orales y escritos de educadores y educandos que aparecen en el desarrollo curricular de la Cátedra de Paz de colegios públicos, privados, rurales y urbanos del nivel secundario del departamento de Boyacá (2016-2018) para aproximarnos a reconocer los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura en los modos de leer los acuerdos de paz logrados en La Habana-Cuba

Específicos

Indagar sobre las disputas existentes al interior de los colegios públicos, privados,

rurales y urbanos de Boyacá en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz.

Identificar las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia que atraviesan el desarrollo curricular de la Cátedra de Paz a partir de los relatos orales y escritos reproducidos y validados por educadores y educandos.

Analizar el proceso de construcción de la memoria histórica discursiva por parte de los actores sociales de estas instituciones educativas para conocer los sentidos y apropiaciones dados a la asignatura en los modos de leer los acuerdos de paz logrados en La Habana- Cuba

Determinar el lugar que ocupan los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio propios de un nuevo momento histórico hacia el logro de la paz.

Discusión Teórica

Como categoría básica y central de esta investigación, encontramos la Cátedra de Paz que surge en el particular contexto de las negociaciones de La Habana-Cuba en donde el gobierno nacional asumió que la paz no se refiere exclusivamente a la entrega de armas

por parte de insurgentes y su reinserción a la vida civil, sino que se trata de un proceso más complejo que debe involucrar además a las instituciones educativas del país, en aras de pensar en la sociedad que se quiere construir tras el acuerdo logrado con las FARC-EP.

La iniciativa fue impulsada por el ex presidente colombiano Juan Manuel Santos y posteriormente respaldada por el Congreso Nacional a través de la Ley 1732 de 2014 y reglamentada mediante el decreto 1038 de 2015 para garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de la paz en Colombia, reglamentando la cátedra en todas las instituciones educativas del país de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Según el decreto reglamentario la cátedra de paz se encaminaba a

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2015, pág. 2)

Para ello estableció como objetivos el aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a tres ejes temáticos:

. Cultura de la paz: Sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

. Educación para la paz: Apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

. Desarrollo sostenible: Tendiente al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida, el bienestar social, sustentados en los recursos naturales renovables, sin deteriorar el medio ambiente o el derecho de las futuras generaciones a utilizarlo para satisfacer sus necesidades.

Siguiendo los parámetros del decreto, con respecto a la estructura y contenidos de la cátedra, las instituciones podían optar por al menos dos de las siguientes áreas temáticas:

Justicia y derechos Humanos
Uso sostenible de los recursos naturales
Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación
Resolución pacífica de los conflictos
Prevención del acoso escolar
Diversidad y pluralidad
Participación política
Memoria histórica
Dilemas morales
Proyectos e impacto social
Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Como puede notarse las instituciones educativas contaban con cierta autonomía con respecto a la estructura y contenidos a ser incorporados en la cátedra, decisiones que determinaban un posicionamiento ideológico con respecto a los modos de leer la realidad colombiana atravesada por la desigualdad y la exclusión social; sin embargo, consideramos que estas elecciones no se podían tomar al margen del contexto en el que surgió la cátedra de paz, que nos remite al conflicto armado en Colombia y a los acuerdos logrados con las FARC-EP lo que conlleva un ejercicio de memoria histórica, y

es puntualmente en esta cuestión que nos interesa indagar.

De este modo, para esta investigación nos interesa abordar las memorias que un determinado discurso evoca, construye y reelabora "analizar las batallas que se producen en torno a la (s) memorias del pasado, en términos de reformulaciones, mutaciones o disputas por los sentidos pretéritos" (MONTERO, 2013, pág. 6).

Así "la memoria vista como campo de juego es un territorio donde "la lucha contra el olvido" o "contra el silencio" esconde lo que en realidad es una oposición entre distinta memorias rivales- cada una de ellas con sus propios recuerdos y olvidos. Un campo donde no hay neutralidad, ni puede haberla, donde los actores sociales con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, pugnan por afianzar la legitimidad de "su verdad (Jelin, 2002: 40)" (CANCIMANCE LÓPEZ, 2013, pág. 33).

En términos de Pilar Calveiro

"la memoria es un gozne que articula pasado, presente y futuro, pero no necesariamente constituye una práctica resistente. En realidad, según como se acople la memoria del pasado a los desafíos del presente se estará construyendo un relato que puede ser resistente o funcional al poder" (CALVEIRO, 2006, pág. 379).

También figura la categoría de representaciones sociales que "desde la perspectiva clásica de Moscovici y Jodelet serán modelos organizados y jerarquizados de conocimiento colectivo expresado en juicios, opiniones, creencias, saberes, actitudes que a su vez son materializadas en las diversas formas de interacción comunicativa. Para Moscovici, estas funciones como "códigos para intercambio social" y en tanto códigos son útiles a los sujetos para ordenar, clasificar, identificar, comunicar y nombrar los distintos aspectos del mundo y de la historia individual y grupal (Duveen y Lloyd, 2003)" (JARAMILLO MARÍN, 2012, pág. 127)

En términos de Neyla Pardo "las representaciones sociales son sistemas de interpretación del mundo que se ponen en evidencia a través de las opiniones, los juicios y las creencias de cierta comunidad, y cumplen entre otros un papel decisivo para la cohesión social (Pardo, 2007)" (JARAMILLO MARÍN, 2012, pág. 129).

Enfoque y metodología de abordaje

Para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos para esta investigación, hemos optado por un marco metodológico

orientado a los Estudios Críticos del Discurso (ECD) que “se han consolidado como un lugar de interés para la problematización de la acción discursiva como una práctica transformadora, constituyente y constitutiva de la realidad social” (PARDO, 2013)

Trabajamos con cinco colegios de Boyacá, los cuales, aunque geográficamente están en un mismo departamento de Colombia, no constituyen un cuerpo homogéneo pues difieren en sus características que se enmarcan entre lo central y lo periférico, lo público y lo privado, y lo rural y lo urbano.

. De Tunja, la capital del departamento: La Fundación Pedagógica Rayuela (privado) y la Institución Educativa Silvino Rodríguez (público).

. De Tuta la Institución Educativa Técnica Chicamocha (técnico y urbano).

. De Otanche al occidente de Boyacá la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (rural).

. De Duitama el Colegio Quebrada de Becerras (público y rural).

Esta distinción es significativa en la medida que las condiciones materiales y simbólicas de los colegios en cuestión, están determinadas por el contexto social y económico que las atraviesa, por lo tanto, los

relatos orales y escritos que emergen en las aulas en torno al conflicto, vislumbran la memoria histórica discursiva construida, validada y reproducida y determinan a la vez la lectura que se le da a las negociaciones protagonizadas por el Gobierno y las FARC-EP.

Inicialmente accedimos a la propuesta curricular de la Cátedra, contenida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), luego a través de la técnica de la entrevista en profundidad semiestructurada tanto a directivos como docentes nos aproximamos a las pugnas, cruces y tensiones entre los actores institucionales en la definición de contenidos, pero particularmente en los modos de referirse al conflicto armado y al proceso de La Habana-Cuba.

Esta indagación fue relevante considerando que las instituciones escolares como tales siguen ocupando un lugar privilegiado frente a otras agencias en la medida que tienen legitimidad para seleccionar y organizar el capital cultural transmitido.

De este modo insistimos en la politicidad del currículum como cuestión central en la medida que

Lo que las escuelas enseñan no son contenidos neutrales, sino que han sido siempre terrenos de batalla, espacios donde diversos sectores de la sociedad disputan significados y pugnan por definir cuáles son los saberes valiosos que las instituciones educativas deben enseñar (FAINSOD, 2019).

Además, realizamos observaciones de clases participantes y no participantes que dan cuenta de los contenidos desarrollados, pero nos detuvimos particularmente en las narraciones orales y escritas de docentes y estudiantes en torno al conflicto, para acercarnos así a las representaciones sociales que se validan en las aulas.

Los discursos son constitutivos y constituyentes del mundo social, de las prácticas, órdenes que tiene lugar allí (Phillip y Hardy, 2002; Fairclough y Wodak, 2000; Martín Rojo, 1997). De hecho, como lo hace notar Fairclough, el discurso no es otra cosa que una forma de representación de la vida social por parte de los distintos actores sociales, cuya posición y prácticas sociales se hallan intrínsecamente determinadas por la manera como ven y significan la vida social (JARAMILLO MARÍN, 2012).

Es precisamente el alcance epistémico del Análisis Crítico del Discurso el que no llevó a elegirlo como el encuadre metodológico del proyecto puesto que nos permitirá desde lo

discursivo aproximarnos al proceso de construcción de la memoria histórica por parte de los actores sociales de estas instituciones educativas

Así desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, el discurso se construye entonces en la práctica y tiene por tanto, efectos prácticos y estratégicos (Fairclough, 2003; Jager, 2003). Es decir, se persiguen mediante su sello unas orientaciones e intereses específicos: dominar, subvertir, colonizar, imponer, transformar. No es extraño entonces que la relevancia de un discurso, así como ya lo dijeron Foucault, Hall e incluso Butler frente al poder, se nos revele no a través de su posesión sino mediante sus efectos en las luchas políticas y sociales" (JARAMILLO MARÍN, 2012, pág. 131)

Para comprender el objeto de estudio se ha propuesto un esquema metodológico en el que entran en juego tres perspectivas: la histórica, la cualitativa y la interpretativa. Estas perspectivas se articulan permanentemente en la medida que las representaciones sociales del conflicto que surgen en las aulas dan cuenta de una historia del país que es contada de diferentes maneras, esos modos de contar refieren un

posicionamiento político que emerge en las narraciones y que se entrecruzan para determinar una mirada que no es homogénea, sino que se modifica permanentemente.

Resultados, reflexiones y conclusiones

Siendo una investigación que se encuentra en curso compartimos con ustedes algunos resultados y conclusiones parciales que nos invitan a la reflexión para continuar avanzando en el proceso.

Al indagar en las instituciones educativas acerca de la implementación de la cátedra encontramos algunas similitudes como: el hecho de que el proceso generó tensiones entre los actores sociales por varias razones: En primer lugar, abordar el conflicto armado y los acuerdos de paz en las aulas implicaba asumir un posicionamiento ideológico, que muchos no querían adjudicarse, en la medida que los ponía en un lugar que no querían ocupar. Recordemos que en octubre de 2016 el gobierno sometió a plebiscito lo acordado con las FARC-EP y aunque el no se impuso en las urnas, el mandatario terminó ratificándolo en el Congreso.

A partir de entonces, el país se encuentra dividido entre quienes defienden los acuerdos de paz y han sido llamados en muchas ocasiones "simpatizantes de la guerrilla", y entre quienes están en contra y le siguen apostando a la vía armada para erradicar a los movimientos subversivos. Esto genera una polarización política en donde los actores son etiquetados, los primeros como Santistas y los segundos como Uribistas, lo que tiene serias implicaciones con respecto al modelo de país que se quiere construir. Esta estigmatización ha generado que se imponga el miedo y el silencio como modos de supervivencia frente a los embates de la guerra, por lo tanto, se opta por callar, antes que por habilitar la palabra que dé cuenta de esas memorias subterráneas sobre el conflicto que nos atraviesan a todos y que urge recuperar.

Este posicionamiento se ha instalado como consecuencia de la eliminación sistemática de líderes sociales y defensores de derechos humanos, que han sido asesinados, levantando la bandera de la paz y pasaron a integrar el listado de víctimas del conflicto armado en Colombia.

Por otra parte, se generó un amplio debate en torno al hecho de que la cátedra se haya concebido como una asignatura independiente, puesto que directivos y docentes defendían su transversalidad en la medida que les parecía pertinente que atravesara todos los contenidos académicos. Sin embargo, con esta disyuntiva, se corría el riesgo que en nombre de esa transversalidad se desdibujara la cátedra y terminara siendo una utopía su implementación y desarrollo.

Esta cuestión complejizó la planificación de contenidos y el encuadre metodológico y se constituyó en un proceso en construcción permanente en las aulas. Sumado a ello, los docentes recibieron la incorporación de la cátedra, como una recarga adicional de trabajo que no querían asumir en la mayoría de los casos y para la que no se sentían preparados ni capacitados, por lo tanto, hubo un conflicto de intereses entre docentes de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales principalmente con respecto a quiénes deberían hacerse cargo de este espacio curricular. En las instituciones que seleccionamos para este estudio, fueron en su mayoría los docentes de ciencias sociales los que se hicieron cargo del espacio, o a los que se les adjudicó unilateralmente esta tarea,

decisión que se justificó a través de supuestas competencias cognitivas, producto más de la imposición que de la concertación institucional. De este modo, la Cátedra de Paz, termina siendo un proyecto transversal del área de Ciencias Sociales al que no se le da tanta prioridad y que dispone de poco tiempo dentro de la carga horaria de los profesores encargados de la misma, lo que refiere que ocupa un lugar secundario en el Proyecto Educativo Institucional de los colegios.

Con respecto a las representaciones sociales del conflicto armado notamos que hay una tendencia dominante a omitir en el desarrollo curricular el contexto que propició el surgimiento de la cátedra, con ello nos referimos a que se evade de múltiples formas el abordaje temático del conflicto armado y de los acuerdos de paz, lo que dificulta que se propicie un ejercicio de memoria histórica que permita interpretar y asumir el acontecer nacional.

Es decir, no se les ha contado específicamente a los alumnos por qué surgió esta cátedra, en qué contexto social y político se produjo, o qué finalidades perseguía, y hay una propensión a enfocarse en la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los

conflictos escolares, dejándolos al margen de lo macro, es decir del conflicto armado colombiano

Consideramos que desconocer esos atravesamientos sociales y políticos, que no solo son parte del afuera, sino que se replican y circulan en las aulas, es caer en un simulacro institucional del buen ciudadano en donde priman los decálogos de los buenos valores y las grandes virtudes que distan del sujeto reflexivo, y crítico llamado a asumir un posicionamiento político para comprender lo que sucede en Colombia y encarar así su propia realidad.

Esta mirada tendiente a abstraerse de la realidad macro, predomina en la Institución Educativa Técnica de Chicamocha (Tuta) y en la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (Otanche), mientras que la Fundación Pedagógica Rayuela y la Institución Educativa Silvano Rodríguez de Tunja, antes que mantenerse al margen de la realidad nacional y local, vienen incorporando de manera gradual prácticas de enseñanza y aprendizaje en donde se reflexiona sobre el conflicto armado y los acuerdos de paz, habilitando la palabra y el debate.

De las 5 instituciones educativas objeto de estudio, es particularmente el Colegio Quebrada de Becerras (Quebec) de la ciudad de Duitama el que ha venido propiciando nuevas experiencias académicas tendientes a la recuperación de la memoria histórica, habilitando la palabra tanto de educadores como educandos para referirse al conflicto, a los acuerdos con las FARC-EP, en este sentido ha sido fundamental la apropiación de la cátedra por parte del docente Miyer Pineda, quien ha generado espacios de reflexión sobre la importancia de la paz en un país donde el conflicto se ha naturalizado.

De este modo en el 2016 surgió en el Colegio Quebec el proyecto Mnemósine que se ha convertido en un espacio de producción del conocimiento a través del cual tanto educadores como educandos a partir de propuestas y proyectos locales han empezado a construir un país en donde sea posible pensar en la paz.

A partir del sentido y la apropiación de la historia del conflicto armado y en el marco de este proyecto, se dio origen además a un Museo Móvil de la Memoria Histórica para dignificar a las víctimas, en donde los educandos a partir de la lectura de textos del Centro Nacional de la Memoria Histórica,

lograron apropiarse de sus contenidos y socializarlos.

Esta propuesta que inició como un ejercicio académico en el área de ciencias sociales, logró tal aceptación, que no solo educandos de otras áreas se sumaron sino además padres de familia que se sintieron interpelados por estos nuevos modos de contar, de narrar, que lejos de tratarse de los textos y manuales convencionales de la historia oficial, los aproximaron a una lectura más humana y menos desdibujada de la realidad colombiana, que modificó su mirada frente al conflicto.

Así se resignifica la importancia de la escuela en este proceso y se recuperan historias locales, relatos que son plasmados en TV Quebrada, canal creado por la institución en You Tube y que sumado al blog www.quebecnmemosine.blogspot.com han propiciado el surgimiento de producciones narrativas y audiovisuales como espacios pensados para resguardar la memoria de las ideas y para contribuir en la construcción de la paz.

De este modo recobran sentido los aportes de autores como Foucault, Van Dijk, Wodak y Fairclough, Ernesto Laclau, Butler, Rossana Reguillo quienes consideran que "el discurso contribuye a sustentar y reproducir órdenes

sociales, pero también es un dispositivo potencialmente significativo para ayudar a transformarlo y subvertirlo radicalmente, en situaciones sociales que tienen un correlato local y global. A través del discurso, como ha dicho Van Dijk (2000) "los usuarios del lenguaje pueden realizar, confirmar o desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas más amplias". (JARAMILLO MARÍN, 2012, pág.127)

Finamente en tiempos de pandemia y frente a la nueva ola de masacres que pretende sostener el sistema excluyente y violento que ha primado en Colombia, es cuando más urge visibilizar estas experiencias en las aulas para resignificar la paz desde otros lugares que la nombren, la cuenten y la hagan posible, para que se constituyan así en espacios de emancipación y resistencia. Porque como diría la escritora nigeriana Chimamanda Adichie:

Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota. Cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso (CHIMAMANDA, 2009).

Referencias

CALVEIRO, P. (Julio de 2006). *Los usos políticos de la memoria*. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>

CANCIMANCE LÓPEZ, A. (2013). *Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país*. Eleuthera.

CHIMAMANDA, A. (2009). *TED Ideas worth spreading*. Obtenido de El peligro de la historia única: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

FAINSOD, P. y. (2019). *Clase virtual 1 A: Sexualidades y Géneros. Enfoques en torno a las*

sexualidades y la educación sexual. Obtenido de <https://uanormal1-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/321/Fainsod-y-Gonzalez-del-Cerro-clase-virtual-1A-Sexualidades-y-Generos.pdf>

JARAMILLO MARÍN, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, 106-118.

MONTERO, A. S. (2013). *Memoria discursiva e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en el discurso político contemporáneo*. Universidad de Buenos Aires: Conicet.

PARDO, A. (2013). *Cómo se hace análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: OPR-Digital.

Ganar espacios y restituir capacidades con voces escolares: hallazgos de una experiencia educativa compartida

Ganhe espaços e restaure capacidades com as vozes da escola: resultados de uma experiência educacional compartilhada

Gain spaces and restore capacities with school voices: results of a shared educational experience

Iván Rómulo Arana Sáenz⁶¹

Héver Míguez Monroy⁶²

Resumen: El uso de los medios de comunicación para propiciar, construir y revelar procesos pedagógicos es un descubrimiento que casi necesariamente evoca a Célestin Freinet. Aceptado él como el hito más visible en los orígenes de la educomunicación, cabe preparar la conmemoración de casi un siglo de la experiencia de ese educador que para motivar a sus estudiantes los convirtió en reporteros de su localidad. En Bogotá, en la localidad de Suba, docentes de nueve instituciones educativas públicas, de educación básica y media, realizaron en septiembre de 2019 un evento singular al que llamaron Radiatón: una transmisión de radio en directo, vía streaming, de doce horas de duración, con participación de estudiantes, docentes e invitados de las comunidades. De la sistematización de esa experiencia surgen importantes revelaciones. Aquí se propone una discusión en torno a cómo la práctica de la radio escolar, articulada y compartida, lleva a ganar espacios de visibilización y participación para los actores de las emisoras escolares –niños, niñas, adolescentes y docentes–, al tiempo que se generan y cimentan capacidades vitales, concebidas desde la perspectiva de Martha Nussbaum.

Palabras Clave: Educomunicación, radio escolar, capacidades.

⁶¹ Iván Rómulo Arana Sáenz. Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–, magíster, Colombia, ivan.arana@unad.edu.co.

⁶² Héver Míguez Monroy. Docente, magíster en Intervención Social, Colombia, hever.miguez@unad.edu.co.

Abstract: In Bogotá, in the town of Suba, teachers from nine public educational institutions, of basic and secondary education, held in September 2019 a unique event they called Radiatón. Here we propose a discussion about the practice of school radio.

Key words: Educommunication, school radio, capabilities.

Tema central

El 18 de septiembre de 2019, en la Institución Educativa Distrital Filarmónico Simón Bolívar, de la localidad de Suba, en Bogotá, se llevó a cabo una actividad educativo-cultural, organizada por docentes de nueve instituciones de educación básica y media. A esa actividad sus propios organizadores la denominaron Radiatón. Consistió en sí, en una transmisión de radio digital, en línea, sincrónica (Streaming). La peculiaridad consistía en que los equipos de radialistas –investigadores, libretistas, reporteros, locutores y productores– eran estudiantes y docentes de los colegios involucrados. Inclusive, hicieron parte de algunos de esos equipos –IED Fe y Alegría, como caso principal– familiares de estudiantes y egresados de las instituciones educativas. Aunque en mínima cantidad, fueron vinculadas como invitadas, una entidad pública –Radio Nacional y su emisora Radiónica–, una emisora comunitaria –Suba al

Aire– y una universidad –la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Como base para el ejercicio de sistematización de la experiencia se aplicó un instrumento de manera consensuada –a manera de entrevista en profundidad con los docentes, y como una dinámica de grupos focales, con los estudiantes participantes de cada colegio. Los hallazgos y reflexiones que se refieren a continuación se soportan esencialmente en esos recursos de acopio de información.

Cabe anotar que el evento –Radiatón– no fue un hecho aislado, fue el fruto de experiencias precedentes en casi todos los colegios involucrados, algunos con trayectorias de tiempo significativas, en el marco de proyectos transversales o de proyectos de énfasis formativo anclados en los proyectos educativos institucionales –PEI–; proyecto de Comunicación y énfasis en Comunicación y Medios (IED Gonzalo Arango), énfasis en Publicidad y Diseño Gráfico (IED

Álvaro Gómez Hurtado), énfasis en Media Audiovisual (IED República Dominicana).

La planeación del evento, en la práctica, constituyó una oportunidad de conocerse y descubrirse entre pares, constituyéndose de manera informal, pero constante y cohesiva, lo que ha dado en llamarse la Red de Emisoras Escolares de Suba. Esta entidad, entonces, resulta ser gestora y fruto del proceso de preparación de la Radiatón.

Es más, a la fecha (septiembre de 2020), alcanzó a realizar la segunda edición del evento: *Radiatón 2020, todos somos escuela*. Las cifras que se expresan aquí son ilustrativas y fueron suministradas directamente por los organizadores:

Audiencia en la plataforma de transmisión (*streaming*): 2.700 oyentes

Registros de Facebook live de instituciones educativas: más de 8.000.

Horas transmitidas: 18 horas

IED (colegios) participantes: 12 (10 de la localidad de Suba y 2 de la localidad de Usme)

Objetivo

Visibilizar las potencialidades de la radio escolar en una experiencia de red interinstitucional forjada por actores de base de procesos educativos en básica y media – estudiantes y profesores– en la localidad de Suba, en Bogotá.

Caracterización de la discusión teórica propuesta

A partir del ejercicio de sistematización del evento –Radiatón, de 2019–, dos docentes investigadores del programa de Comunicación Social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–, han aplicado un método de investigación etnográfica, con la requerida aquiescencia de los docentes y estudiantes realizadores del evento. El estudio ha tenido un enfoque cualitativo, aplicando el paradigma interpretativo hermenéutico. Con lo encontrado en ese ejercicio, se propone aquí una breve discusión en torno a las potencialidades de la radio escolar y a algunas tensiones emergentes en la experiencia analizada.

De una parte, el descubrimiento –en el rol de profesores y de generadores de aquellos espacios de formación alterna que son las emisoras escolares– de formadores de subjetividades con un carácter muy cercano u orientado hacia lo propuesto por Silvia Bacher (2009):

Más que buscar nuevos modelos, es posible que el camino consista en regresar a la génesis de la figura del maestro, a recuperar su esencia de cruzador de

fronteras, su curiosidad de investigador, de preguntador, su liderazgo en tanto emancipador de todos y cada uno de sus estudiantes (p. 67).

De otra parte, el estímulo de las iniciativas docentes conducentes a mitigar el impacto de la brecha digital, en el camino hacia una apropiación tecnológica que redunde en oportunidades de participación social, de aprendizaje significativo y de construcción de capacidades, en el sentido de habilidades y condiciones humanas para afrontar y neutralizar desigualdades.

El contexto educativo institucional

Dice Nussbaum que “para que una educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (2012, p. 185). Por esta razón es necesario darle una mirada al contexto en el que se desenvuelven los procesos educativos en la localidad de Suba, en Bogotá.

De acuerdo con proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–, basadas en el censo de 2005, para 2018 la población de la localidad de Suba se calculaba en “1.315.509 habitantes, (lo) que corresponde al 16,1% de los habitantes del Distrito Capital, ocupando

el primer lugar de participación en el total de población con relación a las 20 localidades del Distrito” (Secretaría de Educación, 2018).

En lo relacionado con la población en edad escolar (PEE), considerada oficialmente como la que se encuentra en edades entre 5 y 16 años, también para 2018 se estimaba en 225.159 habitantes, equivalentes al 15,5% de la PEE de Bogotá, “ocupando la primera posición con relación a las demás localidades” de la ciudad (SED, 2018, p. 15/47).

Ahora bien, expresado en términos menos técnicos, uno de los profesores entrevistados en desarrollo de un ejercicio de sistematización de la Radiatón 2019 sostiene que la localidad de Suba está compuesta por “la parte rica (oriental) y la parte pobre (occidental)”. De hecho, en la parte oriental son varios los sectores en los que no existe ni un solo colegio público; todos son privados. A su vez, los colegios que forman parte de la Red de Emisoras Escolares se ubican todos en el sector sur occidental de la Localidad, a grandes rasgos el más densamente poblado y el menos favorecido económicamente. Todos menos uno son colegios públicos; el colegio Fe y Alegría José María Vélaz tiene el carácter de colegio «en Concesión» (la infraestructura es propiedad del Estado, pero la institución es administrada por una organización privada).

Un último dato ilustrativo, tomado de la información ofrecida por la SED en su perfil de caracterización de la Localidad de Suba. De los 10 trabajos premiados en 2018 relacionados con investigación e innovación o reconocidos como experiencias pedagógicas demostrativas, ninguno fue originado por un colegio de la localidad de Suba. Este dato es pertinente, en particular, porque aquí se alude a una experiencia pedagógica situada en el contexto en mención, que involucra a varios colegios al mismo tiempo y que tiene prometedoras proyecciones como práctica innovadora y como escenario generador de múltiples ejercicios de investigación.

Tensiones de la dimensión tecnológica

En relación con la dimensión tecnológica, en el marco de la primera Radiatón de la red de Emisoras Escolares de la localidad de Suba, es necesario derivar la discusión en cuatro aspectos principales.

En primera instancia y a partir de los testimonios de un número significativo de estudiantes, el contacto con la radio para los estudiantes de educación media conlleva algunas emociones encontradas. De una parte, para quienes nacieron ya en el presente siglo –llamados *centennials*–, la radio implica la noción de algo en desuso, como una

tecnología antigua. Esto, aun cuando en sus casas o en su entorno geográfico las transmisiones de radio forman parte del ambiente, especialmente en asentamientos populares como los que configuran el entorno sociocultural de los colegios partícipes de la Red: estratos 1, 2 y 3.

De otro lado, hablar de radio incita a dar prevalencia al aspecto tecnológico en las dinámicas educativas por tratarse de un factor indispensable y especialmente celebrado desde la perspectiva de quienes han exaltado la era digital como la sociedad del conocimiento. En el proyecto de la Radiatón, curiosamente en relación con la tecnología ocupa un papel muy importante la mezcla de recursos implicados. Sin duda, el eje determinante es digital, pero no es poco el aprovechamiento de herramientas análogas. Entre otras razones, porque la activación de las emisoras escolares se origina con frecuencia a partir de dotaciones preexistentes, ya sea por estar en uso o por ser recuperadas de abandonos prematuros.

En el caso de la red de emisoras escolares de Suba el factor tecnológico ha tenido un peso determinante en la convocatoria de voluntades y en la generación de lazos de integración y cohesión. De una parte, la experticia adquirida en el aspecto técnico y

tecnológico de la transmisión de radio, por parte de un equipo de trabajo de la Institución Educativa Toscana-Lisboa, le ha permitido al docente Jeisson Charris, quien lidera el proyecto de radio en este colegio, contactar, establecer relaciones de cooperación y ofrecer apoyo a docentes de otras instituciones educativas del Distrito de manera informal, solidaria y personalizada. Es decir, el apoyo en la solución a dificultades tecnológicas ha sido, en la práctica, un factor que justifica y sostiene en alguna medida las relaciones interinstitucionales. Sin esa experticia distintiva, probablemente el poder de convocatoria y liderazgo del docente y, por extensión, del colegio Toscana-Lisboa en el proceso que aquí se relaciona tendría un alcance diferente.

Algunas reflexiones

El enfoque de las capacidades tiene un núcleo en la noción de libertad, sin embargo, esta encuentra su ambiente propicio, el que le otorga sentido, en la relación con los otros, no en la presunta libertad del individuo entendido a la manera de último hombre del que nos hablará Nietzsche (Han, 2015).

Como ya se ha expresado, en la localidad de Suba se ha encontrado una red de experiencias convergentes en una idea quizás no prevista por los mismos actores en un

comienzo, pero que se ha ido consolidando mediante sinergias y cooperaciones esencialmente informales, propiciadas en no pocas ocasiones por necesidades tecnológicas y con avales institucionales no siempre escritos. Dicha red actúa en la práctica en consonancia con lo propuesto por Bacher: "la creación de redes de escuelas promotoras de sujetos participativos, con capacidad de análisis, de pensamiento crítico, que valoren la diversidad como un modo de vida en sociedad, es un camino posible para pensar alternativas de desarrollo" (2009, p. 169).

¿A qué tipo de desarrollo parece convocar la experiencia de la red de emisoras escolares? Quizás, el enfoque de capacidades formulado por Martha Nussbaum (2012) resulte ser el más factible e incluyente. En especial, si se acepta la especial influencia de las instituciones educativas en sembrar la conciencia y propiciar la interiorización de los derechos conexos con las denominadas capacidades en el constructo para el desarrollo humano que promueve la filósofa norteamericana, con base en formulaciones previas de Amartya Sen.

Dice Nussbaum que el enfoque de las capacidades "concibe cada persona como un fin en sí misma", al tiempo en que "se ocupa

de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas, y, en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación" (2012, p. 38-39). Es interesante observar que el enfoque de capacidades, en su esencia, quiere exigir del sistema educativo algo que – en opinión de Zemelman– no parece estar diseñado para dar, por fuerza de las mismas políticas educativas predominantes: un sujeto histórico, constructor de realidades.

En ese mismo sentido, las instituciones educativas no sólo deben formar ciudadanos competentes sino seres humanos que puedan efectivamente ejercer sus capacidades como derechos: "Cada sociedad, pues hará bien en esforzarse por confrontar aquellos tipos de desventaja que parezcan particularmente debilitantes y en emplear sus escasos recursos en abordar tales desventajas como máxima prioridad" (Nussbaum, 2012, p. 123).

Así, las emisoras escolares constituyen oportunidades para crear y potenciar espacios de socialización, de participación social, de superación de estereotipos forjados por representaciones sociales adversas, y, en suma, de formación de sujetos que detenten y protejan la vitalidad

de sus derechos fundamentales, o de sus capacidades en el sentido propuesto por Nussbaum.

Referencias

Bacher, S. (2009). Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital. Buenos Aires: Paidós.

Han, B-S. (2015). El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, Paidós.

Secretaría de Educación Distrital. (2018). Bogotá D. C. Caracterización del Sector Educativo

Año 2018. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018_V1.pdf

Zemelman, H. (2014). Historia y autonomía en el sujeto (conferencia). Universidad de Hidalgo. Recuperado de <https://youtu.be/tlrKmpZC5j4>.

La relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina: la mirada dialógica de los docentes y estudiantes de la Facultad de Información y Comunicación

*The relationship between curricular flexibility and interdisciplinary: the dialogic view of teachers and students of
the Faculty of Information and Communication*

Varenka Parentelli ⁶³

Resumen: La mirada de los estudiantes y docentes de la FIC sobre la relación entre la flexibilidad curricular e interdisciplina en una formación fragmentada disciplinariamente en su malla curricular.

Palabras Clave: Flexibilidad curricular, implementación de currículos, Información y Comunicación, interdisciplina y fragmentación curricular.

Abstract: The view of Communication students and teachers on the relationship between curricular and interdisciplinary flexibility in a disciplinarily fragmented formation in their curriculum.

Key words: Curriculum flexibility, curriculum implementation, Information and Communication, interdisciplinary and curricular fragmentation

⁶³ Varenka Parentelli. Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República. Doctora en Ciencias de la Educación. Uruguay. varenka.parentelli@fic.edu.uy.

1. La interdisciplina y su polisemia

La realidad concebida como compleja (Morin 2005) nos lleva hacia un cambio de mirada epistemológica en el que el diálogo entre las disciplinas prima y la fragmentación del conocimiento se diluye. En este contexto, aparece la necesidad de integrar saberes dando lugar a lo que se ha dado a llamar interdisciplina. Este concepto, de naturaleza polisémica y relativamente joven, se ha expandido significativamente desde la primera mitad del siglo XX e instalado en los ámbitos cotidianos del intercambio social, político, ideológico, científico y epistemológico. Al indagar en el origen del término el Diccionario Merriam-Webster define a la interdisciplina como aquello que “involucra a dos o más disciplinas académicas, científicas o artísticas”⁶⁴. Otras definiciones se encuentran en la revisión de literatura en la cual se adjudica la mención a la interdisciplina al psicólogo Robert Sessions Woodworth (Frank, 1988) o bien al sociólogo Louis Wirth (González Casanova, 2004, citado en Medina, 2006). En la actualidad, las definiciones sobre interdisciplina involucran algún tipo de relacionamiento entre las

disciplinas, sin embargo, en su naturaleza polisémica, el significado no es obvio por lo que no es correcto suponer que todos entendemos lo mismo al usar el término (Follari, 1998).

A lo largo de las últimas décadas, muchos autores han reflexionado e investigado en torno a la interdisciplina y algunos se centraron en su concepción aunque en diversos ámbitos y con propósitos dispares. En relación a lo anterior parecería que lo propuesto en relación a la construcción de conocimiento en torno a la interdisciplina tiene un efecto acumulativo y no supone un aspecto reflexivo profundo (Follari, 2002). No obstante, en la acumulación se pueden identificar diversos enfoque teóricos y epistemológicos que presentan puntos de vistas coincidentes y diversos en sus concepciones. Al revisar la literatura teórica, sobre todo en el contexto de autores regionales latinoamericano, contexto en el cual se enmarca esta comunicación, se pueden observar distintos enfoques conceptuales sobre la interdisciplina. Algunos de ellos se centran en el proceso de coproducción de conocimiento a partir de un lenguaje común (Judith Sutz, 2015), o bien como una capacidad del sujeto individual o

⁶⁴<https://www.merriam-webster.com/dictionary/interdisciplinary>

grupales (Rugarcía, 1997), como el abordaje metodológico capaz de producir algo novedoso (Follari, 2007), como la combinación metodológica (Lenoir 2013), como el traslado de metodologías de una disciplina a otra (Jesús Martín Barbero, 2004), como emergente del objeto complejo (García 2010) o bien en la construcción de un objeto nuevo y distinto (Sotolongo y Delgado, 2006).

Tras la necesidad de mirar la realidad desde una postura interpelativa de los paradigmas tradicionales de la organización del conocimiento, efecto de una perspectiva compleja tal como lo propone Morin (2005), la interdisciplina permite un abordaje diferenciado. En este sentido, las parcelas disciplinarias heredadas de la corriente positivista que organizan el conocimiento en parcelas, se ven desafiadas y se propone una mirada integrada del conocimiento. En este contexto de cambio de paradigma sobre la mirada epistemológica, la organización de la enseñanza y de la investigación en los ámbitos universitarios también se ven afectados, pues ellas mismas son el producto de la herencia de la corriente positivista.

2. La flexibilidad curricular en la Universidad de la República

Hace ya algunos años la Universidad de la República (Udelar) inició una significativa discusión sobre la necesidad de transformar la educación. En este recorrido se ha propuesto fundamentalmente la transformación y diversificación de la enseñanza hacia un camino de corte integral y eso se ha llevado a cabo en el marco de la Segunda Reforma Universitaria (2006 - 2014). Esta Reforma implicó entre otros aspectos la creación del Espacio Interdisciplinario, el surgimiento de los Espacios de Formación Integrales (EFI) y la implementación de la Ordenanza de estudios de grados y otros Programas de formación terciaria (OG). En este contexto la incorporación de la interdisciplina en la enseñanza de grado adquirió relevancia y vigencia y se instaló como un desafío permanente en el desarrollo de las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

Los currículos universitarios de las carreras de la Udelar se presentan a través de una estructuración de contenidos que reflejan una clara fragmentación disciplinar que pone en tensión el abordaje complejo de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria. No obstante, la Ordenanza de estudios de grado de la Udelar (2011) establece en sus disposiciones la consideración de la

interdisciplina en de las carreras de la Udelar. Dicho documento, que establece los criterios para el diseño de los planes de estudio, en su artículo 7 para la organización de la enseñanza establece las siguientes orientaciones: a) Flexibilidad curricular; b) Articulación curricular; c) Integración de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión); d) Integración disciplinaria y profesional; e) Articulación teoría - práctica; f) Atención a la formación general; g) Asignación de créditos. No obstante, por su característica polisémica, sin saber con precisión de qué estamos hablando cuando nos referimos a la interdisciplina ¿qué significa e implica su inclusión en la Udelar y específicamente en la enseñanza de grado en torno al rediseño de los currículos?

La flexibilidad curricular es característica incluida como una disposición en la Ordenanza de estudios de grado que orienta el rediseño y que ha motivado la revisión de los currícula a nivel internacional. Según este documento regulatorio, la flexibilidad posibilita la diversificación de los itinerarios curriculares de los estudiantes otorgando mayor autonomía en sus proceso de selección y específicamente en la búsqueda de sus intereses formativos. En la dimensión organizacional, la flexibilidad requiere un

aumento de asignaturas optativas y una disminución de correlatividad de contenidos así como la flexibilización de los regímenes de cursado. En este mismo sentido Díaz Villa (2002), que plantea a la flexibilidad como una forma de trascender la tradicional organización curricular fragmentada, explica que esta implica la diversificación y ampliación de posibilidades que favorecen un nivel educativo equitativo y que implica una transformación en las estructuras académicas, una adecuación e incremento de la movilidad dentro del sistema educativo, la problematización y la producción de nuevas prácticas académicas, curriculares, pedagógicas, evaluativas, administrativas y culturales. En este punto, si bien la flexibilidad podría ser una forma de trascender la fragmentación epistemológica de los currículas y advirtiendo que lo disciplinar debe también estar presente ¿cuáles son los aspectos pedagógicos necesarios para lograr la integración disciplinar en la enseñanza de grado?

3. La flexibilidad curricular y la interdisciplina en la Facultad de Información y Comunicación

Los planes de estudios (PE) de la Facultad de Información y Comunicación FIC,

correspondientes a las Licenciaturas en Archivología, en Bibliotecología y en Comunicación, se han diseñados en respuesta a lo que establece la Ordenanza de grado (2011) por lo que la flexibilidad curricular, como enfoque pedagógico, es uno de los principios orientadores de las propuestas formativas. En este sentido, este enfoque podría suponer un proceso de apertura para la interacción de las distintas formas de conocimiento que integran el currículo y promover la autonomía del estudiante en la elección y combinación de contenidos disciplinares en la construcción de sus itinerarios (Díaz Villa, 2002) en relación a sus intereses. En el análisis de los PE se observa que la interdisciplina está presente en varios apartados del documento y se hace referencia a la articulación e integración con otras disciplinas además de reconocer a los campos de conocimiento de la Información y la Comunicación como interdisciplinarios.

En cuanto a las áreas de conocimiento en las que están comprendidas las carreras de la FIC, hay una cuestión insoslayable que le confiere cierta especificidad y que atañe a la propia definición de estas áreas, la presencia constitutiva de la interdisciplina. En efecto, existen debates epistemológicos sobre el carácter interdisciplinario de los campos de

estudio de la Información y la Comunicación. Con respecto a la Ciencia de la Información, Pedroso (2004) relaciona su surgimiento en respuesta a la necesidad de organizar un gran volumen de conocimiento e información al que se pueda tener acceso cuando se lo necesite. Según el autor, fue Paul Otlet quien en su obra titulada Tratado de la Documentación, del año 1934, señaló las primeras indicaciones para la constitución de esta disciplina como una ciencia integradora. En el mismo sentido, Guzmán (2005) reflexiona en torno al carácter interdisciplinario de la Ciencia de la Información y menciona a Robert Taylor como el teórico que enunció los principales vínculos de esta ciencia con otras disciplinas. Respecto a la Comunicación, Rizo (2009) señala que este campo de conocimiento ha sido tradicionalmente objeto de estudio abordado por disciplinas tales como la Sociología, la Psicología y la Antropología, entre otras. En consonancia, Bognoux (1999) establece que para el abordaje de la Comunicación es necesario vincular otras disciplinas, integrarlas y relacionarlas funcionalmente.

4. Contexto y objetivo de esta comunicación

Lo que se presenta en esta comunicación es una categoría de análisis parte de una

investigación cuyo objetivo fue indagar en la inclusión de la interdisciplina en la enseñanza de grado y específicamente en el caso de la FIC. En un contexto institucional donde los currícula se presentan bajo una lógica de fragmentación disciplinar y así mismo se pretende integrar conocimientos a través de una propuesta flexible, esta comunicación presenta el resultado de la relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina a partir del análisis de las encuestas realizadas y de los grupos focales de docentes y estudiantes avanzados en las carreras de la FIC. Asimismo, se presentan las conclusiones a las que se arribó respecto de la relación entre la flexibilidad curricular, como innovación educativa en el enfoque pedagógico de los currículos de la FIC, y la implementación efectiva de la propuesta.

5. Metodología

El método de la investigación referida en la cual se enmarca esta comunicación responde principalmente a una perspectiva cualitativa hermenéutica. Para la recolección de información centrada en el estudio de un único caso, se realizó el análisis de un corpus documental (planes de estudios y programas), la implementación de dos encuestas y grupos focales diferenciadas a estudiantes y

docentes además de la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes calificados (coordinadores de carrera y directores de institutos). Respecto a los estudiantes se consideró el relato de los más avanzados en la carrera por la cual transitan y especialmente a aquellos estudiantes que hayan cursado unidades curriculares electivas, esto es, asignaturas realizadas en otras carreras ofrecidas por la UdelaR. Para el análisis se realizó una triangulación de teorías (Denzin 1989), triangulación de datos (Stake, 2005) y triangulación interestamental (Cisterna 2005).

6. Discusión de los resultados

En los PE de la FIC se observan concepciones implícitas diversas sobre la interdisciplina y algunos espacios concebidos para su desarrollo, no obstante, no están definidos claramente los dispositivos (características, acciones concretas, etc.) necesarios para la implementación efectiva de la interdisciplina aunque se mencionan espacios formativos y estrategias donde potencialmente se puede lograr.

La mayoría de los docentes de la FIC encuestados conciben a la interdisciplina como el trabajo conjunto que integra disciplinas con reconocimiento explícito de las

áreas de conocimiento, sus teorías y sus metodologías. Respecto a la flexibilidad curricular y la interdisciplina la mayoría identifica una relación existente entre ambas. Dicha relación, según ellos, estaría centrada en las trayectorias de los estudiantes y a la amplitud formativa que posibilita responder a los intereses formativos y profesionales de los estudiantes en el trazado de sus itinerarios curriculares en los cuales participan diversos espacios disciplinares e incluso de otras carreras universitarias. Algunos docentes, incluso, relacionan explícitamente a la flexibilidad con la interdisciplina y ven una oportunidad clara en el enfoque pedagógico del plan de estudios. No obstante, en los grupos focales, estos actores institucionales advirtieron que no alcanza con transitar por diversas disciplinas para que la interdisciplina pueda concretarse.

En el caso de los estudiantes de la FIC, la gran mayoría concibe a la interdisciplina a través de la vinculación e interacción de las disciplinas. Al igual que los docentes, más de la mitad de los estudiantes encuestados reconocen una relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina. Ellos hacen referencia a dicha relación a través de: el intercambio, la amplitud y el complemento entre disciplinas; la posibilidad de elección de

asignaturas, las asignaturas electivas (cursadas en otra carrera) y las optativas (ofrecidas por la propia carrera); el trazado de itinerarios en relación al perfil formativo de interés, la posibilidad de participar en proyectos de investigación y de extensión y la relación entre la formación y la actividad profesional. Para los estudiantes el enfoque flexible es una oportunidad para la interacción con otras disciplinas y su posible integración.

En la relación entre la flexibilidad curricular y la interdisciplina, hay un aspecto fuertemente coincidente entre los docentes y los estudiantes que centra la posibilidad de la segunda en los aspectos de la primera. Es decir, en acuerdo con lo propone Díaz Villa (2002) respecto a que la flexibilidad puede implicar un acercamiento a la interdisciplina, la posibilidad de elección curricular del estudiante para el trazado de su itinerario formativo con las asignaturas optativas y electivas, en el ejercicio de la autonomía, podría relacionarse con la integración disciplinar, es decir, con la inclusión de la interdisciplina en la enseñanza de grado.

No obstante, si bien los planes de estudios de las carreras de la FIC en su enfoque pedagógico flexible incluyen la formación en contenidos disciplinares y otros transversales en torno a lo procedimental y actitudinal

además de actividades que no necesariamente responden a una disciplina en particular, tales como la participación en las actividades de extensión, investigación, las prácticas preprofesionales y el trabajo final de grado, no se incluyen orientaciones pedagógicas para que la interdisciplina pueda suceder. En este sentido, se podría inferir que la integración del conocimiento es un aspecto posible depositada en la creatividad del docente en el diseño de sus propuestas formativas y/o en la subjetividad del estudiante en el recorrido de su tránsito curricular en concordancia con el postulado de Rugarcía (1997) respecto a la concepción de la interdisciplina como una capacidad del sujeto.

7. Conclusión

Si bien las carreras de la FIC se enmarcan epistemológicamente en campos de conocimiento constitutivamente interdisciplinarios y los PE así lo reconocen, no es necesariamente una consecuencia natural la inclusión de la interdisciplina en la formación de los estudiantes. De la misma manera, si bien la flexibilidad curricular podría resultar una oportunidad para la integración de conocimiento, ello no es reflejo del análisis realizado sobre la mirada de los estudiantes y

de los docentes de la FIC respecto a la relación entre la flexibilidad y la interdisciplina. La posibilidad que tiene el estudiante de trazar su itinerario curricular de acuerdo a sus intereses, dada por la flexibilidad en función de la oferta de contenidos diversos optativos y electivos, es vista como una oportunidad para la integración de conocimientos. No obstante, sin una reflexión conceptual que redunde en una intención expresa respecto a la inclusión de la interdisciplina en la formación de los estudiantes y sin una estrategia pedagógica y didáctica para su impulso e implementación, esto resulta insuficiente. Asimismo, si bien la flexibilidad curricular puede resultar una oportunidad, teniendo en cuenta además que ella misma resulta compleja en su implementación, es un enfoque centrado en el aprendizaje que por sí solo no alcanza para lograr la integración de conocimiento. Lo anterior nos advierte nuevamente sobre la necesidad de hacer explícita la intención interdisciplinaria, en torno a su inclusión en la enseñanza, así como la definición de los aspectos implicados en la planificación e implementación de la propuesta formativa en relación con el aspecto discursivo y la característica interdisciplinaria de los campos

de conocimiento de la Información y la Comunicación.

Referencias

Bougnoux, D. (1999). Introducción a las Ciencias de la Comunicación. Ed. Nueva Visión, Bs. As. ISBN: 950- 602-383-2. Título original: Introduction aux sciences de la communication.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. Revista Theoria, Vol. 14 (1): 61-71. ISSN: 0719-4218. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Díaz Villa, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Serie Calidad de la Educación Superior Número 2. Recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDoce ntes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF

Follari, R (2007). La interdisciplina en la docencia. Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana, ISSN 0717-6554, N°. 16, 2007 .Recuperado de [:http://www.revistapolis.cl/polis %20final/16/follari.htm](http://www.revistapolis.cl/polis %20final/16/follari.htm).

Follari, R (2002). Interdisciplina y poder académico. Revista Núm. 2. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 159 - 167

Follari, R (1998). Límites de la interdisciplina y destotalización del saber. Revista Paginas de Filosofía , Vol. 5 Número 7 (pp. 55-61) Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/filosofia/article/view/523>.

García, R. (2010). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales, 1(1), 66-101. Recuperado de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article /view/v01n01a04>

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina I, núm. 1 (pp. 51-86). Recuperado de <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/blinterdisciplinariedad-en-educacio%CC%81n.-Especificaciones..pdf>.

Medina Núñez, I. (2006). Interdisciplina y complejidad: ¿hacia un nuevo paradigma? Revista Perspectiva, Universidad Estadual de

Sao Paulo, Brasil. Páginas 89 – 130.
Recuperado de
<http://www.angelfire.com/folk/latinamerica/interdisciplina.pdf>

Morin, E. (2005). Sobre la Interdisciplinariedad. Publicado en el Boletín Nº 2 del Centre International de Recherches et Etude Transdisciplinaires (CIRET).
Recuperado de
http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinariedad.pdf

Parentelli, V. (2019). La interdisciplina en la enseñanza de grado : El caso de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1823/te.1823.pdf>

Pedroso Izquierdo, E. (2004). Breve historia del desarrollo de la Ciencia de la Información. ACIMED, 12(2). Recuperado de:
<http://eprints.rclis.org/5019/1/breve.pdf>.

Rizo, M. (2009). La Comunicación ¿Ciencia u objeto de estudio? Apuntes para el debate. Revista Question. Volúmen 1, Núm. 23. ISSN 1669-6581. Recuperado de

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/887/788>.

Rugarcía, A. (1997). La interdisciplinariedad: el reino de la confusión. En Revista de la Educación Superior, ANUIES, VOL.XXV (2), Número 98, Abr-Jun de 1997.
Recuperado de
http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista98_S1A4ES.pdf

Stake, R. E (2005). Investigación con estudios de casos. Ediciones Morata SRL 3ª ed., Madrid, Colección: Manuales Traducción: Roc Filella ISBN 84-711-2422-X.

Sutz, J. (2015). Prefacio. En Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República Encuentros sobre la Interdisciplina. Ed. Trilce, Montevideo. ISBN: 978-9974-0-1258-5.

Sotolongo, P. ; Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. ISBN 987-1183-33-X

Plan de estudios 2012 Licenciatura en Comunicación. Universidad de la República. Recuperado de
http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/plan_estudios_2012_comunicacion%20B3n_0.pdf.



Plan de estudios 2012 Licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología. Universidad de la República. Recuperado de <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/txt/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.

Universidad de la República (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. 31 de agosto. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>.

La formación de profesores en Comunicación Social en el siglo XXI: Un desafío permanente

"The training of teachers in Social Communication in the 21st century" A permanent challenge

Laura Delia Vargas⁶⁵

Eugenia Rodriguez⁶⁶

Lucrecia Romero⁶⁷

Cecilia Ulla⁶⁸

Resumen: El proyecto se enmarca en el campo de la Comunicación/Educación, donde se inscriben diferentes tópicos que van desde los estudios de los medios masivos de Comunicación, Nuevas tecnologías hasta la formación de comunicadores educadores en los ámbitos de la educación formal y no formal.

Es importante describir el campo de la Comunicación/Educación, el autor Jorge Huergo (Huergo, 2012) afirma que en ese campo se identifican vertientes de la educación y la pedagogía, por un lado, de la comunicación, por el otro, y de comunicación/educación. Al encuentro de éstas vertientes la entiende como una intersección donde podemos encontrar varias dimensiones a analizar: entre ellas la formación de Comunicadores para la Educación formal. En este sentido nos parece clave hacer dialogar estas secciones que abarcan la Comunicación, la Educación y las Herramientas digitales como proceso con densidad política, histórica y específica que se desarrolla en la práctica docente.

En el año 2011 se implementó la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Este proyecto se propone realizar un

⁶⁵Varga Laura Delia. UNC - FCC, Magister, Argentina, ldvargasc@gmail.com.

⁶⁶Rodríguez Eugenia. UNC-FCC, Ingeniera en sistema y Especialista en Educación, Argentina, e-mail.

⁶⁷Romero Lucrecia. UNC-FCC, Profesora en Comunicación Social, Argentina, lucreciaromero12@gmail.com

⁶⁸Ulla Cecilia: Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba Cecilia_ulla@hotmail.com

relevamiento de la inserción de los egresados del profesorado en los Centros Educativos de la Provincia de Córdoba.

Palabras Clave: : Educación, Comunicación Profesorado

Abstract: The project is framed in the field of Communication / Education, where different topics are enrolled ranging from studies of the mass media, New technologies to the formation of educator communicators in the fields of formal and non-formal education.

It is important to describe the field of Communication / Education, the author Jorge Huergo (Huergo, 2012) states that in that field, aspects of education and pedagogy are identified, on the one hand, of communication, on the other, and of communication /education. The meeting of these aspects is understood as an intersection where we can find several dimensions to analyze: among them the formation of Communicators for formal Education. In this sense, it seems key to us to dialogue these sections that cover Communication, Education and Digital Tools as a process with political, historical and specific density that is developed in teaching practice.

In 2011, the teaching profession was implemented in the School of Information Sciences of the National University of Córdoba. This project intends to carry out a survey of the insertion of teachers' graduates in the Educational Centers of the Province of Córdoba.

Key words: . Education, Teacher Communication

Con este proyecto se propone realizar un relevamiento de la inserción de los egresados del profesorado en los Centros Educativos de la Provincia de Córdoba, y la aplicación de las herramientas digitales en su práctica docente. Las herramientas digitales son todos aquellos software o programas intangibles que se encuentran en las computadoras o dispositivos, que se le da uso y se realiza todo tipo de actividades".

Objetivos

Conocer la distribución cartográfica de la inserción de los egresados del profesorado universitario en comunicación social en el ámbito educativo formal secundario y la aplicación de las herramientas digitales en su práctica docente.

Enfoque y/o metodología de abordaje

Investigación aplicada. Por las características de este proyecto se aplica lo que se denomina "*triangulación de datos*", integrada por metodologías *cuantitativas y cualitativas de trabajo*. En la triangulación de datos se recolecta información de individuos y contextos, usando una variedad de métodos, reduciendo así el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos de un método único (Maxwell, J. 1996. P. 10).

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

En la primera etapa de la investigación se realizó una encuesta a los egresados del Profesorado Universitario en Comunicación Social con el fin de relevar dónde y cómo se están desarrollando la práctica docente, a continuación presentamos resultados.

Consideraciones generales

La edad promedio de los egresados del profesorado es de 30 a 40 años, tiempo en el que generalmente tienen un desarrollo profesional y personal (constitución de familias), la mayoría son mujeres (76,8%). El

(81.4 %) están insertos en el sistema educativo y el (50%) están en escuelas públicas localizadas en la capital de la ciudad de Córdoba.

Con respecto a la pregunta ¿qué los ha motivado a realizar el profesorado y si ese motivo fue otra alternativa laboral?, el (70,4%) respondió que sí y solo el (15%) manifestó explícitamente que lo hicieron para poder ampliar la formación sobre el campo de la Comunicación/Educación y otros hablaron de la vocación docente sentida en primera persona o heredada. Consideramos que las respuestas referida a la elección del profesorado como salida laboral, está motivada en algunos casos por el achicamiento del campo profesional en los medios de comunicación y la ampliación del campo de la Comunicación/educación, constituyendo en un horizonte laboral posible.

Formación de recursos tecnológicos

Se les preguntó sobre los aprendizajes que tuvieron en el profesorado referidos al uso de recursos educativo digitales para la práctica docente.

La mayoría que respondió egresó en el 2013, perteneciente a la primera cohorte, el (33,7%) a la segunda y el (31.6%) a la tercera; estos grupos contestaron que no recibieron formación en TIC o recursos digitales en el

profesorado o los que recibieron no fue suficiente.

Expresaron que en sus prácticas educativas utilizan recursos digitales y sugieren que sería imprescindible recibir más capacitación en el profesorado.

Estas respuestas nos permite hipotetizar que cuando se pensó en la elaboración del diseño curricular del profesorado se hizo foco en una formación - pedagógica- didáctica, descuidando la formación en recursos digitales, ya que la única materia que existe es Medios y Tecnología en enseñanza de aprendizaje en el segundo cuatrimestre del segundo año – 60 horas. Esta carencia se hizo visible cuando los egresados comenzaron a desarrollar su práctica docente en las escuelas y no contaban con éstos recursos.

Espacios curriculares

En el año 2011 se creó el profesorado Universitario en Comunicación Social para formar comunicadores para la enseñanza de la comunicación uno de los hallazgos de la investigación fue que de 78 respuestas 32 dan Lengua y Literatura, el resto se reparte entre FVT, Historia y espacios curriculares específicos de Comunicación; es decir muchos dan clases, pero la mayoría no dicta en el espacios curriculares acorde con la

formación inicial, frente a éste escenario nos preguntamos ¿existen pocos espacios curriculares específicos de comunicación?

Por último ser comunicador y profesor en comunicación, ¿qué aportes le permite hacer al campo de la educación?

Guillermina Tiramonti habla de reconocer las nuevas tecnologías de comunicación como tecnologías interactivas, es decir, como estrategias de conocimiento y no como meros auxiliares de la tarea escolar. Las palabras de la autora ponen el foco en el nuevo rol del docente. Los recientes desarrollos en tecnologías interactivas de la última generación prometen facilitar el aprendizaje individualizado y de colaboración, crear comunidades de aprendizaje centrados en el estudiante y hacer de los roles tradicionales del proceso de enseñanza/aprendizaje más fluidos. Y es por esta línea, que propone la autora, que fueron los egresados que han dado respuesta a la encuesta. Mucho plantearon que las tecnologías de la información y la comunicación les permiten complementar, enriquecer y transformar el proceso educativo. Amplía los horizontes del conocimiento. Por otro lado plantearon que hoy al contar con más herramientas al alcance de las manos los posiciona de manera más completa. Pero también tal y como lo

planteaba G Tiramonti, el uso de las TIC desde una mirada crítica y reflexiva, es decir no abocarnos solo a lo instrumental y verlas como auxiliares de la tarea.

Es importante también recalcar sobre el auto percepción que los egresados tienen de sí mismos, se ven como capaces y formados para incorporar distintas herramientas y materiales de análisis que tienen que ver con los medios y con las tecnologías. En este sentido recalcan la importancia de la formación que se les brindó en la carrera de Comunicación Social, la cual les proporcionó una formación amplia en historia, sociología, economía contenidos que en muchos casos ponen en práctica al momento de dar clases, estén o no relacionados con el espacio curricular en el que se trabaja.

La mirada crítica, los diferentes puntos de vista a partir de diferentes posicionamientos teóricos/pedagógicos. La carrera, en sus palabras, les ha posibilitado una apertura mayor en cuanto una visión ampliada al momento de proponer trabajos e innovaciones a la tarea pedagógica propiamente dicha. En este sentido hacen hincapié en la capacidad de hacer dialogar a diferentes tipos de textos como ser el cine (cortos y largometrajes), el arte (el dibujo, la pintura, la fotografía, la música, el teatro), la publicidad y propaganda,

revistas digitales de cultura y de divulgación científica, entre otros hipertextos.

Puntualizando en el profesorado plantearon que la formación y el tipo de aporte teóricos brindados hoy son importantes insumos con los cuales pueden realizar una secuencia didáctica o algún tipo de informe escolar que requiera de una reflexión específica.

Conclusiones

Los datos arrojados en la investigación nos da la pauta que el surgimiento de los profesados en comunicación social en nuestro país, es dada por un lado por una necesidad por ampliar buscar otros espacio en el mercado laboral, para poder desempeñarse como comunicadores /educadores. (Catino, Magalí, Torres Margarita, Genoud Maria, 2018 - vol. 1)y por otro las transformaciones en la esfera de la comunicación, revolucionando por las condiciones socio-históricas y la proliferación de las nuevas tecnologías que modificaron sus prácticas y multiplicaron sus posibilidades, poniendo en tensión sus postulados epistemológicos. A todo esto sumarle que desde el 2012 se encuentra vigente la Orientación en Comunicación en el nivel

secundario, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

En general las respuestas ponen en tensión supuesto: Importancia del uso de recursos digitales en la Práctica docente y deficiente en la formación del profesorado. Formarse para enseñar comunicación pero enseñan en otros espacios curriculares como Lengua y Literatura. Salida laboral vs ser docente de comunicación.

En lo que sí coinciden es que tanto la licenciatura como el profesorado les brindan un bagaje sólido y potente para el desempeño de su práctica docente.

Referencias

BALADA, Elgueta, Ficcardi. (2009). *Ciclos de profesorados en el proceso de institucionalización de las carreras de Formación Docente en Argentina*. Mendoza: Universidad de Cuyo.

BECHER, T. (1989). Tribus y Territorios académicos. La indagación intelectual. En B. Tony. Barcelona: Gedisa.

ELGUETA, Pessino. (2017). *LAS "OTRAS" CIENCIAS SOCIALES COMO CONTENIDOS ESCOLARES, ESPACIOS CURRICULARES, CARRERAS Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN*. Mendoza: Universidad de Cuyo.

GAUDELAJ, V. (1996). *Historia de vida y Sociología Clínica*. Santiago de Chile: Sur.

(2012). En J. Huergo, *Sentidos Estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución de Estado*. Córdoba: Comunicación y Educación.

MORALES, Loyola, Compiladores Area, Diaz, Cabello, Quiróz. (2005). *Los jóvenes y las TIC- Apropiación y uso en educación*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

MURILLO, W. (2008). *La investigación científica*. <http://www.monografias.com/trabajos15/invest-cientifica/investcientifica.shtm>.

VARGAS, Laura; L. Romero; E. Rodriguez, (2018) *La formación de los comunicadores*. Anuario Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. pp 23-30

Formar comunicadores bajo el enfoque de las capacidades globales. Desafío para América Latina.

Carlos Alfonso López-Lizarazo⁶⁹

Ana María Suárez-Monsalve⁷⁰

Gabriel Sadi⁷¹

Resumen: el enfoque de las capacidades, aplicado a la formación de comunicadores en la región latinoamericana brinda una oportunidad para enfrentar los desafíos sociales contemporáneos.

Palabras Clave: capacidades, comunicación, América Latina.

Abstract: the capabilities for development approach, applied to the education of communicators in the Latin American region, is an opportunity to face contemporary social challenges.

Keywords: capabilities approach, communication, Latin American

Resumo: a abordagem de capacidade aplicada à preparação de Comunicadores na região latino-americana é uma oportunidade para enfrentar os desafios sociais contemporâneos.

Palavras-chave: capacidade, comunicação, Latin American

⁶⁹Carlos Alfonso López-Lizarazo, Universidad de Medellín, Doctor en Estudios Latinoamericanos, Colombia. calopez@udem.edu.co

⁷⁰Ana María Suárez Monsalve, Universidad de Medellín, Doctora en Estudios Latinoamericanos, Colombia, asuarez@udem.edu

⁷¹Gabriel Sadi, Universidad Abierta Interamericana, Doctor en Comunicación, Argentina, gabriel.sadi@uai.edu.ar

En los últimos años, el desarrollo humano y el enfoque en las capacidades para el desarrollo se ha manifestado con creciente interés entre académicos, profesionales y políticos. Su visión del desarrollo centrado en la libertad, así como la consideración de las relaciones interpersonales e interculturales, el énfasis en la justicia social, el debate público y la democracia deliberativa, ha hecho del enfoque en las capacidades un pilar para el diseño de las políticas de desarrollo.

América Latina presenta desafíos que, para la interacción, conciliación y proyección de futuro de la sociedad, requieren la necesaria revisión de los aportes que la comunicación, como saber disciplinar y como profesión, puede hacer para encontrar escenarios de resolución de conflictos nacionales y regionales. Uno de esos aportes urgentes es la formación en capacidades globales en comunicación que deben fomentarse en la academia y en el mundo laboral.

Objetivos

El objetivo de esta ponencia es discutir sobre el enfoque de las capacidades aplicado

a la formación de comunicadores en la región latinoamericana.

También, presentar resultados de la investigación Capacidades Globales en Comunicación, según los casos de Colombia y Argentina y, así, establecer conexiones entre investigaciones previas sobre el enfoque de las capacidades en diferentes áreas de aplicación de la comunicación en Colombia y Argentina.

Caracterización del estudio o discusión teórica propuesta

Esta ponencia se presenta como producto de la investigación Capacidades Globales en Comunicación, que se propuso identificar el cuerpo de capacidades globales en comunicación en Colombia (Suárez-Monsalve & López-Lizarazo, 2018), para contribuir la discusión global sobre la formación y ejercicio de la profesión (Global Alliance, 2018). De igual manera, la investigación suma y se complementa con otras iniciativas de la región como la aplicada en Argentina (Sadi, 2018) y publicada en 2020 (Gutiérrez-García y Sadi, 2020).

También se propuso indagar sobre las características propias de la formación y práctica profesional en el contexto colombiano, de acuerdo con las circunstancias políticas y económicas contemporáneas y revisar las mismas en América Latina. Como metodología, en 2017-2018 se aplicaron cuestionarios Delphi con expertos, grupos focales y análisis de documentos previamente seleccionados. El sistema de análisis categorial describe la priorización de capacidades de acuerdo con los enunciados y valoración de los participantes, expertos académicos y profesionales en ejercicio. La comparación se hace sobre la base de las categorías apriorísticas y la codificación axial en los proyectos de Colombia (Suárez-Monsalve y López-Lizarazo, 2018) y Argentina (Sadi, 2018).

Enfoque y/o metodología de abordaje

El enfoque en las capacidades, pone en el centro el desarrollo de las personas, basado en dar las opciones más amplias para ayudarles a lograr la vida que valoran. Amartya Sen define las capacidades como la habilidad de una persona para hacer valiosos actos o alcanzar estados valiosos de ser (Sen, 1996).

El enfoque de la capacidad va más allá de la búsqueda para satisfacer las necesidades básicas u obtener altos ingresos; valora la importancia de las libertades y la capacidad de elección de las personas. Martha Nussbaum, por su parte, hace énfasis la educación con una postura cosmopolita pues esta reconoce en las personas lo que es fundamental, lo que genera respeto y reconocimiento, sus aspiraciones al bien y sus capacidades de razonamiento (2013, p 7). Los círculos de afecto, los elementos prácticos y el simbolismo que identifica a las personas con la familia, la comunidad local, la nación, van formando la identidad y debe ser orientada su comprensión desde la educación. Al mismo tiempo, debemos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y sean de nuestra incumbencia. Esto es, basar nuestras deliberaciones políticas en esta comunidad entrelazada y conferir atención y un respeto especial al círculo que define la humanidad (2013, p 8). Así mismo, Nussbaum ha sugerido una lista de diez cualidades clave para que las personas alcancen el desarrollo humano; estas son: considerar la vida, la salud y la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones,

la razón práctica, la afiliación, la consideración de otras especies, el juego y el control sobre el entorno.

Stan Lester (2014) también argumenta que las profesiones y la búsqueda de normas profesionales deben trascender las competencias y las habilidades hacia fundamentaciones más significativas. Apoya el enfoque de capacidad en la madurez profesional, ya que fomenta un compromiso más fluido y dinámico con cuestiones más amplias de profesionalismo como la capacidad de reflexionar críticamente, de aplicar el juicio independiente en situaciones complejas y, más importante que el conocimiento de códigos, la capacidad de utilizar la orientación ética en la toma de decisiones. Las profesiones deben cuestionarse constantemente sobre el enfoque hacia las capacidades que están desarrollando y permitir el diálogo constante sobre ese conjunto compartido de capacidades que definen la profesión a nivel mundial.

Contexto latinoamericano

En América Latina la desigualdad económica, el descontento social y la apatía por la política aumenta los riesgos de la

inequidad y el respeto por la diversidad. Sin embargo, como lo ha manifestado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la crisis del COVID-19 debe transformarse en una oportunidad para fortalecer las políticas de cuidados en la región, desde un enfoque sistémico e integral (CEPAL, 2020). Los profesionales de comunicación latinoamericanos deben asumir un rol crítico activo que sume en ese proceso de transformación.

Según la última medición del Latinobarómetro (2018), en los 23 años que tiene el estudio sobre la percepción de los ciudadanos acerca del progreso en sus países, nunca antes se había registrado una percepción tan baja (20%). Sumado a lo anterior, o como consecuencia de ello, aumentan cada vez más las manifestaciones de desconfianza en los gobiernos, la incredulidad por los sistemas democráticos debido a la corrupción - así como a la falta acción para frenar el desempleo- , y los ciudadanos manifiestan apatía o, incluso, apoyo a posiciones autocráticas.

Las sociedades latinoamericanas viven diferentes grados o estadios de desarrollo; por eso también se presenta la dificultad de

homologar el proceso de apropiación, influencia o inserción de o a la posmodernidad en América Latina. En este sentido, Larraín advierte que el subdesarrollo económico de América Latina tiene todo que ver con el atraso de la industrialización en la región: "la verdadera revolución tecnológica que condiciona el proceso de industrialización en el siglo XX, hace mucho más difícil la industrialización de nuevos países con economías agro-exportadoras, que ya no pueden iniciarla con su propia tecnología tradicional" (Larraín, 2005, p. 37), condición que se ha prolongado por décadas, y que aún marca la forma en que los países latinoamericanos buscan insertarse o acomodarse a las dinámicas del capitalismo tardío.

Por esto, afirma Larraín que "en América Latina los derechos declarados en constituciones y leyes no tienen muchas veces en la práctica garantías ni reglas claras, ni procedimientos accesibles que los protejan" (Larraín, 2005, p.46). La consecuencia es una sociedad civil débil y dependiente de las decisiones estatales, las mismas decisiones que se desconocen o simplemente se hacen a un lado; "la gran distancia que existe a veces en América Latina

entre una legalidad claramente establecida y su cumplimiento en la práctica se relacionan también con un rasgo cultural que viene desde los tiempos de la colonia y que se expresa bien en el dicho "se acata, pero no se cumple" (Larraín, 2005, p. 47).

En las dos últimas décadas, en América Latina ha aumentado la investigación aplicada y teórica que cuestionan el poder de las organizaciones, así como la utilización de la información y los medios, tanto tradicionales como digitales, en esa dinámica. El debate incluye discusiones sobre las políticas económicas que impactan el sector organizacional empresarial, la nutrida incidencia de las organizaciones no gubernamentales en la región, así como la desconfianza en las decisiones corporativas y de gobierno ejecutivo en las naciones democráticas. Por eso, ha surgido una tendencia de estudio tanto en pregrado como en posgrados y doctorados de comunicación, donde se profundiza, con mirada crítica, temas como la responsabilidad de las organizaciones, tanto públicas como privadas, la transparencia de los actores sociales y políticos, la correspondencia en deberes de la ciudadanía corporativa y la gestión de la

reputación, sobre la base de la economía de la confianza.

El Cuerpo Global de Comunicación (Alianza Global para la Gestión de Comunicación) exploró un marco de capacidades fundamentado en la expresión de las necesidades en los contextos europeos y norteamericano, como lo señalan Gutiérrez-García y Sadi, 2020, con un marcado sesgo anglosajón, según los autores, pues esas regiones tuvieron mayor representación por países, mientras que por Asia, África y América Latina solo se contó con 1 país participante en este primer cuerpo global de capacidades (GCF) aplicado a la comunicación. Ahora bien, por América Latina la representación que logró inicialmente Argentina (bajo la dirección de Gabriel Sadi, PhD), robustece el GCF, con los matices propios de esta región.

No obstante, se han sumado otros países que aplican la metodología expuesta por Gregory y Fawkes, 2019 pues aplican las técnicas de investigación y análisis en los contextos propios, como Ecuador (Barquerizo y Sadi, 2019) para sumar por Latinoamérica en los estudios comparativos, hasta configurar más ampliamente el marco global

de las capacidades en gestión de la comunicación (Gregory y Fawkes, 2019; Gutiérrez-García y Sadi, 2020). Colombia también contribuye con una perspectiva propia de las capacidades como expresión de la libertad para la toma de decisiones en contexto, según la formación del ser y la condición humana, en relación con la gestión de la comunicación hacia la formación de nuevos profesionales (Suárez-Monsalve y López-Lizarazo, 2020). Sin embargo, en Colombia, se ha estudiado con mayor profundidad las competencias como habilidades para saber hacer. Es claro que, al preguntarse por las capacidades, de lo que se habla hoy es de saber ser, dado que es a partir de los funcionamientos vitales que se orientan vocaciones, procesos formativos y, finalmente, el ejercicio profesional en contextos locales de desigualdades articuladas a problemáticas humanas globales.

Para la investigación que dio origen a este estudio, Capacidades Globales en Comunicación, se tuvo en cuenta no sólo los enfoques teóricos sobre el desarrollo y las capacidades, sino el marco de la práctica profesional desde una condición más humana y social. Se parte de la necesidad de considerar las demandas del mundo actual, el

papel de la academia y de las asociaciones de profesionales en la formación de capacidades de los individuos más allá de la aplicación a funciones y tareas en el campo profesional como lo propone la conceptualización de competencia. Aquí, se presenta un resumen de esta orientación teórica en conjunción con la mirada profesional que se propone profundizar desde las capacidades.

Entre 2018 y 2019, en Colombia se aplicaron dos fases de consulta Delphi a profesionales y expertos, un grupo focal y entrevistas individuales formales a directores de comunicación y académicos del país. La primera ronda del Delphi fue presentada a una base seleccionada de 50 profesionales y académicos. El diseño se guió del cuestionario original de la Alianza Global para la Gestión de la Comunicación con la metodología ajustada al español y previamente aplicada en Argentina. La estructura explica una base conceptual de las capacidades y el cuestionario base se deriva de tres categorías para una primera definición y agrupación de las capacidades a consultar con los expertos.

Esas primeras tres categorías son: Capacidad de Relacionamiento Estratégico (CRE), Capacidad de Comunicación Operativa (CCO), Capacidades Generales (CG).

En Argentina (Sadi, G., 2018) se realizaron dos fases, la primera mediante el método Delphi y tres rondas de trabajo, con más de 12 profesionales. Esta fase dio lugar a una lista inicial de 14 capacidades, divididas en estratégicas, operacionales y generales. En la segunda fase, los participantes fueron profesionales de Buenos Aires. La tercera y última fase se llevó a cabo a través de tres grupos de discusión, agrupando a sus participantes según la clasificación anterior. Se debatieron entre otros temas: la ética y el papel organizativo y social de la profesión. La ética se distinguió como una capacidad complementaria y transversal de las demás; en todas estas reuniones se destacó la necesidad de un desarrollo profesional continuo, así como la convicción de que la contribución al logro de los objetivos de la organización debe incluir objetivos comerciales pero también sociales.

<p>Capacidades profesionales para el mañana de la comunicación estratégica: contribuciones desde España y Argentina. Gutiérrez-García, E. & Sadi, G. (2020)</p>	<p>Aportes para discutir el enfoque de las capacidades en la gestión de comunicación. Aplicación en Colombia. Suárez-Monsalve, A.M. & López-Lizarazo, C.A. 2020</p>
---	---

No.	CAPACIDADES ARGENTINA (2018)	CAPACIDADES COLOMBIA (2019)
1	Comprender el entorno social, económico, político y cultural de la organización/cliente y su negocio/actividad y anticipar y predecir diferentes escenarios	La capacidad ética de la profesión y de la organización a la cual sirve con compromiso, valores y persistencia.
2	Generar relaciones a largo plazo con los públicos/interesados basadas en la confianza, la comunicación efectiva y el consenso, para clasificar a la organización como un actor social responsable	La capacidad de generar y sostener vínculos con grupos de interés para establecer acuerdos, de manera respetuosa, empática, constructiva y colectiva
3	Formular estrategias de comunicación que contribuyan al logro de los objetivos de la organización (objetivos empresariales, sociales o de política pública)	La capacidad de observar, reflexionar, analizar y comprender el entorno e incidir sobre el mismo.
4	Comportarse sobre la base de principios éticos, valores de inclusión social y diversidad	La capacidad de liderazgo con decisión para ejercer la gestión de procesos comunicativos con planeación, coordinación y evaluación de estrategias, programas y proyectos que generen retorno a la inversión.
5	Saber__negociar, relacionarse con empatía y de forma persuasiva, incluso en momentos críticos	La capacidad para el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la articulación con las diferentes unidades de las empresas, generando confianza.

Tabla 1. Comparativo de las primeras cinco capacidades listadas en Colombia Suárez-Monsalve, A.M. & López-Lizarazo, C.A. 2020 y Argentina Gutiérrez-García, E. & Sadi, G. (2020)

Como se observa en la Tabla 1. Comparativo de las primeras cinco

capacidades listadas y validadas, en Colombia la ética es la primera capacidad validada. En

Argentina es la cuarta. Por otro lado, coinciden Colombia y Argentina en los relacionamientos (vínculos, contactos) como segunda capacidad valorada.

La comprensión del entorno en Argentina es la primera y en Colombia la tercera capacidad listada y validada. La capacidad de gestión de la comunicación en Colombia es la cuarta capacidad listada, mientras que, en el listado general, es la número once en Argentina.

La alineación de la comunicación con la organización en Argentina es la tercera y en Colombia está enunciada de quinta desde la articulación del trabajo en equipo e interdisciplinar dentro de la organización.

La capacidad de negociación es la quinta en Argentina, en Colombia es la décima, de catorce enunciadas en el listado original, y se enuncia también desde la mediación. Respecto de esta capacidad (negociación y mediación) ante situaciones de crisis, está incluida en la enunciación de la quinta capacidad del listado original en Argentina; en Colombia se menciona la atención de crisis en la séptima en el sentido de asumir una actitud positiva ante la crisis.

Discusión preliminar

Las capacidades referidas a la condición humana para los profesionales en gestión de la comunicación se concentran en la ética, el análisis del contexto, el trabajo en equipo, la mediación y negociación, la adaptabilidad, la actitud positiva, la solidaridad y la comprensión del ser humano basándose en el comportamiento bioético. De igual manera, las capacidades específicas de la profesión se concentran en el generar y sostener vínculos a largo plazo, la articulación de intereses y la previsión de riesgos comunicacionales.

Este es un aporte a la discusión de las capacidades globales en gestión de la comunicación desde Colombia, para sumar al cuerpo global de capacidades (GCF) iniciado por la Alianza Global para la Comunicación (GA). Sin embargo, es necesario profundizar más en las capacidades para la gestión de la comunicación que incidan en el contexto social, político y económico colombiano y argentino, toda vez que estos generan influencia en la práctica profesional. Se requiere un ser humano con libertad y autonomía en el ejercicio laboral con potencialidades para ejercer su labor comunicacional con principios de comportamiento ético.

Las limitaciones previsiblemente consideradas por una metodología cualitativa

hacen necesaria la aplicación de muestras mixtas en un futuro, que contribuyan con nuevos elementos del contexto y así, profundizar en la constante o variación de estas capacidades enunciadas. En futuros reportes, se profundizará en las comparaciones por países de América Latina con el fin de trazar una línea de discusión regional que ponga en debate las variables del contexto regional para motivar la formación en capacidades para la gestión de comunicación con mayor pertinencia, según las dinámicas sociales, políticas y económicas que expresan las culturas latinoamericanas.

- Principales resultados, reflexiones y conclusiones.

Algunos de los resultados apuntan a la coincidencia en un grupo de capacidades que se resumen así:

- capacidades profundamente humanas en la ética y el comportamiento bioético
- capacidades de relacionamiento estratégico
- capacidades analítico estratégicas
- capacidades profesionales específicas en la comunicación

-capacidades de pensamiento estratégico comunicacional

-capacidades para la función social mediadora y de negociación

-capacidades actitudinales y proactivas favorables a la gestión comunicacional

La formación en capacidades cuestiona la educación puramente funcionalista, orientada a la producción en el mercado laboral, aséptica a los conflictos humanos y sociales que se evidencian en los comportamientos de las personas y en la sociedad contemporánea. Ese cuestionamiento crítico aspira a motivar el pensamiento estratégico comprometiendo la reflexión sobre el entorno, la comprensión de los conflictos y el estímulo a hacer una comunicación auténtica y vinculante para generar transformaciones positivas en la sociedad.

Referencias

Barquerizo, G., Sadi, G. (2019) Global Capabilities Framework. Aplicación en Ecuador de un estudio global sobre las capacidades del profesional de las relaciones públicas. Trípodos, Barcelona, número 45, p. 13-29, 2019.

CEPAL (2020) Cuidados en América Latina y El Caribe en tiempos de COVID 19. Hacia

sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación. Disponible en: www.cepal.org

Gregory, A. & Fawkes, J. (2019) A global capability framework: Reframing public relations for a changing world. *Public Relations Review* Volume 45. Issue 3. 2019
Doi:

<https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.002>

Gutiérrez-García, E. & Sadi, G. (2020). Capacidades profesionales para el mañana de la comunicación estratégica: contribuciones desde España y Argentina. *Revista de Comunicación*, vol.19, N° 1. 2020. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A8>. Consultado: 5 de mayo de 2020

Larraín, J. (2005) ¿América Latina moderna?. LOM: Santiago de Chile, Chile.

Lester, S. (2014). Professional standards, competence and capability. *HE, Skills & Work-Based Learning Higher Education*, 4(1), pp.31-43.

Informe Latinobarómetro 2018. Corporación Latinobarómetro Banco de datos

en línea. Disponible en: www.latinobarometro.org

Nussbaum, M. (2013). Patriotismo y cosmopolitismo. En: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Compilado por Joshya Chen. Barcelona: Paidós.

Sadi, G. (2017). Final Report, Argentina. *Global Capabilities in Communications Management*. Documento sin publicar. Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

Sen, A. (1996) *Capacidad y Bienestar*. Recuperado de: http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Sen-capacidad_y_bienestar.htm
Acceso el 7/6/2018.

Suárez-Monsalve, A.M. & López-Lizarazo, C.A. (2018) *Investigación Capacidades Globales en Comunicación, el caso de Colombia*. Aportes al Cuerpo Global de Capacidades en Comunicación. Universidad de Medellín. En proceso de evaluación para publicación.

Comunicación /Educación un puente entre las juventudes y la educación pública

Comunicação/Educação uma ponte entre a juventude e a educação pública

Communication/education a bridge between youth and public education

Erinso Yarid Díaz Rodríguez ⁷²

Jacquelin García Páez ⁷³

Resumen: Se presentan algunas reflexiones sobre las tensiones que se han venido presentando entre jóvenes de secundaria y la democracia en la escuela, en el marco del Proyecto Agenda Joven con identidad, política y comunicación, que busca comprender las significaciones y prácticas de participación en los jóvenes y contribuir en el fortalecimiento de la participación juvenil al cualificar su capacidad de acción como actores sociales estratégicos en el marco de los contextos escolares de algunas instituciones educativas en los municipios de Neiva y Pitalito. En medio de dichos malestares se propone vislumbrar posibles aportes que el campo político de la comunicación/educación puede hacer para ganar mayor comprensión a las tensiones expresadas por los jóvenes, desde una perspectiva de la educación como derecho, comprendida como proceso, práctica y experiencia, pero también reconociendo que no hay práctica educativa sin comunicación y que toda práctica comunicativa lleva implícita una propuesta educativa (Kaplún), por lo tanto la comunicación debe entenderse también como un derecho habilitante de otros derechos (Uranga) y que para la juventud se configura en la libertad que tienen para expresar sus diversas formas de ser, pensar, estar y hacer mundos-vida. El desarrollo del proyecto se hace desde metodologías implicativas, porque permiten generar estrategias de participación de los actores en el marco de actividades de encuentro, reflexión, debate y construcción colectiva de conocimiento. Este campo

⁷² Erinso Yarid Díaz Rodríguez. Docente Universidad Surcolombiana, Magíster en Estudios Latinoamericanos-Universidad Autónoma de Madrid (España), Colombia, erinso.diaz@usco.edu.co.

⁷³ Jacquelin García Páez. Docente Universidad Surcolombiana, Candidata a Doctora en Comunicación – Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Colombia, jacquelin.garcia@usco.edu.co.

estratégico desde su mirada latinoamericana contribuye a fortalecer teórica, metodológica y políticamente la apuesta juvenil e investigativa.

Palabras Clave: Comunicación/Educación, Jóvenes, Participación

Abstract: Some reflections are presented on the tensions that have been sold between high school youth and democracy in the school, within the framework of the Youth Agenda Project with identity, politics and communication, which seeks to understand the meanings and practices of participation in young people and contribute to the strengthening of youth participation by qualifying their capacity for action as strategic social actors within the framework of the school contexts of some educational institutions in the municipalities of Neiva and Pitalito. In the midst of these discomforts, it is proposed to glimpse possible contributions that the political field of communication / education can make to gain greater understanding of the tensions expressed by young people, from a perspective of education as a right, understood as a process, practice and experience, but also recognizing that there is no educational practice without communication and that all communicative practice implies an educational proposal (Kaplún), therefore communication must also be understood as an enabling right of other rights (Uranga) and that for the youth it is configured in the freedom they have to express their various ways of being, thinking, being and making life-worlds. The development of the project is done from implicative methodologies, because they allow generating strategies for the participation of the actors in the framework of activities of meeting, reflection, debate and collective construction of knowledge. This strategic field from its Latin American perspective contributes to strengthen theoretically, methodologically and politically the youth and research commitment.

Key words: Communication/Education, Youth, Participation

El interés de esta ponencia es reflexionar sobre la importancia de la educación en la reinención de la democracia escolar que los

jóvenes pueden transformar desde sus prácticas participativas y comunicativas, en este sentido surge la pregunta por el rol que

el campo de la comunicación/educación puede jugar en la educación pública y con estos sujetos juveniles para el logro de tal propósito.

En Colombia, el cambio constitucional de 1991 abrió la puerta a todos y todas las ciudadanas para intervenir en la vida política del país y hacerla más representativa de las realidades que en él se dan; por ello es impajaritable conocer a fondo los mecanismos y los espacios a los que se puede y se debe acceder e intervenir para hacer cumplir la democracia participativa, por la cual se ha optado como nación. Mecanismos y espacios que no se agotan en los procesos electorales y en el voto responsable, sino que tienen que ver con la participación directa, el control social a la gestión pública, el reconocimiento de la diversidad de actores y prácticas que constituyen las regiones del país. La educación como proyecto de nación, pero sobre todo como derecho, no puede ser ajena a la necesidad de articularse, de vivenciar, de expresar, proponer, fortalecer o reinventar la democracia.

Inmersos en este proceso educativo y democrático se encuentran jóvenes de secundaria de los municipios de Neiva y Pitalito, ubicados en el Huila al sur de Colombia, quienes participaron con sus aportes en el Proyecto

Agenda Joven con identidad, política y comunicación, desarrollado a través de estrategias metodológicas colaborativas, participativas e implicativas en las que se destaca el taller como escenario dinámico para la reflexión en torno a temas ejes del proyecto como son: identidad, política, comunicación, territorio y género en relación con las experiencias y expectativas con la democracia en la escuela pública.

El desconocimiento de los jóvenes sobre su territorio, sus incertidumbres sobre lo que significa ser joven en una región como esta: la Surcolombiana, la falta de interés sobre el ejercicio de sus derechos y de su ciudadanía; el contexto autoritario en el que se siguen desarrollando estos jóvenes (escuela, familia, Estado y medios de comunicación escolar y masiva); las nuevas/otras formas de ser y relacionarse, la desilusión o desesperanza frente a dinámicas cada vez más complejas como la corrupción política, el conflicto armado; la poca credibilidad que tienen en que el posconflicto sea una realidad en la región Sur y que logre erradicar el abandono al que el Estado somete a las poblaciones donde más presencia tiene la guerrilla, los paramilitares y las bandas delincuenciales, son algunos de los asuntos conversados con los jóvenes y por un lado, responsabilizan a la educación por su falta de

incidencia en la manera en que deben ser abordados, y por otro lado, asumen su responsabilidad al no interesarse en conocer qué es y cómo se practica la democracia escolar y ciudadana.

Con testimonios como: “...y de que vale que marchemos, que opinemos, que indiquemos lo que no está bien en el colegio, o lo que no nos gusta del trato que nos dan los profesores... o de lo mal que sentimos el país ...si todo sigue igual?”, concluyen su mirada sobre la escuela y sobre su apatía. Ellos dicen sentir un gran desinterés por participar para transformar lo social, sienten que los medios, la internet y la costumbre a las malas noticias, los tienen adormecidos frente al dolor, la soledad, el desplazamiento y demás tristuras de los habitantes de la región y el país. No obstante, expresan tener una ilusión y actividad renovada por mejorar lo ambiental. En las formas como analizan y presentan estas situaciones la formación que han recibido por parte de la escuela, es permanentemente cuestionada. No son conscientes de que la labor formativa también recae en las relaciones que generan ellos con la familia, los medios, la ciudad, las redes sociales entre otras instancias que pueden llegar a configurar la sociedad red, mencionada por Martín-Barbero. En esta situación problemática y con estos actores juveniles, ¿cuál

puede ser el papel del campo de la *comunicación/educación*?

Objetivo

El Proyecto Agenda Joven con identidad, política y comunicación busca comprender las significaciones y prácticas de participación en los jóvenes y contribuir en el fortalecimiento de la participación juvenil al cualificar su capacidad de acción como actores sociales estratégicos en el marco de los contextos escolares en instituciones educativas en los municipios de Neiva y Pitalito. El objetivo de la ponencia es reflexionar sobre el rol que puede tener el campo de la comunicación/ educación en el fortalecimiento o reinención de la democracia en la educación desde los aportes que genera el abordaje de las temáticas/problemáticas identificadas en el Proyecto Agenda Joven (identidad, política, comunicación, territorio y género) y desde las cuales se puede democratizar la escuela y dinamizar la ciudadanía juvenil.

Caracterización del estudio o discusión teórica propuesta

Entendiendo el campo

Algunos sentidos políticos y culturales de la comunicación/educación. Como es bien sabido, el diálogo entre educación y

comunicación no ha sido lo suficientemente expresivo y productivo. Mario Kaplún en el artículo "Una pedagogía comunicante", lo expresa así: "*Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como un vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina*" (Kaplún, 2002: 201). Es así como se expresa una de las primeras miradas a este campo: la comunicación se compara al empleo de medios tecnológicos, de transmisión y difusión. La comunicación ha sido utilizada como instrumento sin percatarse de cómo ésta puede aportar a los procesos educativos.

Un reduccionismo, que no se ha logrado superar del todo, pese a que este diálogo entre comunicación y educación cuenta ya con una trayectoria, que según Fuentes Navarro (2000:32), lleva más de cuarenta años, durante los cuales se ha analizado desde ámbitos políticos, académicos y profesionales de las ciencias sociales, las identidades y las complementariedades entre la educación y la comunicación. Autores como Rodríguez, Freire, Huergo, Morabes, Martín-Barbero, Mouffe, entre otros, instalaron otras tensiones del campo desde ámbitos de lo histórico, educativo, político, comunicativo, mediático y

social, que atraviesan las matrices culturales de estos actores juveniles, lo que llevan a comprender y valorar varias de las características del campo de la comunicación/educación que se constituyen en los primeros aportes que éste puede hacer a la forma de abordar el problema de investigación y los actores involucrados en el proyecto investigativo: el proceso educomunicativo no se agota en la escuela formal, se nutre de diferentes miradas y saberes de las ciencias y de la experiencia vivida, se conecta con la cotidianeidad, la reconoce y valora.

Estas tres características iniciales de la comunicación/educación, permiten intuir que si bien los actores del proyecto en mención son jóvenes escolarizados, este campo exige ampliar la mirada sobre las formas diversas que tienen estos jóvenes de concebir, narrar y expresar lo que son como sujetos, no solo pertenecientes a una comunidad educativa y reconocer las historias, experiencias y formas de estar en sus diversos contextos que habitan, narran y transforman, más allá de la escuela. Es claro entonces que el Proyecto Agenda Joven desde una perspectiva político cultural del campo no reduce la educación a la escuela, porque ello descarta, aísla, desconecta y desconoce los procesos,

prácticas y saberes educativos que tienen los jóvenes, pero que no necesariamente se desarrollan en el marco de las instituciones históricamente reconocidas como legitimadoras del saber y por lo tanto del poder.

Esta primera reflexión insta a reconocer la educación como una apuesta política y cultural, que implica entrar en diálogo con los docentes de estas instituciones públicas, pero también a promover diálogos con la administración pública que traza, construye, promueve y ejecuta las políticas públicas de juventud, que la gran mayoría de las veces, no logran tocar el ambiente escolar para fortalecer y favorecer la democracia en la escuela. Es así como se advierte la necesidad de transitar de lo estrictamente educativo a lo formativo, comprendiendo que el campo de la comunicación/educación convoca a vincular a los jóvenes como sujetos centrales, pero también al entorno de la escuela y saltar los muros de la institución para hacer del barrio, la ciudad y la administración pública aliados del proceso formativo en relación a lo participativo, a lo democrático y ciudadano que desde prácticas y saberes pueden generar otro ambiente educativo.

Para Huergo, (2004)

el "estado actual de la educación y sus instituciones ubica el problema de su crisis en el campo de la cultura y las condiciones macro político-sociales. Por ello, atravesar el campo de comunicación/educación por la diagonal de la cultura nos ha llevado a realizar una lectura del mundo en las instituciones escolares".

Huergo y el equipo de investigadores estudiaron durante años este tema desarrollando prácticas de comunicación/educación popular. Lo que evidencia esta entrada al campo es que reconoce la crisis, la encara estudiándola rigurosamente, pero además la intenta intervenir desde la práctica transformadora.

En el marco Agenda Joven, los temas/problemas que los jóvenes han identificado y promovido para el debate además de los referidos ya en el objetivo del Proyecto, tienen que ver con los desencuentros, distanciamientos y desconocimientos entre las culturas juveniles y la cultura de la escuela, que aumentan la "crisis en el campo de la cultura" que estudió Huergo y que por su parte López de la Roche, en Colombia afirma que:

...la educación, sigue siendo el centro de debates, análisis, preocupaciones y posiciones. Si bien la escuela hace esfuerzos

por superar su aislamiento del entorno escolar, no ha sido fácil encarar la fractura cada vez más aguda entre la cultura de la escuela y las culturas de los alumnos que la padecen. (2000)

En términos operativos y desde la perspectiva juvenil, esa crisis bien podría concretarse en lo que afirman los jóvenes: "la institución educativa no nos entiende.... son otros y contradictorios sus discursos y prácticas sobre la democracia, la diferencia, la diversidad, la comunicación, el conflicto y la política"⁷⁴, entre distintos temas que se han debatido con los jóvenes, ellos advierten la falta de coherencia entre lo que se les enseña y lo que se termina haciendo y viviendo en la comunidad escolar. Este desencuentro lo expresa y analiza acertadamente Aguilar y Betancourt. Aunque no cabe duda que la educación ha contribuido al aprendizaje de los valores democráticos de la sociedad. No obstante, la democratización de la escuela no es una realidad porque:

La escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende formar para la

autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia, forma para las competencias culturales comunes y pretende educar para la creatividad, es aparentemente neutral pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos. (Aguilar y Betancourt, 2000: 52)

Esto afecta considerablemente el ejercicio de la ciudadanía juvenil y repercute en los cambios que implica la adopción y apropiación de políticas públicas, que también se manifiestan en los procesos que viven los jóvenes al conformar sus subjetividades e identidades, sus modos de interpelar el mundo y de construir sus propios conocimientos.

Enfoque y/o metodología de abordaje

La estrategia metodológica tuvo una orientación participativa, colaborativa e implicativa. Se trabajó desde elementos de la Investigación Acción, el Enfoque Participativo y el Estudio de Caso porque permiten comprender y atender el problema y los objetivos planteados, ya que propician el aprehender, conocer e interpretar el punto de

⁷⁴ Entrevista Líder escolar institución Inem Motta Salas. Marzo 2018

vista, el sentido, las motivaciones, interacciones y expectativas que los y las jóvenes dan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno educativo y cultural desde el cual participan. En esta metodología la observación directa de la interacción entre los diversos jóvenes y escenarios de participación es uno de los elementos fundamentales, así como la entrevista semiestructurada. En lo metodológico, el Proyecto integra elementos del autodiagnóstico participativo, al ahondar en la caracterización juvenil y de la intervención al actuar desde los proyectos y estrategias de intervención planteadas por los mismos jóvenes, así, se desarrolla una labor conjunta entre el diagnóstico y la intervención, propia del diagnóstico social como lo propone Ander-Egg, (2000), quien plantea que el diagnóstico social se constituye en una bisagra entre la investigación y la intervención. En lo operativo del Proyecto, la metodología se desarrolló a partir de la estrategia pedagógica Escuela Puerto (aula/teórica) y Escuela Itinerante (campo/práctica). Cada uno de los momentos de la estrategia vivenció en lo teórico y práctico de forma permanente y continua. Por ello, se trabajó a partir de un enfoque teórico transdisciplinar, que pone en diálogo los

diversos aportes de las ciencias sociales para contribuir a la comprensión de la relación dinámica que se establece entre las categorías identidad-comunicación- política-territorio-género en el contexto escolar. En el momento de comprender y explicar dichas relaciones se recurrió a las narrativas de los propios actores del proceso (relatos y autobiografías); por ello, el relato individual (testimonios, entrevistas) y la producción creativa y colectiva (pieza comunicativa audiovisual), fueron de suma importancia.

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

Si bien la educación como proyecto de nación y como derecho no pueda ser ajena a la necesidad de articularse, de vivenciar, de expresar, proponer o reinventar la democracia, los jóvenes de la investigación que participan o no en espacios institucionalizados y en otros de emergencia propia coinciden en afirmar que no es suficiente lo que hacen o dejan de hacer por timidez, desconocimiento, indiferencia, pereza, falta de recursos y que son conscientes que ellos y ellas deben asumir un rol más protagónico en los ámbitos educativos, políticos, culturales y sociales, para apropiarse del desafío y la necesidad de

promover, participar, diseñar y gestionar políticas públicas desde ellos mismos. Es por ello que las relaciones entre escuela, democracia y jóvenes vistas desde el campo de la comunicación/educación, llevan a comprender cómo la escuela, desde la participación ciudadana de los jóvenes en los procesos de democratización de la educación y de construcción de políticas públicas bosqueja condiciones de democratización del saber, del poder, de la misma educación y de la participación con y desde los y las jóvenes, permitiendo el pleno desarrollo cultural y social, respetando y aceptando las identidades, manifestadas en la diversidad individual y colectiva de aquellos que han sido caracterizados como sujetos escépticos, rebeldes, revolucionarios y críticos de la cultura, pero consumidores de la misma.

Comunicación/educación en las renovadas miradas y prácticas de los actores.

Los procesos y prácticas socioculturales juveniles son cambiantes y requieren de abordajes desde variadas posturas de las ciencias, disciplinas y campos de conocimiento. El proceso formativo cualquiera que este sea necesita escuchar las dudas, pero también las experticias que los y las jóvenes tienen en relación a la variedad de

temas que no necesariamente se dan desde los contenidos de los currículos expresos sino desde los ocultos, aquellos que se enriquecen de otros procesos, prácticas y saberes que transitan por los medios, por los parches de amigos, por las redes sociales, por la calle y por la escuela. Son procesos, prácticas y saberes que se nutren de la cotidianidad, de lo real, de lo virtual y de lo imaginario. Para ellos la pobreza, el acuerdo de paz, la violencia y la corrupción son temas y problemas que los afecta y, que reconocen que se abordan, se hablan en clase, pero poco se exploran desde la mirada propia: la juvenil.

Sienten que ni la escuela ni el mundo adulto parten de sus experiencias y saberes en estos temas, que las metodologías de abordaje a las temáticas que a ellos les interesa, son poco atractivas, los temas de la agenda nacional no logra convocarlos para ser discutidos con ellos desde sus lenguajes y tampoco logran ser abordados desde sus propios medios, pues estos también están en crisis. Carecen de equipos, recursos, personal, tiempos para la realización de sus programas radiales o televisivos, para la emisión de sus periódicos escolares; están dedicados a la réplica de lo que dicen los “grandes medios nacionales o locales” o a la banalidad de la farándula o, a la presentación de los temas y

formatos que proponen los docentes. Tampoco se sienten preparados lo suficientemente para asumir la realización completa de los medios, pues el currículo no los forma para ello, aunque se afirma en éste el desarrollo de competencias comunicativas, pero las mediáticas y tecnológicas parecen no hacer parte de las comunicativas, en el mundo cambiante de la comunicación y las nuevas tecnologías, por donde ellos están someramente conectados con las realidades que los inquieta.

El interés por el tema del conflicto, que bien podría decirse es un tema coyuntural en Colombia por los procesos relacionados a la etapa posterior a la firma de los Acuerdos de Paz entre Estado y Farc y que implica un involucramiento de todos los actores de la sociedad, aun no es un tema coyuntural para muchos de estos jóvenes de secundaria en los municipios de Neiva y Pitalito. La realidad es que en Colombia es necesario ofrecer la mirada histórica de este asunto que como país vivimos por décadas, conocer miradas a esta problemática desde la sociología y la política, entre otras, porque el conflicto como tema y problema genera una situación ambivalente, por un lado poco interés porque lo ven distante a su realidad, a sus dinámicas y además porque no creen en una paz posible y

concreta en sus presentes, y por otro lado, les inquieta, moviliza y les cuestiona el rol de los y las jóvenes en este momento histórico del país.

El conflicto connota toda una carga negativa para ellos. El conflicto es una práctica real en la escuela, pero poco estudiada, comprendida y valorada, aunque permanentemente castigada, vigilada y regulada. El conflicto social, político, económico, cultural, personal y escolar hace parte transversal del Proyecto Agenda Joven; el conflicto hace parte de la cultura, pero ni la escuela, ni los medios, ni ninguna otra instancia socializadora enseña a niños y jóvenes a comprenderlo, valorarlo y a cualificarlo. Es claro que el campo de la comunicación/educación puede aportar significativamente en esta temática, pues una de las perspectivas para comprender lo político-cultural del campo es la teoría del acuerdo y la teoría del conflicto, y en esto la comunicación puede ser el elemento político destinado a transparentar las relaciones de las múltiples subjetividades que intervienen.

Igualmente, el campo de la comunicación/educación plantea que, tanto los desencuentros, los conflictos discursivos como las pugnas por el significado de la experiencia y del mundo en el espacio escolar

están relacionadas con lo que Huergo (2004) denominó como, *revolturas culturales, que no son solamente sumatorias de fragmentos culturales superpuestos ni desorganizados, sino que son percibidas como emergentes de procesos como: 1) la crisis y la deslegitimación de las instituciones; 2) la insidia provocada por sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; 3) la explosión de diversos modos de enlazarse socialmente y el actuar más allá de las estipulaciones de los "contratos sociales".* Para abordar los desencuentros y conflictos, dice Jorge Huergo en el artículo publicado en revista *Nómadas* N°15 del 2014, es necesario reconocer que:

"...nos constituimos como sujetos en y de esa cultura en conflicto y revuelta. De hecho, nuestras prácticas y los procesos culturales pueden comprenderse en la dualidad, expresada por Bourdieu (1991), de la *investissement*: como inmersión en la cultura y como inversión en ella. La totalidad de las prácticas y procesos (inmersos en las revolturas culturales, pero, a la vez, momentos de inversión en esa cultura) conforman saberes y sujetos en una época de crisis de los saberes y sujetos preexistentes y prescritos por el "deber ser". (Huergo, 2004)

En consecuencia, a lo expresado por el autor, es necesario comprender que el

conflicto hace entonces parte de toda cultura, que al estar en crisis las instituciones encargadas de generar procesos formativos, también están en crisis los saberes y los sujetos "producto" de dicha formación. No obstante, la escuela ha tratado de generar y comprender algunas transformaciones culturales, pero sus tiempos, lenguajes, espacios y modos de hacerlo van a la zaga de las realidades culturales de los jóvenes que la habitan, la padecen, la resisten y la desubican desde sus modos de ser y estar en ella.

Comunicación/educación, un puente que necesitan cruzar los actores del proceso hacia el reconocimiento mutuo.

En cuanto a las formas de expresar sus procedencias culturales es más complejo el asunto. La diversidad de opiniones y posturas se desagrega en la conformación de grupos, comités, movimientos al interior de las instituciones que reúnen a los jóvenes en propuestas artísticas, políticas, deportivas, ambientales, culturales, musicales, sociales, pero que no logran sumarse para cambiar aspectos que no comparten de la democracia escolar, que no logran llegar al diálogo con las políticas institucionalizadas, y por lo tanto no permean de tal manera el sistema como para transformarlo. Sienten que:

no logramos ejercer el derecho a una comunicación completa, a una comunicación que logre reconocer las voces de la variedad de lo que somos como jóvenes y transformar la escuela ni a partir del diálogo ni del conflicto, nos faltan espacios para reconocer lo que somos como estudiantes, docentes y directivos, nos faltan capacidades para resolver nuestros conflictos, porque los vemos de diferentes maneras y, yo creo que podríamos solucionarlos así mismo: de diferentes formas. No sólo desde el castigo o lo que dice el manual⁷⁵.

Estas experiencias vividas permiten advertir que los jóvenes y la escuela hacen parte de una realidad que responde al modelo de sociedad alienador, que cada día intenta reducir más el espíritu crítico y las ganas de “Cambiarlo todo” (Barbero, 2014). La escuela ha hecho muchas cosas bien, por ello es el centro de desarrollo de un país, que desafortunadamente no le ha dado desde la política pública el trato que merece para asumir el propósito, rol, deber y derecho: educar con dignidad, educar para la libertad, educar en medio de la incertidumbre para la felicidad. De fondo, se encuentra el desfase entre lo que conciben y viven por

comunicación/ educación y participación, tanto los jóvenes como la escuela. Pues es desde la comunicación y la participación en la propuesta formativa de la escuela, donde los jóvenes quieren y necesitan estar.

Referencias

Benedicto, Jorge (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?. Departamento de Sociología UNED.

Boaventura de Souza Santos. (2014). Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores/Siglo XXI Editores.

Castillo, E. S. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Revista colombiana de educación. Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 144-164.

Cubides, Humberto. (2001). Gobierno Escolar: Cultura y Conflicto Político en la Escuela. Revista Nómadas N° 15. Universidad Central. Santa Fe de Bogotá. Pág. 17.

Dussel, Enrique. Filosofía de la Liberación. Nueva América, Bogotá, 1996.

⁷⁵ Testimonio estudiante. Taller sobre la comunicación escolar. Promoción Social. Septiembre 2019

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

Huergo, Jorge. (2004). Debate sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Ed. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIU. Bogotá. En: Publicación en Open Edition Books: 12 abril 2017

..... (2014). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. Revista Nómadas N°15. Universidad Central. Santa Fe de Bogotá. Pág.88/100.

Gumucio Dagrón, Alfonso. (2006) Antología de la comunicación para el cambio social.

Íñigo, Lupicinio. (2001) Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (Ed), La constitución social de la subjetividad. Madrid.

Morabes, P. (2001). Comunicación/Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares. Revista Oficios Terrestres, N° 9/10.

Los MOOCs de la UNAM y su atención a desigualdades

MOOCs da UNAM e sua atenção às desigualdades

UNAM MOOCs and their attention to inequalities

Norma Isabel Medina Mayagoitia ⁷⁶

Resumen: Estudio de caso sobre los MOOCs de la principal universidad pública mexicana para identificar cómo atienden desigualdades cognitivas, económicas y sociales, además de analizar la normatividad que orienta el diseño de estos cursos.

Palabras Clave: MOOCs, UNAM, Desigualdades.

Abstract: Case study on the MOOCs of the main Mexican public university to identify how they address cognitive, economic and social inequalities, in addition to analyzing the regulations that guide the design of these courses.

Key words: MOOCs, UNAM, Inequalities.

Introducción

La demanda de educación se ha convertido en un factor que genera desigualdades. A nivel

de los estudios superiores representa limitantes de acceso para una parte considerable de la población, así que la

⁷⁶ Maestra en Educación Norma Isabel Medina Mayagoitia, profesora-investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, norma.medina.uaa@gmail.com

educación abierta, las modalidades a distancia y en línea son ahora alternativas para llegar a la democratización educativa.

Una de las opciones creadas en 2008 para ampliar la participación en las universidades son los MOOCs -cursos masivos, abiertos y en línea-, diseñados también para experimentar e innovar pedagógica y tecnológicamente. No obstante, a la fecha se identifican instituciones movidas por intereses comerciales, las cuales han visto en los MOOCs una oportunidad de negocio, de ahí que estudiosos del tema coincidan en señalar que estos cursos generan desigualdades porque la mayoría de los participantes cuentan con títulos de licenciatura y hasta de posgrado (Atenas, Havemann, Nascimbeni, Villar-Onrubia & Orlic, 2019; Manotas, 2018; Olcott, 2013).

México figura como uno de los tres países que cuenta con mayor producción de MOOCs en América Latina, junto con Brasil y Colombia. La primera institución pública mexicana que comenzó a ofrecer MOOCs fue la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2013. Considerando las evidentes desigualdades sociales en el país se emprendió el presente estudio guiado por los siguientes objetivos:

Identificar formas de atención a desigualdades económicas, sociales y cognitivas en la oferta de MOOCs de la UNAM.

Revisar las políticas o documentos de base que fundamentan el diseño de estos cursos.

Las universidades públicas tienen un mayor compromiso social para atender desigualdades educativas, por lo tanto la selección de la UNAM como el caso a estudiar no fue un asunto fortuito, sino que se debió a estas razones:

Es el modelo a seguir para la educación superior pública del país.

Como pionera de MOOCs, cuenta con una trayectoria superior en estos cursos, comparada a la de otras instituciones en México.

Actualmente, tiene la mayor oferta de MOOCs que se imparten desde el territorio nacional.

Fundamentos teóricos y empíricos

La Agenda Educativa hacia el 2030 establece la conveniencia de “Desarrollar políticas y programas para proveer de aprendizaje a distancia de calidad en la educación terciaria [vocacional, técnica y universitaria], con el financiamiento apropiado y el uso de tecnología, incluyendo el Internet, cursos masivos abiertos y en línea y otras modalidades

que cumplan con estándares de calidad para mejorar el acceso” (UNESCO, 2015, p. 42). Pese a que los organismos internacionales contemplan a los MOOCs para democratizar las oportunidades educativas, las evidencias de investigación señalan que no siempre estos cursos son un sinónimo de equidad, ya que privilegian la actualización profesional, se imparten más en inglés, se requiere acceso a internet y demandan competencias digitales de los participantes. Estas condiciones impiden la participación de aquellos que no cumplen los requisitos, ante todo población marginada y con desventajas sociales, económicas o físicas, como los refugiados políticos, migrantes, desempleados, discapacitados y hablantes de lenguas distintas al inglés, entre otros grupos vulnerables.

Por otra parte, considerando que los MOOCs son recursos de la educación abierta existe una confusión al momento de caracterizar qué es lo “abierto” que contienen en sus siglas, ya que el rasgo de *open* se ha relacionado también con la gratuidad de estos cursos y no solo con el libre acceso, aunque realmente no todos tienen la posibilidad de participar en ellos. Sin duda, la educación

abierta que proponen los MOOCs deja de tener el significado de ser un bien común para cualquier persona.

Siguiendo a Therborn (2016), la desigualdad “...significa exclusión: excluir a muchos de las posibilidades que ofrece el desarrollo humano” (p. 28), así que la tendencia que ha trazado un número importante de instituciones para estas opciones educativas corre el riesgo de tener una oferta poco incluyente.

Desde el momento en que las universidades y las plataformas de MOOCs les atribuyen un gran potencial, Literat (2015) afirma que en verdad no están pensando en aumentar el acceso a la educación superior de los que pueden pagar los estudios universitarios, sino que contemplan estos cursos para una categoría de estudiantes relegados, sin recursos económicos suficientes y provenientes de países en desarrollo.

Con respecto a las políticas públicas, no cabe duda que diversas instancias han jugado un papel determinante en la elaboración y promoción de aquellas relacionadas a la educación abierta y a distancia, así como a los recursos educativos abiertos, en los que se insertan los MOOCs.

Se reconoce que la normatividad sobre la educación virtual y a distancia en México es escasa, por lo tanto Vicario (2015) sugiere que es necesario regular no solo los procesos de certificación de estas modalidades educativas, sino también las garantías del servicio, las condiciones del trabajo docente, los derechos y obligaciones de los implicados, el desarrollo de infraestructura tecnológica y el apoyo a la innovación.

En cuanto a los estudios empíricos, la literatura revisada da cuenta de investigaciones en las que se encontraron desigualdades en la oferta de MOOCs de diversos países, puesto que los involucrados tenían ya estudios superiores y había poca participación de grupos vulnerables como mujeres, desempleados, tercermundistas, desempleados, adultos mayores y hablantes de lengua no inglesa (Dillahunt, Wang & Teasley, 2014; Feitosa, Souza, Correa & Noronha, 2018; Fernández-Ferrés, 2017).

Por el contrario, también hay experiencias documentadas de MOOCs centrados en minimizar desigualdades, como la implementación de un POOC (*Participatory Open Online Course*) en el que participó la comunidad educativa de una universidad de Nueva York y habitantes del barrio de East Harlem. Gold et al. (2014) informaron sobre

los resultados satisfactorios de este curso a través del cual se abordó el tema de la desigualdad, y en sí mismo fue una oportunidad de involucrar a grupos sociales vulnerables.

Otro testimonio de atención a desigualdades con el apoyo de los MOOCs fue reportado por Witthaus (2018), quien analizó las ventajas y limitaciones para aprender en este tipo de cursos por parte de refugiados y solicitantes de asilo en una ONG alemana. En las entrevistas realizadas valoraron las asesorías presenciales para compensar su falta de competencias digitales, por lo tanto el estudio reveló la necesidad de considerar las situaciones personales y culturales, además de las habilidades previas en el uso de las TIC.

Por otra parte, desde el 2013 la Commonwealth of Learning (COL), organización intergubernamental con sede en Vancouver, Canadá, ha ofrecido MOOCs sobre el cambio climático y temas de agricultura dirigidos a países del tercer mundo de la zona del Pacífico, como la India. Al impartir estos MOOCs se ha tomado en cuenta el contexto de los participantes, por lo tanto no se llevan a cabo completamente en línea, sino que se utilizan también celulares, redes sociales e incluso tutorías presenciales.

Los ejemplos anteriores son indicios de las posibilidades de reducir desigualdades aprovechando el alcance de los MOOCs, y son modelos que se pueden replicar, con sus debidas adaptaciones, a nuestros contextos latinoamericanos.

Metodología del estudio

El presente estudio de caso sobre la oferta de MOOCs de la UNAM se caracterizó por ser una investigación exploratoria debido a los pocos trabajos identificados sobre el cruce entre MOOCs y desigualdades en México particularmente.

Se plantearon las siguientes hipótesis:

La UNAM está atendiendo de manera insuficiente desigualdades económicas, sociales y cognitivas a través de su oferta de MOOCs.

Las políticas, lineamientos o pautas para el desarrollo de MOOCs se derivan de documentos elaborados previamente para la educación virtual en línea o a distancia que ya ofrecía la UNAM antes del surgimiento de estos cursos.

Debido al enfoque cualitativo del estudio se analizaron las categorías que a continuación se especifican:

Tipo de desigualdades consideradas en la oferta de MOOCs

Documentos que guían el diseño de MOOCs

Características de los documentos que guían el diseño de MOOCs

Referencia a la atención de desigualdades en documentos consultados

Áreas de oportunidad para políticas públicas sobre los MOOCs

La estrategia metodológica consistió en revisar el catálogo de MOOCs de la UNAM disponible en su sitio de internet para analizar en sus descripciones las formas de atención a desigualdades. Se tomaron en cuenta solamente los 81 MOOCs unitarios o sueltos y al leer con detenimiento las descripciones se identificaron sus características, objetivos y perfiles de participantes. Además, se hizo una clasificación de los cursos que son de extensión universitaria, educación continua y aquellos que atendían alguna desigualdad.

La segunda técnica utilizada fue la revisión de documentos para examinar la normatividad que posiblemente guiaría el desarrollo de MOOCs de la UNAM. Para esta revisión se hizo el análisis documental y el de información que sugieren Sánchez & Vega (2003) y Dulzaides & Molina (2004). Los documentos elegidos fueron los cuatro siguientes: 1) *Modelo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de*

la UNAM; 2) *Tutoría en el SUAyED de la UNAM*; 3) *Lineamientos para la presentación de Planes de Estudio de Diplomados a Distancia*; y 4) *Lineamientos y criterios para la presentación de Planes de Estudio de Licenciatura en el SUAyED de la UNAM*.

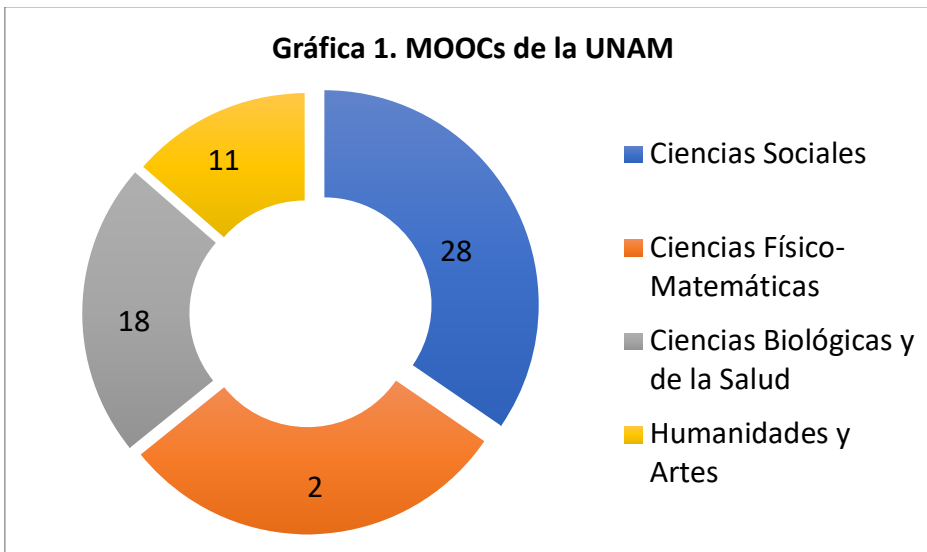
Con el apoyo de una cédula de registro se analizaron ocho aspectos para describir cada documento y en la segunda parte del instrumento se incluyeron 10 rubros para recabar información sobre las categorías mencionadas previamente. Esta cédula se envió a la UNAM para su validación, participando en el jueceo dos profesoras que se desempeñan en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y

Educación a Distancia (CUAIEED), área académico-administrativa responsable de los MOOCs.

Se realizó una primera lectura selectiva y posteriormente una de análisis para hacer los registros correspondientes en la cédula, así que se obtuvieron cuatro cédulas que permitieron estructurar los resultados del siguiente apartado.

Resultados de investigación

En primera instancia se presenta el análisis de los 81 MOOCs localizados en el catálogo de la UNAM. El siguiente gráfico muestra la distribución de los cursos por área del conocimiento:

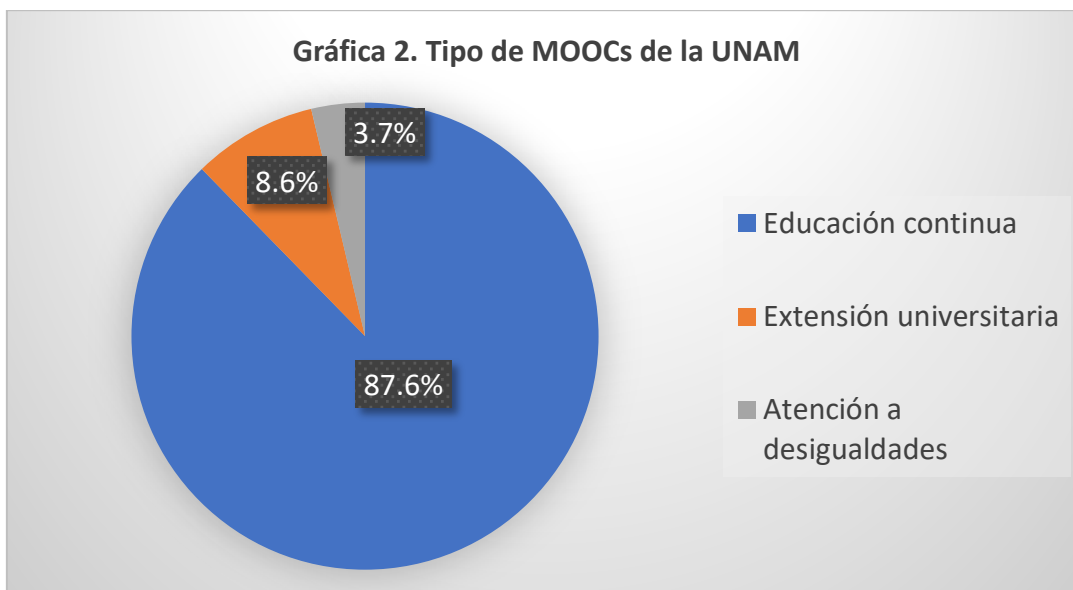


Fuente: Elaboración propia.

En esta amplia oferta de MOOCs es posible aprender en línea una variedad de temas. Los cursos de Ciencias Sociales son los que predominan, entre ellos hay contenidos de Historia, Sociología, Ciencias Políticas, Metodología, Economía y Administración. Le siguen en cantidad los 24 MOOCs de Físico-Matemáticas con cursos de las áreas ingenieril y tecnológica para prepararse en Informática, Robótica y distintas aplicaciones. Los 18 MOOCs de Ciencias Biológicas y de la Salud tratan asuntos de Química, Medicina, Odontología, Ciencias Agronómicas y del

Medio Ambiente. Por último, la oferta de 11 MOOCs de Humanidades y Artes incluye cursos de Educación, Psicología, Cine y Música.

En la descripción de cada uno de estos MOOCs fue posible reconocer sus objetivos, características y perfil de participantes a quienes se dirijan para poder clasificarlos como cursos de extensión universitaria, de educación continua y los que se orientan a la atención de alguna desigualdad, lo cual se representa en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica anterior muestra que gran parte de los MOOCs de la UNAM son de educación continua, es decir, cursos de actualización profesional para quienes ya tienen estudios de licenciatura y tal vez de posgrado, lo cual coincide con las tendencias internacionales de las instituciones que imparten MOOCs y que se rigen por las condiciones que les marcan las plataformas en las que se alojan estos cursos.

Por otra parte, la UNAM se ha preocupado por diseñar MOOCs para público diverso interesado en conocimientos útiles para la vida cotidiana, así que casi el 9% de estos cursos son de extensión universitaria, en los que se puede participar sin requisitos académicos previos.

Particularmente para esta investigación interesaba reconocer los MOOCs que atienden desigualdades, y como se puede apreciar en la gráfica 2, únicamente correspondió al 3.7% de los 81 cursos. En las descripciones de los siguientes tres cursos del área Físico-Matemáticas se encontraron elementos que cumplen con esta clasificación: "Cómo autoconstruir tu vivienda", "Álgebra básica" y "Estadística y probabilidad".

En el caso del MOOC "Cómo autoconstruir tu vivienda" el objetivo de edificar, reparar o mejorar una casa se asocia a un perfil de

participante sin conocimientos profesionales de Ingeniería civil o de Arquitectura necesariamente, así que se trata de un curso de extensión universitaria. Lo que permitió notar la atención a una desigualdad socioeconómica en este MOOC es la invitación a los interesados para autoemplearse realizando esta actividad, como una opción de preparación para buscar oportunidades de integrarse a la vida productiva.

El segundo MOOC, "Álgebra básica", está diseñado para apoyar a estudiantes de bachillerato principalmente, aunque se extiende el perfil de posibles participantes a estudiantes de licenciatura, puesto que en la descripción se señala que también se dirige a quienes ya han estudiado la materia y necesitan repasarla, por lo tanto es un MOOC para la formación académica. Este curso atiende una desigualdad al especificar la utilidad que tiene si se está llevando la materia de Álgebra y ha resultado difícil su aprendizaje, quizás con notas reprobatorias, por lo tanto se presenta como una alternativa compensatoria, característica que es común atribuir a los MOOCs.

El curso "Estadística y probabilidad" es claramente de educación continua, ya que el perfil de participantes son estudiantes de licenciatura, e incluso profesionistas en

ejercicio. Al igual que el MOOC anterior, atiende una desigualdad cognitiva porque hace referencia al apoyo del curso para mejorar la calificación en la materia.

Es importante reconocer que este fue un primer acercamiento a la información disponible sobre los MOOCs de la UNAM y sería conveniente explorar si estos cursos fueron diseñados atendiendo a las desigualdades mencionadas.

A continuación, se expone el análisis realizado a los cuatro documentos normativos de la CUAIEED, los cuales tienen rasgos comunes y también características particulares. Todos fueron elaborados por dicha coordinación de la UNAM, por lo tanto son de carácter interno.

El documento menos reciente es el de *Lineamientos para la presentación de Planes de Estudio de Diplomados a Distancia*, con fecha del 2009; *el Modelo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM* se realizó en 2013, que es precisamente cuando la institución comenzó a ofrecer sus primeros MOOCs. Los documentos *Tutoría en el SUAYED* y *Lineamientos y criterios para la presentación de Planes de Estudio de Licenciatura en el SUAYED de la UNAM* tienen fecha del 2014.

En cuanto al tipo de documento, el de Tutoría es un programa institucional, los dos de Lineamientos para Diplomados y Licenciaturas son políticas que establecen acciones académico-administrativas; y el Modelo atiende a su naturaleza de señalar los paradigmas y principios a seguir por el SUAYED de la UNAM.

La revisión de cada documento permitió darse cuenta que solamente en el *Modelo del SUAYED* se menciona a los MOOCs explícitamente, aunque no con estas siglas que corresponden a su denominación en inglés, sino que se hace referencia a los cursos masivos (y abiertos) en dos partes del documento:

La creación de cursos abiertos y masivos, el uso de recursos digitales en tercera dimensión, los simuladores y tutoriales inteligentes, así como la incorporación de recursos y aplicaciones para dispositivos móviles, serán sólo algunos de los diversos ambientes de aprendizaje que podrán incorporarse a las innovaciones que requiere el SUAYED (p. 13).

un aspecto que cabe subrayar, es el alto valor que se da en el SUAYED al reuso de materiales didácticos diversos, producto de la inteligencia colectiva, y depositados en diversos reservorios especializados como

los que se ofrecen a través de cursos masivos en entornos globalizados (p. 29).

Por otra parte, se retoman en el *Modelo del SUAyED* algunos de los principios del Movimiento Educativo Abierto en el cual se insertan los MOOCs y se basa en los planteamientos teóricos del Conectivismo propuesto por Siemens, uno de los creadores de estos cursos. Esto pone de manifiesto la consideración de la UNAM a las tendencias educativas de la época al momento de actualizar este documento en 2013 para incursionar en la oferta de MOOCs.

Con respecto a la atención a desigualdades, ninguno de los cuatro documentos analizados la incluye como uno de los propósitos de la educación abierta y a distancia; sin embargo, se advierte la inclinación de la UNAM por ampliar las opciones de formación a perfiles diferenciados de participantes, contemplando en su oferta educativa cursos y diplomados en los que no se convoca a profesionistas, sino a toda persona interesada en adquirir una determinada preparación.

De manera indirecta se localizaron en el *Modelo del SUAyED* algunas referencias a desigualdades y a las formas para atenderlas:

...el SUAyED debe constituir una opción para satisfacer demandas de formación de poblaciones que no encuentran la oferta educativa de su interés en su localidad, que viven alejadas de instituciones de educación superior, o que tienen deseos de cursar una segunda carrera, o continuar sus estudios profesionales, combinándolos con otras actividades (p. 16).

Por otra parte existen los materiales "de apoyo", que reciben esta denominación cuando se trata de contenidos de consulta que sirven para subsanar alguna deficiencia formativa del estudiante... (p. 29).

Con respecto al tema de las políticas públicas, y aunque no se relacionan directamente con los MOOCs, se señala en el *Modelo del SUAyED* que es necesario tener en cuenta aspectos como el desempleo, la migración y los cambios en la estructura familiar, así como en la pirámide poblacional para diseñar políticas educativas, factores que finalmente generan desigualdades sociales.

Conclusiones

El análisis de los MOOCs de la UNAM y de los documentos para la educación abierta y a distancia que imparte esta institución de educación superior mexicana, mostró las acciones emprendidas para contrarrestar

inequidades de formación a través de su oferta de cursos y lineamientos normativos. No obstante, la atención a desigualdades con el apoyo de estos MOOCs apenas inicia, por lo que será pertinente ampliar y fortalecer aún más la gama de cursos de este tipo dirigidos a participantes con escasas o nulas posibilidades de estudio.

Asimismo, los MOOCs que se diseñen para atender desigualdades no deberían tener un carácter compensatorio, ya es tiempo de reivindicar a las modalidades no convencionales como opciones válidas, con características propias, pero integradas al sistema escolarizado (ANUIES, 2001). Falta todavía un largo camino por recorrer en México y otros países de la región para que los cursos masivos, además de los estudios en línea de grado y posgrado alcancen el debido reconocimiento.

Con respecto a la normatividad, ésta ya contiene elementos sustanciales para que la UNAM disponga de políticas públicas más específicas sobre la educación virtual y en línea, así como una reglamentación particular sobre los MOOCs en la que se inserte la atención a desigualdades de grupos vulnerables de la población.

En materia de políticas públicas es cierto que la UNAM se ha preocupado por elaborar y

actualizar parte de su normatividad, como se ha analizado en este trabajo, aunque todavía tiene mucho que aportar para incorporar con mayor especificidad las tendencias y recursos educativos de vanguardia y regular sobre aspectos que se han contemplado en menor grado, como lo refiere Vicario (2015).

Sobre las hipótesis formuladas, es posible afirmar que la UNAM cuenta con una reducida oferta de MOOCs que atiende desigualdades, más de carácter cognitivo que socioeconómico. En cuanto a la segunda hipótesis, se sostiene parcialmente porque al menos en el *Modelo de la SUAyED* se contempla a los MOOCs, aunque no se reglamenta sobre ellos y por lo tanto, es un nicho de oportunidad que tiene la UNAM para robustecer la normatividad al respecto.

Los hallazgos de este estudio se podrán complementar con acercamientos más directos a las áreas académicas y administrativas de la UNAM, con el fin de identificar las acciones que planean realizar para aprovechar el alcance de los MOOCs en el combate a desigualdades sociales, respaldados por sólidas políticas educativas.

Referencias

ANUIES (2001). Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia.

Líneas estratégicas para su desarrollo. ANUIES.

Atenas, J., Havemann, L., Nascimbeni, F., Villar-Onrubia, D. & Orlic, D. (2019). Fostering Openness in Education: Considerations for Sustainable Policy-Making. *Open Praxis*, 11 (2), 167-183. DOI: <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.2.947>

Dillahunt, T., Wang, Z. & Teasley, S. (2014). Democratizing Higher Education: Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Formal Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (5), 177-196. Recuperado de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1841/3070

Dulzaides, M. E. & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Feitosa, V., Souza, C., Correa, J. & Noronha, A. (2018). Challenges for using Massive Open Online Courses (MOOCs) in Latin America. Conference Paper. ResearchGate. DOI: 10.4018/978-1-5225-2826-5.ch005

Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿Ficción o realidad? El papel de los recursos

en línea masivos y abiertos. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 445-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038024>

Gold, M. K. et al. (2014). Reflection on the First Participatory, Open, Online Course (POOC): Reassessing Inequality & Reimagining the 21st Century, East Harlem Case Study. *Journal of Interactive Technology & Pedagogy* 1(5). <http://jitp.commons.gc.cuny.edulos/the-inq13-pooc/>

Literat, I. (2015). Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1164-1177. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1024624>

Manotas, E. (2018). Los cursos masivos en línea, MOOC: ¿cursos para la inmensa minoría?: una revisión de posturas sobre el impacto de la educación virtual para el acceso a la educación en América Latina. *Investigación & Desarrollo*, 26(2), 109-124. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>

Olcott, D. (2013). Access under siege: Are the gains of open education keeping pace with the growing barriers to university access?

Open Praxis, 5(1),15–20.
<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.14>

Sánchez, M. & Vega, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.

Therborn, G. (2016). Los campos de exterminio de la desigualdad. FCE.

UNESCO (2015). Incheon Declaration and SDG4- Education 2030 Framework for Action. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

Vicario, C. (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. En J. Zubieta & C. Rama (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 33-46). UNAM, CUAED y Virtual Educa, Observatorio de la Educación Virtual .

Witthaus, G. (2018). Findings from a Case Study on Refugees Using MOOCs to (Re)enter Higher Education. *Open Praxis*, 10(4), 343–357.

<https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.4.910>

La Comunicación y Educación como perspectiva teórica – metodológica para entender lo que pasa en la Escuela. Aportes, potencialidades y desafíos.

Comunicação e Educação como perspectiva teórico-metodológica para compreender o que se passa na Escola. Contribuições, potencialidades e desafios.

Communication and Education as a theoretical - methodological perspective to analyze the school institution.

Contributions, potentials and challenges.

Verónica Plaza Schaefer

Resumen: Este trabajo propone una reflexión teórica y metodológica que surge a partir de una investigación doctoral que analizó proyectos escolares orientados a la producción de medios de comunicación, buscando reconocer de qué modo desde allí se posibilitan otros modos de ser, estar, conocer y transitar la Escuela Secundaria.

Se busca dar cuenta de las articulaciones teóricas, la elaboración de categorías analíticas así como también de las principales decisiones metodológicas que permitieron construir y analizar ese objeto de estudio. El objetivo es pensar y problematizar las potencialidades y desafíos teóricos metodológicos del campo de la Comunicación y Educación para comprender prácticas culturales que acontecen en un escenario que presenta lógicas particulares: la Institución Escolar.

Palabras Clave: Escuela – Jóvenes – Producción cultural

Abstract: This work proposes a theoretical and methodological reflection based on a doctoral research that analyzed school projects oriented to the production of communication media. The objective was to recognize in what way these experiences make possible other ways of being, being, knowing and going through High School.

We intend to account for the theoretical articulations, the elaboration of analytical categories, as well as the main methodological decisions that allowed us to build and analyze this object of study. The objective is to think about and problematize the potentialities and theoretical methodological challenges of the field of Communication and Education to understand cultural practices that occur in a scenario that presents particular logics: the School Institution.

Key words: School - Youth - Cultural production

Introducción

El campo disciplinar *Comunicación y Educación* es amplio y viene promoviendo reflexiones sobre una importante diversidad de fenómenos culturales, y en ese sentido, aquí nos proponemos recuperar sus aportes para analizar y comprender prácticas socio educativas que involucra a jóvenes y TIC, y se desarrollan en un escenario particular: la Escuela.

Entendemos que este campo -dinámico y en permanente transformación- nos permite recuperar y poner en diálogo autores, conceptos, nociones y estrategias metodológicas que provienen de diferentes ámbitos para mirar aquello que *emerge* en los escenarios escolares y pone en tensión

prácticas educativas sedimentadas y arraigadas a lo largo del tiempo.

Este trabajo es parte de una tesis doctoral⁷⁷ que analizó proyectos orientados a la producción de medios de comunicación en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba (Argentina). El objetivo fue reconstruir los modos en que estas experiencias posibilitan nuevos modos de hacer, estar, conocer y decir en la Escuela Secundaria.

Para analizar este tipo de experiencias es necesario no restringirse a una perspectiva pedagógica que pone el foco en los contenidos que allí se enseñan y/o las capacidades que se promueven (vinculadas a las prácticas de lectura, escritura, oralidad e incluso a la formación en medios de comunicación). Sabemos de la importancia de

⁷⁷ El nombre de la tesis es "Producción de Medios de Comunicación y Formas de lo Escolar: Análisis de experiencias educativas desarrolladas en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, durante los años 2011-2014". Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

estas dimensiones pero entendemos que estas experiencias tienen una riqueza y una complejidad que requiere de otros “lentes” para miralas. Se trata de experiencias educativas/formativas en un sentido amplio en tanto implican procesos de subjetivación a partir de prácticas de comunicación y producción cultural, construcción de sentidos colectivos, reconfiguración de vínculos, emergencia y transformación de saberes y desplazamientos en los roles y las posiciones enunciativas, entre otros aspectos.

A su vez, también entendemos que estas experiencias y sus potencialidades comunicativas no pueden ser analizadas en sí mismas, sin considerar el contexto institucional en el que se desarrollan y por lo tanto las (re) configuran. Creemos que justamente lo novedoso está en el espacio en dónde estas prácticas emergentes y dinámicas ocurren. Cabe recordar que la Escuela es una institución con lógicas particulares que a lo largo del tiempo se ha presentado como una entidad rígida, conservadora y poco propensa a transformarse. De ahí la necesidad y el desafío de repensar y proponer categorías analíticas y enfoques metodológicos que permitan dar cuenta por un lado de este movimiento incipiente dentro de la Escuela, y

por el otro de cómo este movimiento está poniendo en tensión e incluso transformando los formatos escolares más tradicionales.

Prácticas comunicación y producción cultural en la Escuela

Cuando decimos “producción de medios de comunicación escolares” nos referimos a proyectos que, en el marco de algún espacio curricular, proponen la elaboración colectiva de discursos. Estas producciones se presentan en distintos formatos discursivos, se materializan en distintos soportes, su realización implica la utilización de distintas tecnologías digitales tales como cámaras fotográficas, filmadoras, grabadores de sonido y PC, y de este modo, favorecen la convergencia de diferentes lenguajes. A su vez, otra de las características de estos proyectos es que procuran presentar, distribuir y hacer circular las producciones mediáticas por fuera de las aulas, permitiendo la visibilidad en el ámbito de lo público.

Para analizar las experiencias educativas optamos por realizar un estudio instrumental de casos (Stake, 1998) y, en ese sentido, los seleccionamos intencionalmente por su

potencialidad de responder nuestros interrogantes.⁷⁸

Es relevante mencionar que nuestro objeto de estudio se sitúa en un contexto signado por transformaciones en el sistema educativo argentino, particularmente en la educación secundaria. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se establece como obligatoria la escolaridad en la secundaria y se compromete al Estado a garantizar este derecho. En ese sentido, la obligatoriedad se presentó como un mandato y un desafío al mismo tiempo, ya que para poder incluir, educar y contener en las aulas a la amplia mayoría de los/as jóvenes, la Escuela Secundaria debía empezar a modificar su estructura tradicional y revertir la tradición selectiva que caracterizó históricamente a este nivel. Con ese propósito, se implementaron diferentes políticas socioeducativas tendientes al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables.⁷⁹ En este marco, también se

impulsaron importantes iniciativas orientadas a promover la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) y Medios de Comunicación al sistema educativo. Uno de los principales desafíos fue incluir el diversificado universo cultural y tecnológico que transitan los/as niños/as y jóvenes.⁸⁰

A partir de la investigación realizada podemos señalar que -más allá de los matices y las diferencias entre las experiencias- en términos generales estas prácticas de comunicación y producción cultural posicionan a los/as jóvenes en un lugar activo y protagónico. Se los/as convoca a hacer poniendo en juego diferentes saberes (previos y nuevos) para producir discursos colectivos, haciendo uso de diferentes lenguajes, estéticas y formas de narrar. Es decir que el sujeto del aprendizaje está puesto en el lugar de emisor/ productor cultural.

En ese sentido, logramos reconstruir cómo estas experiencias educativas reconfiguran las dinámicas escolares del *hacer y saber, en la medida en que:*

⁷⁸ Los casos seleccionados surgieron de un primer relevamiento de proyectos escolares orientados a la producción de medios de comunicación en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Este relevamiento posibilitó caracterizar los proyectos, reconstruirlos como propuestas educativas e identificar los procesos de interpelación, pero esos datos no serán tratados aquí ya que abren otras dimensiones de análisis que trascienden lo que se busca abordar en el presente artículo.

⁷⁹ Nos referimos a políticas tales como Asignación Universal por Hijo, el Programa de becas "Progresar", los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de Buenos Aires, el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la provincia de Córdoba, entre otros.

⁸⁰ Nos referimos a políticas tales como el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas (FOPIIE), el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), y el Programa Conectar Igualdad.

-Complejizan en la organización de tiempos, espacios y actividades

-Posibilitan la articulación de lenguajes en los procesos de producción

-Permiten el encuentro de saberes en las producciones escolares.

-Habilitan cierto desplazamiento y redefiniciones en la condición de estudiante y en el rol de los/as docentes.

Para poder analizar y comprender este tipo de prácticas emergentes e instituyentes, que proponen movimientos pero que muchas otras veces se adaptan a la lógica instituida es importante buscar o recurrir a referencias teóricas que posibiliten dar cuenta de la complejidad, la riqueza y el movimiento del fenómeno analizado. Por ello nos situamos en el campo Comunicación y Educación y proponemos algunas claves conceptuales que pueden aportar (a modo de hoja de ruta) para analizar este tipo de prácticas en las instituciones escolares. En primer lugar vamos a re pensar a la Escuela como espacio de producción cultural, para luego abordar la noción de Educación, articulada a las nociones de interpelación, apropiación y experiencia.

La ESCUELA como espacio de producción cultural

Para comprender las potencialidades y limitaciones de estos proyectos, es necesario reconocer la institución escolar como un espacio posible de producción y no solo de reproducción cultural. En ese sentido, recuperamos perspectivas teóricas que sitúan la Escuela inmersa en relaciones culturales dinámicas y complejas, en donde los sujetos asumen un lugar activo interactuando con los recursos materiales y simbólicos disponibles dentro de complejos procesos de apropiación.

En ese sentido resultan relevantes los aportes de la Sociología de la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1998), las teorías de la resistencia (Giroux, 1983), los estudios culturales (Willis, 1988) y la etnografía sobre la escuela, en particular los aportes de Rockwell (1985).

Pensar a la escuela desde este lugar no significa desconocer las tradicionales formas de lo escolar que organizan las prácticas y procesos educativos. Junto a Tyack y Cuban, sabemos de la existencia de ese conjunto de reglas estables, muchas veces tácitas, a partir de las cuales las escuelas organizan y dividen el tiempo y el espacio; califican a los/as estudiantes y les asignan determinadas formas de agrupamientos; distribuyen los cuerpos; estructuran las posiciones de saber y no saber, el conocimiento que debe ser

enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. (Tyack y Cuban, 2001)

Sin embargo, reconocer estas reglas que organizan lo escolar no debería ser un impedimento para poder al mismo tiempo identificar los corrimientos, desbordes y posibles transformaciones que hoy están posibilitando una significativa diversificación de las experiencias en las escuelas. Nos referimos a las reinventiones y/o variaciones de las formas de lo escolar (Baquero, Diker y Frigerio, 2007).

Esto implicó posicionarse desde un enfoque teórico y metodológico que permitiera desgajar las múltiples aristas de las experiencias siempre inconclusas y en curso, y elaborar reflexiones que se ubiquen en las tensiones entre las regularidades instituidas y las pluralidades instituyentes, tal como sostiene Ávila, de los "diversos modos de ser escuela" (2007: 137).

La EDUCACIÓN pensada como un proceso de interpelación y apropiación

Es fundamental entender a la educación no como algo que ocurre solamente en la mente del sujeto, sino como un proceso complejo atravesado por los recorridos, saberes, experiencias, etc. de los sujetos involucrados. Partimos de una noción de educación múltiple

y relacional que trasciende a lo escolar y considera al sujeto inmerso en sus condiciones socio – culturales (Bruner, 1997; Baquero, 2002).

Resulta enriquecedor hacer dialogar esta perspectiva socio cultural de la educación con una noción que viene del campo del análisis político del discurso educativo propuesto principalmente por Buenfil Burgos (1993). Nos referimos a la noción de interpelación.

La interpelación en una condición inherente a lo educativo. Los procesos educativos conllevan prácticas de interpelación, es decir, modelos de identificación que configuran al sujeto de la educación y con los que el sujeto se reconoce o no.

Es necesario entonces, al momento de analizar experiencias educativas, identificar los procesos de interpelación. No podríamos terminar de comprender qué hacen los/as jóvenes en el marco de estos proyectos sino reconstruimos a qué son convocados/as, de qué modo se los/as configurando, qué rol se les asigna, etc. Los procesos de interpelación se constituyen a partir de lo que los/as educadores proponen, el modo en que lo hacen, los materiales y el equipamiento que utilizan, los espacios y tiempos que habilitan, los temas, en definitiva es todo aquello que

hace a los modos de convocar a los/as estudiantes a participar en los espacios escolares incide (aunque no determina) el tipo de experiencia educativa.

A su vez, proponemos pensar la noción de interpelación en articulación con la noción de apropiación que proviene de la tradición de la psicología socio-cultural así como en los estudios antropológicos e históricos sobre las culturas populares. Esta categoría es abordada en diferentes trabajos (Rockwell 1985, 1996 A, 1996 B, 2005, entre otros) recuperando principalmente a dos autores: Roger Chartier y por Agnes Heller.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de dar cuenta al mismo tiempo de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa la acción en los sujetos que toman posesión de los recursos culturales disponibles, los utilizan y al mismo tiempo alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal como son experimentadas por las personas (Rockwell, 2005, p.29)

Entender esta relación como procesos de apropiación implica asumir que los/as jóvenes frente a las interpelaciones y los diferentes

recursos culturales disponibles en las escuelas (y fuera de ellas) no necesariamente reproducen prácticas pero tampoco las inventan de la nada. Al incorporar los recursos y utilizarlos en situaciones sociales particulares, en este caso en la producción de medios, también recrean diferentes modos de hacer y se resignifican múltiples sentidos que en el cotidiano de las escuelas van corriendo las fronteras de las formas escolares.

Esto nos permitió observar que cuando los/as jóvenes se apropian de los lenguajes para producir discursos, no reproducen contenidos escolares ni tampoco necesariamente reproducen los discurso mediáticos. En ese proceso complejo se recuperan saberes, se busca información, se organizan ideas para hacerlas comunicables y se resignifican sentidos. Pero además, en tanto enunciadores de discursos colectivos que tienen circulación en el ámbito de lo público, los/as jóvenes se implican activamente con aquello que dicen, ya que no se trata de contar lo que pasa sino de contarle a otro acerca de aquello que *nos* pasa.

La EXPERIENCIA como espacio de producción de sentidos

Entendemos que los trabajos que se sitúan en el campo Comunicación y Educación,

siempre recuperan la perspectiva del sujeto. En ese sentido, comprender “lo que pasa” en la Escuela sólo es posible a partir de los sentidos atribuidos por un sujeto, en este caso los/as jóvenes. La necesidad por incorporar sus miradas, nos llevó a trabajar con la categoría de experiencia, ya que asumimos que no es posible pensar la experiencia sin un sujeto de la experiencia: es al sujeto al que le pasa, se transforma y además puede dar cuenta de eso (Greco, Pérez y Toscano, 2008; Larrosa, 2009).

En tal sentido, la noción de experiencia educativa resultó muy pertinente ya que permite recuperar la mirada del sujeto pero en relación, en diálogo, en interacción con la propuesta. Esta noción, tomada principalmente de Dewey (2004), hace referencia a un proceso complejo en el que se articulan e interactúan aspectos externos (condiciones materiales e institucionales, propuestas docentes, etc.) que podemos ubicar en el plano de la interpelación, y aspectos internos de los sujetos (reconocimientos, identificaciones, rechazo, etc.) que podemos observar en los procesos de apropiación. ¿Cómo accedemos entonces a esas interacciones? A partir del sentido que los sujetos construyen en los relatos de sus experiencias. Esto implica analizar lo que

dicen en sus producciones, pero también lo que dicen acerca de sus procesos, sus trayectos y también sus proyecciones.

Reflexiones finales

Si bien entendemos que las experiencias educativas analizadas tienen características particulares, a su vez se asemejan a otras iniciativas que también promueven el protagonismo de los sujetos, la producción cultural y habilitan ciertas transformaciones en las formas de lo escolar. En ese sentido, creemos que desde este trabajo se aportan algunas herramientas conceptuales que posibilitan observar el dinamismo, comprender y registrar otras prácticas educativas y culturales emergentes en los contextos escolares.

Creemos que en las escuelas –a pesar de que todavía predominan prácticas más tradicionales sedimentadas a lo largo del tiempo– también conviven y/o disputan entre sí diferentes modos de ser escuelas. Se trata entonces de instituciones dinámicas que se reconfiguran a sí mismas de manera permanente y esas transformaciones pequeñas y cotidianas no son lineales, no siguen un solo recorrido, es decir, no necesariamente avanzan en un mismo sentido.

Resulta significativo que a veces esos movimientos sean posibles a partir de propuestas educativas que se acercan mucho más a las necesidades, inquietudes, intereses y prácticas de los/as jóvenes que hoy habitan las escuelas. Es decir, son propuestas que recuperan la condición juvenil de los/as estudiantes, para ubicarla en un lugar central en los procesos educativos. Es aquí donde se ubican las experiencias analizadas.

Falconi (2004) señala que si bien muchas veces, desde la perspectiva institucional, el dispositivo opera excluyendo y sancionando las expresiones juveniles como desviaciones o prácticas disfuncionales a la Escuela, desde la perspectiva de los/as jóvenes que transitan las escuelas, "lo escolar" y "lo juvenil" no son vivenciados como incompatibles. En lugar de oposición, este autor propone la idea de un amalgamamiento entre los saberes impartidos por la institución escolar y aquellos generados a partir de las vivencias juveniles (2004: 4).

En esa dirección, decimos que estas experiencias educativas posibilitan un amalgamamiento entre los diferentes saberes que resultan de las relaciones de los sujetos con el mundo, entre los que se encuentran aquellos abordados en el marco de la currícula pero también los saberes cotidianos que los/as estudiantes tienen a partir de sus

vivencias como jóvenes. Al mismo tiempo, este modo de articular diversos saberes en los escenarios escolares incide en el posicionamiento que asume el sujeto de la experiencia educativa. Los/as estudiantes recrean su condición de jóvenes, y producen discursos en los que dan cuenta de otros modos de *ser, estar y hacer* en la Escuela.

Junto a Nakache (2000), creemos posible afirmar que estas experiencias educativas, centradas en prácticas de comunicación y producción cultural, están posibilitando una circulación entre distintas dimensiones de la cultura: la mediática, la escolar, la juvenil y la cotidiana, que a su vez desborda lo escolar, lo mediático y los saberes cotidianos que los y las jóvenes llevan al aula. Se trata de un proceso dialéctico en el que los/as jóvenes transforman lo escolar pero simultáneamente se transforman a sí mismos/as. Es desde allí, desde esa compleja dinámica, que problematizan la miradas acerca de lo que es ser joven y, al mismo tiempo disputan sentidos en torno a la condición de estudiante.

Para finalizar, retomaremos lo planteado al principio: la importancia de recuperar los aportes del campo Comunicación y Educación para dar cuenta de la capacidad de transformación de y en la Escuela Secundaria. Creemos que es necesario asumir

el desafío de pensarla más allá de sus imposibilidades y su crisis de sentido, para poder dar cuenta de esas invenciones cotidianas, de esas formas que muchas veces están invisibilizadas. Es importante no perder de vista que siempre miramos prácticas emergentes, dinámicas y cambiantes, por lo que nuestro esfuerzo tiene que estar no en cristalizarlas, etiquetarlas sino en buscar categorías que puedan dar cuenta de esos movimientos zigzagueante que se producen dentro de la Escuela.

Pensar en la institución escolar desde este lugar no implica desconocer las críticas a sus prácticas de enseñanza y a su tradición selectiva y excluyente (en particular de nivel secundario) que numerosos trabajos académicos han señalado. Implica reconocer que si bien la Escuela viene atravesando un proceso de malestar y de crisis, hoy también está posibilitando una pluralidad de experiencias en las que el placer, el juego, los saberes diversos y los vínculos más horizontales, tienen lugar. En ese sentido, creemos que reconstruir y dar a conocer experiencias educativas de este tipo no sólo aporta a su visibilidad y a su comprensión sino que también plantea la importancia de fortalecerlas y multiplicarlas, aún (y sobre todo) en estas épocas de nuevos embates

neoliberales promovidos por los gobiernos de derecha en la región que ponen en cuestión la dimensión de lo público y el derecho a la educación de los pueblos.

Referencias

Ávila, O. S. (2007). "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades". En Baquero, R.; Dicker, G. y Frigerio G. (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 135-151). Buenos Aires: Del Estante.

Baquero, R., Dicker, G. y Frigerio G. (Eds.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Baquero, R. (2002), Del experimento escolar a la experiencia educativa. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 98, pp. 57-75

Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805> (última consulta 11/12/17)

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.

Buenfil Burgos, R. (1993) *Análisis del discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminari>

o/materialesparadescargar/seminario4/bun
filburgosdiscursoyeducacin.pdf

Chartier, R. (1992) *El Mundo como Representación*. Barcelona: Ed. Gedisa

Dubet F. y Martuccelli D. (1997) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.

Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Traducción Saénz Obregón. Ed. Biblioteca Nueva.

Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairós. Revista de Temas Sociales*, 14.

Greco, M.; Pérez, A. y Toscano, A. (2008). "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". En Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en la educación*. Madrid: Homo Sapiens.

Nakache, D. (2000). *La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual*. Documento de capacitación para docentes, Buenos Aires: SED, GCBA.

Rockwell, Elsie (1985) *Como observar la reproducción*. Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México. D.F. oct. Año 1985. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_08pole.pdf

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Trad. de Mónica Utrilla. México: Fondo de la Cultura Económica.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Práticas educucomunicativas no Ganhando Asas: como jovens com Síndrome de Down se tornaram podcasters

Educommunicative Practices on the Ganhando Asas project: How Young People With Down Syndrome Became Podcasters

Andrea de Lima Trigueiro de Amorim⁸¹

Jefte Fernando de Amorim Barbosa⁸²

Maria Alice Albuquerque Neta⁸³

João Cruz Barbosa Neto⁸⁴

Resumen: Esta pesquisa, um estudo de caso, descreve e analisa o processo de construção do podcast Ganhando Asas, uma experiência de produção de mídia sonora com práticas educucomunicativas realizada dentro do projeto de extensão Ganhando Asas Através da Comunicação e da Arte, da Universidade Católica de Pernambuco, no Recife, Brasil. O objetivo é analisar as práticas educucomunicativas na produção do podcast “Ganhando Asas”, avaliando os possíveis impactos sobre os atores envolvidos. São utilizados recursos da pesquisa bibliográfica e documental, técnicas etnográfica, observação participante e entrevista em profundidade, sendo empregada a análise de conteúdo sobre os achados deste último recurso. Concluímos que a experiência trouxe impactos positivos para o desenvolvimento humano dos estudantes com Down e voluntários de graduação envolvidos, sendo as práticas educucomunicativas empregadas um fator-chave para o sucesso percebido da experiência inclusiva, que se espera servir de apoio para processos similares em outras partes.

Palabras Clave: Educomunicação; Radiojornalismo; Síndrome de Down.

⁸¹ Andrea Trigueiro, Universidade Católica de Pernambuco, Doutora, Brasil, andrea.trigueiro@unicap.br

⁸² Jefte Amorim, Faculdade Pernambucana de Saúde, Mestre, Brasil, jefte.g3@gmail.com

⁸³ Alice Albuquerque, Universidade Católica de Pernambuco, estudante de graduação em Jornalismo, alicealbuquerq@gmail.com

⁸⁴ João Barbosa, Universidade Católica de Pernambuco, estudante de graduação em Jornalismo, joaobarbosa587@me.com

Abstract: This research, a case study, describes and analyzes the production process of the podcast *Ganhando Asas*, an educommunicative experience developed in a extension project from the Catholic University of Pernambuco, in Recife, Brazil. The objective is to analyze the educommunicative practices in the production of the podcast “*Ganhando Asas*”, evaluating the possible impacts on the people involved. For this are used resources from bibliographic and documentary research, ethnographic techniques, participant observation, in-depth interview and content analysis. We conclude that the experience brought positive impacts to the human development of students with Down and undergraduate volunteers involved, with the educative communication practices employed being a key factor for the perceived success of the inclusive experience, which is expected to serve as support for similar processes elsewhere .

Key words: Educommunication; Radio Journalism; Down Syndrome.

Introdução

Estima-se que no Brasil haja 300 mil pessoas com Síndrome de Down (R7, 2018), uma proporção acima da média mundial de 1 em cada 1 mil nascidos vivos. A síndrome, tecnicamente chamada de Trissonomia do Cromossomo 21 (Brasil, 2013; Dezotti, 2011), é caracterizada por uma alteração no cromossomo 21 (cromossomopatia), sendo a principal causa de deficiência intelectual da população (Brasil, 2013). Suas principais consequências são fissura palpebral oblíqua, nariz plano, baixa estatura e déficit intelectual (Brasil, 2013).

É importante destacar que, embora haja um conjunto similar de sinais físicos e cognitivos, as características, tanto físicas

quanto de desenvolvimento intelectual, “decorrem de aspectos genéticos individuais, intercorrências clínicas, nutrição, estimulação, educação, contexto familiar, social e meio ambiente” (Brasil, 2013, p. 9). Justamente por isso, “apesar da experiência acumulada nos últimos anos, não é possível prever qual o grau de autonomia que uma criança com síndrome de Down terá na sua vida adulta” (Brasil, 2013, p. 10).

População ainda estigmatizada em diversos aspectos, especialmente pela estereotipação e marginalização por fatores históricos, culturais e sociais (Dezotti, 2011; Foucault, 2001), essas pessoas têm conquistado espaço de efetivação de direitos a partir da pressão de grupos articulados que

têm pautado discussões, políticas públicas e promovido espaços de visibilidade e educação. Diversos movimentos sociais, pesquisas e iniciativas como o Cromossomo 21⁸⁵, o filme Colegas⁸⁶ e a presença da repórter Fernanda Honorato⁸⁷ como primeira repórter com Down no país são exemplos positivos de superação de barreiras impostas pela desigualdade no acesso a espaços educacionais, serviços de saúde integral e lugares de representatividade política e cultural.

Foi para oferecer um espaço de visibilidade e protagonismo dessa população que as ações de mídia sonora que resultaram no podcast *Ganhando Asas* nasceram, com o objetivo de favorecer a inclusão de pessoas com Síndrome de Down, promover o seu direito à livre expressão e representação midiática. O podcast foi desenvolvido no âmbito do projeto *Ganhando Asas* através da Comunicação e da Arte⁸⁸, gerido pela Coordenação Geral de Extensão (CGEx) da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) como fruto de uma parceria entre a Unicap e a empresa EBrasil, e

tem entre seus objetivos criar uma ambiência favorável à educação em Direitos Humanos através de práticas educomunicativas.

As atividades de produção de mídia sonora iniciaram ainda no segundo semestre de 2017, com a formação dos estudantes para a produção radiofônica orientadas por uma professora de radiojornalismo com participação de estudantes de Jornalismo. Inicialmente foram produzidos programetes de rádio, com temáticas pautadas pelos Direitos Humanos, escolhidas pelos beneficiários do *Ganhando Asas*. Já o podcast foi realizado com atividades dentro e fora da sala de aula, em 12 encontros durante quatro meses, de agosto a novembro de 2019, resultando na produção de oito episódios de 10 a 15 minutos para veiculação em rádios locais e em redes sociais, com apresentação de Jéssica Melo, possivelmente a primeira podcaster com Down no Brasil e certamente a primeira no estado de quem se tem registro.

A experiência do *Ganhando Asas* foi reconhecida na cidade, o Recife, em

⁸⁵ <https://cromossomo21.com.br/>

⁸⁶ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Colegas_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Colegas_(filme))

⁸⁷ <http://fernandahonorato.com.br/>

⁸⁸ <https://instagram.com/gasascomunicacao?igshid=130zzotx5128h>

⁸⁸ <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/20/04/2018/divulgado-o-resultado-dos-editais-da-frei-caneca-fm>

Pernambuco, Brasil, com os programetes produzidos em 2017 selecionados em um edital da Rádio Frei Caneca FM, uma rádio pública situada do município. O material foi veiculado na programação matutina da emissora⁸⁹. Tal reconhecimento justifica o interesse em investigar suas dinâmicas de produção para compreensão de seus processos educacionais e dos possíveis impactos na subjetividade dos indivíduos envolvidos.

Sendo uma iniciativa de extensão que integra a Academia e a cidade em um espaço de inclusão, o projeto constitui um importante instrumento de desenvolvimento social sobre o qual é fundamental lançar olhares que permitam novas aprendizagens e análise. A escassez de experiências com esse teor no país são mais um indicador de seu caráter pioneiro, o que também justifica o interesse em sistematizar essa experiência em uma análise mais aprofundada.

Assim, interessa-nos, particularmente, analisar a efetividade das práticas educacionais empregadas, em duas diversas áreas de intervenção, e avaliar os possíveis impactos sobre os estudantes,

observando, nesse processo, suas apropriações dos temas trabalhados. Levantamos como hipótese a possibilidade de a experiência estimular a autonomia dos sujeitos envolvidos, fortalecer a visibilidade de pessoas com Down, aprimorar as habilidades sociais e de comunicação em diferentes níveis, podendo, inclusive, contribuir para a melhoria no desempenho escolar, na vida social e no fortalecimento de um ecossistema comunicativo de proteção e promoção de direitos.

Os pontos frágeis e fortes da experiência podem servir de reflexão sobre a replicabilidade de ações similares no campo do ensino, extensão e pesquisa.

Educomunicação como prática inclusiva

A Educomunicação é um campo de conhecimento com identidade própria, que se insere no espaço comum entre a comunicação e a educação, ora entrecruzando-se, ora sobrepondo-se (Almeida, 2019). Nascida a partir da América Latina, a educomunicação foi estratégia utilizada por movimentos sociais como educação midiática nas décadas de 60 e 70. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo

argentino Mario Kaplún, que se denominava educador, na Venezuela, ainda nos anos 80, quando lecionava fotografia, audiovisual e jornalismo popular no Centro de Serviço e Ação Popular (CESAP). Para ele, o conceito se associa ao fortalecimento da comunicação comunitária e à democratização dos meios de comunicação.

Mas foi a partir da década de 90 que o professor Ismar de Oliveira Soares, realizou estudos que resultaram na definição desse novo campo de pesquisa e atuação, destacando-se como "um conjunto das ações destinadas a: integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos" (Soares, 2000, p. 1). Adilson Citelli (2000) complementa que se trata

de um campo de reflexão decorrente dos novos modos de organizar o conhecimento e a informação, onde termos como educação e comunicação tornam-se convergentes em amplo sentido, não apenas na perspectiva interpessoal, mas também naquela mediada pelas novas tecnologias (Citelli, 2000, p. 3).

Os princípios balizadores que norteiam a Educomunicação são: alteridade (Schaun, 2002); conscientização social; integração

social (Freire, 1992); cidadania (Covre, 1991); relações colaborativas (Peruzzo, 1998); aprendizagem como processo coletivo; e a democratização dos meios de comunicação. Metodologicamente, a Educomunicação é dividida em sete áreas de intervenção, que não são estanques ou acabadas em si, e contribuem para o planejamento e avaliação das intervenções dentro do campo educacional. As áreas são: gestão da comunicação, epistemologia da Educomunicação, expressão comunicativa através das artes, pedagogia da comunicação, mediação tecnológica na educação, produção midiática e educação para a comunicação. Abaixo, descrevemos cada uma destas.

A epistemologia da educação é área onde se pretende "a compreensão de conceitos, valores, objetivos e metodologias educacionais, estudando sua aplicabilidade nas diferentes regiões e ambientes e observando os resultados alcançados" (Almeida, 2016, p. 15). Diz respeito às elaborações acadêmicas para reconhecimento, evolução e legitimação do campo por meio da sistematizações e análises dos dados sobre seus objetos, sobre a sua "constituição, fundamentos teóricos, metodologias e espaços de trabalho" (Soares,

2014, p. 140). Trata-se do único viés que não perpassa a prática do Ganhando Asas.

A produção midiática envolve “ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional” (Soares, 2014, p. 138) e contempla o trabalho dos profissionais que se dedicam a “renovar a linguagem e os conteúdos de programas massivos de interesse educativo” (Soares, 2003, p. 9). Já a educação para a comunicação apresenta como seu objeto a própria comunicação, enfocando uma consciência crítica quanto aos meios de comunicação com, segundo Ismar Soares (2014, p. 138), “práticas voltadas à sensibilização e a formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação – media education, educación en medios – educação midiática”. É o que observamos, nesta experiência, ao inserir os atores no processo de produção radiofônica.

A pedagogia da comunicação consiste em facilitar a construção dos conhecimentos utilizando a comunicação dialógica na relação entre as pessoas, com estratégias que favoreçam a interação em um grupo de aprendizagem, incentivando, assim, a participação de todos. Ao mediador/facilitador da aprendizagem é recomendado que, além de dominar o conteúdo, esteja em sintonia

com os atores envolvidos expressando-se de forma simples e objetiva, com exemplos e vocabulário que façam parte do cotidiano deles do grupo. Trata-se de uma perspectiva de ações “que qualificam a aprendizagem, criando condições de alteração – para melhor – da própria prática pedagógica” (Soares & Almeida, 2012, p. 123). Todo o processo de construção aqui descrito foi estruturado a partir desse viés.

A mediação tecnológica é a área de intervenção em que se trabalha, na educação, “com a presença das tecnologias como elemento interveniente nas mediações culturais que mobilizam a sociedade, com influências nos modos de perceber o mundo e de produzir cultura” (Soares, 2014, p. 12). Esta área utiliza as TICs para ampliar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, com processos humanizadores desenvolvidos de forma colaborativa. O centro do processo é o educando, não o conteúdo ou a tecnologia. O uso dos recursos como smartphones e internet, propositadamente, no decorrer da experiência, mantém relação com esse processo

A expressão através das artes traz em sua área de intervenção linguagens artísticas e artes midiáticas. Elas são incentivadas com objetivo de permitir a construção da

identidade dos sujeitos abrindo, desta forma, "caminhos para a conscientização social, para a descoberta dos direitos, das obrigações de cada um" (Barbosa, 2015). O estímulo à linguagem artística e o uso de recursos artísticos também permeou parte das dinâmicas desenvolvidas no decorrer da formação para o podcast *Ganhando Asas*.

A gestão da comunicação tem o objetivo de implantar e manter ecossistemas comunicativos. Nestes espaços, o direito à voz não deve ser cerceado por estruturas hierárquicas ou por interesses políticos e econômicos. Assim, potencializa-se a aprendizagem e a construção de conhecimento de forma colaborativa e inovadora. Esse norte está presente e é a essência da experiência que se constitui no produto podcast *Ganhando Asas*: um espaço de representatividade para pessoas Down, com base em um ecossistema aberto, educativo e independente.

Nos intertítulos seguinte procedemos à descrição da experiência e à análise desta, permitindo melhor compreensão desses eixos da Educomunicação na prática.

Trilhas metodológicas do trabalho

Entendemos que esta é uma experiência complexa, exposta a diversas variáveis

sociais, culturais, educacionais e comunicacionais. A proposta metodológica deste artigo não é esgotar suas possibilidades de análise e vieses, mas sistematizar a experiência e lançar uma primeira luz descritivo-analítica a respeito do tema, analisando os possíveis impactos do processo sobre os estudantes de Jornalismo e do projeto de extensão. Realizamos este esforço como forma de estimular novos olhares sobre práticas educomunicativas como instrumento de inclusão, representatividade e desenvolvimento, além de incentivar vivências similares às do *Ganhando Asas*.

Caracterizada como estudo de caso (Duarte, M.Y.M., 2005), esta pesquisa emprega técnicas etnográficas (Travancas, 2005), observação participante (Travancas, 2005; Peruzzo, 2005) e entrevista em profundidade (Duarte, J., 2005) para alcançar seus objetivos. De forma prática, em um primeiro momento realizamos uma pesquisa bibliográfica (Stumpf, 2005) e documental (Moreira, 2005) para levantar dados sobre síndrome de Down e podcasts, além de elencar autores para a fundamentação teórica quanto às práticas educomunicativas e mídia sonora, temas que perpassam este trabalho.

Em um segundo momento, a pesquisa carrega a carga de observação da professora

Andrea Trigueiro, co-autora do trabalho, que esteve orientando o processo desde as primeiras experiências de mídia sonora no *Ganhando Asas*, em 2017. A essas observações, como parte do processo, somam-se as observações dos estudantes Maria Alice Albuquerque e João Barbosa, também co-autores, que participaram da produção do podcast, em 2019. Além de suas próprias observações, contribuem como conteúdo obtido por técnica etnográfica os registros dos diários de bordo, construídos pelos estudantes, sistematizando a experiência vivida.

Por fim, como forma de estruturar achados objetivos adicionais que nos apontem aos interesses propostos, optamos por construir um roteiro de entrevista semi-estruturada (Duarte, J., 2005) para coletar percepções dos estudantes voluntários de *Jornalismo* e dos estudantes com síndrome de Down do projeto de extensão. Estabelecemos uma amostragem por conveniência com realização mínima 30% de cada um dos recortes, tendo efetivamente entrevistado 4 estudantes de *Jornalismo* e 4 estudantes do *Ganhando Asas*, utilizando como critério a disponibilidade de participação e interesse de participação na pesquisa. O instrumento de coleta se concentrou em buscar: 1) dados

sociodemográficos; 2) avaliação da experiência do podcast *Ganhando Asas*; 3) percepção sobre possíveis impactos do projeto; 4) percepções sobre o próprio desenvolvimento; 5) avaliação da aprendizagem durante o projeto. Em alguns casos, pais ou responsáveis dos estudantes com Down estiverem presentes, a pedidos daqueles, como forma de oferecer suporte e auxiliar nos casos em que há um pouco mais de comprometimento do desenvolvimento da fala e argumentação.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e em seguida transcritas e tabuladas pela equipe desta pesquisa, aplicando sobre os achados análise de conteúdo (JÚNIOR, 2005). O material que se segue, nas análises a partir daqui, é fruto da conjunção desses recursos.

A população em estudo: conhecendo o *Ganhando Asas*

O *Ganhando Asas Através da Comunicação e da Arte*, projeto de extensão no qual se insere o podcast *Ganhando Asas*, oferece atividades lúdicas, pedagógicas e educacionais a pessoas com síndrome de Down com 18 anos ou mais. Atualmente está em pausa, em função da pandemia de COVID-19, e é coordenado pela Profa. Renata Maria

Victor de Araújo. Tem em seu corpo docente 8 professores vinculados ou não à Unicap, convidados pela coordenação do projeto a partir da avaliação estratégica da equipe e demandas do grupo matriculado. O projeto conta, ainda, com a mediação da psicopedagoga Flávia Ferraz e apoio administrativa de Larissa Alves Martins. Ao todo, são 136 horas de carga-horária, distribuídas em 2 encontros semanais.

Entre os módulos educacionais trabalhados está Produção de Web Rádio, desenvolvido pela Profa. Dra. Andrea Trigueiro, co-autora deste trabalho, desde 2017, com um encontro por semana, integrando estudantes do curso de Jornalismo da Unicap, voluntários, ao projeto de extensão. Entre os estudantes de Jornalismo do início da experiência, que desenvolveram os programetes iniciais, estiveram 6 pessoas, de diferentes idades (de 18 a 47 anos), grupos étnicos, gêneros e orientações sexuais. Todos estes integravam o 3º período do curso e permaneceram no projeto também no semestre seguinte, em 2018, já no 4º período, exceto uma das estudantes que, em virtude de uma contratação, precisou sair do projeto, tendo sua vaga ocupada por um estudante também do 4º período.

No segundo semestre de 2019 o quadro de voluntários foi completamente alterado. No grupo de voluntários de Jornalismo, durante este semestre de produção do podcast, estiveram em atividade 10 estudantes, distribuídos do segundo ao sexto períodos, de turnos diurno e noturno, de diversas idades, grupos étnicos e orientações sexuais. Já no grupo de estudantes do projeto de extensão estiveram 12 pessoas, de ambos os sexos, com idades entre 25 e 32 anos. Em comparação com 2017, houve a entrada de dois novos beneficiários e saída de quatro deles.

Foi nesse período de 2019 que, em conversa com os beneficiários do Ganhando Asas, surgiu a ideia de criar um podcast - contextualizando com o digital as práticas desenvolvidas. Todos os temas - vinculados às pautas dos Direitos Humanos - foram definidos, em reuniões de pauta, pelos estudantes com Down. O planejamento do processo de produção foi feito conjuntamente, entre estudantes do projeto de extensão e estudantes do curso de Jornalismo envolvidos na atividade como facilitadores, orientados pela Profa. Andrea. É esse contingente, envolvido no podcast, que integra a nossa população de análise, embora contextualizemos as práticas desde 2017

como forma de demostrar o histórico de aprendizagens e práticas educomunicativas que desembocaram no podcast.

Desde o início, a experiência dos encontros, em 2019.2, foi documentada pelos estudantes de Jornalismo em um diário de bordo, por orientação da professora orientadora. Através dele esses voluntários puderam registrar e comentar as atividades realizadas, impressões e expectativas sobre o projeto e resultados alcançados. Esse diário de bordo serviu como registro etnográfico que também compõe o escopo de análise deste artigo.

Percepções sobre o processo de produção: educomunicação do rádio ao podcast

Vivemos em um mundo cada vez mais convergente (Jenkins, 2009). O próprio rádio - ou a mídia sonora - tem vivido um novo processo de reinvenção. Como destaca Kischinhevsky (2016, p. 13), "relegado a um papel de coadjuvante desde a popularização da TV, o rádio renasce amalgamando-se à rede mundial de computadores e às redes de telefonia móvel, encontrando novos e diversificados canais de distribuição". O podcast como formato é fruto dessa convergência, sendo considerado filho do rádio e da tecnologia (Fernandes & Musse,

2018), em um modelo que permite mais flexibilidade e tem consumo por demanda.

Considerando esse cenário, foi mister migrar a experiência do Ganhando Asas dos programetes de rádio para o podcast, como forma de experimentar esse formato emergente que, de acordo com pesquisa do Ibope Conecta (2019), já alcança 40% da população do Brasil. É especialmente interessante uma vez que tanto estudantes de Jornalismo quanto do Ganhando Asas possuem em seus hábitos a navegação pela internet e conectividade através de plataformas e mídias sociais.

O processo de produção no semestre foi aberto com uma dinâmica de apresentação dos participantes - para que todas as pessoas se conhecessem - e da proposta inicial do semestre, a ser discutida e validada com o grupo. Nesse primeiro encontro foram estabelecidos o contrato didático e os marcos iniciais do que seria feito no decorrer do semestre, com participação e voz de cada um dos envolvidos. Temas e funções a serem exercidas, por exemplo, foram definidos coletivamente, considerando os interesses e disposições dos estudantes, com intervenção mediadora da professora orientadora e da psicopedagoga. O eixo central para a produção, por escolha coletiva, foi a

representatividade das pessoas com deficiência, trabalhando a partir disso direitos nos campos da educação inclusiva, trabalho, arte, moda, produção audiovisual, esportes, transporte público e viagens.

Esse ecossistema aberto é característica fundamental da educomunicação (Soares, 2006), como já citado, e é uma das bases do processo do Ganhando Asas. Tal modelo mostrou-se fundamental na construção de vínculos entre estudantes com Down e sem Down, psicopedagoga e professora orientadora, possibilitando um espaço de confiança e de desinibição quanto à expressão pessoal. De acordo com os diários de bordo, tanto voluntários de Jornalismo quanto beneficiários do Ganhando Asas se abriram ao novo e puderam interagir entre si de forma natural, sem barreiras ou interrupções.

O processo de relacionamento se deu de forma tranquila e fluida, respeitando os momentos e o engajamento de cada pessoa. Em alguns momentos, por exemplo, havia um interesse maior de algum dos estudantes do Ganhando Asas em uma questão mais específica, sendo permitida a sua busca sobre aquilo para socializar os achados depois, enquanto o grupo caminhava com outras ações programadas. De semelhante modo, alguns dos estudantes, algumas vezes, que

tinham prescrição de alguma medicação específica, precisavam de mais tempo com para conseguirem concentração ou mais energia para dispor nas atividades. Essas diferenças eram respeitadas e o estímulo ao cuidado mútuo era uma constante, como preconiza a educomunicação. Assim, “para os sujeitos, as diferenças são não apenas admitidas, respeitadas como também elas colaboram no processo de construção de saberes dentro do grupo de produção” (Trigueiro, 2011, p. 7)

Um exemplo disso foi o interesse de uma das estudantes do projeto, focada em moda e maquiagem, ao descobrir a modelo Maju de Araújo, que tem síndrome de Down. A estudante dedicou um encontro inteiro a pesquisar sobre a modelo nos sistemas de buscas e redes sociais, dizendo que não conhecia modelos com síndrome de Down e que não sabia que essa seria uma profissão possível para pessoas com essa condição cromossômica. Esse dado, além de indicar a percepção sobre o momento de cada sujeito envolvido no processo, valorizando mais o processo que as pessoas, é também característica aplicada da educomunicação. É um indicador educacional da “produção de ações voltadas para o desenvolvimento de ecossistemas

comunicativos, abertos, democráticos e participativos cujo objetivo é a promoção da cidadania" (Soares, 2006, p. 179).

O episódio reforça, também, a importância da representatividade como elemento motivador do desenvolvimento, ao estimular a subjetividade e abrir a possibilidade de ocupação de novos espaços. É visível, por exemplo, a admiração que os jovens com Down, dedicam àqueles com maior escolaridade ou já inseridos no mercado de trabalho, como é o caso de um beneficiária que estava no projeto e cursava a graduação em Fotografia e de outro que é assessor de gabinete no Palácio do Campo das Princesas, sede do governo do estado de Pernambuco, e foi eleito o rei do carnaval da pessoa com deficiência do Recife, em 2020. Percebe-se, em ambos os casos, a consciência que ambos têm do quanto são referência de empoderamento para outras pessoas na mesma condição.

Essa condição de percepção das diferenças e individualidades, no entanto, entendemos ser mais viável pela quantidade de pessoas dedicadas à facilitação deste processo: uma psicopedagoga, uma professora orientadora e 10 voluntários. Além disso, em determinados momentos, é desafiador compreender o equilíbrio adequado entre o interesse focado

em um tema paralelo para permitir que o grupo avance. Em nossa experiência encontramos apenas um incidente, quando uma estudante do projeto recebeu um beijo no rosto de outro estudante com Down e o agrediu fisicamente. Houve uma grande tensão em toda a turma: alguns se sentiram culpados; estudantes de Jornalismo se sentiram sem reação e com medo, tendo sido os próprios estudantes do *Ganhando Asas* a lhes tranquilizarem. Houve, em tempo, uma intervenção fundamental da psicopedagoga, que impediu que se prolongasse a agressão, conversou a jovem individualmente, fora da sala, e, em seguida, tranquilizou toda a turma, abrindo espaço para que se conversasse sobre o que ocorreu.

Percebemos, nisso, uma aprendizagem importante, correlacionada com o equilíbrio necessário entre as características individuais e a vivência do grupo, especialmente em um contexto de inclusão. Entendemos que o processo de respeito à dignidade e inclusão, em qualquer condição, significa não a anulação da característica específica ou da deficiência, mas compreensão de que é necessário oferecer oportunidades e condições equânimes considerando esta. Assim, quanto ao educador/facilitador, seu papel é mediar buscando compreender esses

limites. Sua função é servir de mediador/facilitador da aprendizagem, rompendo com o modelo de educação bancária ou perspectiva extensionista do processo - em que um ente detentor do saber transfere ou estende seu saber ao outro (Freire, 1968; 1979; Soares, 2006), mas compreendendo o seu lugar de saber para intervenção adequada sempre que necessário.

Durante a etapa prática, o grupo seguiu à produção das pautas, apuração, gravação e edição - utilizando seus smartphones, computadores e recursos tecnológicos do estúdio de rádio da Unicap. Foi um momento de reforço da aprendizagem em radiojornalismo para os voluntários, podendo, agora, aprimorar a aprendizagem enquanto também mediavam a construção do conhecimento orientando os jovens estudantes do Ganhando Asas. Nesse processo foi possível ver o aumento do interesse dos estudantes com Down em entrevistar pessoas e conhecer os processos técnicos da comunicação na mídia sonora. O exercício de produção e gravação, sobretudo, incentivou os grupos de estudantes a exercitarem o lidar com o erro, compreendendo-o como parte do processo. Além disso, foi perceptível o benefício para a

desenvoltura da fala, expressão e comunicação nos estudantes do projeto; assim como foi perceptível a melhoria, para ambos os grupos, da habilidade empática de compreensão de diferentes visões de mundo e disposição à escuta ativa.

Tal construção permitiu maior aproximação entre os atores, em um movimento de participação-poder, como defende Cícilia Peruzzo (1998), "construída com base em processos que favorecem a participação democrática, ativa e autônoma, propiciando, de modo mais completo, o crescimento das pessoas ou organizações coletivas enquanto sujeitos" (Peruzzo, 1998, p. 81). Assim, pôde-se identificar a "promoção da cidadania mediante o exercício da expressão comunicativa, possibilitada pela mediação tecnológica e pelo acesso e gestão democrática dos recursos da informação" (Soares, 2006, p. 179).

Análise do conteúdo da entrevistas

Ao todo, entrevistamos 8 atores envolvidos no processo: 4 estudantes de jornalismo e 4 do Ganhando Asas. No caso destes últimos, em duas entrevistas houve presença/apoio de familiar. Neste tópico desenvolvemos a análise das respostas coletadas, gravadas, transcritas e tabuladas. A proposta, com isso,

é registrar, para além das observações e inferências já apresentadas, a percepção pessoal dos atores sobre o processo, somando em apontamentos objetivos e solidificando a análise.

Os respondentes voluntários de Jornalismo têm entre 20 e 21 anos, todas do sexo feminino, brancas e parda, residentes com ao menos um ente familiar no Recife ou Olinda. Todas elas afirmaram haver impactos do *Ganhando Asas* sobre seu desenvolvimento, destacando, nisso, o desenvolvimento das competências relacionais e intrapessoais, mais do que as competências profissionais, embora também citadas. Uma das respondentes chega a dizer que a experiência mudou sua vida, deixou-a mais capaz de ouvir e, principalmente, lhe deu segurança, o que lhe afetou profissionalmente ao conseguir lidar melhor com entrevistas e conseguir uma proposta de trabalho. Para outra das participantes foi a primeira experiência gravando conteúdo para mídia sonora, o que lhe possibilitou desenvolver essas competências. E uma delas pontua que houve experiência quanto à prática profissional, mas considera a contribuição nesse campo pequena, considerando que ainda não está em um estágio. A empatia, capacidade de escuta e cuidado com a fala são

unânicos entre as referências de aprendizagens pessoais do processo - assim como o desenvolvimento das relações, do lidar com as emoções e da apropriação quanto às causas fundamentadas nos direitos humanos.

É interessante a mudança quanto à percepção inicial desses estudantes de como seria o processo, assim como os impactos relatados sobre sua subjetividade nesse sentido. Uma das respondentes aponta, quanto aos desafios, que tinha medo e se sentia insegura sobre se seria capaz de estar no projeto e conseguir realizar as atividades. Outra, por outro lado, aponta ter chegado com a sensação de que estaria indo para ajudar, fazendo uma boa ação e ensinando, mas se percebeu aprendendo e recebendo - quebrando com essa percepção hierárquica e, muitas vezes, capacitista. Uma das respondentes apontou como o momento mais desafiador, em que não soube como reagir, o episódio de agressão já relatado neste texto.

Todas foram unânicos sobre o lidar com o erro, tendo sido compreendido como natural e parte do processo, sendo estimuladas a ouvirem o outro e focarem em soluções conjuntas. Também apontaram se sentirem livres para opinar e serem ouvidas ao fazê-lo, além de sentirem suas identidades

respeitadas e em uma ambiência que favorecia o respeito às diferenças, entendendo que esta existe em qualquer relação com qualquer pessoa. Nas respostas de todas foi possível perceber uma carga afetiva direcionada à relação com os estudantes do projeto, estudantes de Jornalismo, à professora orientadora e ao projeto. Uma delas, inclusive, disse ter permanecido como voluntária em outros módulos.

Sobre a aprendizagem em Direitos Humanos, percebe-se nas respostas uma sensibilização quanto à importância das pautas diversas, com uma respondente indicado que o projeto trouxe a percepção da importância de enxergar as invisibilidades e direitos violados, por exemplo, quanto ao acesso à educação para pessoas com deficiência. No entanto, não há percepção de compreensão conceitual ou substancial sobre o tema, apesar da sensibilização e humanização da pauta. Por fim, quanto à percepção sobre o projeto contribuir com a transformação social, todas apontaram que sim, citando desde exemplo como o fato de enxergarem que pessoas com Down também são capazes (consciência do capacitismo) até o fato de o projeto permitir uma aproximação com a Universidade e dar visibilidade a essas

pessoas através da veiculação pública dos produtos radiofônicos.

Entre os respondentes com Down, tivemos respondentes dos sexos masculino e feminino, entre 26 e 29 anos, brancos e pardo, residentes com ao menos um ente familiar no Recife ou Olinda, um com curso Superior; um com Ensino Médio completo; e dois escolarizados dentro no nível Básico, cursando ou não. Em alguns casos, nem todas as perguntas foram respondidas na coleta e respeitamos o interesse individual de responder ou não a cada pergunta. No que diz respeito aos impactos do projeto, todos foram unânimes em apontar como experiência marcante o desenvolvimento da habilidade da fala, especialmente os processos de gravação, de falar ao microfone e estar dentro de um estúdio de rádio. Uma das respondentes atribui ao processo a descoberta de “uma comunicação que não sabia que eu tinha”. No campo pessoal, apontam comumente melhoria das habilidades relacionais e de fala, apontando como se soltaram ou puderam sociabilizar mais. Um dos respondentes aponta que “levou para a vida” as aprendizagens de falar ao microfone, de aparecer no vídeo. E apenas um apresentou objetivamente um impacto profissional, dizendo que, como pretende ser

político, as técnicas e a aprendizagem sobre inclusão de jovens Down foram importantes.

O lidar com as diferenças, neste grupo, foi classificado como interessante. Já no lidar com o erro, apenas uma pessoa respondeu, indicando que errava às vezes, mas queria ajudar de modo que não acontecesse. Dois dos respondentes falaram sobre os desafios que enfrentaram e ambos apontaram que, apesar de mais prazeroso, foi também mais desafiador o momento da gravação, sendo a dificuldade o “falar tudo certinho”. Todos eles, no entanto, apontam ser conseguido superar e indicam a atenção e cuidado da professora orientadora como fator facilitador. A carga afetiva direcionada à professora orientadora, inclusive, é unânime nas respostas e com incidência maior que no caso dos respondentes de Jornalismo. A afetividade nesse grupo aparece mais objetivamente exposta não só nas respostas, mas também durante a produção do podcast. Todos o que atenderam à questão sobre sentirem-se respeitados indicaram que sim, assim como afirmam se sentirem livres para expressar opinião e serem ouvidos. Um respondente, no entanto, faz a ressalva de que sentia que algumas pessoas não gostavam quando sua opinião era emitida, mas que a professora

orientadora e os voluntários ouvia e estimulavam.

No que tange à aprendizagem sobre Direitos Humanos, duas pessoas responderam. De modo similar ao observado nos estudantes de Jornalismo, percebe-se uma fala voltada à sensibilização quanto a importância da inclusão e reparação de direitos, mas sem demonstração de conhecimento substancial ou descrição objetiva do tema. Sobre a contribuição do projeto para a transformação social, dois responderam, indicando que o projeto é bom para a sociedade e é bom para a inclusão.

Considerações finais

Foi possível perceber, no decorrer da experiência, como o radiojornalismo pode ser um forte aliado do desenvolvimento das habilidades de fala e expressão dos jovens com Down. Além disso, é evidente como a integração entre estudantes de Jornalismo e os estudantes com Down, através de práticas educacionais, favorece sobretudo o desenvolvimento de habilidades intrapessoais e relacionais de ambos, contribuindo, como consequência disso, com a melhora de aspectos da vida profissional, além de fortalecerem a aprendizagem curricular dos estudantes de jornalismo.

No que tange às práticas educacionais, resta-nos evidente a sua viabilidade como instrumento de fortalecimento de vínculos de confiança e potencialização do processo de aprendizagem, podendo ser aplicadas em práticas de inclusão e que envolvam as novas TICs. Nesta experiência analisada, transversalmente estão presentes seis das sete áreas de intervenção da Educação, mostrando-se todos instrumentos fundamentais para os impactos percebidos sobre os alunos, inclusive a partir das falas coletadas em entrevistas.

Fica-nos a indagação sobre a viabilidade de outras experiências dessa maneira, especialmente o questionamento sobre o quanto é viável a personalização do acompanhamento em casos com menos voluntários ou pessoas na intervenção. Além disso, de aprendizagens, compreendemos o papel fundamental do suporte de uma equipe especializada para eventuais intervenções, como no caso da agressão registrada com rápida ação da psicopedagoga do projeto.

Compreendemos a experiência do Ganhando Asas como exitosa no sentido de contribuir com o desenvolvimento dos atores envolvidos e promover, dentro de sua escala possível, processos de transformação social.

E dispomos sua experiência como fonte de consulta para a reprodução de outras experiências similares, colaborando com o avanço do campo a partir de sistematização de outros casos.

Referências

Brasil (2013). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down. Brasília, DF: Ministério da Saúde

Almeida, Lígia Beatriz Carvalho de (2016). Projetos de intervenção em educação. Campina Grande-PB. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615056/mod_resource/content/1/Projetos de Intervenção.pdf. Acesso em 01 set. 2020.

Dezotti, M. C. (2011). Indivíduo com síndrome de Down: história, legislação e identidade. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil.

Covre, Maria de Lourdes Manzini. (1991). O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense.

Duarte, M.Y.M. (2005). Estudo de Caso. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio. (2005). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, SP: Atlas.

Fernandes, L., & Musse, C. (2018). O potencial da narrativa transmídia em podcasts: contando histórias na era da convergência. Joinville: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, A. & Santos, E. (2017). *O radiojornalismo em tempos de internet*. Repositório Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.

Kischinhevsky, M. (2016). *Rádio e Mídias Sociais: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de Comunicação*. Rio de Janeiro: MauadX.

Mcluhan, Marshall. (2007). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.

Ibope Conecta. (2019). *1/3 dos internautas brasileiros não sabem o que é podcast*. Brasil.

Peruzzo, C.M.K. (2004). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

Primo, A. (2008). Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. *Intexto*, 0(13), 64-87. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4210/4466>

Barbosa, A. M. (2004). Porque e como: arte na educação. *Arte em pesquisa: especificidades*, Brasília, v. 2, p. 48 – 52, ago.

Barbosa, A. M. Caminhos para a conscientização. *Revista Educação*, Edição 97. Disponível em < <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp> >. Acesso em: 03 ago 2020.

Penteado, H. D. (2006) *Telepsicodrama e educação escolar: uma conversa entre professores*. *Comunicar - Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 26, p. 117-123.

Peruzzo, Cícília Maria Krohling. (1998). *Comunicação nos movimentos Populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes.

Peruzzo, Cícília (2005) *Observação participante e pesquisa-ação*. In: Duarte,

Jorge; Barros, Antonio. (2005). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, SP: Atlas.

Schaun, Angela. (2002) Educomunicação: Reflexões e Princípios. Rio de Janeiro: Mauad.

Soares, Ismar de O. (1999). Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte. Brasília.

Soares, Ismar de Oliveira. (2006) Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún. Org. José Marques de Melo et al. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO : Universidade Metodista de São Paulo. p. 179.

Soares, Ismar de Oliveira. O perfil do educador. Disponível em: <http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=TPROF&cod=448>

Soares, Ismar de Oliveira. (2003) Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2020.

Soares, Ismar de Oliveira. (2011) Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas Editora.

Soares, Ismar de Oliveira. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. São Paulo.

Soares, Ismar de Oliveira. (2014a) Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). Comunicação & Educação, Brasil, v. 19, n. 2, p. 135-142, set. 2014.

Soares, Ismar de Oliveira. (2014b). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. Comunicação & Educação, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15-26, set.

Stumpf, Ida Regina C. (2005). Pesquisa bibliográfica. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio. (2005). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, SP: Atlas.

Travancas, Isabel. (2005) Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio. (2005). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo, SP: Atlas.

Trigueiro, Andrea. (2011). Educação para os direitos humanos na televisão: Um estudo sobre as práticas educacionais do programa TV Solidária. Dissertação de



mestrado, Universidade Federal de
Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Estrategias educomunicativas para la construcción de memoria colectiva en estudiantes de un colegio rural

Estratégias de educomunicação para a construção da memória coletiva em alunos de uma escola rural

Educommunication strategies for the construction of collective memory in students of a rural school

Héver Míguez Monroy⁹⁰

Alfonso Angarita Buitrago⁹¹

Sandra Brigitte Sánchez González⁹²

Resumen: La fotografía y el vídeo se exploran como herramienta para promover el reconocimiento de víctimas del conflicto y la construcción de memoria colectiva en estudiantes de secundaria de un colegio agropecuario en Tibacuy (Colombia). La experiencia permite conocer la aceptación y validez de la estrategia educomunicativa que debe pasar por la apropiación de la técnica y la libre expresión de los estudiantes, y que permite el desarrollo de un proceso que transita del sujeto al objeto y a la memoria, la cual se va tramando y activando como insumo de memoria colectiva, que se manifiesta en el sentir e identificación con el territorio; sin embargo, aunque no generalizado, es evidente que los hechos del conflicto se tornan distantes a los adolescentes lo que supone un silencio intergeneracional que compromete a las instituciones educativas y de gobierno. La investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico, y mantiene como mayor

⁹⁰ Héver Míguez Monroy. Docente Asistente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Magister Intervención Social en las sociedades del conocimiento. Colombia, hever.miguez@unad.edu.co

⁹¹ Alfonso Angarita Buitrago. Docente Auxiliar, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Colombia, Alfonso.angarita@unad.edu.co

⁹² Sandra Sánchez. Comunicadora Social, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia, sbsanchezg@unadvirtual.edu.co

desafío el salto expositivo y agenciamiento de los estudiantes como comunicadores locales de la memoria.

Palabras Clave: fotografía y vídeo 1, educomunicación 2, memoria colectiva 3.

Abstract: Photography and video are explored as tools to promote the recognition of victims of the conflict and the construction of collective memory in High school students of an agricultural college in Tibacuy (Colombia)

Key words: photography and video 1, educommunication 2, collective memory 3

En 2018 el equipo de investigación Fisura presentó a este congreso en Costa Rica, algunos de los hallazgos que la escucha a las víctimas del conflicto en el municipio de Tibacuy nos permitió. Se indicó, cómo el fraccionamiento social y la pérdida de credibilidad en el discurso oficial se constituyeron en las marcas más lesivas para las víctimas afectadas por homicidio, desplazamiento o desaparición forzada, quienes reclaman (aún hoy y entre otros aspectos) mostrar la verdad por encima de otras necesidades como ser recompensadas económicamente. El análisis permitió ver que la comunicación es una oportunidad y también un derecho, pues el dar a conocer se convierte en un ejercicio liberador y ordenador del contexto que vivió el conflicto, y también

un proceso para conocer en plenitud los derechos por las afectaciones vividas y superar la idea que esto es algo subversivo. Los testimonios permitieron constatar lo que otras investigaciones en otros contextos y con los mismos hechos victimizantes llaman el triple proceso trasegado por las víctimas, quienes no solo deben asumir "socialmente con el lastre de ser víctimas", sino que además el asumirse como tal, los "convierte en seres dependientes de la ayuda estatal (cuando esta llega), para finalmente culminar como una víctima que se olvida a sí misma, que terminar postergando sus recuerdos, sus tragedias y su dolor." (xx) Sin embargo, también se halló que algunas víctimas protagonizaron para sí mismos y sus comunidades, procesos de

participación social y de emprendimiento, mostrando con ello comportamientos resilientes, que son aspectos propios de la indagación emprendida por la Universidad. Así surgió el proyecto Resiliencia y emprendimiento, una ruta para potenciar el encuentro entre la Unad y la comunidad del municipio de Tibacuy (Cundinamarca – Colombia). La apuesta llevó a buscar agentes mediadores que posibiliten la articulación propuesta, y por ello se continuó el trabajo con la mesa municipal de víctimas, las asociaciones y las insituciones educativas. Entre éstas últimas, tocamos puertas en el colegio Calandaima, con la idea de proponer la fotografía como herramienta para promover el reconocimiento de la condición de víctimas del conflicto y la construcción de memoria colectiva que aporte al fortalecimiento del tejido social de este municipio.

Objetivos

El proyecto tiene como propósito central generar acciones de articulación entre la universidad y la comunidad a fin

de impulsar el emprendimiento y la activación de acciones resilientes con las víctimas del conflicto. Es por ello que pasa por constituir escenarios educomunicativos donde actores como las instituciones educativas, en este caso del Instituto Técnico Agropecuario Calandaima (en adelante lo indicaremos con la sigla ITAC), acerquen a sus estudiantes a un pasado que no vivieron, pero del cual son parte de su historia familiar y comunitaria. Las víctimas, particularmente por desplazamiento y homicidio de parientes, también hacen parte de este objetivo ya que se requiere conocer sus percepciones para encaminar la ruta de reconocimiento con la comunidad y con ello aplicar componentes de memoria colectiva, que aporten a las dinámicas resilientes y de emprendimiento. Con todo, la universidad desde su misión de proyección social, pretende poner en práctica estrategias de vínculo entre los distintos actores de la comunidad de Tibacuy, agenciado por asociaciones, docentes, estudiantes como aporte a la reconstrucción del tejido social. En esta ponencia, nos centraremos

en la experiencia educomunicativa desarrollada en el ITAC, mientras el trabajo fotoetnográfico directamente desarrollado con las víctimas tendrá otra entrega.

Caracterización del estudio o discusión teórica propuesta.

El presupuesto conceptual del que parte este estudio es entender la comunicación como un proceso a través del cual se entretajan significados, representaciones y construcción de sentidos. La memoria colectiva (Halbwachs (2004), se advierte como proceso social de recuperación de vivencias de un pasado definido, en este caso la violencia acometida sobre Tibacuy entre los años 1998 y 2003 por actores en conflicto como guerrilla, paramilitares y Fuerzas Armadas del Estado. Siendo la memoria un proceso comunicativo y reflexivo, la educomunicación como campo interdisciplinar provee estrategias pedagógicas y comunicativas que tienen como fin construir sentido colectivo a lo que se recuerda.

Más allá de la instrumentalización, como tomar fotografías o hacer vídeos, la educomunicación confiere el sentido de aprender a comunicar con propósito social, de identidad, convivencia y permanencia en el territorio. También confiere el sentido de reflexionar desde la estética de la imagen y formas de apropiación, redescubriendo el territorio, sus paisajes, seres e historias, entre las cuales está el conflicto y prácticas propias, a través de las cuales el territorio se redescubre y avizora aproximaciones tanto a la riqueza de sus paisajes, como al conflicto con las circunstancias particulares de cada uno de los participantes.

Memoria Colectiva

Con Halbwachs (2004) asumimos la memoria colectiva como el proceso social de recuperación de vivencias de un pasado definido, en este caso la violencia acometida sobre Tibacuy, que se sucede en marcos generales o específicos, donde el primero corresponde al espacio tiempo (Cumaca, años 1998 al 2003), y el segundo

a las familias de la inspección que vivieron allí en ese entonces y son ahora los abuelos, padres, tíos o vecinos de los estudiantes. Se entiende la memoria colectiva como punto de encuentro de memorias individuales, sí entendemos estas como parte de las cogniciones y representaciones sociales dadas en el contexto con pasado compartido. Al no ser testigos directos de los hechos porque aún no vivían, los estudiantes deben acudir a los grupos familiares o de vecinos, recuperando la individualidad y convocando los recuerdos colectivos, de tal manera que estos no son de un sujeto, sino de sujetos. Esta línea supone una articulación de la memoria que, partiendo de lo individual, conduce a lo colectivo, en donde está lo local y en proyección la memoria regional, en este caso el Sumapaz.

Las fotografías tomadas por los estudiantes van nutriendo una experiencia que se resignifica al confrontarse por el hecho sucedido allí. El cruce de Calandaima, por ejemplo, es un sitio de tránsito cotidiano para quienes van al colegio e ingresan a la vereda con ese

nombre... al socializar la imagen se socializa el recuerdo, y el lugar se nutre de significados que le aportan a la identidad tanto del sitio como de las personas, pues son éstas las que constituyen lo identitario. Este es un eslabón para hacer de la fotografía un documento social, especialmente cuando se cuentan los hechos, y los estudiantes lo hicieron a través de textos que complementan la imagen.

Muchos de los estudiantes son migrantes que ignoran lo que sucedió en estos lugares, por lo que el tema de fotografiar sitios referentes resulta lejano. Para Giménez (2009) la memoria es un componente central de la cultura y por ende de la identidad, conceptos enredados en los discursos políticos pero sin clara agenda pública. Para Candau (1998), citado por Giménez, "la memoria es el gran nutriente de la identidad, hasta el punto de que la pérdida de memoria, es decir, el olvido, significa lisa y llanamente pérdida de identidad" (2008).

La fotografía tiene la facultad de trabajar con marcos, frames, los cuales delimitan el objeto observado y le agrega

principios estéticos. En su búsqueda de sitios donde se sucedieron hechos victimizantes, al fotografiarlos y contar lo que allí sucedió, los estudiantes se asomaron al pasado construyendo una idea de lo sucedido, y con este ejercicio ayudan a la memoria.

De esta forma, con la fotografía se asume el desafío de construir memoria colectiva. Pero, ¿por qué construir memoria con la fotografía? Partimos de consideraciones prácticas, como el saber que es una tecnología atractiva para los estudiantes y está al alcance de sus celulares, además los estudiantes, adolescentes entre los 11 y 18 años, desarrollan de manera intuitiva el uso de las aplicaciones y la creación de imágenes; podemos sumar también, que la imagen fotográfica transita a la velocidad de las redes sociales en el mundo interconectado, lo cual es, de una u otra forma, un escenario de socialización. Y tenemos en cuenta una consideración de carácter epistémica, si aceptamos que tomar una fotografía es narrar una historia, una mirada, un encuadre y por supuesto una estética

particular, la del fotógrafo, por lo cual decimos que se trata de una creación subjetiva, donde imprime también parte de su historia, con el "yo" de Mead (xx) que en el self radica un sello original. En el desarrollo de los talleres, aparecieron decenas de tomas del cerro del Quinié, pero cada una de éstas, tiene una particularidad dada por el autor, fruto de una intención mostrar una mirada, encuadre o momento diferente. De esta forma, la historia particular se torna definitiva para matizar el hallazgo fotográfico y significarlo, así que subyace una pregunta aún por revelar: ¿qué historia hay del fotógrafo en sus fotografías?

Así, la fotografía "se sitúa al nivel de la narrativa, de la crónica que nos comunica, in-forma y des-informa al compartir y conectar de manera visual cualquier lugar del planeta en tiempo récord" (Múnera & Chaves, 2019). Es entonces, un documento social en donde es posible que se teja el reconocimiento intersubjetivo porque los lugares son transitados por la comunidad, y los hechos sucedidos

quedan como un referente que marca el lugar.

Enfoque y/o metodología de abordaje.

El proyecto se desarrolla en el terreno de la investigación cualitativa de corte exploratorio y descriptivo, dado que busca identificar y describir tanto el conocimiento que los jóvenes estudiantes del ITAC tienen de la violencia sufrida por su municipio y la pertinencia de la fotografía y el vídeo como estrategias educacionales para aportar a la gestión de la memoria colectiva.

Aplica elementos del enfoque fenomenológico hermenéutico dado que para construir memoria colectiva es necesario centrar en los sujetos, tanto colectivos como individuales, la conciencia que tienen sobre los hechos y los objetos, haciendo de estos tres elementos una unidad: sujeto-objeto-conciencia. Se hace necesario describir e interpretar la experiencia directa, los significados construidos y la trascendencia que los jóvenes, como

sujetos de conocimiento, dan al hecho de hacer uso de la fotografía para conocer y proyectar otras acciones. De acuerdo con Fursten (2019) el enfoque fenomenológico permite un "acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación". Esta hermandad metodológica se soporta con la afirmación de Hernández, Fernández & Baptista (2010), donde se "...busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundiza en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad". Con estas herramientas, consideramos lograr bases para que la memoria tenga un agenciamiento local.

Ahora bien, el conocimiento previo del contexto Tibacuy, motivó al equipo investigador a adoptar estrategias de intervención social (Vásquez, 2013) dentro de un marco de proyección social, toda vez

que incorpora habilidades en los estudiantes con fines de apropiación, recreación y transformación de la realidad. Desde esta perspectiva, el fundamento de la intervención está en formar posibles agentes sociales y, posiblemente artísticos, que haciendo uso de la fotografía como herramienta educ comunicativa, aporten a la construcción de la memoria tan mencionada en los discursos oficiales del municipio.

Los talleres de fotografía y vídeo como herramientas educ comunicativas

Fase 1: sensibilización sobre la memoria.

Los talleres surgen como iniciativa del proyecto de investigación, y se propone en el 2019 al ITAC su realización con el enfoque Espacios vivos de memoria con el objeto concreto de construir colectivamente un referente de memoria partiendo de la recordación individual de los estudiantes, y darle un sentido de grupo.

La didáctica partió de conocer la experiencia de memoria al interior del colegio, redescubriendo el significado del compartir tanto con el espacio como con

los pares a lo largo de la vida académica. Se tuvieron en cuenta el pasado vivido dentro de la institución, el grupo que compartió los hechos, el vínculo afectivo, el olvido y la construcción de identidad. El proceso cierra con la realización de un audiovisual que se proyectó tanto a la comunidad educativa, padres de familia y se transmitió por el canal institucional RTVC.

Fase 2: Aprendizaje de herramientas educ comunicativas: fotografía y vídeo.

Para el 2020, el ITAC articuló la propuesta de talleres a su área de creación artística y deportiva, así que los estudiantes que se integraron lo hicieron por elección propia, siendo de diversos grados entre 6° y 11°. Los de 11, entraron unidos como grupo. Para esta fase, se buscó explorar a través de aspectos básicos de fotografía, búsquedas, recuerdos y referentes de la violencia acaecida en Tibacuy, más concretamente en la inspección de Cumaca donde residen en el momento de la investigación los estudiantes

Originalmente, la dinámica consistió en desarrollar proyectos grupales de creación fotográfica dentro del ITAC con periodicidad semanal; sin embargo, por la coyuntura del Covid-19, el colegio asumió la estrategia de impartir tanto clases como talleres vía WhatsApp, lo que condujo a que los proyectos se hicieran individuales.

Se propone la fotografía como herramienta para recuperar la memoria de hechos violentos, por parte de jóvenes que no vivieron el conflicto armado; en esa línea cobra sentido promover capacidades y potencialidades a partir de la generación de productos fotográficos que resignifiquen, tanto el territorio, como los hechos acontecidos allí. La fotografía como medio de comunicación es concreta (dimensión denotativa) y a la vez significativa (dimensión connotativa), lo que la hace sugerente y promotora de interacción entre el sujeto fotógrafo, el objeto fotografado, y el espectador quien se acerca con lo que se quiere expresar.

Las primeras sesiones del taller, aplicando bases de la composición fotográfica, permitieron conocer la

expresión libre de los estudiantes sobre su visión de realidad e historia del municipio. La compañía fue activa a través del WhatsApp personal, dado que en el chat colectivo solo se utilizó para compartir información, mas no para resolver inquietudes o mostrar las producciones.

El aprendizaje tiene componentes experienciales, pues aprenden haciendo y reflexionando. Durante el taller se explica el tema, luego se realizan ejercicios individuales, se socializan los productos, se recupera la propia historia con la del municipio, y se emprende una nueva acción, concreta y con sentido propio. La socialización fortalece la experiencia personal y grupal.

Dentro de los talleres nos interesamos por enseñar técnicas, y durante todo el proceso resolver inquietudes para facilitar el trabajo y la comprensión de los temas. Se trabajaron:

- 1-Conocer planos y angulaciones en la fotografía.
- 2-Leyes de composición fotográfica.
- 3-La luz como elemento fotográfico.
- 4-Fotografía creativa.
- 5-Fotografía Temática.

Este último, centró su atención en la memoria del conflicto, donde los estudiantes registraron lugares donde se comentieron hechos victimizantes, y objetos como placas o libros que recuerdan a personas asesinadas.

Resultados, reflexiones y conclusiones.

Las preguntas, las fotografías, las propuestas no están planteando algo definitivamente nuevo; más bien están complementando lo existente. Las imágenes en formato fotográfico, el colegio como espacio para elucubrar sobre el mundo y sus objetos, la reflexión sobre los eventos cotidianos ya se encontraban situados en su existir. De hecho, son parte de su *"ir siendo"*, en su proceso de desarrollo evolutivo como estudiantes y como sujetos. Lo que resulta novedoso es un cierto giro, un nuevo matiz, toda vez que la fotografía evoluciona de lo extraordinario a lo cotidiano, y pese a su continuo desarrollo y tecnificación, está cada vez más al alcance de millones de usuarios. Colocar

en un lugar no habitual algo que había operado en otro lugar y que de cierta forma se había aprendido, se había regularizado. Aprender, que de cierta forma es normalizar, ahora es desestructurado para abrir la posibilidad de otorgarle un nuevo lugar. Algo reglado en un nuevo lugar representa una novedad tentativa. Ya es conocido, pero se re-significa para acrecentar su condición ontológica, pero también opera en términos de ampliar el entendimiento sobre el contexto.

Fotografía y territorio trazan una primera correlación muy factible, que en algunos casos ha sido interpretada por varios estudiantes como una expresión que define y explica el conflicto armado: *"La finca de la familia Vélez"* (en referencia a una de las fotografías propuestas para definir el conflicto armado), que representa una parte del territorio, con un significado particular: Tal vez un escenario histórico no exento de una condición conflictiva, pero asociado a una generalidad; probablemente a alguna situación compleja de otro tiempo en la historia del Municipio, enmarcada en el

poder ejercido por quienes detentaron el poder y afectaron de manera notable a quienes fueron considerados en su momento como subordinados. O posiblemente una disputa aún más antigua relacionada con las poblaciones indígenas Panches y Muiscas, que confrontaron sus fuerzas y dirimieron sus diferencias en un territorio de frontera.

Los participantes se han inquietado, buscando construir un sentido desde sus alcances y sus posibilidades. El sujeto, de acuerdo con los recursos con los que cuenta define un momento en el tiempo y precisa un lugar para elaborar ese sentido transitorio que le permite ser parte de un acontecer que posiblemente no reconoce como vivencia histórica propia, pero al cual se acerca tomando como referente una categoría concreta como el territorio (una finca) y asociándola con un concepto general de lo que puede ser definido como conflicto. De hecho, los tiempos no son claramente ubicables, los actores se tornan difusos, pero la narrativa da cuenta de un cierto conflicto en un incierto lugar, lo que ya de por sí es un recurso narrativo suficiente para definir el hecho.

Este podría ser un primer momento de acercamiento a la idea de lo que puede ser el conflicto en Tibacuy, que busca hacer conocido lo que se desconoce, a partir de un proceso de asimilación con la propia experiencia, que le brinda al estudiante, elementos de generalización que apuestan por una explicación transitoria. Es el caso de algunos participantes que apenas han llegado al territorio, muy posiblemente desplazados de sus lugares de origen, quienes no cuentan con referencias claras acerca del conflicto armado en Tibacuy como un episodio muy importante, que representó un hito en la historia del municipio. Bien lo expresa Mariana cuando plantea que cada quien tiene una serie de ideas que va complementando a medida que va avanzando en el entendimiento del tema.

Lo cierto es que cada quien va complementando sus propias ideas a partir de la interacción propuesta en el ejercicio de relacionar la fotografía y el conflicto armado. Hay quienes se mueven en un escenario de relaciones concretas pero explicativas. Señalaba otra de las estudiantes en su propuesta fotográfica

sobre el conflicto armado en el Municipio, que en el cruce de la inspección de Cumaca, por la vía a la vereda San Francisco, por la que seguramente ha transitado en un número incontable de ocasiones, ya que es su ruta para llegar al Colegio, alguien le contó que por la época en que se presentó con mayor crudeza el conflicto armado en el Municipio, dos primos de una misma familia fueron sacados de sus casas y ultimados con tiros de gracia en ese lugar. Ella relaciona este hecho violento con un lugar; para configurar un episodio relacionado con el conflicto armado. Es una reflexión en el ámbito de lo concreto. Dos categorías que se vinculan para construir apropiación acerca de un hecho que se encuentra registrado en la historia de Tibacuy, cuyo significado amplio denota una compleja elaboración que convoca contenidos de orden emocional, reflexiones de corte histórico e ideológico y además representa un hito central en la historia particular de la familia afectada.

Dicha complejidad, aunque no se ve representada en la apropiación de la

estudiante, si expresa una concreción que da cuenta de un hecho, aunque termine simplificándolo para hacerlo alcanzable a sus recursos comprensivos acerca del conflicto. En este caso se podría decir que se opera desde un nivel de concreción que denota una vinculación consistente con las categorías propias del conflicto armado, las cuales resultan abreviadas para hacerlas comprensibles en el ejercicio de apropiación del estudiante.

Finalmente, en otro de los productos presentados, se expresa una condición mucho más elaborada que se manifiesta en el caso particular de una de las participantes en el proceso, quien vivió de primera mano episodios de violencia armada que comprometieron directamente su entorno familiar.

En este caso en particular la producción fotográfica y los textos y reflexiones que acompañaron dicha producción, proponen una relación de mayor densidad conceptual, en la cual se hace mención a categorías de diferente índole, entre ellas expresiones de corte emocional, relacionadas con los efectos que los hechos vividos tuvieron al interior

de su grupo familiar. También se presenta un sólido nivel de argumentación política y mayores elementos de comprensión acerca de la realidad social del municipio y de las situaciones que marcaron la existencia de otros habitantes, quienes también sintieron de primera mano, el rigor de la violencia organizada.

Se reconoce igualmente una mayor sensibilidad para encontrar elementos propios del conflicto en los distintos escenarios cotidianos. Se podría decir que la mirada de alguna forma se agudiza y la posibilidad emocional se potencia, lo que le permite reconocer que el conflicto se actualiza; es decir se reconoce como proceso dinámico que está presente en hechos que no resultan muy comprensibles para otros participantes.

En términos de la apropiación subjetiva desde la experiencia directa surgen otros niveles de acercamiento a la realidad en los cuales se abstraen hechos, se plantean mecanismos de construcción simbólica; se relacionan procesos más que describir hechos y se da una comprensión del mundo como un

escenario que denota niveles de conflicto que representan su esencia.

Se hablaría en este caso de un sujeto que representa un pensamiento complejo, una subjetividad estructurada y una alta sensibilidad en la esfera de lo emocional.

Primeros hallazgos

El vídeo, la fotografía, son recursos que despiertan el interés de los estudiantes y víctimas. El uso de teléfonos móviles facilita el desarrollo de actividades a través de las cuales posibilitan la producción de material audiovisual con intencionalidad comunicativa relativa a la memoria colectiva.

Se juega con las historias personales y del conflicto para lograr a través de la fotografía construir un objeto significado

En el momento de la proyección del material realizado, es notable la apropiación subjetiva de los estudiantes. Es manifiesta cierta versatilidad para acomodar la fotografía entre la historia personal y la historia del Municipio

El desafío que presenta la producción de material audiovisual es asumirse como

una actividad académica más, con lo que adquiere una connotación más académica que de proyección hacia la comunidad. Es decir, una tarea y no una necesidad de contar a la comunidad.

La narrativa visual, como las fotografías hechas por las víctimas, potencian la narrativa oral y permiten tejer la historia con espectadores, abriendo la posibilidad de generar un tejido intersubjetivo de significados desde la percepción de las víctimas.

La comunidad, y en particular víctimas, tanto asociadas como no asociadas, demandan acompañamiento por parte de distintos entes y estamentos del Estado y reconocimiento de la sociedad civil. La universidad, como parte del Estado al oficial como pública, busca desde su compromiso con la proyección social instalar capacidades que apoyen la superación de estas demandas, pero desde ya se vislumbra la exigencia de armonización con otros agentes.

El acompañamiento psicosocial, no se limita a las víctimas. Hemos encontrado delicadas afectaciones emocionales que atentan contra la integridad y el libre

desarrollo de los adolescentes del municipio y la escuela; no se ha determinado la relación de los hechos violentos del conflicto con el presente crítico. Sin embargo, reitera la demanda de la población hacia la atención estructurada y respaldada institucionalmente que merecen los estudiantes.

Referencias

A. Vizer E, (2002), La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad, publicado en http://www.labcom.ubi.pt/agoranet/05/vizer_tramainvisible.pdf

Brisset, D. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*,11(15). p.4 Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G15_11DemetrioE_Brisset_Martin.html

CYRULNIK, Boris. *El amor que nos cura*. Gedisa. Barcelona. 2006. p. 120.

Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32.

García-Bilbao, Pedro A., «Sobre el concepto de memoria histórica, una breve reflexión», en *Sociología crítica* (publicado en 2002) Recuperado el 2 de junio de 2014 de <http://dedona.wordpress.com/2010/01/01/sobre-el-concepto-de-memoria-historica-pedro-a-garcia-bilbao/>

Halbwachs, M.; (2004). "Los marcos sociales de la memoria". Barcelona, Anthropos

Hernández, Fernández & Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. Edit. Mc Graw Hill. 5ª edición. Recuperado de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2015/03/02/libro-metodologia-de-la-investigacion-2010-5ta-ed-sampieri-online/>

Latorre Iglesias, Edimer Leonardo (2010). *MEMORIA Y RESILIENCIA*. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos*. Derechos y Valores, XIII(25),95-109.[fecha de Consulta 28 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0121-182X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=876/87617271006>

Molina L, (2001), *Análisis de redes sociales: Una introducción*, S. Ortega (España), ISBN: 84-729-0160-2.

Murillo, J & Martínez, C (2010) Coloquio: "Investigación Etnográfica". Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Peralta Díaz C, Ramírez Giraldo F, Castaño Buitrago H, (2006), factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la universidad del Sucre, publicado en *Psicología Desde El Caribe*, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=213>

Requena Santos F. (1998) Género, redes de amistad y rendimiento académico, *Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona*, N. 56, p. 233-242 ISSN <http://ddd.uab.cat/record/264>

Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el



21 de marzo de 2007 en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

Teves L, Crivos M, Martínez M, Saenz C (2001) Una Aplicación de la Metodología de Redes Sociales a la Investigación Etnográfica, *Redes-Revista Hispana para el análisis de las redes sociales*. Volumen 2 # 6 (2002)

Vásquez Aguado, O. (2013). *Diccionario de Trabajo Social*. Tomás Fernández García, Rafael de Lorenzo y Octavio Vásquez. Madrid:

Alianza Editorial. 2012. 588 pp.. *Trabajo Social*, 15(15), 267-268. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42592>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico "Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa" (2009). *Método Fenomenológico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/134133241/METODO-FENOMENOLOGICO>



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN – ALAIC
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA – UPB
2020