



Universidad Nacional de Córdoba  
Repositorio Digital Universitario  
**Biblioteca Oscar Garat**  
**Facultad De Ciencias De La Comunicación**

**ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. EL CASO DEL  
DISPOSITIVO FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO (FIIVV)**

Mary Elizabeth Vidal

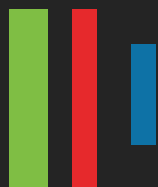
***Cita sugerida de la Tesis:***

Vidal; Mary Elizabeth. (2019). "Alfabetización audiovisual en contextos educativos. El caso del dispositivo Feria Interactiva Itinerante Veo Veo (FIIVV)". Tesis de Doctorado para obtener el título de Doctor en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina (inédita).  
Disponible en Repositorio Digital Universitario

***Licencia:***

Creative Commons [Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)





# Alfabetización audiovisual en contextos educativos. El caso del dispositivo Feria Interactiva Itinerante Veo Veo.

Mary Elizabeth VIDAL

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Doctorado en Comunicación Social

Tesis presentada para alcanzar el título de Doctora en  
Comunicación Social

Directora: Dra. Susana MORALES  
Codirectora: Dra. Elisa CRAGNOLINO

Argentina, 2020

**Universidad Nacional de Córdoba**  
**Facultad de Ciencias de la Comunicación**  
**Doctorado en Comunicación Social**

# **Alfabetización audiovisual en contextos educativos.**

## **El caso del dispositivo**

### ***Feria Interactiva Itinerante Veo Veo (FIIVV)***

**Tesis presentada para alcanzar el título de Doctora en Comunicación Social**

**Mary Elizabeth VIDAL**

Directora: Dra. Susana MORALES

Codirectora: Dra. Elisa CRAGNOLINO

**Argentina, 2019**



Universidad  
Nacional  
de Córdoba







## ***Agradecimientos***

*A la Universidad pública en general y  
a la Universidad Nacional de Córdoba, ámbito en el  
que ha transcurrido prácticamente toda mi vida.*

*A las instituciones que nos hicieron lugar y se sumaron al juego.*

*A los estudiantes y egresados universitarios  
que pusieron su trabajo voluntario en él.*

*A María Rosa, Pampa, Clara.*

*A mi familia.*

*A los niños y jóvenes que disfrutaron.*

## RESUMEN

Esta tesis aborda un objeto de análisis: la Feria Interactiva Itinerante Veo Veo<sup>1</sup> en su calidad de experiencia disruptiva en la enseñanza del lenguaje audiovisual de niños y jóvenes. Nos interesa particularmente la manera en que se adecua a contextos institucionales diversos, escolares en una primera instancia y luego en no escolares.

El presente trabajo se origina en nuestro interés por ‘pensar’ la propia práctica con relación a la formulación y ejecución de la FIIVV, cuyo objetivo central fue y sigue siendo la comprensión del funcionamiento y la deconstrucción de lo audiovisual, especialmente vinculado a tres de sus dimensiones: espacio, tiempo y movimiento.

A los efectos de elaborar este trabajo, se considera a la FIIVV como un dispositivo comunicacional y educativo que se constituye en la práctica en una innovación y que por sus características es también una propuesta de mejora significativa con relación al cotidiano escolar. Se destaca su carácter de disruptiva porque trae aparejada una mínima y efímera ruptura de las prácticas habituales en el trabajo sobre lo audiovisual en la escuela a través de pequeñas acciones que hemos denominado ‘microprácticas’.

Dada la complejidad del objeto, este trabajo se aborda desde una constelación de conceptos de diverso origen que incluye pero excede el campo de la comunicación a través de la sociología, la pedagogía, las teorías del juego, la estética, el cine, la semiótica, la filosofía. Se ponen en relación conceptos como reflexión sobre la práctica, mediaciones, ruptura, apropiación, dispositivo, deconstrucción, montaje, experiencia, alfabetización multimedial, innovación, juego, la múltiple interpelación a lo sensible y todos aquellos relacionados a la caracterización del actual contexto macrosocial en términos de comunicación y tecnologías. Esta lógica de construcción teórica hizo que nuestra ‘extranjería’ en algunos de esos campos disciplinares nos distanciara de un objeto que, por otra parte, continúa reeditándose, y al poder observarlo y analizarlo con nuevos lentes, los resultados fueran distintos a lo esperado. En definitiva, se trató de hacer un corrimiento desde la posición

---

<sup>1</sup> En adelante, FIIVV.

de productor y gestor de la FIIVV hacia la de un observador que mira el objeto desde distintos puntos de vista con cierto extrañamiento.

La FIIVV surge de y da lugar a un entramado de múltiples mediaciones de importancia singular que incluye desde la interrelación de instituciones de diverso tipo, con sus propias lógicas, tiempos y espacios, hasta las características distintivas de los ‘animadores voluntarios’, pasando por el atractivo que despierta la puesta misma entre los destinatarios, todos actuando desde sus propias condiciones de posibilidad.

El análisis de la FIIVV nos muestra que cada objeto pide su forma. Así, como la Feria tiene por objeto comprender lo audiovisual a través de una estrategia de trabajo que opera con un dispositivo audiovisual, la forma es el contenido. Si omitimos tal relación entre objeto y forma, el contenido aparece devaluado y distorsionado y pone en riesgo la calidad de los aprendizajes. A nuestro criterio es necesario buscar la forma más pertinente de explorar y desarrollar un contenido. Y esta afirmación nos parece tan válida respecto de la FIIVV como de esta tesis, en dos sentidos: porque su estructura textual es diferente a las tesis habituales y porque se enmarca en la opción reglamentaria de desarrollar un producto y luego analizarlo a partir de un marco teórico original.

PALABRAS CLAVES: LENGUAJE AUDIOVISUAL – EXPERIENCIAS EDUCATIVAS –  
TECNOLOGÍAS – COMUNICACIÓN – DISPOSITIVOS – EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA

## ABSTRACT

This doctorate thesis on communication covers an object for analysis: The FIIVV Feria Interactiva Itinerante Veo Veo (I Spy Itinerant interactive fair) in its condition of a disruptive experience in the process of teaching Audiovisual Language to children and youngsters. We are particularly interested in the way in which it fits different institutional school contexts on a first stage and then also in non-scholar context.

This work is originated by our interest in “thinking” of the proper practice in relation to the creation and execution of the FIIVV, whose main objective was and still is, the comprehension of how the audiovisual language works and its deconstruction, especially linking its three dimensions: Space, Time and Movement.

Given the subject’s complexity, it is dealt from a cluster of concepts with diverse origins that include but exceeds the communication field, through sociology, pedagogy, game theory, aesthetics, film, semiotics, and philosophy. Concepts such as; practice; mediation; experience; audiovisual alphabetization; innovation; playing; multiple sensitivity interpellation and all those related to the characterization of current macrosocial contexts are linked in terms of communication and technology. This theory-building logic made our "foreignness" in some of those disciplinary fields, separate us from an object that, on the other hand, continues re-editing, and by observing and analyzing it with new eyes, gave us results different from the ones expected. Basically, there was an attempt to make a displacement from the producer's place and manager of the FIIVV towards the one of an observer that looks at the object from different points of view with some estrangement.

FIIVV provides and comes from several important singular mediations that include from: institutional interrelations of different types, with its own logic, times and spaces, to the distinctive characteristics of “volunteer entertainers”, stepping through the attractiveness that this staging awakens among its desired target, all of the previous, acting with its own possibility conditions.

Analysis on FIIVV shows us that each object demands its shape when the main object of the fair (understanding AV language) matches the work strategy (a device operating with AV elements) the shape is the content, and if it's not taken proper advantage of, the content will come out as devaluated and distorted. We need to search for the most adequate way of

exploring a specific content. This statement is the most accurate regarding FIIVV, as well as this thesis, in two senses: because its textual structure is different from the usual theses, and because it's framed in the regulatory option of developing a product and after analyzing it from an original theoretical framework.

KEY WORDS: FIIVV - AUDIOVISUAL ALPHABETIZATION - EXPERIENCE - DEVICE - COMMUNICATION – EDUCATION.

## Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	3
RESUMEN .....	4
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN .....	11
PARTE I: LA FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO (FIIVV).....	17
CAPÍTULO 1: LA FIIVV Y LAS CONDICIONES QUE LA HICIERON POSIBLE .....	18
1.1.La Feria Itinerante Interactiva Veo Veo .....	20
1.2. Cómo se monta y funciona la FIIVV .....	25
1.3.¿Cómo surgió la FIIVV?.....	40
CAPÍTULO 2: LA FIIVV, LAS ESCUELAS Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE .....	56
2.1. El docente ante el ejercicio de ruptura .....	58
2.2. Principales fortalezas .....	64
2.3. Respaldos institucionales obtenidos .....	65
2.4. El equipo de la FIIVV.....	68
2.5. Sostenibilidad y replicabilidad de la propuesta .....	69
2.6. La FIIVV inserta en otros dispositivos y nuevos escenarios .....	69
2.7. La FIIVV como objeto de análisis .....	777
2.8. Sumario del recorrido completo de la FIIVV .....	777
2.9. Lo que la FIIVV nos enseñó .....	78
CAPÍTULO 3: ANTECEDENTES A LA CONCRECIÓN DEL VEO VEO .....	80
3.1. Condiciones en el nivel macrosocial.....	811
3.2. Condiciones en el nivel institucional y personal.....	855
3.3. Dimensiones del análisis de los programas .....	888
3.4. Descripción de los programas.....	92
3.4.1. Los programas cuyos diseños y desarrollos son de nuestra autoría.....	92
3.4.1.1.- <i>Estrategias de educación a distancia para resolver los problemas del ingreso (1994-96)</i> .....	92
3.4.1.2. <i>Programa Capacitación a Distancia para Organizaciones de la Comunidad Programa</i> <i>(PCAD 1996-1998)</i> .....	95
3.4.1.3.- <i>Paquete Audiovisual didáctico en Capacitación y Gestión de Organizaciones de la</i> <i>comunidad (PAD 1998)</i> .....	99
3.4.1.4. <i>Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (desde 1996)</i> .....	102
3.4.1.5.- <i>Postítulo Tecnología Educativa (2004- 2007)</i> .....	105
3.4.1.6. <i>Programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI- 2008/continúa)</i> ...	107

3.4.2. Programas diseñados por otros organismos y en cuya implementación participamos .....	111
3.4.2.1. Talleres de Recepción activa de la TV para jóvenes de sectores populares (1990).....	111
3.4.2.2. FOPIIE. Fortalecimiento al Programa Integral de Igualdad Educativa Región Centro Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE (2007-2008-2009).....	115
3.4.2.3. Programa de Jóvenes y Adultos Capacitación en el Uso de TIC. Región NOA 2011-2012. Capacitación en las TIC 2011/S 87-140616 .....	118
3.5. ¿Qué relación existe entre la FIIVV y este recorrido profesional?.....	122
3.5.1. El juego .....	122
3.5.2. Técnicas de animación .....	124
3.5.3. El rol del tutor/ayudante/facilitador/animadores voluntarios... ..	125
3.5.4. Flexibilidad y contextualización.....	127
3.5.5. Agentes en interacción y articulación inter institucional.....	128
PARTE II: MARCO TEÓRICO .....	138
CAPÍTULO 4: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO .....	139
4.1. La comunicación: el plano semiótico .....	140
4.2. El plano social.....	141
4.3. Desplazamientos de posición.....	143
4.4. Los procesos de comunicación .....	146
4.5. La FIIVV como una experiencia de ruptura .....	148
4.6. Aprender haciendo .....	151
4.7. El juego y el aprendizaje. La magia de conocer el truco .....	153
4.8. ¿Qué características tiene lo lúdico?.....	156
4.9. Manifestaciones de la cultura.....	159
4.10. Producción y reproducción en la cultura .....	160
4.11. Comunicación/Educación. Un campo articulado y complejo.....	162
4.12. Educación multimedial .....	170
4.13. Mediaciones - Mediadores .....	181
4.14. Ahora bien ¿qué es mediar?.....	184
4.15. Dispositivo pedagógico.....	1863
4.16. Lo audiovisual y el trabajo educativo. ....	188
CONCLUSIONES .....	197
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	207
BIBLIOGRAFÍA .....	21714
ANEXOS .....	223
ANEXO I: ÍNDICE DE IMÁGENES.....	224

ANEXO II: RESPUESTAS DE ANIMADORES AL CUESTIONARIO DE EVALUACION ENVIADO A LO LARGO DE LA EXPERIENCIA FIIVV .....	226
ANEXO III: LISTADO DE ANIMADORES VOLUNTARIOS .....	245
ANEXO IV: LISTADO DE VIDEOS DISPONIBLES EN DVD .....	241



## INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene su origen en el interés por ‘pensar’ la propia práctica en relación a la formulación y ejecución de la FIIVV, cuyo objetivo central era y es la comprensión del funcionamiento y la deconstrucción de lo audiovisual por parte de niños y jóvenes, especialmente lo vinculado a tres de las dimensiones de lo audiovisual: espacio, tiempo y movimiento.

Los primeros esbozos de esta experiencia datan del año 2009, como una propuesta de entretenimiento complementaria a un festival de animaciones realizadas por niños y jóvenes en el marco de un taller de cine extensionista en sectores vulnerables. Los destinatarios fueron niños y niñas de 8 a 10 años escolarizados en primera instancia y luego se diversificaron con niños, niñas y adolescentes de Nivel Inicial de 3 a 5 años y de escuelas secundarias y universidades.

La propuesta general de la FIIVV supone un trabajo de objetivación y deconstrucción de lo audiovisual, una estrategia para que los participantes generen un proceso develador del modo en que el espacio, el movimiento y el tiempo, como elementos constituyentes de lo audiovisual, generan sentido. El supuesto que sostiene el diseño de la propuesta FIIVV se basa en el concepto de que el receptor es un constructor de sentido, es un ser activo, capaz no sólo de reproducir cultura como ‘lo dado’ sino de producirla, en tanto existan y se planteen condiciones básicas de posibilidad.

Es importante comprender que cada edición de la FIIVV asume la entidad de un nuevo producto en el que algunos elementos de las presentaciones anteriores se reiteran y otras son novedosas, con lo que en realidad se trata de analizar un objeto que se reactualiza permanentemente y sostiene la originalidad. Este carácter dinámico se debe al trabajo de reflexión permanente sobre la práctica realizada y la ductilidad del dispositivo FIIVV, el cual se constituye cada vez en vinculación con el contexto, público y objetivo de implementación. Así, la FIIVV es una innovación que no pierde este carácter, edición tras edición.

Este recorrido y permanente re-edición de la FIIVV trascendió las motivaciones iniciales vinculadas al entretenimiento. La puesta superó también su carácter complementario de otras acciones, como podía serlo un festival, asumiendo protagonismo y entidad como estrategia educativa en relación a lo audiovisual, campo disciplinar que ha articulado las

actividades de docencia de grado, posgrado, investigación y extensión en las que he estado involucrada en las últimas décadas. La trayectoria de la FIIVV se independizó hasta de los propios productores y recuperó diferentes sentidos en las sucesivas implementaciones, itinerando por escuelas alejadas de los grandes centros urbanos, exposiciones de ferias de ciencia y técnica y yendo al encuentro de diversos públicos.

En consecuencia, este trabajo de tesis se propone indagar un modo de interacción con niños y jóvenes a partir de la articulación de recursos manuales y tecnológicos que posibilitan múltiples tipos de relaciones educativas en contextos institucionales variados. Dicho de otra manera: se propone reconstruir el recorrido y la experiencia de la FIIVV, convirtiéndola en objeto de estudio descriptivo e interpretativo.

A la luz de aportes teóricos de la comunicación, la semiótica, la sociología y la educación, con aportes de la estética y la filosofía, se propone entramar la experiencia vivida para comprenderla y valorar las implicancias de sus resultados como práctica.

Esta tesis intenta hacer lo que Guber (2001) llama enfoque etnográfico: comprender el fenómeno de la FIIVV desde la perspectiva de quien la diseñó y puso en marcha, con lo cual estamos ante un esfuerzo de investigación basado en reflexionar sobre la propia experiencia. Se habla de interpretación porque pretendemos comprender qué ocurre cuando productores/educadores ofrecen a otros (niños-jóvenes-estudiantes) una estrategia de ruptura de lo cotidiano. En definitiva, comprender por qué un dispositivo resulta atractivo, educativo y pasible de apropiación en el marco de espacios educativos diversos y a lo largo de los años.

Nuestra reflexión sobre la FIIVV intenta objetivar una experiencia que ya pasó, y que cuando pasó, nosotros mismos estábamos inmersos en ella trabajando, en función de los tiempos, las condiciones y los condicionamientos de cada puesta. Es decir, supone un juego en el que, al intentar investigar nuestra propia práctica, debemos ponernos fuera del juego, distanciarnos en un tiempo diferente y ya sin necesidad de pensar en lo que podríamos haber previsto y anticipado mientras los hechos ocurrían.

El presente trabajo se estructura en dos partes fundamentales: en la primera, a lo largo de tres capítulos, se realiza la descripción exhaustiva – y en este sentido ‘densa’ -de la estructura y el recorrido de la FIIVV, teniendo en cuenta sus derivaciones en otros dispositivos que recuperan algunas de sus características, se apropian de la idea y la transforman en prácticas diferentes a partir de su capacidad de adaptación a contextos, destinatarios y condiciones de posibilidad diversas a lo largo del tiempo.

Desde *el hacer* de la comunicación hemos aprendido que cada objeto/contenido ‘pide’ una forma. En esta tesis consideramos prioritario situar en primer término el objeto al que nos referiremos (FIIVV) y que muy probablemente resulte desconocido para el lector. Alrededor de él se entran los antecedentes que definieron su génesis para luego, en la segunda parte, analizarlo desde un marco teórico presentado como una constelación de conceptos diversos que iluminan un objeto complejo.

La FIIVV se desplegó en diversos escenarios. Uno de ellos fue el contexto escolar, un contexto singular donde distintos actores, con distintas posiciones, despliegan a diario sus prácticas en un marco altamente reglado y condicionado normativa, material y simbólicamente. Desde esa mirada del ‘extranjero’, del ‘otro’ que es ajeno a esa trama y desde ahí mira, se impuso una reflexión sobre cómo la universidad podía contribuir a que la escuela vuelva a ‘hacer marca’, atravesando experiencias de aprendizaje.

Es desde esta perspectiva que se pensó a la FIIVV como una estrategia educativa de ruptura, en el marco de un abanico de innovaciones posibles y entendiendo a la innovación desde la definición que realiza la UNESCO en 2014 como “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma convencional” (UNESCO, 2016, p.3).

Así, la innovación pretende trascender el conocimiento académico e ir hacia una concepción que ponga al estudiante en una posición tan activa como la que en comunicación le damos al receptor, donde el aprendizaje sea interacción y se construya colectivamente.

Es decir, se sostiene que la FIIVV, o algunas de sus partes, puede ser pensada como una propuesta de mejora significativa justamente porque, aun efímera, es disruptiva con relación al cotidiano escolar. Se trata de una iniciativa que opera simultáneamente sobre la forma –el dispositivo como una manera posible de mediación- y sobre el contenido que en general es la imagen pero, como veremos, podría ser otro. Pensamos, con la UNESCO, que para ser significativa no se trata de “una simple mejora sino una transformación; una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas. (...) un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad” que “puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (UNESCO, 2016, p.14).

Aunque en el desarrollo de este trabajo se identificarán los distintos aspectos de la FIIVV, nos interesa mencionar ahora cuáles de ellos resultaron claves para los logros en que derivó, destacándose por caso la propuesta lúdica, el rol de los

monitores/animadores/pasadores en las implementaciones, los formatos utilizados, el tipo de participación al que convoca a sus diversos destinatarios y sus respuestas. En su recorrido, la FIIVV superó barreras de idiomas, si se considera su circulación por países que hablan otras lenguas, tal vez porque el objeto estaba constituido por imágenes, colores, juegos, movimientos; es decir, puestas estéticas que facilitaban recorridos de inmersión en lo audiovisual.

También incluimos en la primera parte una reconstrucción de la propia trayectoria profesional previa a la FIIVV y que guarda relación con ella, con la intención de recuperar y poner en evidencia cuánto de esas experiencias fue tomado como insumo al diseñar este nuevo dispositivo, aun sin que en ese momento se advirtiera, trabajando como se suele hacer “al calor de la acción”, como diría Bourdieu según von Sprecher (2007, p.30).

Entonces, en este apartado sometimos a todos los trayectos seleccionados en los cuales tuvimos alguna participación– sean de diseño propio o no – a una descripción y análisis sobre seis dimensiones básicas: objeto, actores, contexto socio-institucional, encuadre y estrategias, tecnologías e impacto.

La segunda parte revisamos los fundamentos teóricos que atraviesan el diseño y la implementación del dispositivo FIIVV. Para ello tuvimos en cuenta el carácter comunicacional, social, tecnológico, semiótico, pedagógico y estético de la FIIVV.

Este apartado se dedica a desplegar una constelación de conceptos –en el sentido de Buck-Morss (2011)- que desarrollaremos desde las primeras páginas. Dado que el dispositivo a analizar es complejo y a su vez se inscribe en contextos complejos, resulta productiva la noción de constelación, que implica la puesta en diálogo de conceptos que pueden tener un origen diverso, pero que al ser articulados operan como llaves de análisis necesariamente dinámicas de aproximación a la comprensión de nuestro objeto.

Una de esas llaves de lectura tiene que ver con la idea de convergencia tecnológica y alfabetización en múltiples lenguajes, en tanto la FIIVV reclama en su constitución una puesta en acto de esas nociones, pero además por los contextos en los que opera, que es un escenario social perforado, atravesado por nuevos medios, tecnologías y redes.

La estructura de esta tesis propone que el marco teórico -que en muchos trabajos de tesis se ubica al principio- requiera en nuestro caso desarrollarlo con posterioridad a la explicitación del objeto, es decir en esta segunda parte. El trayecto seguido en la tesis

responde justamente a este recorrido personal que implicó el desafío de hacer un trabajo autorreflexivo sobre y desde una práctica atravesada por supuestos -a los que también hubo que poner en palabras- hacia la teoría, pasando por el recorrido profesional. Fue al tener que plasmar por escrito primero la descripción de la FIIVV, a continuación poder advertir que mi propia trayectoria debía guardar alguna razón que explique la idea, la estrategia y cómo se fue plasmando en la realidad, como fue surgiendo la necesidad de teoría que nos permita comprender lo que vivimos. Como sostiene Sautu: “toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica” (Sautu, 2005,p.9). Y todo es teoría más allá del grado de explicitación que hayan tenido los supuestos al momento de diseño del dispositivo, porque a más extensa trayectoria es más alta la probabilidad de que la apropiación de la teoría convierta en una operación difícil la explicitación.

Por supuesto, sabemos que casi toda investigación surge de un proyecto que prevé el desarrollo de un marco teórico inicial que se va enriqueciendo a medida que el trabajo avanza, pero el carácter de esta tesis es diferente ya que intenta pensar y comprender de manera sistemática un conjunto de prácticas en las que estuvimos directamente involucrados. No fuimos a hacer el trabajo de campo. El campo consistió en volver sobre lo que habíamos hecho una y otra vez para ser reinterpretado, asumiendo la particularidad de que la FIIVV constituye un objeto dinámico, ya que mientras escribimos la presente tesis se sigue reeditando.

Creemos que en tanto se expliciten -como hacemos aquí- los fundamentos de esta reflexión y los nexos conecten cada etapa con las precedentes, hay teoría. Como advierte la misma Sautu, se trata de construir bloques teóricos que, al articularse, “sostienen la estructura argumentativa de una investigación” (Sautu,2005, p.9).

De este modo, una serie de supuestos centrales organizan nuestra estructura argumentativa. Entre ellos, que la comunicación constituye un proceso de múltiples negociaciones e intercambios asimétricos de sentido; que el receptor es un sujeto activo; que en el marco de la productividad de los sujetos, determinados dispositivos o estrategias pueden promover u obstaculizar procesos de autonomía en la construcción de sentidos; y que, en definitiva, esa construcción de sentido está atravesada por múltiples mediaciones (culturales, tecnológicas, institucionales, personales, etc.).

Esta tesis tiene la singularidad de enmarcarse en una de las modalidades previstas en el Reglamento del Doctorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación que, en su artículo N°39, establece que "puede admitirse la producción de una pieza comunicacional en tanto se acompañe de un desarrollo teórico original" (2014, p.6).

La FIIVV es la pieza u objeto comunicacional a partir del cual hemos desarrollado una reflexión teórica que, esperamos, pueda representar un aporte para quienes nos planteamos que la teoría debe estar al servicio de comprensión y de la transformación del mundo.

# PARTE I

## La Feria Interactiva Itinerante Veo Veo (FIIVV)

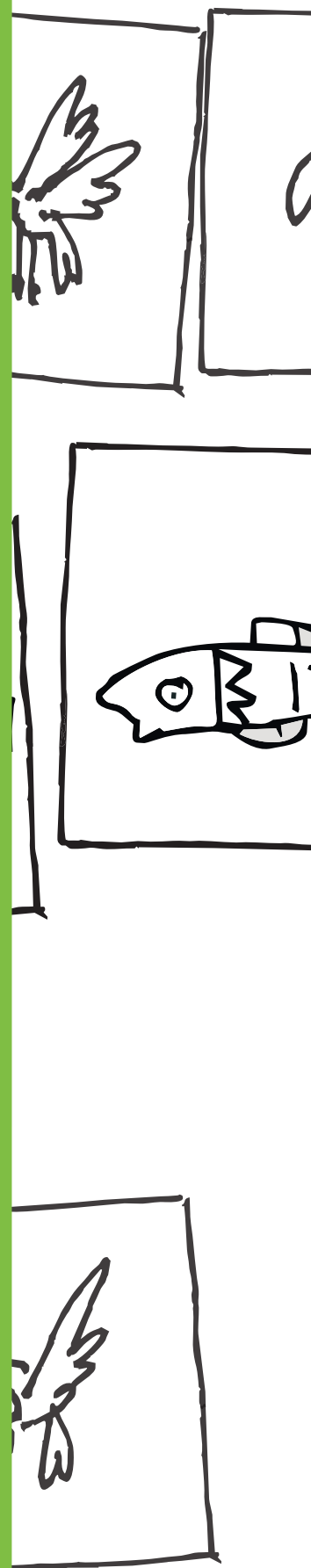
CAPÍTULO 1:  
LA FIIVV Y LAS CONDICIONES QUE LA HICIERON POSIBLE

CAPÍTULO 2:  
LA FIIVV, LAS ESCUELAS Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 3:  
ANTECEDENTES A LA CONCRECIÓN DEL VEO VEO

Mary Elizabeth VIDAL

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Doctorado en Comunicación Social



## **PARTE I: LA FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO (FIIVV)**



## **CAPÍTULO 1: LA FIIVV Y LAS CONDICIONES QUE LA HICIERON POSIBLE**

Desde *el hacer* de la comunicación hemos aprendido que cada objeto/contenido ‘pide’ una forma, en este caso la FIIVV.

En la medida que el objeto al que nos referimos (FIIVV) muy probablemente resulte desconocido al lector, consideramos de gran importancia ofrecer en primera instancia un abordaje descriptivo de las características del dispositivo. Así, el presente capítulo describe el dispositivo Feria Interactiva Itinerante Veo Veo y repasa, además, las exhibiciones y recorridos realizados.

Esta descripción exhaustiva –y en este sentido ‘densa’- de la estructura y el recorrido de la FIIVV, tiene en cuenta sus derivaciones en otros dispositivos que recuperan algunas de sus características, se apropian de la idea y la transforman en prácticas diferentes a partir de su capacidad de adaptación a contextos, destinatarios, condiciones de posibilidad diversas a lo largo del tiempo.

El objetivo central de la FIIVV ha sido, desde sus orígenes, provocar una *experiencia* - en el sentido en que lo plantea Larrosa (2014)- de acción y reflexión frente a ciertos elementos constitutivos de lo audiovisual: el espacio, el tiempo, la imagen y el movimiento.

Mediante pequeñas secuencias planificadas, los participantes experimentan situaciones que tienen la finalidad de deconstruir y develar los mecanismos y la lógica que componen el lenguaje de la imagen (Cebrián Herreros, 1978) y que serán analizados en el capítulo correspondiente a Fundamentos teóricos. La FIIVV actualiza la idea de *aprendizaje pleno* (Perkins, 2010) en tanto supone una invitación a los niños y niñas a ensayar con lo audiovisual, donde disfrutar y aprender no son experiencias contradictorias. Con Larrosa (2014), se entiende que una experiencia es algo que transitamos y que nos transforma, que está cargada de sentido y que debería poder ponerse en palabras, en lenguaje, y no pasar

sencillamente como un imperativo más del cotidiano. A modo de ejemplo, traemos aquí el comentario de un niño que, en su segunda visita a la FIIVV luego de tres años, nos dijo:

*Te traigo a mi hermanito para que haga una animación como la que yo tengo en mi casa, de la otra vez que vine acá...<sup>2</sup>*

La fuerza de su recuerdo nos muestra que el dispositivo, sin ser un proceso duradero en el tiempo y a pesar de su carácter en apariencia efímero, es capaz de dejar una huella que se transfiere a otros.

La FIIVV fue concebida a partir de la convicción de que una propuesta metodológicamente innovadora y pedagógicamente significativa, podía ser potenciada a partir de un abordaje interdisciplinario que articulara el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación<sup>3</sup>, los fundamentos de la comunicación/educación y el aporte de las disciplinas artísticas, generando una ruptura en el modo de intervenir en situaciones educativas.

En este apartado se intentará mostrar que la maleabilidad del formato del dispositivo lo hace altamente replicable a otras temáticas, contextos y públicos, y que la tecnología utilizada y las competencias requeridas son socialmente “accesibles” (Burbules y Callister, 2002).

---

<sup>2</sup> Palabras de un niño de unos 11 años que llegó con su hermano pequeño de la mano a una edición de la FIIVV en el Observatorio Astronómico Córdoba (OAC), como parte de la Noche de los Museos, año 2015.

<sup>3</sup> En adelante, TIC.

## 1.1. La Feria Itinerante Interactiva Veo Veo

La FIIVV puede describirse mediante la aplicación de una constelación de conceptos o matrices de pensamiento diversas que, juntas, hicieron posible su armado y puesta en funcionamiento.

Una constelación permite situar en el centro nuestro objeto de atención alrededor del cual se ubican otros elementos con los que guarda estrecha relación para describir el conjunto. Todo esto es iluminado a través de categorías teóricas distintas que actúan como llaves, cuya combinación libera la historia encerrada en las relaciones entre ese objeto y otros que lo transforman a lo largo de un proceso acumulativo, con tensiones y contradicciones que surgen en el devenir y en toda su complejidad. Utilizamos este concepto de Buck-Morss (2011) que ella despliega en relación a la dialéctica negativa de la Escuela de Frankfurt, porque básicamente el dispositivo Veo Veo es una experiencia práctica fundada en teorías que es importante explicitar, y esto a pesar de que para su comprensión, la práctica no pueda ser entendida como mera puesta en juego de construcciones teóricas, y por lo tanto quedar subsumida a ella, sino reconociendo todos los procesos transformativos que genera la puesta en acción.

Podríamos empezar diciendo que la FIIVV es un ejercicio de simulación de producción audiovisual con propósitos educativos y estrategias lúdicas.

Sin embargo, para ser más claros, este dispositivo se define como un conjunto de estrategias que persigue una intencionalidad de innovación pedagógica para el trabajo con niños, tendiente a deconstruir con ellos el lenguaje audiovisual de una manera lúdica y situada. A los efectos de este trabajo, cuando nos referimos al lenguaje audiovisual estamos hablando de la articulación técnico-retórica del sistema visual y el sistema sonoro<sup>4</sup>. Para la deconstrucción de la experiencia en particular, nuestra atención ha sido puesta en las dimensiones espacial, temporal y cinética de lo audiovisual.

Desde su origen, en el año 2009, sus objetivos fueron:

---

<sup>4</sup> Así definido por la cátedra de Taller III, ECI, UNC para su *dossier* bibliográfico, basado en este aspecto en Cebrián Herreros, M. (1978) *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid. Edit Pirámide. <http://www.talleriii.eci.unc.edu.ar/pages/menu2-1.html>. Recuperado el 9/12/2017.

- a. Provocar en sus participantes una ‘experiencia’ (Larrosa, 2014) de acción y reflexión, frente a los elementos constitutivos de lo audiovisual en su faceta visual: el espacio, el tiempo y el movimiento.
- b. Fortalecer y complementar otras líneas de trabajo relativas a fomentar el acceso a TIC en instituciones educativas públicas del territorio.
- c. Promover la utilización de TIC disponibles en escuelas primarias públicas, posibilitando un trabajo directo entre los niños y un grupo de jóvenes universitarios.
- d. Diseñar un dispositivo fácilmente trasladable y de bajo costo.
- e. Generar un espacio institucional en el que estudiantes universitarios realicen un trabajo de voluntariado de alta calidad técnica, desde una perspectiva de derechos humanos, que priorice el trabajo persona a persona.<sup>5</sup>
- f. Acercar a la experiencia con TIC a directivos, docentes y padres, como otra forma de familiarizarlos con las potencialidades de los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas.
- g. Acercar simbólica y materialmente la universidad a los niños, cualquiera sea su situación de origen, como una vía de futuro posible.

La FIIVV se propuso que los niños y niñas, mediante secuencias planificadas de acción, experimenten situaciones con la finalidad de deconstruir y develar los mecanismos y la lógica propios del lenguaje de la imagen en movimiento, actualizando la idea de *aprendizaje pleno*, es decir un aprendizaje con sentido que no posterga su utilidad y comprensión a futuro<sup>6</sup> (Perkins, 2010). A la par, supone una invitación a los niños y niñas a experimentar situaciones en las que disfrutar y aprender no resulten contradictorios.

Un acercamiento descriptivo a la FIIVV podría partir de su propia denominación.

El dispositivo recibe el nombre de *feria itinerante* por su carácter nómada, que remite a pensar en un trabajo en los barrios, en las plazas y también por fuera de los ámbitos

---

<sup>5</sup> Objetivos propuestos en el proyecto original, presentados para la obtención de fondos para poner en marcha las pruebas Beta, Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Proyecto dirigido por Elizabeth Vidal convocatorias 2010-2011.

<sup>6</sup> Este autor se desarrolla en el Marco Teórico.

académicos. Por eso feria y no muestra, por ejemplo. La feria es un lugar que propicia intercambios sin jerarquías, aunque éstas existan; que procura encuentros entre alguien que tiene algo para ofrecer y otro que circula, se detiene, observa, atiende y toma o no lo que se le ofrece.

Es *itinerante* porque va de lugar en lugar, no requiere ni está pensada para un sitio fijo y es el productor el que se mueve buscando la gente, como en las ferias francas los vendedores buscan a sus consumidores. En este caso, el equipo productor (la universidad) va hacia donde están los participantes (inicialmente niños y niñas de escuelas públicas primarias, centros vecinales, bibliotecas, clubes) y no al revés.

Y es *interactiva* porque se propone promover al máximo los intercambios. Aquí el concepto trasciende la operación mecánica de realizar un clic con un mouse, es decir que no refiere a operar tecnología a través de un clic para hacer efectiva la relación hombre/máquina, sino a propiciar un intercambio de saberes. Entre los saberes previos de los participantes está todo aquello que forma parte de su cotidiano: conocen de dibujos animados y los disfrutan; conocen y operan juegos porque su mundo está rodeado por ellos, por pantallas, por videos; y finalmente conocen y operan celulares que les permiten producir pequeños relatos audiovisuales y compartirlos en redes. Los estudiantes universitarios, por su lado, saben de lenguaje, de la imagen y particularmente de la imagen audiovisual, siendo a la vez usuarios permanentes de TIC.

Se trata, entonces, de compartir un trabajo intenso con los niños, niñas y adolescentes en el que, a partir de estrategias previstas y sistemáticas, puedan experimentar, descubrir, formularse preguntas y que en ese intercambio las respuestas sean posibles, accesibles en términos lingüísticos, adecuadas con relación a su universo. Hay, como sucede en la televisión, una puesta en escena tan especialmente cuidada y estimulante en lo visual como lo permita el contexto, que habilita un trabajo libre, creativo y participativo en el que los visitantes exploran los mecanismos que permiten que el movimiento de la imagen sea posible y construyan un espacio que implica otro tipo de realidad. Esa puesta supone un conjunto de estrategias/procedimientos que integran lo que llamamos a los efectos de este trabajo, *el dispositivo*. Esto implica que hay reglas pautadas para que suceda lo que esperamos que suceda, más allá de que cada experiencia pueda traer aparejada, en diversos grupos, situaciones imprevistas que se abordan y resuelven en cada ocasión. Por eso decíamos más arriba que se trata de un ejercicio de simulación, con el propósito de acercar y familiarizar a

los niños en un lenguaje a través de estrategias lúdicas. La puesta en marcha de todo el dispositivo recae en la existencia de una serie de estaciones, en cada una de las cuales se propone a los niños una actividad que les permite deconstruir lo audiovisual a partir de juegos interactivos.

Inicialmente se pensó en presentar a los niños de la franja etaria de entre 8 y 10 años (cursantes del segundo ciclo del nivel primario) y de entre 4 y 5 años, dos de las dimensiones que integran lo audiovisual, sin agotarlo: el espacio y el movimiento. Pero aquellas franjas etarias se ampliaron en el devenir de la feria. Se fue constatando en la práctica misma de la FIIVV que, si bien los niños viven en un mundo rodeado de imágenes, toman a este ecosistema mediático como ‘dado’, sin detenerse a pensar cómo se logran esas imágenes. Cómo es que la televisión, el cine o los videojuegos construyen espacios que no son reales - aunque lo parezcan- sino sus representaciones; es decir, espacios construidos donde se generan ficciones, historias que, aun tomando referencias de la realidad, no lo son.

Una representación de lo real logra ser percibida como real si en la reproducción logra captar la esencia de lo representado y si el receptor –con las herramientas que tiene, con aquello del mundo externo que le resulta familiar, es decir bajo sus propias condiciones de posibilidad- logra percibir en esa imagen representada, no una coincidencia exacta sino un grado suficiente de imitación de manera tal que esa combinatoria de diversos signos visuales puedan ser reorganizados por cada subjetividad como una unidad parecida a lo real.

En última instancia la reproducción es una conjunción de signos realizada por el artista o comunicador con el fin de despertar en el receptor la idea correspondiente a la realidad a reproducir. Lo que aquí importa es que la intención sea captada por el receptor. (Doelker,1982, pp. 51-52)

La FIIVV parte de esa capacidad ya desarrollada en los niños de reconstruir la realidad en su representación para, ofreciéndole justamente unas nuevas y pocas herramientas que utilizan durante su paso por la feria, puedan utilizar aquellas condiciones de posibilidad para transformar su rol de receptores en productores. A partir de la realización de esa práctica pueden potencialmente revisar sus propias experiencias de recepción y, por qué no, abrir la posibilidad a la producción.

Entonces, se pone a disposición de los participantes una serie de herramientas mínimas con las cuales contar sus propias historias para que elaboren pequeños relatos visuales, a la

manera de quienes pensaron esas historias para ellos. Entendemos por relato “un discurso verbal, visual o verbo-visual conformado por los signos utilizados por ‘alguien’ (...) para comunicar una historia a otros” (Bettendorf y Prestigia,2002, p.13). Se trata, en definitiva, de iniciar un camino que va desde la recepción en su faceta menos activa –el reconocimiento de los signos y la comprensión lectora– hacia la recepción crítica y la producción, mediante la elaboración de mensajes sencillos a través de la manipulación de elementos **también sencillos**.



Ilustración 1: Niños productores.

Todo esto tiene un enorme impacto para que el niño, la niña y/o adolescente pueda construirse como sujeto y como ciudadano desde el paradigma de la alfabetización múltiple<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La necesidad de lograr la alfabetización en múltiples lenguajes a la vez es un tema desarrollado y una preocupación permanente de nuestra parte y de otros profesionales con los que hemos trabajado en la intersección entre la educación y la comunicación durante muchos años. En el marco de la

Roldán, cuando se refiere al Veo Veo, destaca:

La idea interesante entonces, es concebir la integración de las imágenes como puertas para narrar nuevas historias, contar algo que no se ha contado aún, vincularse con el relato desde las emociones que provocan y permitir la expresión de la imaginación en la construcción de versiones de mundo capaces de transformar nuestro entorno. (Roldán,2015, p. 17-18)

Y, citando a Augustowsky (2012), Roldán advierte que

...mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando a partir de un estímulo visual, activamos significados, al percibir otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así la identificación de un objeto implica reconocer es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta lo nuevo con los conocimientos viejos. (Roldán, 2015, p. 18)

## 1.2. Cómo se monta y funciona la FIIVV

Antes de avanzar en un relato histórico sobre la trayectoria de la FIIVV, nos parece importante ubicar al lector en otra breve descripción relativa a su dinámica.

En general, desde la propia coordinación del Veo Veo se ha procurado llegar a aquellas instituciones cuyos directivos se muestren más permeables a la experiencia. Esta relación institucional con diversos actores sociales es lo que a lo largo del tiempo garantizó la continuidad del montaje de la FIIVV en cada uno de los lugares donde se desarrolló.

Una vez en el lugar, la FIIVV toma un espacio físico -un pasillo, una biblioteca, un rincón en un patio, un salón, un aula- y delimita un sector de trabajo sirviéndose de estructuras livianas (caños, vinilos, porta-bandos, carteles, etc.) para constituir como mínimo tres espacios bien delimitados, aunque siempre en interacción con el conjunto, que denominamos ‘estaciones de trabajo’. Esto depende de una decisión *ad hoc*, tomada en cada

---

comunicación educativa se lo puede encontrar en Vidal, Elizabeth y Di Santo, María Rosa (2007) *La comunicación educativa y el uso de nuevas tecnologías en Recursos virtuales para problemas reales?* Córdoba. Edit. Brujas, pág. 14. <http://www.lizvidal.com/materiales/recursosvirtuales.pdf>. Recuperado el 12/07/2017.



lugar y oportunidad según la disponibilidad de tiempo y las condiciones que se nos ofrecen, por lo cual, en general, el montaje es flexible y de una amplia diversidad. En este sentido, y pensando en su desarrollo futuro, la FIIVV podría completarse con otras estaciones que den cuenta de nuevos elementos que aportan a construir la significación en el lenguaje audiovisual, como por ejemplo el sonido o el punto de vista, entre otros.

Veamos algunos ejemplos gráficos de cómo se fue planificando y adecuando el montaje de la FIIVV en función de diferentes espacios y necesidades, siguiendo la secuencia gráfica. Por ejemplo, las siguientes imágenes muestran cómo desde una primera puesta un tanto rígida y poco atractiva se evolucionó hacia el desarrollo de dos líneas. Una primera con banners transportables de escuela en escuela, siguiendo líneas rojas, azules y verdes; y una segunda pensada como opción para las puestas en ferias de ciencias:

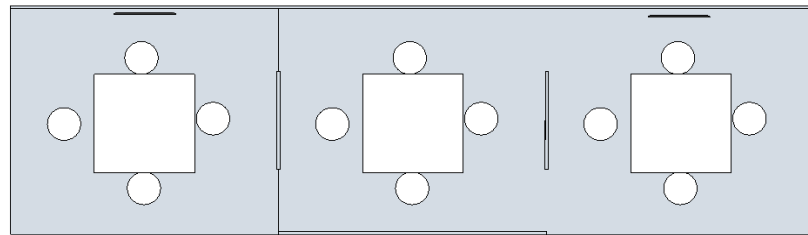


Ilustración 2: Primer boceto de puesta en escena.

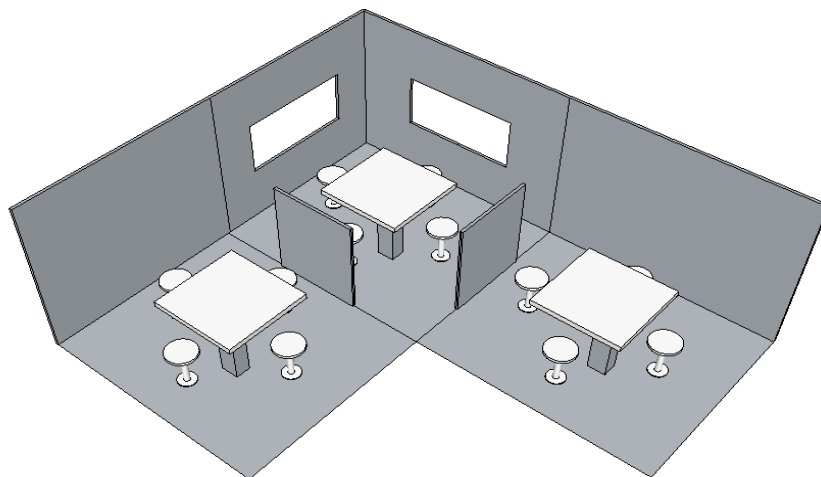


Ilustración 3: Segundo boceto de puesta en escena.

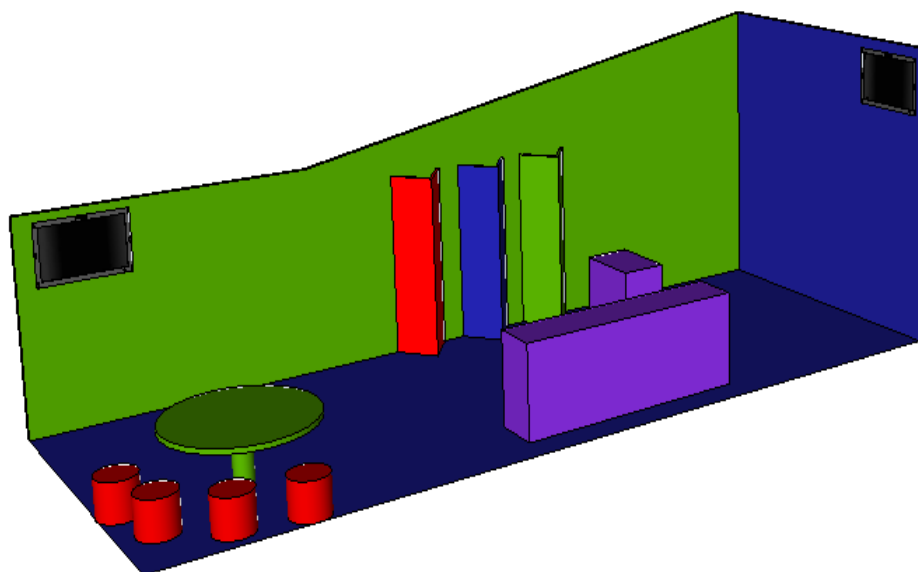


Ilustración 4: Puesta en escena fija.

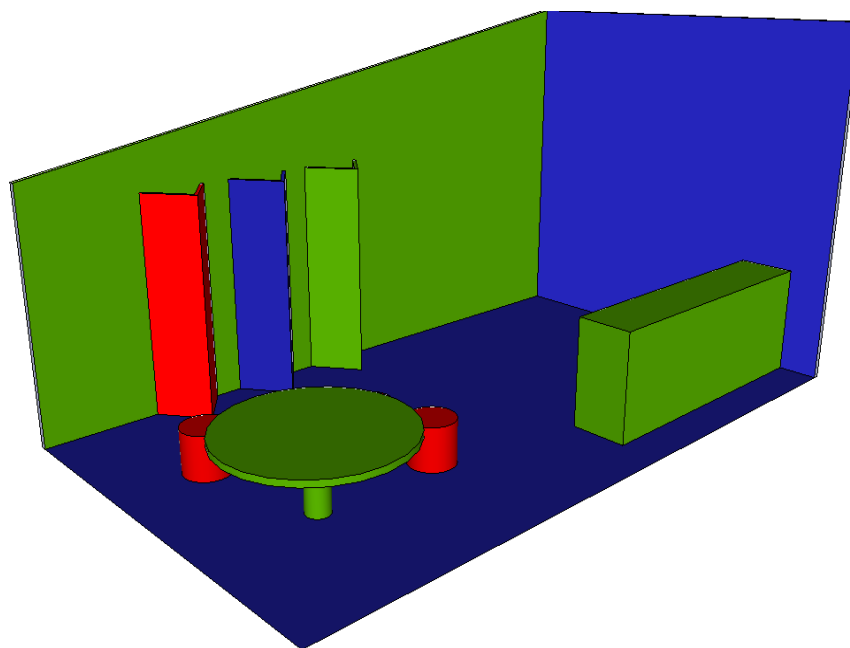


Ilustración 5: Otra vista de la puesta en escena fija.

Diferentes puestas en escena de la FIIVV



Ilustración 6: Diferentes puestas móviles.

- Estación *Zootropo*

Ya frente a los niños, el equipo hace una introducción breve de la experiencia que se espera compartir con ellos, y los invitados pueden empezar a recorrer la feria por cualquier estación, completando el recorrido que les plazca según sus intereses.

Si, en cambio, decidieran seguir el recorrido ‘ideal’, en nuestros propios términos, la primera estación sería la del Zootropo. ¿En qué consiste este recurso? Para responder esta pregunta debemos remontarnos a los comienzos del cine. Para el siglo XIX, la idea de crear imágenes animadas era todo un misterio, y antes de que los hermanos Lumière dieran a conocer las primeras películas, la gente se divertía con juguetes como el zootropo. Este objeto fue creado en 1834 por William George Horner, matemático inglés de la época. El zootropo es un tambor giratorio con ranuras en cuyo interior se colocan tiras de papel con imágenes que recrean una acción. Cada dibujo representa una imagen independiente del movimiento de las figuras. Al hacer girar el aparato se ven las imágenes en rápida sucesión. Este efecto se produce por la ‘persistencia retiniana’, la cual postula que el cerebro posee una memoria sensorial que almacena durante poco tiempo la información registrada por los sentidos, en este caso la vista. Cuando una persona ve una imagen y posteriormente otra parecida, el cerebro hace un proceso llamado ‘enmascaramiento’ que consiste en fusionar ambos cuadros, percibiendo así el movimiento.

Es decir, al ver varias imágenes parecidas pero a la vez en secuencia una tras otra, el cerebro capta todo, lo procesa y lo reproduce como un objeto en movimiento. Este invento es uno de los antecedentes del cine, y ante todo, de los dibujos animados que podemos ver hoy en día.



Ilustración 7: Niña de pre jardín observando el zootropo.

En esta estación de la feria se propone a los niños una mesa donde está dispuesto un número importante de zootropos especialmente fabricados para la ocasión. A su vez, se ofrecen tirillas dibujadas con viñetas que muestran la secuencia de un movimiento. Luego de una primera ronda, acceden a tirillas con menor cantidad de información que deberán completar hasta llegar a dibujar ellos mismos una secuencia completa de movimiento.

En esta estación de la FIIVV se dispone de una superficie de apoyo donde se distribuyen varios zootropos. Se trata de caños pintados de negro, calados previamente con hendiduras que giran sobre un pie de madera con un tornillo en el eje. Adentro se colocan series de tiras dibujadas –a la manera de fotogramas - de manera tal que cada imagen fija coincida con una hendidura en el zootropo. Son ocho series de tomas fijas -a razón de una serie por tema- dibujadas por artistas plásticos cordobeses o elegidos al azar (payasos con pelotas, un niño saltando a la soga, silueta de montañas, entre otras), que en todos los casos dan cuenta de una secuencia de movimiento. Las series de dibujos utilizadas van de mayor a



menor complejidad, porque mientras las primeras se ven completas, las últimas prevén la actividad de los niños para completarlas siguiendo algunas pistas que luego ya directamente desaparecen, de manera que su participación sea cada vez mayor y mejor, según sus propios intereses.



Ilustración 8: Niño de primaria interviniendo en secuencia de imágenes.

En los siguientes ejemplos se observa cual es la secuencia base que la FIIVV le ofrece a los niños y cómo ellos la han intervenido, por ejemplo ubicando una pelota en relación al jugador, (ejemplo 1), subir una loma (ejemplo 2), bailar con objetos (ejemplo 3).

Material gráfico FIIVV. Estación zootropo

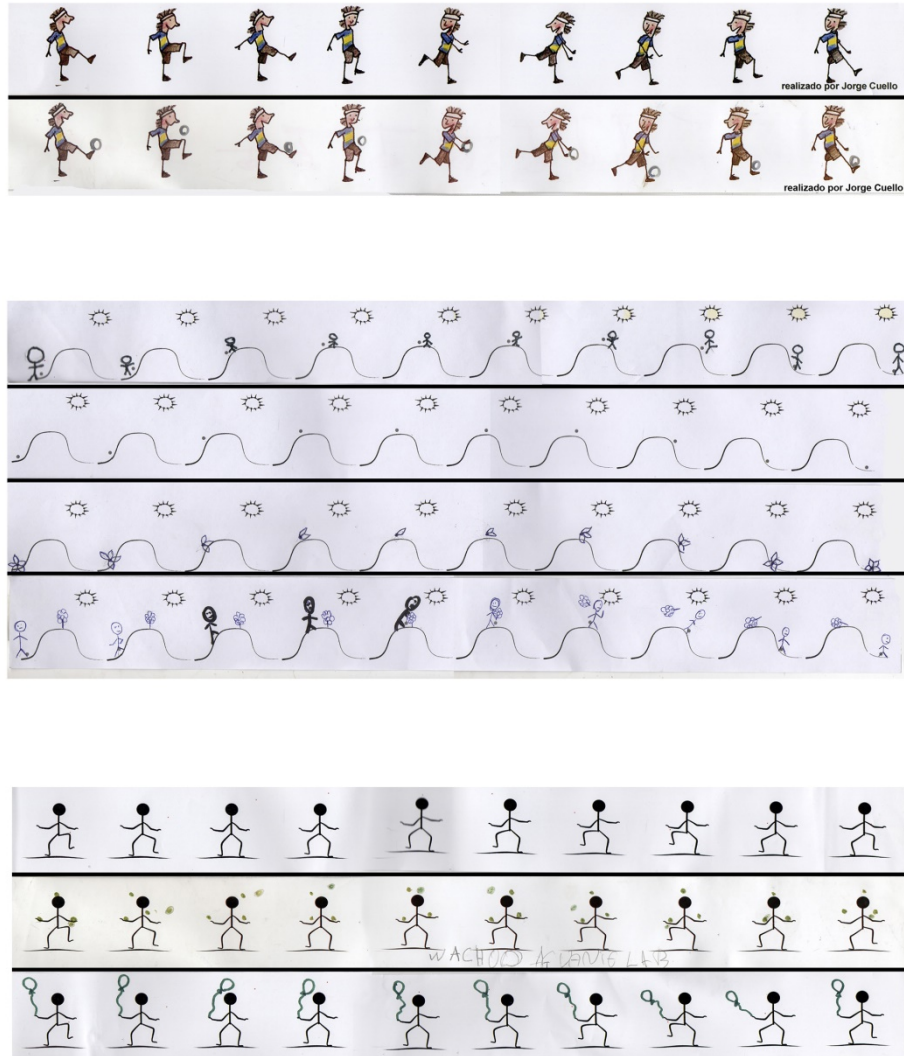


Ilustración 9: Material gráfico utilizado en el zootropo.

La dinámica de la puesta en escena de todas las estaciones es la que nos permite hablar de deconstrucción porque de lo que se trata es de ir desarmando en sus partes constitutivas lo que en principio aparece como un producto terminado, y que a su vez los destinatarios puedan armarlos nuevamente, convirtiéndose en productores.

- Estación *Croma*

El segundo espacio previsto en ese recorrido ‘ideal’ es el croma, que permite trabajar la noción del espacio, y que tanto atrae la atención de participantes de la FIIVV. Inserción croma o llave de color (en inglés *chromakey*) es una técnica audiovisual de antigua y amplia utilización en cine, televisión y fotografía. Consiste en extraer un color de la imagen (usualmente verde o azul) y reemplazar el área que ocupa ese color por otra imagen gracias a la ayuda de una computadora –actualmente- y antes, con la tv analógica, un *switcher* o mezclador, de manera tal que la imagen grabada en el set se mezcle o superponga con la imagen de archivo y genere escenarios o fondos que sería muy costoso o complejo producir en forma material. Esta estación de la FIIVV permite a cualquiera que decida experimentar crear la ficción de volar, de bucear, de viajar entre las estrellas, todo un mundo que los niños reciben a través de los dibujos animados y de los cuentos.

La Estación del Croma consta de un fondo azul o verde tensado con parantes de portacarteles, un televisor, una cámara de video puesta en un trípode y una computadora. En la computadora portátil se instala una aplicación que simula ser un *switcher* o mezclador central de estudio de TV. También están grabadas una cantidad de imágenes que representan fondos posibles. En el lugar hay bolsas con disfraces que guardan alguna relación con los fondos, de manera que grupos de dos o tres niños por vez puedan elegir un disfraz que los convierta en personajes. Así vestidos, se les proyecta el fondo correspondiente. En ciertos casos se sugieren acciones, pero en otros no hace falta porque son ellos mismos quienes las proponen espontáneamente. Y esas situaciones son tomadas por la cámara, que proyecta la imagen en un monitor superponiendo ambas imágenes: los personajes y el fondo elegido. Según la ubicación del monitor, esa imagen mezclada y proyectada puede ser visualizada completa por los mismos participantes y por quienes observan en calidad de espectadores.





Ilustración 10: Una actividad en la Estación del Croma.



Ilustración 11: Visualización completa de la actividad en el croma.

- Estación *Stop motion*

Finalmente, la tercera estación prevista como tal por la FIIVV es el *Stop motion*. En español se la designa con el nombre de ‘movimiento en pausa’. Son imágenes que no se encuadran en la animación digital o analógica, es decir que no fueron dibujadas o pintadas ni a mano ni por ordenador, sino que fueron creadas tomando imágenes de la realidad. Así pues, el *stop motion* se utiliza para producir movimientos animados de cualquier objeto, ya sea rígido o maleable, como por ejemplo juguetes, bloques de construcción, muñecos articulados o personajes creados con plastilina. Podría también definirse esta técnica como animación artesanal, debido a que se construye el movimiento manipulando un objeto con las propias manos, fotograma a fotograma. Se trabajan diversos materiales (plastilina, arena, recortes de papel, tizas sobre suelos y muros, etc.) de manera progresiva, hacia adelante, sin posibilidad alguna de retroceso. Existen muchos procedimientos de animación en *stop motion*, esto es debido a que esta técnica es un procedimiento artístico y cada autor la adecua a aquello que quiere expresar. Por ello, el *stop motion* posee una gran riqueza de métodos y variantes. Da cuenta de la combinación de movimiento y espacio, porque se trata de una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por la edición de una sucesión de imágenes fijas.



Ilustración 12: Mesa de trabajo en la Estación del *Stop motion*.

La Estación del *Stop motion* en el Veo Veo se conforma con una serie de fondos fijos dibujados sobre cartones, una computadora, un trípode, una cámara de fotos o video (indistintamente) y materiales para hacer figuritas, como goma eva, cartulina, tijeras, etc. Cuando los niños son muchos, se les ofrecen figuritas recortadas. Ante un fondo elegido por ellos, plantean una acción y posibles personajes para ese fondo, como por ejemplo un cohete que choca con un burro en un paisaje rural (esta fue una acción ideada por un grupo de estudiantes en una de las exhibiciones). Con la ayuda de la cámara, se registra la cantidad de imágenes fijas necesarias para dar cuenta de la acción. Se pueden tomar de 5 a 25 imágenes, dependiendo de la sofisticación de la acción. Entonces, el fondo está fijo y se mueven los personajes. Las fotos se sacan de la memoria de la cámara, se trasladan a la computadora y con un programa específico de libre acceso, el *Jumpjump*, se montan las imágenes fijas en una secuencia de movimiento en presencia de los niños autores que van viendo el resultado del trabajo.





Ilustración 13: Niños elaboran acciones en la Estación *Stop motion*.

En el enlace <http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2/> puede observarse un video que da cuenta de una síntesis del recorrido hecho por un grupo de niños en la FIIVV.

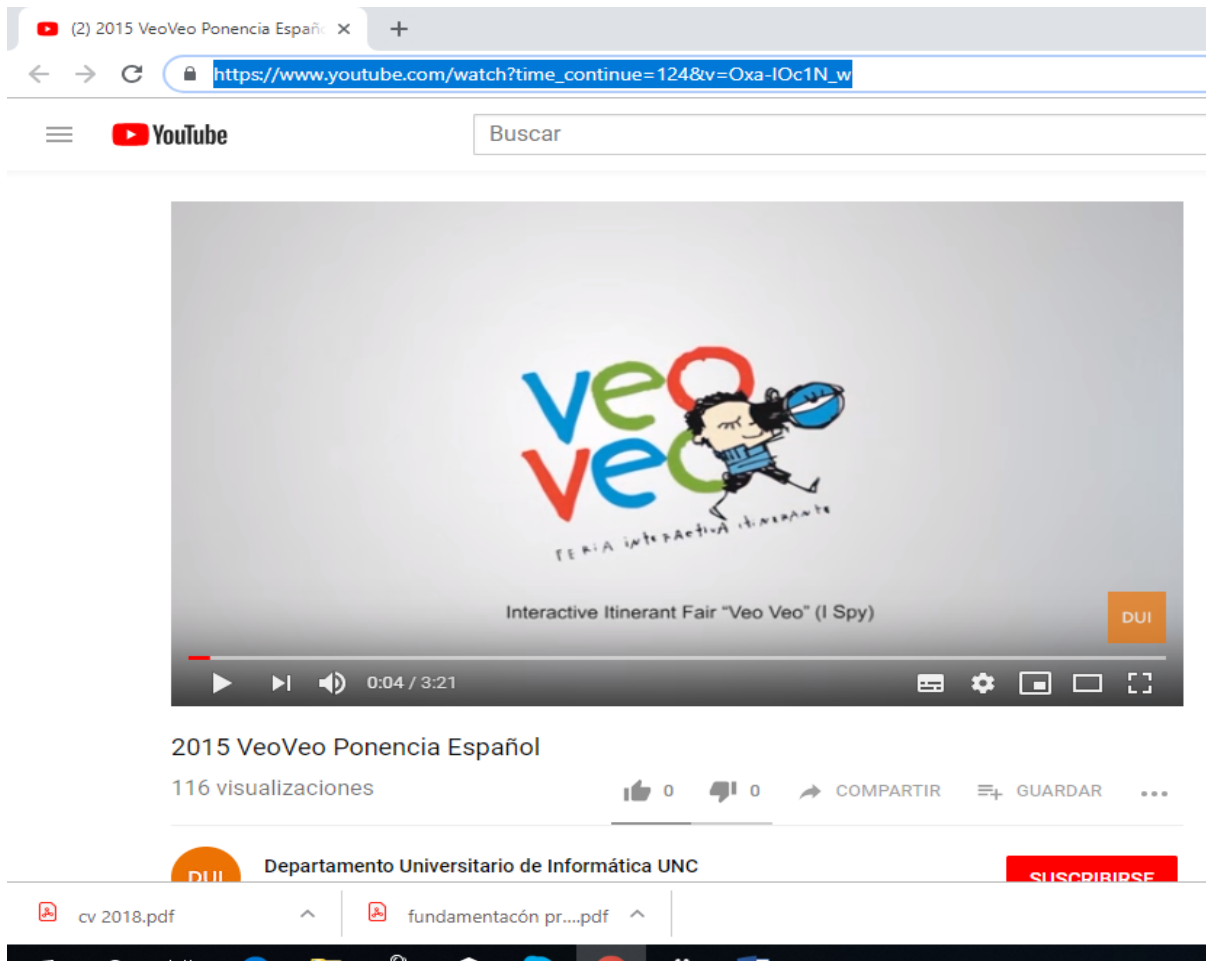


Ilustración 14: Captura de pantalla del apartado video en la web del Veo Veo.

A este recorrido básico se le pueden agregar otras opciones según sea el interés de los niños o de la institución, el tiempo disponible, la cantidad de niños que haya o si existe la necesidad de trabajar de manera temática. Por ejemplo, una escuela pidió previamente que abordemos una problemática específica: los parásitos. Así, se adaptaron imágenes y fondos alusivos, y al final del recorrido se visualizó un material educativo realizado con las mismas técnicas que los niños habían experimentado.

En otro sentido, si se trabaja con niños muy pequeños, de salas de jardín, que no han desarrollado la motricidad fina todavía, la propuesta es que actúen con sus cuerpos para llevar adelante la acción, tomando fotos fijas en lugar de que dibujen. Igualmente, el proceso de edición se hace ante ellos para que vean cómo se construye el movimiento desde este tipo de dispositivo.

Como lo anticipábamos líneas más arriba, antes de iniciar los recorridos y de que ingresen en las estaciones, el equipo expone a los participantes sobre lo que les proponemos hacer juntos. Además, se narra sintética y simplemente la historia del deseo del hombre por registrar imágenes de sí mismo y del mundo que lo rodea, desde los dibujos rupestres en las cavernas (en los que los animales aparecen con más de cuatro patas para dar cuenta del movimiento) hasta la invención del cine, es decir la reproducción técnica de la imagen. Luego, cuando salen del espacio, se les entrega una historieta que retoma esa misma información. También, tras los recorridos, hay una puesta en común destinada a fijar los conceptos principales, siempre y cuando la cantidad de participantes y el tiempo lo permitan. Podemos ver las historietas que se realizaron en Brasil con motivo de nuestra visita:



Ilustración 15: Ejemplo de gráfica sobre la historia del movimiento (en portugués).

A lo largo de la experiencia, mientras están trabajando se intenta volver sobre lo que están haciendo y cómo lo están haciendo.

En ciertos casos, y de manera no sistemática se administra cuestionarios a grupos de alumnos y docentes. A través de este instrumento, podemos hacer una evaluación en proceso



de la experiencia que incluya la voz de los visitantes y nos sirve de base para hacer los ajustes necesarios tendientes a la mejora.

### 1.3. ¿Cómo surgió la FIIVV?

La inquietud por armar la FIIVV comenzó en 2008, en el marco del trabajo de las cátedras del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (Taller III) de la Licenciatura en Comunicación Social y otras cátedras de la Licenciatura en Cine de la UNC, en articulación con otras organizaciones sociales.

Este trabajo conjunto implicó la capacitación de becarios extensionistas a partir del programa denominado “La Mirada de los (nos) otros”. El eje de acción se centraba en brindar herramientas lingüísticas y técnicas para que niños y jóvenes pudieran contar historias mediante sus propias producciones audiovisuales<sup>8</sup>.

En esa oportunidad, todos los que participaron –escuelas, organizaciones barriales, niños, etc– fueron invitados a un ‘Festival de Videos’ que no cumplió sus objetivos porque cada uno vino a ver la proyección de su producción sin interesarse en las otras ni concretar un intercambio de las experiencias. Aquella primera muestra fue larga, aburrida y hasta cierto punto un fracaso desde el punto de vista de la intención de capitalizar las experiencias de diferentes grupos, en buena medida porque la calidad de los videos no resultaba atractiva para sostenerse durante varias horas como público. Se verificaban así problemas desde la recepción de la propuesta.

Fue entonces que se pensó una propuesta para el 2009 en la que los chicos que participaran del 2do Festival de Video pudieran llevarse algo de su participación en ese encuentro, más allá de exhibir su corto audiovisual. Surgió la idea de convocarlos para que compartieran actividades previas, como por ejemplo jugar con el zootropo o elaborar una secuencia en *stop motion*, pero siempre en el espacio de la propia universidad. La acción

---

<sup>8</sup> El Programa *La mirada de los nos (otros)* 2007-2008-UNC reunía una serie de iniciativas, algunas financiadas, otras autogestionadas, que tenían en común el interés por lo audiovisual como elemento dinamizador de trabajos de fortalecimiento de identidades de niños y jóvenes en sectores vulnerables. Las producciones logradas en el marco de esos procesos financiados a través de becas de extensión e intervenciones con la comunidad fueron puestas en común en dos Festivales de Video Veo Veo- 2008 y 2009.

estuvo plagada de dificultades, desde lo espacial, lo tecnológico y también desde nuestra propia participación. De hecho, el proyecto no recibió el beneplácito de todo el equipo porque algunos docentes integrantes lo consideraron caótico, difícilmente controlable y se apartaron. Asimismo, se objetó el carácter de evento y la necesidad de trabajar en procesos.

La iniciativa se reformuló nuevamente y en 2010 se obtuvo financiamiento a través de una convocatoria del Programa de Voluntariado Universitario<sup>9</sup> de la Secretaría de Políticas Universitarias, asumiendo desde ese entonces la FIIVV las características que hemos descrito en el apartado anterior.

El compromiso extensionista del equipo impulsó el trabajo hacia afuera de la universidad, hacia las escuelas PIIE<sup>10</sup>, por lo cual tuvo que diseñarse un dispositivo móvil, fácilmente trasladable. Se redefinió el formato y los sucesivos ajustes fueron producto de una reflexión sobre la práctica por parte del equipo a lo largo del tiempo.

Es necesario destacar que los ajustes y modificaciones respondían a encontrar modos de garantizar grados mayores de participación y aprovechamiento por parte de los

---

<sup>9</sup> El Programa de Voluntariado Universitario es una estrategia educativa diseñada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación a partir del 2007 para facilitar el intercambio de saberes y el trabajo en territorio de estudiantes universitarios dirigidos por docentes universitarios. A través de él se promueve la función social de la universidad, integrando el conocimiento teórico y práctico y estimulando la vinculación entre las universidades públicas, la comunidad y el sector productivo, incorporando el conocimiento y la innovación para la resolución de los problemas de la sociedad.

<sup>10</sup> PIIE. Programa Integral de Igualdad Educativa, dependiente de Dirección de Educación Primaria, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación. Nace en año 2004 para dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas sufrida por amplios sectores de la población en el contexto de crisis social desatada a partir del 2001. Busca posicionarse como un programa orientado a contribuir a la “justicia social” en el plano educativo, garantizando la igualdad en el proceso de distribución de bienes “materiales” y “simbólicos”. Dentro de sus objetivos se encuentran: implementar acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto espacio de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula; fortalecer el lugar central de la enseñanza a través de propuestas de profesionalización docente; diseñar e implementar redes interinstitucionales e intersectoriales y desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela. Para el logro de los objetivos el programa ofrece a las escuelas apoyo financiero, cuyo monto se define anualmente. Los fondos no pueden ser utilizados para otra finalidad que no sea la compra de materiales o gastos que demande el desarrollo de las actividades que hayan sido acordadas con el PIIE. Para más información, sugerimos revisar: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/re\\_evaluacion\\_del\\_programa\\_integral\\_de\\_igualdad\\_educativa\\_piie\\_ft.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/re_evaluacion_del_programa_integral_de_igualdad_educativa_piie_ft.pdf)- Recuperado en noviembre 2017.



participantes, tendiente a resolver problemas relativos a la puesta en escena, del orden de la secuencia de visita y juego, del rol y distribución de los animadores.

Postulamos y obtuvimos financiamiento en dos convocatorias del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaria de Políticas Universitarias (2010 y 2012) lo que nos permitió un importante número de recorridos, en los cuales hicimos modificaciones y adecuaciones.

Durante la implementación de 2010 se realizaron ocho ferias en localidades de la provincia de Córdoba debido a que se contó con el interés y apoyo del Ministerio de Educación de Córdoba que garantizó acceso a las escuelas primarias y el medio de movilidad.

Se contó, asimismo, con el préstamo de los equipos por parte de la Universidad Nacional de Córdoba y se amplió el número de voluntarios que participaron. La condición era que hubieran cursado y aprobado materias sobre audiovisual o que acreditaran experiencia en el trabajo comunitario. Así, se integraron algunos de los becarios de extensión que participaron en las becas ya mencionadas. El hecho de que los voluntarios tuvieran distintas formaciones (teatro, trabajo social, comunicación, cine, entre otras) promovió la formación de equipos que suponían una convergencia de miradas y esto potenció el propio trabajo y a cada uno de los integrantes. “Todos nos quedamos con algo más de lo que llevamos”, observó uno de ellos.

El criterio de selección de las sedes era que fueran escuelas bajo el Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE) y que, por lo tanto, fueran representativas de sectores socialmente vulnerables y distribuidos territorialmente en forma más o menos equilibrada (Norte, Sur, Este y Oeste). Estas escuelas habían recibido la capacitación a través del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE (FOPPIE) el año anterior. Entonces, se apuntaba a fortalecer procesos que ya estuvieran en marcha y llegar a instituciones cuyos maestros habían recibido capacitación en audiovisual, alfabetización digital y en el uso de TIC en procesos educativos, a la vez que disponían de cámaras, televisores y computadoras.

Las localidades que participaron fueron: Malvinas Argentinas, Villa Dolores, Villa de Soto, San Francisco del Chañar, Villa María, Alta Gracia y Unquillo. Se puede observar un video-síntesis en la página web de la FIIVV que describe con imágenes el montaje, el recorrido y los destinatarios involucrados.

También se encuentra allí un documental narrado desde el punto de vista de los voluntarios y su trabajo, que buscaba capitalizar estas modalidades de acciones extensionistas para proyectarlas en el tiempo ([www.feriaveoveo.unc.edu.ar](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar)).

En paralelo, en 2010, la FIIVV despertó el interés de otros ámbitos e instituciones, como fue el Centro Cultural España Córdoba (CCEC), institución que reviste una doble dependencia: de la Municipalidad de Córdoba y del Gobierno de España. Este centro tiene diversidad de propuestas, entre las cuales se encuentran las que se realizan con escuelas primarias municipales con fines educativos. En aquel momento debían resolver una actividad para las 36 escuelas con muy poco presupuesto y tiempo escaso. Allí, en respuesta a un pedido de CCEC, montamos una feria durante cinco días, en un horario extendido, duplicamos el número y tipo de estaciones, y nos asociamos con otro proyecto extensionista que trabajaba el tema de los parásitos y la elaboración de cortos de animación con intencionalidad educativa (*Valentín y los pequeños invasores*<sup>11</sup>). Entonces, la FIIVV demostró otra de sus condiciones: la maleabilidad o flexibilidad para adecuarse a diferentes escenarios y objetivos.

Esta secuencia en particular se organizó en dos modalidades: los que iniciaban la visita viendo el video de los parásitos, recorrían una mesa con lupas y microscopios para observar diversos ejemplares de parásitos reales y luego participaban de las clásicas estaciones del FIIVV (Introducción, Zootropo, Cromo y *Stop motion*); y la otra se recorría en sentido inverso: primero las estaciones de la FIIVV para finalizar viendo el video de los parásitos *Valentín y los pequeños invasores*.

---

<sup>11</sup> Becaria Nores, Jimena. Dirección Elizabeth Vidal – Beca de la Secretaría de Extensión Universitaria- UNC. Períodos 2009/10.



Ilustración 16: Ejemplo de trabajo asociado entre la FIIVV y el proyecto *Valentin y los pequeños invasores*.

Cabe aclarar que el video de los parásitos fue producido en la técnica del *stop motion*, lo que fortalecía el efecto de esa estación y el énfasis puesto en la apropiación de la misma en esa edición de la feria.

Esta fue la primera experiencia de articulación de un contenido en la FIIVV, distinto al habitual, referido al funcionamiento de la imagen en movimiento. A partir de la demanda del CCEC, nos atrevimos a tomar el desafío de articulación del dispositivo FIIVV con un contenido específico. En este caso, relativo a la salud. Tomamos contacto con un equipo de trabajo de biólogos del Conicet, a partir de lo cual nos propusimos el objetivo de sensibilizar y estimular a los niños a comprender cómo los parásitos se desarrollan en el organismo y la importancia de prevenirlos, compartiendo algunas recomendaciones. El proceso y los resultados de la experiencia demostraron que nuestra feria también era potente para redireccionar hacia usos originariamente no buscados, combinando dos tipos de objetivos diversos.

Como señalamos en párrafos anteriores, fue un primer intento que, con el correr de los años y posteriores presentaciones, seguimos explorando al replicarla con otras temáticas. En todos los casos la FIIVV demostró ser efectiva en parte por su flexibilidad para adecuarse a diferentes propósitos. Por ejemplo, así ocurrió en la presentación de la Expo Estudiar y Trabajar (2015, Córdoba); en el Observatorio Astronómico Córdoba (aniversario 400° de la UNC, junio de 2013); en la presentación de la Feria Telescópica, articulando con otros equipos que trabajaban la familiarización de los niños con la robótica (Noche de los Museos, mayo de 2015); en ‘Museos + Democracia cultural’ en el Museo de la Universidad, en la Biblioteca Jesuítica (Noche de los Museos, noviembre 2016) y la Plaza parque Cielo y Tierra (Noche de los Museos, noviembre 2017).



Ilustración 17: Readecuación del Veo Veo en la Expo Estudiar y Trabajar, *stand* Entrá en Escena.





Ilustración 18: Readecuación del Veo Veo en la Plaza Cielo y Tierra junto a familias.

Respecto de aquella experiencia vivida en la presentación de la FIIVV en la sede del Centro Cultural España Córdoba, debemos decir que también contó con una novedad respecto del recorrido previo que resultó muy fructífero para las escuelas: incorporamos el registro visual de cada grupo que visitó la Feria con el propósito de que esos testimonios pudieran ser compartidos luego por los niños y sus maestros con el resto de la población escolar que no había asistido al evento, y/o con la idea de que pudieran recuperar la experiencia para fortalecerla luego en el aula. La feria fue en septiembre y los videos editados fueron entregados en octubre.

Este registro visual capturó el paso de cada uno de los niños con sus respectivos grupos. Estamos hablando de unos 1500 niños de 4° y 5° de las escuelas primarias municipales de la ciudad de Córdoba. Aunque se trataba de una práctica que habíamos usado en ocasiones anteriores, ahora -en acuerdo con maestros, autoridades y por supuesto preservando la identidad de los menores- realizamos ese archivo visual con un alto nivel de detalle en lugar de registrar el hecho en general, como en bloque. Para entonces habíamos

venido observando que los niños reaccionaban de otra manera al verse directamente involucrados por la cámara mientras participaban de la experiencia, como si de pronto ellos, cada uno de ellos, pudiera sentirse ‘digno de ser registrado’. Esto, que no fue más que una intuición inicial, se corroboró a lo largo de estos años no solo trabajando con grupos de niños, sino con adultos mayores u otros públicos destinatarios de las acciones de extensión que desarrollamos habitualmente.



Ilustración 19: Niños de primaria fuera de la escuela, en el Centro Cultural España Córdoba.

Nos preguntamos, entonces, ¿Cuál es el denominador común de estos grupos sociales en la vida cotidiana? Nuestra hipótesis es que se trata de su invisibilidad habitual<sup>12</sup>. Son

---

<sup>12</sup> Es interesante el planteo que realiza Gallego-Henao (2015) en el artículo “Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad” (disponible en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77338632007> en el cual se hace un recorrido histórico de la participación infantil en el marco de los derechos de la niñez. Las conclusiones fortalecen la necesidad de que se planteen acciones por parte del Estado y políticas públicas que les permitan a niños y niñas ser reconocidos en sus individualidades, fortalecidos en sus autonomías, la seguridad, la toma de decisiones y la conciencia reflexiva.

grupos poblacionales anónimos, no representados, que habitualmente no son objeto de registro más allá de lo doméstico y solo en aquellos casos en que existieran los recursos tecnológicos para concretar esa operación. Así las cosas, inferimos que en un mundo en el que ‘ser’ es ser visible, reconocido por ‘el otro’ –en los medios tradicionales, en los nuevos medios, en las redes sociales– y aun al costo de que esa visibilidad se relacione con hechos confusos o socialmente negativos, como las páginas de policiales de los diarios, estos grupos poblacionales de alguna manera también desean y -por lo observado en las ferias– disfrutan de sentirse objeto de la mirada de otros, cercanos o ajenos a sus contextos, ligados en este caso a experiencias positivas. Un uso no muy diferente a las pretensiones que llevan a muchas personas que integran otros grupos sociales de sectores con mejor posición en la escala social, a buscar ese mismo reconocimiento, tal vez motivados por similar ilusión de trascendencia y aunque sea de manera efímera.

A continuación, podemos ver varias tomas documentales que dan cuenta de la diversidad de participantes en la FIIVV a lo largo del tiempo teniendo en cuenta la edad y sobre todo la participación de adultos, en tanto padres o docentes, por ejemplo. Es interesante observar a los adultos, junto a los menores que acompañaron, interpelados por el juego de verse, de construir escenas de ficción y espacios imaginarios, remitiendo a aquel tradicional juego del veo veo que implica descubrir, observar, identificar y compartir el contexto. Sin embargo, a diferencia de aquel veo veo que juega básicamente sobre la oralidad, el croma de la FIIVV compromete al cuerpo y sus movimientos.

Los distintos participantes de la FIIVV a lo largo del tiempo:  
2017. Noches de los museos y expo carreras.



Ilustración 20: Ejemplos de diversidad de participantes.



Participantes en la feria interactiva itinerante Veo Veo



Ilustración 21: Ejemplos de puestas del Veo Veo en espacios y con participantes diversos.

En los años 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017 se realizaron ediciones de la FIIVV en el marco de la Noche de los Museos. En esas oportunidades, se decidió priorizar la estación del Croma por los propios requerimientos del contenido en términos de una mayor visualización de aquello de lo que se hablaba por parte de los alumnos. Concretamente, en un caso se trató de acercar a los niños a la realidad que vivían estudiantes en los monasterios de cuatro siglos atrás y, en el otro caso, de familiarizarlos con los ámbitos de trabajo de los biólogos, químicos, geólogos y astrónomos actuales. Para ello se utilizaron estrategias de personificación en contexto con disfraces, accesorios y escenarios *ad hoc* y lo más interesante que se observó fue cómo al ‘juego’ propuesto se adherían tanto los niños como sus padres o acompañantes adultos. También fue significativo observar cómo hubo casos de familias muy humildes que concurrían varias veces al *stand*, hasta que se animaban a participar, como si se fueran aproximando gradualmente.

Por último, resultó una prueba de la ductilidad del dispositivo el hecho de poder ensamblarse cómodamente a la dinámica que sigue la Noche de los Museos y que supone convertir un hecho social tradicionalmente de elite –la concurrencia a los museos– en un hecho social de carácter masivo, donde nuevos públicos se sienten habilitados a participar, como una excepción.

Después de haber participado de estas experiencias casi como una observadora privilegiada, pensamos en Walter Benjamin cuando dice que “la fotografía no busca gustar y sugerir, sino ofrecer una experiencia y una enseñanza” (en Georges Didi-Huberman, 2008, p. 8)<sup>13</sup> en la medida en que “desmaquilla lo real”. Y explica Didi-Huberman:

Una marca fundamental de ‘autenticidad’, debida a una extraordinaria facultad para fundirse en las cosas (...) Estar en el lugar, indudablemente. Ver sabiéndose mirado, concernido, implicado. Y todavía más: quedarse, mantenerse, habitar durante un tiempo en esa mirada, en esa implicación. Hacer durar esa experiencia. Y luego, hacer de esa experiencia una forma, desplegar una obra visual (Engler V., 19 de junio de 2017. Las imágenes no son solo cosas para representar. *Página/12*).

---

<sup>13</sup> El filósofo vino a la Argentina en 2017 a montar una muestra de fotos llamada *Sublevaciones*, en el museo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>. Recuperado el 21/04/2018. Resulta complementario al texto publicado en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

Durante octubre 2011, y a solicitud de un evento académico de divulgación de la ciencia -COPUCI<sup>14</sup> - realizado en la ECI-UNC -actual Facultad de Ciencias de la Comunicación- montamos el dispositivo en un aula. Para que el montaje que se hizo en esa oportunidad y con un objetivo concreto de divulgación tuviera sentido, invitamos a niños de una escuela PIIE a visitarnos durante esa mañana. La acción despertó el interés de muchos asistentes al congreso. Por ejemplo, captó la atención de una investigadora del LABJOR<sup>15</sup> de Campinas, Sao Pablo, Brasil, y de docentes de la Sede Bolsón de la Universidad de Río Negro UNRN).

Este interés posibilitó el armado de la Red Interuniversitaria para la Comunicación de la Ciencia y el Arte entre la UNC, la UNRN y la Universidad de Campinas, con el financiamiento del Programa REDES de la Secretaría de Políticas Universitarias, que pretende promover acciones entre universidades para su internalización<sup>16</sup>. La Red se mantiene al momento de escribir esta tesis, y entre los intercambios realizados la FIIVV ha ocupado un lugar importante porque ha podido responder cada vez a la motivación que despertó, pese a haberse realizado en distintas oportunidades y ámbitos. En ese marco fue que obtuvimos tres financiamientos en REDES V (2011), VII (2013) y IX (2016 aún en ejecución en 2018)<sup>17</sup>, lo

---

<sup>14</sup> Primer Congreso de Comunicación Pública de la Ciencia (COPUCI). Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>15</sup> Laboratorio de Estudios Avanzados en Periodismo. Unicamp/Brasil/ <http://www.labjor.unicamp.br>

<sup>16</sup> Objetivos del Programa REDES: Generar espacios de coordinación de políticas y estrategias de internacionalización para el sistema universitario en función de la estrategia de inserción internacional de nuestro. Alentar la creación o profundización de lazos académicos con instituciones de países que fueron definidos como geografías prioritarias (América Latina, África y Asia). Favorecer el contacto, intercambio y cooperación académica con instituciones de países con altos niveles de conocimiento en disciplinas que nuestro país considera fundamentales como vectores de desarrollo (energía, alimentos, transporte e innovación productiva). Promover en el exterior la oferta académica de grado y postgrado de las instituciones universitarias. Convocar a nuestro país a referentes y especialistas internacionales en las temáticas prioritarias.

<sup>17</sup> La FIIVV forma parte de la RICAC, Red Interuniversitaria para la Comunicación Pública de la Ciencia y el Arte. [www.ricac.unc.edu.ar](http://www.ricac.unc.edu.ar), que ha ganado tres convocatorias del Programa Redes – la V de 2011; la VII de 2013 y la IX de 2015- a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. El principal impacto de estos proyectos fue permitir la asociación de universidades en torno a intereses comunes. La RICAC sigue desde sus orígenes, en 2012, tres líneas principales de trabajo: Fortalecimiento de una modalidad de trabajo colaborativa entre los miembros de la Red. Formalización de los vínculos entre los tres equipos (UNC-UNRN-UNICAMP) mediante la gestión de acuerdos y convenios de colaboración. Participación e interacción en eventos del área con presentación e intercambio de producciones audiovisuales y experiencias. En la convocatoria 2016 se sumó la Universidad Arturo Jauretche.”.

que permitió que la experiencia del Veo Veo se extendiera en el tiempo, alcanzara nuevos públicos y contextos y se enriqueciera, abriéndola a otros contenidos.

Contenida en el programa REDES V, hacia 2012 la FIIVV logró generar una cierta autonomía de trabajo en relación con las escuelas, lo que sobrevino con la invitación a participar en la Feria Empírika, un evento de Ciencia, Arte y Tecnología itinerante que nació en la Universidad de Salamanca (España) en 2010, con el objetivo de circular por distintas ciudades latinoamericanas cada dos años, por lo cual la Universidad de Campinas - UNICAMP- (San Pablo -Brasil) nos invitó a exponer. Lo más significativo que le ocurrió a la FIIVV en esa oportunidad fue experimentar con gran cantidad de público adolescente en poco tiempo –20.000 visitantes en tres días- que resultó muy atractiva pese a la barrera del idioma (ver video)<sup>18</sup>

El interés residió, fundamentalmente, en la diferencia que planteó un grupo mínimo de expositores que no seguía los lineamientos comunes a toda feria de ciencias. La FIIVV integró el 20% de propuestas, en medio de una mayoría de grupos de estudiantes que mostraban sus experimentos y relataban sus experiencias. En ese sector más pequeño, las universidades –como la de Campinas, la de Salamanca y la de Córdoba, con el Veo Veo– intentaron acercarse de otra manera a los docentes y estudiantes secundarios que la recorrían, interpelándolos. La FIIVV, jamás pensada para el nivel secundario, llamó la atención de ese público, del resto de las universidades e incluso de un equipo de la cadena televisiva Red O Globo. Para nosotros fue una serie sucesiva de pruebas que superamos con excelentes resultados pese a que no manejábamos la lengua, a que estábamos frente a un público no previsto, a que contraponía una propuesta casi artesanal sin gran despliegue tecnológico a lo que habitualmente se encuentra en espacios similares, en un contexto distinto y que sin embargo convocó la participación activa de los visitantes. Nunca como entonces advertimos el potencial y la ductilidad de la FIIVV. Ese fue en sí mismo un aprendizaje respecto de que esa puesta en escena, que proponía una singular estrategia pedagógica y que básicamente dependía de las personas que allí estaban –todos estudiantes universitarios en el rol de animadores– que pudiera lograr tal intensidad de respuesta.

---

<sup>18</sup> El video se puede revisar en el siguiente link: [www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2)

La experiencia FIIVV completa fue sistematizada a través de la realización de tres documentales y 15 videos con una secuencia de registros que incluía una muestra de lo que fue cada presentación, que están disponibles en un sitio de internet que reúne toda la experiencia y está disponible en tres idiomas. ([www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2)). En lo sucesivo, cada uno de esos procesos, por escuela, quedó filmado en videos a través de la cámara registro, y fueron entregados a cada establecimiento, editados, junto a la devolución, para que quedara como testimonio de la intervención, haciendo visible el protagonismo de los niños, que se potencia al ser visualizados como tales a nivel de la escuela. Fue muy bien recibido en ellas. Desde el equipo se pensó también que podría ser útil para socializar la experiencia a toda la matrícula.

Para nosotros, una clave del buen derrotero del FIIVV a lo largo de los años siguientes tiene que ver con la selección de los integrantes del equipo que participaban del Programa de Voluntariado. En general, eran jóvenes de unos 30 años, recién recibidos o estudiantes avanzados en las carreras de teatro, trabajo social, cine y comunicación, entre otros, que si bien no lograron establecer vínculos de colaboración con los docentes de las escuelas primarias por las que itineramos, tuvieron buena predisposición para comunicarse con los niños y un dominio de las técnicas y las herramientas que se utilizaban en la experiencia. Una cuestión no menor en esta selección del equipo ha sido la necesidad de interpelar a los niños y jóvenes desde la universidad como un camino posible para ellos, instalando el deseo, a la manera de un acercamiento mediante la posibilidad de pensar un futuro profesional aun entre quienes viven en contextos sociales desfavorables. Los voluntarios eran capacitados en el proceso mismo, primero como observadores y luego como animadores en actividades de menor a mayor complejidad.



Los distintos animadores de la FIIVV a lo largo del tiempo



Ilustración 22: Animadores que forman parte de la FIIVV desde sus inicios.

## **CAPÍTULO 2: LA FIIVV, LAS ESCUELAS Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE**

Como hemos explicitado, la universidad focalizó originariamente su atención en las escuelas donde concurren niños que viven en contextos de alta vulnerabilidad social que integraban el PIIE, para sentar presencia como institución pública y gratuita, y además porque estos establecimientos disponían ya de la tecnología adecuada –previamente provista por el Estado- para montar la iniciativa. Sin embargo, la FIIVV nunca fue pensada como un trayecto de desarrollo profesional docente. Nuestro propósito fue motivar a los maestros, atraerlos hacia una forma alternativa de enseñar, en su propio territorio, con sus propios alumnos y con las tecnologías disponibles.

De hecho, el equipo de la universidad usaba las *netbooks* con que cada escuela había sido provista por el programa Conectar Igualdad y como el software es de acceso libre, era llevado por el equipo y quedaba instalado en las máquinas. En varias de las escuelas había cámaras de fotos o video que utilizábamos. Los niños podían armar los disfraces a partir de lo que llevaba el equipo o lo que hubiere en la institución. En suma, y respecto de la disponibilidad tecnológica, intentamos seguir la idea de Burbules y Callister (2002) cuando discriminan niveles de acceso tecnológico, siendo los dos primeros que los equipos estuvieran disponibles y saber qué hacer con ellos, es decir, condiciones que permitieran, de manera concreta, promover prácticas significativas y posibles en cada contexto.

Por eso hablamos de la FIIVV como una propuesta que supone una estrategia de ruptura en las prácticas habituales en las escuelas. Se trata de hacer algo diferente con lo que ya tenemos, abrirse a otras posibilidades, atendiendo a la diversidad de cada población escolar, de cada contexto y al modo o estilo de cada docente en relación a los contenidos que

le interesa desarrollar. César Coll<sup>19</sup> decía, hace más de una década, que la “novedad” educativa que ofrecen las TIC a profesores y alumnos no son los recursos lingüísticos ni los soportes tecnológicos aislados, sino que es en la integración de estos sistemas simbólicos clásicos que eventualmente se podría crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para operar la información y transformarla. En palabras de Coll (2004):

No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje. (p.5)

El Ministerio de Educación de la Nación, en el portal Educ.ar, planteaba que el uso pedagógico de los recursos digitales requiere de docentes que prioricen el ‘aprender a aprender’, porque se desarrolla en un escenario como el actual, caracterizado por transformaciones en la construcción del conocimiento y en las formas de transferencia de nuevos saberes, que está implicando una ruptura en las dinámicas tradicionales de las escuelas. En este espacio de creaciones las pedagogías disruptivas interpelan a los docentes a comprender los procesos cognitivos en esos contextos de alta disposición tecnológica y seleccionar con criterios fundados qué tecnologías utilizo para cuáles tipos de aprendizajes y para cuáles capacidades.

Los sujetos son capaces y los ambientes favorecen el desarrollo de tales capacidades: todos pueden mientras se tiendan los puentes que hacen falta. En este sentido, la FIIVV vincula a los participantes con estrategias que articulan dispositivos tecnológicos de distintas épocas. Es decir, se facilitan diferentes procesos de distribuciones de la cognición, reafirmandose la relación vigotskiana entre herramienta –lenguaje– sujetos (en plural, por el lugar que ocupa el otro en el proceso de aprendizaje).

---

<sup>19</sup> La asociación de la idea de novedad a la de innovación remite a considerar que en el campo educativo, la innovación está vinculada a los recursos, especialmente los digitales. Sin embargo, en este trabajo sostenemos la idea de que una práctica es innovadora cuando presenta una solución no esperada a un problema que se presenta de modo permanente y el cual se aborda desde la misma perspectiva. El cambio de los actores institucionales, los contextos diversos, las distintas perspectivas desde donde miramos una situación educativa, y en última instancia los recursos tecnológicos, son los que aportan una respuesta innovadora a una problemática. No es el mero recurso el que trae la novedad sino el uso pedagógico-comunicacional que se plantea en la propuesta educativa.



## 2.1. El docente ante el ejercicio de ruptura

Durante los tres años previos al inicio de la FIIVV, entre 2007 y 2009, trabajamos en capacitación docente en TIC en escuelas PIIE de todo el país. En ese proceso verificamos cómo la mayoría de los docentes parecían dudar de las posibilidades de aprendizaje de sus niños, en general de contextos sociales desfavorables, porque previamente también dudaban de que las TIC sobrevivieran al proceso mismo de manipulación. Es por ello que en muchos casos las computadoras estaban guardadas bajo llave por temor a que las rompieran, incluso en sus cajas originales.

Es decir, mayoritariamente las representaciones de los docentes acerca de las posibilidades de aprendizaje de los niños eran muy negativas y se detenían en una etapa previa: que los niños iban a romper las computadoras, en lugar de experimentar y aprovecharlas. Estas representaciones docentes aparecían tan arraigadas que debemos reconocer que nos resultaba difícil pensar que las capacitaciones tradicionales que ofrecía el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de aquella época (MECyT) en materia de TIC pudieran modificarlas, puesto que eran (y son) parte del habitus docente<sup>20</sup>.

Entendemos por habitus al concepto formulado por Pierre Bourdieu (1991) de la siguiente manera:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p.92)

---

<sup>20</sup> En el mismo sentido han sido las evaluaciones de la implementación del programa FOPIIE, Zona Centro, que se aborda en el capítulo 2. Sugerimos revisar las publicaciones que conformaron la capacitación ya que el posicionamiento asumido se corresponde teóricamente con las tres publicaciones que conforman la propuesta educativa para las escuelas PIIE. Tales documentos pueden consultarse digitalmente en el sitio de la Biblioteca Nacional del Maestro: Eje 1 Formación cultural contemporánea (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001590.pdf>) Eje 2 2 Problemáticas educativas contemporáneas ( <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001841.pdf> ) Eje 3 Alfabetización digital (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002052.pdf>).

Y por habitus docente, a aquel sistema de disposiciones que le competen a las personas que ocupan una misma posición en ese campo laboral por el hecho de haberse formado y desarrollado como integrantes de un determinado grupo social y al interior de un sistema que los recibe muy tempranamente como alumnos -desde el nivel inicial-, los forma como docentes, les acredita la formación y los inserta en el campo laboral, orientando a lo largo de toda la trayectoria sus prácticas profesionales.

Tal vez por la potencia que tiene “la historia social hecha cuerpo”, como dice Alicia Gutiérrez (1995, p.8), es que la FIIVV genera un impacto de ruptura, si bien efímero, en el cotidiano escolar y podría también hacerlo, quizás si se prolongase lo suficiente, en el habitus docente.

Por Bourdieu sabemos que el habitus puede cambiar si varían las condiciones objetivas o a través de un autosocioanálisis, situaciones ambas que requieren de una persistencia y un acompañamiento que nuestro dispositivo no se planteó originariamente ni desarrolló luego, pues desde su diseño mismo se propuso desarrollar algo breve pero factible de ser sostenido en el tiempo y replicado en distintos escenarios, sin que hayan existido por entonces condiciones de posibilidad para pensarlo de otra manera. Sus condiciones eran que fuera de acceso gratuito, voluntario, abierto a distintas instituciones destinatarias –siempre en el marco de las escuelas primarias-, capaz de movilizarse a bajo costo incluso a zonas más alejadas (como San Francisco del Chañar, por ejemplo) y que disponga del trabajo de estudiantes avanzados de lo audiovisual en calidad de voluntarios. Esto último fue facilitado por mi condición de docente titular en la cátedra, que no es un aspecto menor en su organización porque una de las cuestiones más complejas es la de reunir un buen plantel de animadores.

La FIIVV fue siempre una estrategia disruptiva consistente en llegar a una escuela, intervenir el espacio escolar y el cotidiano de sus agentes –alumnos, docentes, directivos– y compartir con todos los que se prestaran voluntariamente a una práctica de trabajo que les enseñara algo sobre las imágenes -que son parte también del cotidiano sociocultural-, invitarlos a participar y a representar roles, a jugar, de alguna manera, a seducirlos. Tenemos claro que para que el habitus del docente se modificara, el docente mismo debería prestarse a la experiencia en lugar de tender a retirarse, como observamos en las escuelas de manera mayoritaria. Distinto es lo que pasa entre los niños y jóvenes destinatarios, e incluso la

mayoría de los padres que pudieron compartir la FIIVV con sus hijos en ámbitos extraescolares.

No hay que olvidar que ya desde los talleres de video que hicimos antes, entre 2006 y 2007, pudimos evaluar que había resultados relativamente significativos en términos de la complejidad de algunas propuestas con relación al formato, los objetivos, los saberes previos de los alumnos y la relación costo en recursos humanos y tiempo/beneficio.

La FIIVV -cuyos destinatarios directos son los niños, aunque no de manera excluyente- focaliza la atención en la dimensión lingüística, el trabajo sobre los elementos de lo audiovisual, la posibilidad de construir relatos, en lugar de atender la dimensión tecnológica del fenómeno, con lo cual su potencia tiene otra envergadura en relación a los trayectos que han intentado familiarizar a los docentes con las TIC.

Aunque la FIIVV tampoco fue una estrategia de formación docente, justo es reconocer que la minoría de docentes que recibió al Veo Veo con una actitud más permeable a la experiencia, demostrando interés y compromiso, empezando por quedarse junto a los alumnos, participó y disfrutó de la propuesta. De hecho, en algunos casos nos solicitaban más información, asistencias, asesoramiento o directamente creían que era un producto que estaba a la venta. Algunos de ellos no pensaban estrictamente en la posibilidad de réplica del dispositivo sino en su aplicación como disparador para escribir historias, ejercitar la comprensión lectora y desarrollar la oralidad, por ejemplo.

A juicio de Roldán (2015) y desde la mirada de la pedagogía, para que la FIIVV efectivamente tenga impacto en el aula debería formar parte de la capacitación docente que le permita ‘entrar al aula’, en el sentido de incorporar sus estrategias en las prácticas de enseñanza que habitualmente ocurren allí:

La potencialidad, atractivo y motivación que despierta la feria radica, en parte en la posibilidad de situarse ‘fuera de la sala de clase’ permitiendo construir otro tipo de relaciones entre los alumnos, con el docente, y con los contenidos de enseñanza. Sin embargo, esta posibilidad de la feria debe poder ingresar al trabajo áulico para que supere el registro de la anécdota, de lo divertido, de lo atractivo y logre realmente impactar en los procesos de comprensión/apropiación de los alumnos. (p.14)

La potencialidad formativa de la FIIVV fue reconocida por el grupo Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y Mercociudades, agrupación de ciudades del

Mercosur que luego de una convocatoria pública y evaluación en el año 2013 la incorporaron al Banco de Buenas Prácticas como una propuesta tendiente a fortalecer el acceso igualitario a los bienes culturales y materiales por parte de los niños para coadyuvar a mejorar las condiciones educativas de niños y niñas escolarizados.



Ilustración 23: La FIIVV participa en la feria Cuatrociencia.

A fines de 2012, la Universidad Nacional de Córdoba decidió realizar su primera Feria de Ciencias, Arte y Tecnología para conmemorar su 400 Aniversario. En esa ocasión, el consejo curatorial seleccionó la FIIVV y a su vez la señaló como modelo de actividad para una feria que ellos se proponían, por lo cual se convirtió en una referencia para el resto de los expositores.

El Veo Veo fue uno de los 30 *stands* que se exhibieron en la Ciudad Universitaria en abril de 2013 durante 45 días, y además sirvió de base para desarrollar una propuesta similar: el Laboratorio Digital de Lenguas 3.0<sup>21</sup>, al que nos referiremos en el siguiente apartado.



Ilustración 24: Registros visuales de la articulación de la FIIVV con otros contenidos.

<sup>21</sup> Para contextualizar el aporte de la FIIVV se puede revisar la página web de la Muestra de Arte, Ciencia y Tecnología de la UNC a través del siguiente link: <http://cuatrociencia.unc.edu.ar/veo-veo/>. Otra participación significativa se puede ver en el siguiente sitio web <http://cuatrociencia.unc.edu.ar/lenguas-3-0/>. Recuperados el 12/07/2017. También en <http://cuatrociencia.unc.edu.ar/lenguas-3-0/nggallery/thumbnails>.



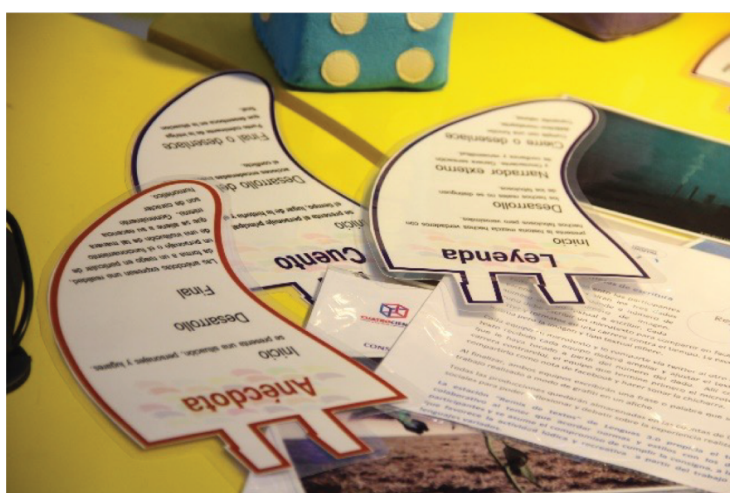


Ilustración 25: Stand Lenguas 3.0.

## 2.2. Principales fortalezas

En términos de aprendizajes, y desde el inicio a la fecha, la FIIVV demuestra que los niños responden a la propuesta, a su formato, a su ubicuidad, a una iniciativa que subvierte el esquema escolar aunque esté dentro de la escuela, a la propuesta lúdica, a la apuesta a lo que ellos por sí mismos son capaces de hacer.

También ayuda que las actividades resulten personalizadas y los interpelen directamente, que tengan que poner el cuerpo, que no sólo impliquen actividades intelectuales sino también físicas, y cuanto más física es la actividad (el croma, por ejemplo), la respuesta y el involucramiento es mayor. La experiencia también nos demostró que en la medida en que los niños siguen el ‘recorrido ideal’, de lo menos complejo a lo más complejo intelectualmente -del zootropo y/o croma al *stop motion*- el resultado es mejor.

El Veo Veo también arrojó resultados no previstos inicialmente, como su alcance e impacto. Al ser una propuesta enmarcada en el programa de Voluntariado Universitario, se pensó en una extensión de un año con 600 chicos como destinatarios en ocho escuelas bajo el Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE) del interior de Córdoba.

Lo cierto es que el Veo Veo lleva 8 años, 120.000 niños y adolescentes destinatarios finales que cubren una mayor franja etaria amplia (desde 3 hasta los 17 años), que residen tanto en el interior como en la capital cordobesa, en Tartagal (Salta), El Bolsón (Río Negro), una comunidad wichi en Embarcación del Chaco salteño y San Pablo (Brasil), dando cuenta de su ductilidad y posibilidad de adecuación a distintos escenarios sociales y tecnológicos.

## Asistencia a la FIIVV

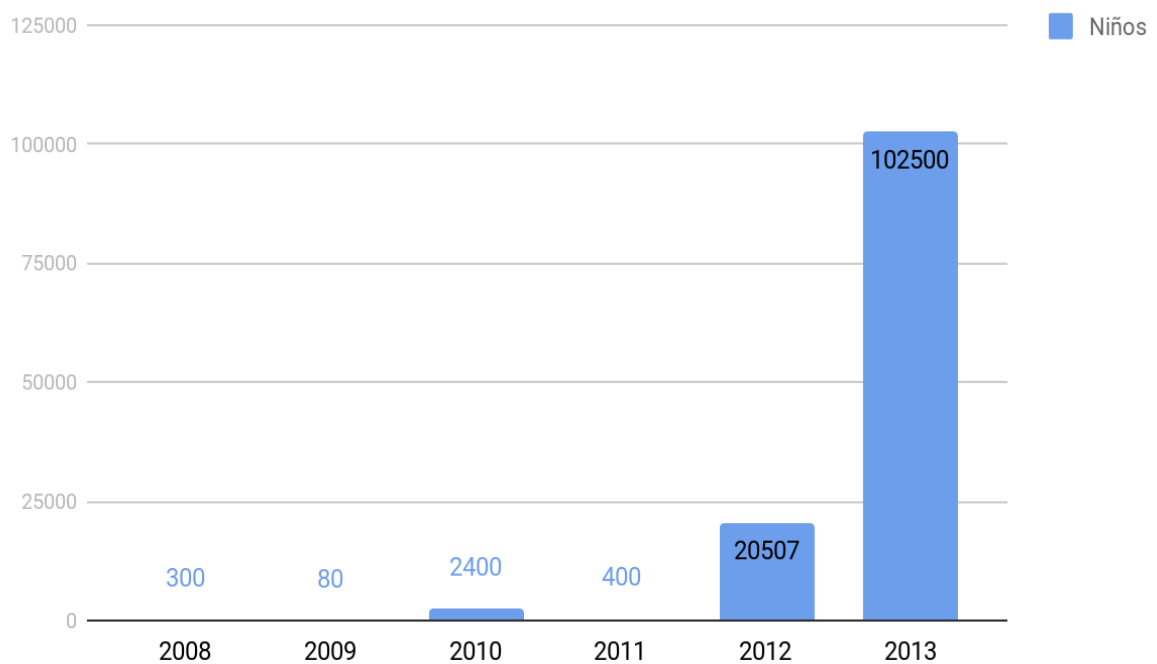


Ilustración 26: Flujo de asistentes a la FIIVV entre 2008 y 2013<sup>22</sup>

### 2.3. Respaldos institucionales obtenidos

A lo largo de los años, la FIIVV fue recibiendo diversos apoyos institucionales y financieros de entidades estatales y privadas nacionales, provinciales y municipales, que fueron utilizados fundamentalmente para sostener el recorrido del dispositivo e intentar llegar a más chicos y chicas en diversos puntos geográficos.

Se contactó además con otras universidades públicas nacionales y extranjeras para compartir la experiencia. La FIIVV obtuvo muy buena acogida en general de todas las

<sup>22</sup> Se toma el inicio en 2008 porque fue la etapa previa de diseño, prueba y ajuste. De 2014 en adelante se dejó de cuantificar este indicador en las evaluaciones por parte del equipo, aunque lo hicieron los organizadores de las muestras cuando fue posible pero por las propias características de estos eventos se hacía muy complejo considerarlo. Por caso, la Cuatrociencia duro más de 30 días y las Noches de los Museos consisten en una sola jornada con altísima circulación de gente. Sin embargo, y aunque nunca careció de asistencia, no se volvió a repetir el pico de 2013.



instituciones con las que se relacionó, lo que de manera indirecta da cuenta del valor que se le viene otorgando a la iniciativa en el ámbito de la educación superior.

Por cierto, la Facultad de Ciencias de la Comunicación (ex Escuela de Ciencias de la Información) de la Universidad Nacional de Córdoba, que es el ámbito laboral de parte del equipo de la FIIVV, viene dando su aval desde 2008 en adelante y es desde este espacio institucional –concretamente de la asignatura Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual– donde se diseña y sostiene el proyecto de extensión, que en este caso se denomina PAD –Programa de Asistencia Digital– y es desde donde se enmarcan las acciones y se solicitan las becas.

También desde 2009 la FIIVV fue posible por el apoyo tecnológico y en recursos humanos del Departamento Universitario de Informática de la Universidad Nacional de Córdoba y de la propia Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC.

Durante tres años se logró financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias a través de dos programas: Voluntariado Universitario y de tres Redes Interuniversitarias, con la cooperación del Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de Provincia de Córdoba respecto del voluntariado (2010; 2015; 2016).

La participación en REDES y los acuerdos alcanzados con la Universidad Nacional de Rio Negro (Sede Bariloche y El Bolsón) y la de Campinas (Sao Paulo, Brasil), llevaron la FIIVV a esos territorios. En el primer caso, en 2012, el Veo Veo participó como expositor en el SESC<sup>23</sup> de Sao Pablo, donde fue invitada luego de que los representantes de Brasil vieran la Feria en el Congreso COPUCI 2011, que tuvo lugar en la por entonces Escuela de Ciencias de la Información<sup>24</sup>.

La FIIVV fue parte del congreso organizado por el LabJor de Campinas sobre comunicación pública en la ciencia, estrategias y desafíos (2012). Allí se recibe la invitación de Empirika para exponer la FIIVV en esa feria que la Universidad de Salamanca iba a

---

<sup>23</sup>Serviço Social de Comercio, también conocido con el acrónimo SESC, es una institución privada brasileña sin fines de lucro, mantenida por empresarios en el comercio de bienes, servicios y turismo.

<sup>24</sup> Para más información se puede consultar el siguiente link en el que se especifican las participaciones: <https://elblogdejoselopezyepes.files.wordpress.com/2012/01/www-copuci-net.pdf>

instituir en conmemoración de los 800 años de la fundación, en 2018<sup>25</sup>. En el segundo caso, la experiencia interinstitucional comenzó en 2015 y continúa. Durante 2017 reeditaron la FIIVV en siete escuelas rurales en la zona de El Bolsón.

Como se dijo, en 2012 el Veo Veo llegó a las escuelas municipales luego de que el Centro Cultural España Córdoba (Municipalidad de Córdoba) nos pidiera desarrollar la feria en su propio ámbito<sup>26</sup>.

También en 2013 la FIIVV fue una de las 30 invitadas por el Comité Organizador de la Cuatrociencia –Muestra de Arte, Ciencia y Tecnología- con motivo de la conmemoración de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>27</sup>.

En la página institucional del Veo Veo puede seguirse el derrotero más reciente de la FIIVV, sistematizado en video: en el Instituto Santísima Trinidad de la ciudad de Villa María que alberga alrededor de 500 alumnos de nivel inicial, en septiembre 2014; en el Observatorio Astronómico de la Universidad de Córdoba, Noche de Museos, 2013, 2015 y mayo 2016; en el Museo de la Universidad Nacional de Córdoba, Noche de los Museos, noviembre de 2016; y en la Escuela Normal de Maestros Garzón Agulla, en su 75 aniversario, en septiembre de 2016.

---

<sup>25</sup> En el sitio web de la Fundación Centro de Estudios para la Ciencia, la Cultura Científica y la Innovación, se puede revisar más información acerca del evento: <http://3cin.org/sao-paulo-acogio-la-feria-iberoamericana-de-la-ciencia-la-tecnologia-y-la-innovacion-empirika-2012/>

<sup>26</sup> En la página web <http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/galeria-multimedia-2/>, en el apartado mencionado, se compilan videos que documentan las experiencias. Dichos videos eran entregados luego a las escuelas participantes con el objetivo de que los docentes los visionaran con sus estudiantes y tuvieran una segunda mirada sobre la experiencia vivida y reflexionaran juntos sobre ella. También se adjunta DVD con archivo de los videos.

<sup>27</sup> En esta página se contextualiza el aporte de la FIIVV en el marco de los 400 años de la UNC: <http://cuatrociencia.unc.edu.ar/veo-veo/>



Ilustración 27: Instituciones que avalaron la FIIVV.

## 2.4. El equipo de la FIIVV

A nivel del equipo, inicialmente se integró un grupo con siete estudiantes universitarios en calidad de voluntarios que trabajaban *ad honorem*; tres docentes de comunicación y una no docente.

A la fecha se trabaja con un total de 40 estudiantes en calidad de voluntarios y animadores, los 8 docentes del equipo de cátedra de Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual y del Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CEPIC) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

También hemos contado con el apoyo de dos docentes del Laboratorio de Informática Educativa y Producción Multimedia del Departamento Universitario de Informática de la Universidad Nacional de Córdoba, más dos profesores de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Estadual de Campinas.

Tanto para la universidad como institución, como para sus docentes y estudiantes o graduados recientes, la FIIVV conllevó el desafío de salir de los claustros para trabajar en realidades concretas, socialmente desfavorables, con buenos resultados.

## **2.5. Sostenibilidad y replicabilidad de la propuesta**

La FIIVV está en condiciones de sostenerse en el tiempo en la medida en que se logre interesar a sectores vinculados con la temática. En nuestro caso, estudiantes y docentes del área audiovisual, con escuelas que están en proceso de incorporación de TIC. El aporte estratégico de este dispositivo, paradójicamente, no es la tecnología sino la calidad del recurso humano, dado que el equipamiento que se utiliza es sencillo, accesible y barato.

Su ductilidad podría hacer que animadores, docentes y alumnos hicieran parte del trabajo utilizando sus teléfonos celulares, por ejemplo. Nos parece que la clave para su permanencia es que haya una cátedra universitaria que priorice la función de extensión a través de la ejecución de esta línea de trabajo, la capacitación de los voluntarios y el ajuste por lo menos anual de su aspecto tecnológico.

Fuera de la UNC, la FIIVV es altamente replicable y de hecho la sede El Bolsón de Río Negro, a través de áreas de audiovisual, sostiene la modalidad del intercambio entre estudiantes avanzados de la universidad o jóvenes egresados y niños escolarizados.

En el año 2015 se realizó una réplica en la Universidad Nacional de Río Negro y la FIIVV quedó relocalizada allí, en la sede de El Bolsón, dependiendo de la carrera de Diseño de imagen y sonido, en el marco del Programa de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

## **2.6. La FIIVV inserta en otros dispositivos y nuevos escenarios**

Repasamos a continuación la trayectoria que siguió la FIIVV y que excedió sus propósitos iniciales, porque también es una forma de valorar el impacto y la potencialidad que tiene el dispositivo.

### - Laboratorio Lenguas 3.0

En relación a otras experiencias de dispositivos asimilables o inspirados en la FIIVV, podemos mencionar especialmente a Lenguas 3.0. Es una propuesta interactiva que, a partir del juego, se propone experimentar, crear, sentir, participar con y sobre las tecnologías digitales (<http://cuatrociencia.unc.edu.ar/lenguas-3-0/>).



Con la misma intencionalidad de deconstruir y la misma perspectiva del juego, se variaron las estaciones y las posibilidades de trabajo con los niños y las niñas. En este sentido, junto a la Profesora Especialista Paola Roldán, desarrollamos la propuesta en el marco de la convocatoria del Programa para la Mejora de la Enseñanza del Grado Universitario<sup>28</sup>.

A propósito de esta propuesta, en su momento escribimos al formular el proyecto:

“Existen múltiples maneras de contar, expresar y construir lo que somos, lo que creemos y lo que sentimos. Las tecnologías colaboran en que podamos expandirnos en esta tarea”<sup>29</sup> (p.5)

El laboratorio se compone de juegos y actividades que tienen como finalidad vivenciar los entornos digitales y experimentar su potencialidad para expresarnos como sujetos. La música, el arte, los textos, el cuerpo y los lenguajes en general se potencian al ser mediados por las tecnologías abriéndonos nuevos escenarios para participar, crear, compartir y

---

<sup>28</sup> La convocatoria la realizó la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2012.

<sup>29</sup> Se extrajo este fragmento del proyecto ganador de la convocatoria anteriormente mencionada. Las autoras del mismo son: por Lengua, la prof. Paola Roldán, y por Comunicación, la Mgter. Mary Elizabeth Vidal.

comunicar. Comprender estas nuevas formas de estar en el mundo son caminos imprescindibles para promover la inclusión e igualdad. Aquí radica la apuesta política y ética de nuestro laboratorio pensado y creado desde la universidad pública para la comunidad. Sus objetivos fueron:

- Aprovechar lo atractivo de las tecnologías para expresarnos como personas que participamos, comunicamos y colaboramos entre nosotros;
- Potenciar nuestro artista interior con las tecnologías, es decir, ampliar nuestra creatividad y pensamiento usando estas herramientas;
- Facilitar la búsqueda de nuestra identidad y pertenencia social siendo hacedores y productores de nuestros mensajes, y
- Contribuir a la toma de conciencia respecto de la importancia que tiene democratizar el acceso a las herramientas digitales como formas de construcción de ciudadanía.

Del mismo modo que el Veo Veo se integró con tres estaciones, que abordaban tres lenguajes y brindaban tres oportunidades para manipular tecnología y crear a partir de ellos.

- Estación *Remix de textos*

En esta estación se propone un juego de escritura colaborativa. La idea es experimentar las transformaciones que sufren los lenguajes al ser digitalizados y, a su vez, vivenciar las potencialidades que esto genera para su manipulación.

Esta propuesta integra la percepción auditiva, la imaginación con las formas de expresión y comunicación, amplía el horizonte de las formas de interpretar lenguajes y recrearlos, contribuye a activar la creatividad de los participantes desde el momento en que ponen en marcha el modelaje y la adopción inconsciente de nuevas estrategias de interrogación del texto por parte del lector/escucha. La manipulación y transformación de textos lleva al lector (o a quien escucha) a cumplir una obra de reorganización cognitiva a partir de los datos percibidos. La información se transfiere a un nuevo contexto y se comparte.

Esta estación plantea el desafío del trabajo colaborativo y de intercambio en una red social de creaciones escritas. Es una escritura compartida.

La propuesta está pensada para lograr la elaboración de un texto. En esta estación, el participante puede, con la utilización de las tecnologías digitales, generar melodías espontáneas mediante la utilización de patrones de composición e instrumentos virtuales.

- Estación *Composición espontánea*

Sostenemos que toda persona tiene un ritmo interior que marca cada paso de su vida. A partir este simple concepto se puede vivenciar que somos capaces de crear de manera musical una melodía gracias a la combinación de un antiguo concepto teórico y de la tecnología digital. En la Antigua Grecia se determinó que el orden de las notas que conocemos -DO RE MI FA SOL LA SI- se conocen dentro del estudio de la música como “modo jónico”. Si nos sentamos frente a un teclado de piano descubriremos que esta serie de notas aparece al tocar las teclas blancas. Si se combinan estas teclas con un ritmo, se obtiene como resultado una melodía propia. Los alumnos tocan música desde el teclado de la computadora sobre una base armónica preseleccionada. La música que suceda de cada intervención es grabada en un software específico. Se produce de esta manera un archivo musical que puede ser descargado y reproducido desde cualquier dispositivo.

- Estación *Kinetic art*

Finalmente, la última estación, *Kinetic art*, articula la creación artística, el movimiento corporal y la tecnología. Esta propuesta se inspira en el movimiento *Action Painting* “Pintura de Acción” o “Pintura en Acción”, también traducido como «pintura gestual», para referirse a la obra de artistas como Jackson Pollock, Franz Kline y Willen de Kooning. Para Pollock, (1912-1956), el tema de la obra era consecuencia de la acción del cuerpo. El cuerpo en movimiento se desplazaba literalmente sobre la pintura y contribuía a la realización de la obra. El tiempo y la rapidez de la ejecución dominan la materia y el movimiento gestual reemplaza a la mancha de color. Las reglas y normas de estética que normalmente se deben seguir para realizar una obra se han dejado de lado y esto permite la

creación cien por ciento propia, por lo tanto, esto es una oposición al artista intelectual porque no representa ni expresa ninguna realidad. Esta corriente permite la libre expresión del artista creando obras únicas a través del cuerpo.

Esta corriente de creación, al ser articulada con los desarrollos de tecnologías digitales e inmersivas como son los sensores de movimiento, permite expandir la creatividad hacia la replicabilidad infinita de la obra. La posibilidad de interacción con el entorno virtual es mediada por el cuerpo como unidad transgrediendo los límites entre el espacio y el tiempo.

En esta estación se propone al participante crear con su cuerpo una producción artística única, espontánea e irrepetible, que luego podrá descargar desde la página web del laboratorio. Frente a la pantalla vacía, como si fuera un lienzo infinito, se pueden crear formas y colores solo con el movimiento del cuerpo”<sup>30</sup>.

#### - **Entrá en escena**

Durante 2015, la Provincia de Córdoba, a través de su Ministerio de Ciencia y Técnica, organizó la *Expo Estudiar y Trabajar*, una feria de información vocacional para jóvenes de escuelas secundarias que cursan sus últimos años.

Además de los clásicos stand informativos, se nos solicitó participar como expositores con alguna acción de tipo interactiva para un sector especialmente enfocado a iniciativas de robótica y tecnologías, del Programa de Promoción Científico Tecnológica -"UNCIencia"- de la Secretaría de Ciencia y Tecnología – UNC y el Programa de Asistencia Digital- Taller de Lenguaje III - Secretaría Extensión -ex Escuela de Cs. de la Información. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Allí montamos la iniciativa *Entrá en escena*. La invitación a los estudiantes señalaba: “*Entrá en escena* te invita a imaginar, crear y representar escenarios posibles para los próximos años”.

---

<sup>30</sup> Presentación del *stand* en la Feria de Arte, Ciencia y Tecnología Cuatrociencia en homenaje a los 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba. [www.cuatrociencia.unc.edu.ar](http://www.cuatrociencia.unc.edu.ar)



Nuevamente definimos tres estaciones o espacios de trabajo. Recuperamos la técnica del croma para ponerla al servicio de la visualización de los estudiantes en un ámbito de trabajo.

Los participantes de la actividad eran invitados y guiados por las diferentes estaciones que integraban el *stand* de la UNC en las cuales podían transitar una experiencia breve e intensa a la vez. Allí, en interacción con tecnologías de la información y la comunicación cotidianas, podrían imaginar, visualizar escenas laborales, profesionales, con vistas a su futuro próximo. Cada acción era organizada, guiada y acotada por un responsable y un ayudante. El recorrido no era secuencial sino que podía iniciarse por cualquiera de las estaciones, lo que permitió distribuir el público en grupos pequeños. El trabajo que cada visitante realizó fue registrado y publicado en un espacio virtual diseñado a tal fin.

Las estaciones que integraron el recorrido fueron:

- Estación *Saliendo a escena*

Idea: Visualizar distintos escenarios laborales y “actuar” el rol del que elijan. Tecnología: croma kid. Los participantes eligen entre una serie de imágenes previamente compuestas, un escenario en el que les gustaría trabajar. Este se proyecta y ellos actúan por segundos un rol. La imagen se graba y se sube a un espacio virtual especialmente diseñado, al mismo tiempo que es proyectada en un TV LED.

- Estación *Creando escenas*

Técnica: *Stop motion*

Mediante la técnica *stop motion* los participantes realizan una pequeña animación de pocos segundos que se procesa en el momento mediante *software* de código abierto.

- Estación *Pensando en escena*

Técnica: Muro digital

Los participantes, apoyados en una serie de elementos y pasos guiados por consignas facilitadas por los animadores, crean y publican un breve relato.

Al final del recorrido, los participantes dejaban huella de su visita que era compartido en:

Twitter: <https://twitter.com/entraescenaUNC>

Instagram: <https://instagram.com/entraescena/>



Ilustración 27: Estudiantes secundarios en una estación del Entrá en escena.

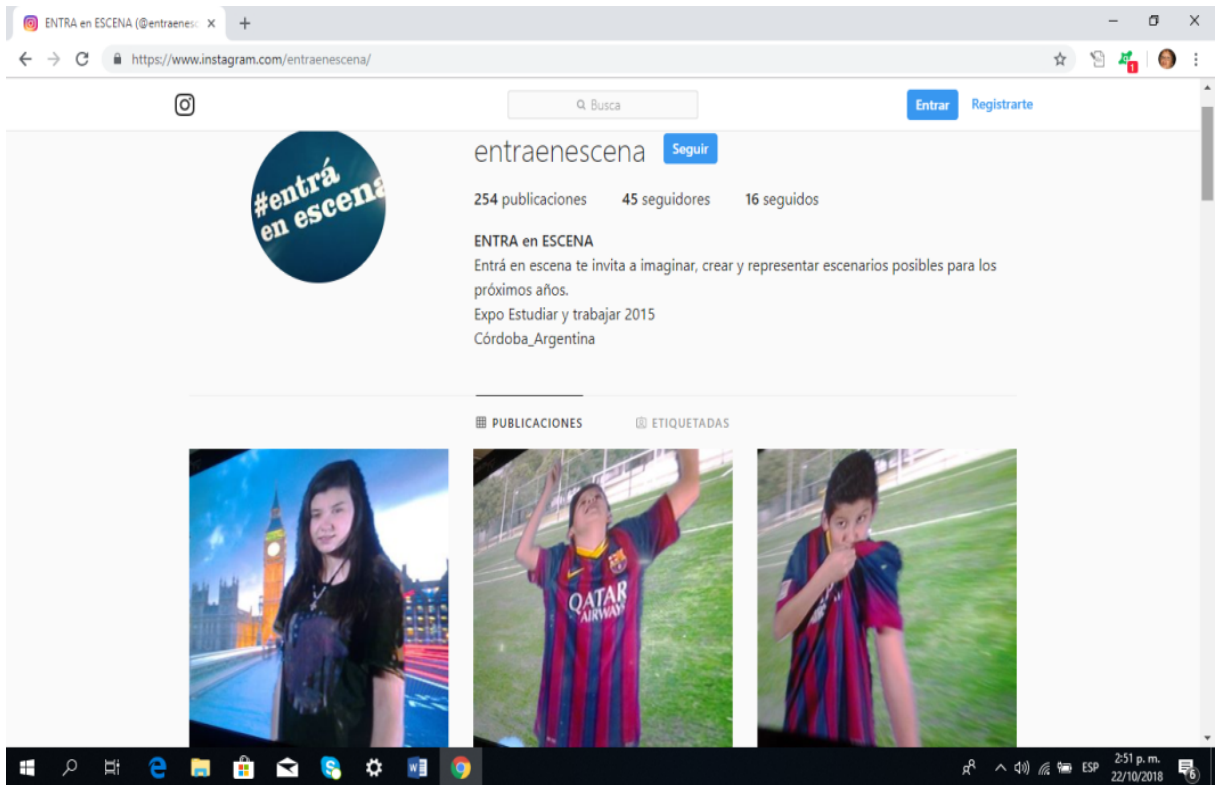


Ilustración 28: Estudiantes secundarios simulando futuros ocupacionales.

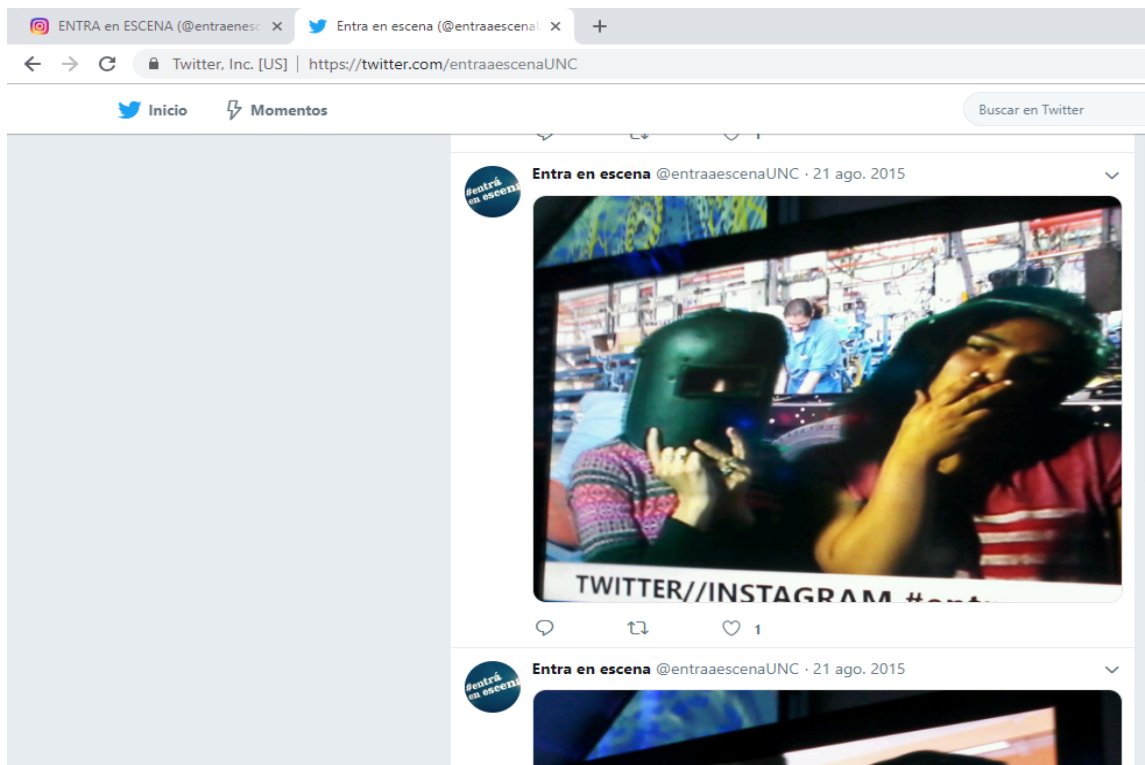


Ilustración 30: Estudiantes secundarios haciendo simulaciones.

## 2.7. La FIIVV como objeto de análisis

La FIIVV fue parte del objeto de estudio del trabajo final de Especialización en Pedagogía para la Facultad de Filosofía y Humanidades realizado en 2014 por la profesora Paola Roldán (2015) para enmarcar la producción del material educativo Escuelas Imaginadas.

La Feria Veo Veo, como proyecto de intervención desde la universidad es pionera en la búsqueda de fortalecer caminos de integración de las TIC, en el ‘borde’ de la lógica escolar. Uno de los grandes propósitos de este dispositivo, es ‘interrumpir’ el tiempo y espacio escolar, buscando nuevas maneras de vincular los sujetos, el saber y las tecnologías y surge como “escenario privilegiado para garantizar la inclusión. (p.20)

Para la misma autora, los dos rasgos estructurales de la feria que se retoman en el material *Escuela Imaginada*, que es su propuesta, son la noción de intervención como interferencia política y el rasgo experiencial de la intervención.

## 2.8. Sumario del recorrido completo de la FIIVV

A continuación, se enumera el recorrido realizado por la FIIVV desde los inicios:

- 1.- Trabajo con escuelas PIIE, Programa Integral de Igualdad Educativa (2010-2011).
- 2.- Centro Cultural España Córdoba (2010).
- 3.- Feria Interactiva Itinerante Veo Veo. Escuelas PIIE Provincia de Córdoba - Voluntariado Universitario- (2010).
- 4.- Congreso de Comunicación Pública de la Ciencia (2011).
- 5.- Empírika San Pablo Brasil -Feria Itinerante Ciencia Arte y Tecnología- Universidad de Salamanca (2012).
6. Cuatrociencia -Feria Ciencia Arte y Tecnología UNC- (2013).
- 7.- Feria Interactiva Itinerante Veo Veo -Zona Rural de de Río Negro- Universidad Nacional de Río Negro -Sede El Bolsón (2014).

8.- Feria Interactiva Itinerante Veo Veo -Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia Universidad Nacional de Río Negro- Sede Bariloche (2014).

9.- Lenguas 3.0. Facultad de Lenguas. UNC (2013).

10.- Entrá en escena. Expo estudiar y trabajar. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Córdoba (2015).

11. Noche de los Museos. Universidad Nacional de Córdoba (2014,2015, 2016 y 2017).

12.- Feria Interactiva Itinerante Veo Veo en El Bolsón, Río Negro. Muestra sobre volcanes en Lago Puelo y en el Festival Audiovisual de Bariloche para escuelas rurales de la zona (2017).

Este repaso, a modo de línea de tiempo permite reconocer la variedad de contextos, participantes, intereses que recorrió la Feria en las sucesivas presentaciones asumiendo en cada edición una innovación vinculada a la función del ámbito institucional, la temática que convocaba el público, las condiciones de circulación y los recursos disponibles (voluntarios, materiales, tecnologías, conexión eléctrica entre otros).

## **2.9. Lo que la FIIVV nos enseñó**

Como equipo, evaluamos que la FIIVV nos permitió comprender que:

- Conocer y apropiarse de los elementos del lenguaje audiovisual genera una gran expectativa e interés entre los niños, niñas y adolescentes.

-En un proceso de aprendizaje de corta duración con objetivos claros y concretos, el juego es un factor de significativa importancia.

-Una intervención singular como el Veo Veo en instituciones educativas formales provoca un enorme interés en la medida en que constituye un área de vacancia en relación a dispositivos como éste.

-Es fundamental que sean jóvenes universitarios quienes lleven adelante el trabajo con los niños, niñas y adolescentes.

-La metodología de trabajo diseñada ha sido altamente eficiente y eficaz para lograr los objetivos propuestos. El encuadre lúdico definido, los tiempos, la cantidad y especificidad de los recursos humanos seleccionados -estudiantes universitarios de cine, de comunicación, de teatro, de diseño, de trabajo social- han sido acertados.

-La particularidad de que el dispositivo sea itinerante hizo posible material y simbólicamente que la 'Universidad' se acercara al lugar al que fue invitada con la mejor tecnología, con los recursos humanos más calificados técnica y afectivamente, lo que permitió la estimulación del 'deseo' en los niños con los que trabajó, generando una experiencia intensa para casi todos los actores.

En el próximo apartado se recupera el trayecto profesional previo que dio origen a la FIIVV para intentar reconstruir las condiciones que la hicieron posible, con sus características, sus propios procesos y resultados.

### **CAPÍTULO 3: ANTECEDENTES A LA CONCRECIÓN DEL VEO VEO**

La FIIVV fue el resultado de una serie de experiencias y condiciones que explican su diseño, su desarrollo y su implementación desde tres niveles: lo macrosocial, lo institucional y lo individual (la propia formación y trayectoria profesional).

En esta línea se describe también el trayecto profesional que llevó a su diseño e implementación en contextos diversos. Ambos apartados pretenden dar a conocer al detalle las características de la Feria y del trayecto para que su socialización con el lector abra y haga posible la discusión teórica que se desarrolla en la **Parte II** como Marco Teórico de esta tesis.

A continuación, el lector encontrará una aproximación a cada uno de estos niveles o planos que se identifican como antecedentes pertinentes para ubicar y explicar, de alguna manera, la emergencia del dispositivo Veo Veo.

### 3.1. Condiciones en el nivel macrosocial

En la dimensión macro social ubicamos al marco legal, dado por dos leyes nacionales que comprenden el período de actuación de quien esto escribe: la Ley Federal de Educación N°24195 sancionada en 1993, y la Ley de Educación Nacional N° 26206, del año 2006.

La primera se sustentaba en principios como la

efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación (y) la equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (art. 5).

En ese apartado abogaba por “el estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia”, y en el art. 56 establecía que una de las funciones del Consejo Federal de Educación era la de

e) Promover y difundir proyectos y experiencias innovadoras y organizar el intercambio de funcionarios, especialistas y docentes mediante convenios, la constitución de equipos técnicos interjurisdiccionales y acciones en común, tendientes a lograr un efectivo aprovechamiento del potencial humano y de los recursos tecnológicos disponibles en el Sistema Educativo Nacional.

Como se verá, enmarca varias de las acciones descriptas analíticamente y concretadas durante esa época. No hay referencias explícitas a la incorporación y uso de las TIC en la escuela. En cambio, sí hay menciones a la recepción crítica de los mensajes emitidos por los medios tradicionales de comunicación. La omisión de las TIC es hasta cierto punto lógica si se piensa que esta ley se promulgó unos tres años después de la creación de la web, por ejemplo. Pero para entonces, y desde fines de los años 70, ya había carreras que formaban en informática y disciplinas afines en las universidades nacionales, se usaban las grandes computadoras y existían usuarios de computadoras personales en el país. Sorprende que una ley de esta envergadura haya tenido una mirada tan estrecha.



Por su parte, la Ley Nacional de Educación 26206 promueve firmemente la apropiación de las TIC para lograr una mejora sustancial en la calidad de los aprendizajes a lo largo del recorrido de la educación obligatoria y, a la vez, una mayor inclusión de las nuevas generaciones en la vida social del país.

Esto puede visualizarse claramente en diversos artículos, como por ejemplo:

-Art. 4, que prevé la responsabilidad del Estado en lograr “una educación integral, permanente y de calidad”.

-Art.11 denominado ‘Fines y objetivos de la política educativa nacional’, que en el inciso m prevé “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC”.

-Capítulo III, art. 27, inc. d sobre Educación primaria reza: “generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos”.

-Capítulo IV, art. 30 dice:

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” y entre los objetivos el f expresa el de “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

y el g, “vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología”.

-Art. 88: “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”.

-El título VII: Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación en su totalidad, donde prevé cómo y a través de qué organismos debe trabajarse para lograr la mejora y la inclusión.

-El art. 80, y antes el 42, hacen referencia explícita a la necesidad de inclusión en el uso de las TIC a los niños de sectores más desfavorecidos socialmente hablando y de las minorías, discapacitados, etc., entre otras muchas y casi permanentes referencias al tema en el texto legal.

Si bien la LEN insiste más en hablar de TIC que de lenguajes o de alfabetización múltiple, la perspectiva de la FIIVV se adecuó al espíritu de esta normativa porque, para promover el acceso a las nuevas tecnologías desde una posición activa, de potenciales productores en lugar de consumidores, necesariamente hay que abordar la dimensión de los lenguajes. Además, concretamente, los principios del lenguaje audiovisual son la base de las propias tecnologías digitales.

En este sentido, cabe decir que hay una deuda pendiente del sistema educativo para con otros lenguajes, comenzando por la imagen. La escuela usa pero no enseña cómo leer imágenes fijas, por ejemplo. Esta vacancia fue advertida en 2001/2002 desde el área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, que elaboró una oferta de postitulación en tecnología educativa<sup>31</sup> con un módulo destinado a desarrollar competencias para desentrañar el sentido construido a través de las tecnologías audiovisuales, es decir los principios del lenguaje audiovisual. Y esa fue la novedad: pensar en términos de lenguaje, de gramática, de los recursos técnico-retóricos que ponen en marcha procesos de significación. Representó una oferta de formación superadora, comparada con otras de la época que asumían una tendencia más preocupada en la alfabetización tecnológica y el manejo de *software* desde una perspectiva instrumental, centrada en el aspecto técnico y no lingüístico de las TIC.

Este enfoque, que sostuvo y le garantizó un espacio al lenguaje audiovisual y la producción de sentido, lo volvemos a encontrar en 2007, cuando el Ministerio de Educación de la Nación, a través del FOPIIE, puso en marcha un programa de capacitación a docentes de

---

<sup>31</sup> Postítulo en Tecnología Educativa. Comunicación, Educación y Tecnologías. Autores del proyecto: Vidal, E. y Sabulsky, G. Hubo tres cohortes y 600 docentes de todos los niveles capacitados. El proyecto fue implementado en ciudad y provincia de Córdoba y recibió financiación de la Unión de Educadores de Córdoba para las cohortes 2004/05.

escuelas primarias de todo el país a través de un dispositivo de tres módulos, de los cuales uno fue Alfabetización Audiovisual<sup>32</sup>.

El objetivo principal del FOPIIE era fortalecer las capacidades desarrolladas por los docentes cuyas escuelas habían sido previamente alcanzadas por el PIIE<sup>33</sup> con provisión de tecnología digital y audiovisual, y “producir las condiciones para mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básicos” por parte de los alumnos que asisten a esas escuelas.

Más que apropiarse de las aplicaciones de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que la capacitación logró es que conocieran herramientas informáticas elementales y, con el correr del trayecto, pudieron visualizar el potencial de las TIC en el aula.

Entre los resultados obtenidos en investigaciones evaluativas que realizamos desde mi lugar de Coordinadora del operativo de capacitación en Zona Centro, fue muy reveladora la observación de que había obstáculos que eran verdaderas barreras que impedían la apropiación tecnológica por parte de los docentes, según la edad y el nivel de alfabetización tecnológica alcanzado previamente. Por ello, se sugería no dejar solos a los profesores en el uso de las TIC sin una asistencia técnica. Es decir, desde los primeros intentos de insertar las TIC en las escuelas se sabía que en materia de lenguajes, soportes y aplicaciones concretas era necesario prever procesos lentos, sostenidos y asistidos. Exactamente al revés de lo que es la FIIVV que, precisamente por su edad, logró llamar la atención de los niños y a través de ellos,

---

<sup>32</sup> La ejecución del dispositivo en la Zona Centro durante el 2007 estuvo a cargo de la UNC al imponerse en una licitación y esa coordinación fue responsabilidad de quien esto escribe. En 2009 fui contratada por el ME como evaluadora del FOPIIE en la región NOA. Cabe sugerir la revisión de los materiales educativos que se alinean al posicionamiento asumido en relación a los lenguajes audiovisual y digital. Para ello, revisar en la Biblioteca Nacional del Maestro: Documento Eje 1 Reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001918.pdf> El documento Eje 2 Alfabetización Audiovisual, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001581.pdf> Eje 3 Alfabetización digital, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002052.pdf>

<sup>33</sup> Por su parte, el PIIE pretendió “promover la igualdad de oportunidades en términos de política educativa y la igualdad como punto de partida de las prácticas pedagógicas; asimismo procuró movilizar los recursos materiales y simbólicos para garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para los niños y niñas; promover y alentar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad...”. Manual de Capacitación destinado a los capacitadores para el Eje 2: Alfabetización Audiovisual. FOPIIE. MECyT y Unión Europea.

en muchos casos, se pudo llegar a los docentes para que intentaran poner en práctica experiencias innovadoras.

Una de las recomendaciones que se hicieron en aquel momento consistía justamente en fortalecer estrategias que sistematizaran experiencias innovadoras como un modo de alentar a los maestros e instituciones que demostraban una resistencia más elevada. Además, se invitaba a continuar promoviendo estrategias de articulación entre los distintos niveles del sistema -incluidas las universidades- algo que la FIIVV contempló esencialmente.

El FOPIIE mostró también que podía resultar más efectiva la capacitación si el equipo capacitador se desplazaba a las escuelas, en lugar de convocar a los docentes a un espacio alternativo. Y en este sentido, es posible pensar que uno de los aspectos positivos del Veo Veo fue que el dispositivo fue y se desarrolló en las escuelas, sobre la base de una infraestructura y una sensibilización provista por las acciones de política educativa, fuertemente comprometida con la transformación de la educación de la mano de recursos innovadores.

### **3.2. Condiciones en el nivel institucional y personal**

Desde que comenzamos nuestro trabajo en torno al eje Comunicación y Educación, adherimos a una concepción de tecnología educativa que afirma que es

el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación. La tecnología educativa, al igual que la didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza pero, a diferencia de esta, incluye entre sus preocupaciones el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos: la informática, hoy en primer lugar, el video, la TV, la radio, el audio y los impresos, viejos o nuevos, desde libros hasta carteles (Di Santo, M.R. y Vidal, E., 2007, p. 30).

Desde tal constructo teórico se reconoce la importancia “fundamental” de “lo ideológico-político” para no inocentar a las tecnologías, por ejemplo adhiriendo acríticamente a la propuesta “tecnicista” (Litwin, 1995, p.p.26-27)<sup>34</sup>.

Es por ello que a lo largo del tiempo hemos procurado utilizar todos los recursos que nos proveen los medios de comunicación masiva tradicionales y los nuevos medios, convergencia tecnológica mediante, para ponerlos al servicio de los procesos educativos. Con convergencia nos estamos refiriendo a la manera en que tienden a entrecruzarse la industria y los servicios informáticos (*hardware* y *software*), las telecomunicaciones y las industrias que producen contenidos para el entretenimiento, la información, la formación y el desarrollo.

Afirma Fidler (1998)<sup>35</sup> que “la convergencia se asemeja más a un cruce de caminos o un matrimonio, que da por resultado la transformación de cada ente convergente, así como la creación de nuevos entes” (p.63). La digitalización de los medios tradicionales y la creación de medios de comunicación e información específicamente digitales, a través de la convergencia tecnológica, ha dado lugar a los llamados nuevos medios: “los nuevos medios son el resultado de la digitalización de los medios y de los intercambios simbólicos y de la cultura en general, la que a la vez facilita la interactividad y la conectividad 24 horas/7 días”, explica Igarza<sup>36</sup> (2008, p.17).

Pensando en nuestro objeto, la FIIVV, de aquí en adelante repasaremos nuestro propio recorrido en el plano profesional e institucional desde 1990 para poder enmarcar al Veo Veo en la trayectoria de aprendizajes como autora, ejecutora y/o evaluadora, que tuvo incidencia en su diseño, producción e implementación.

---

<sup>34</sup> ‘Postítulo en Tecnología Educativa. Comunicación, Educación y Tecnologías’. Autores del proyecto: Vidal, E. y Sabulsky, G. Hubo tres cohortes y 600 docentes de todos los niveles capacitados. El proyecto fue implementado en ciudad y provincia de Córdoba y recibió financiación de la Unión de Educadores de Córdoba para las cohortes 2004/05.

<sup>35</sup> La ejecución del dispositivo en la Zona Centro durante el 2007 estuvo a cargo de la UNC al imponerse en una licitación y esa coordinación fue responsabilidad de quien esto escribe. En 2009 fui contratada por el ME como evaluadora del FOPIIE en la región NOA.

<sup>36</sup> Una perspectiva filosófica interesante que complementa esta posición es la propuesta teórica presentada por el artista crítico y ensayista Jonathan Crary en *24/7: Late Capitalism and Ends of Sleep*. En el mismo se ahonda en las consecuencias de la conectividad 24 horas los 7 días a la semana como parte de los procesos productivos bajo el capitalismo.

Si se pudiera indicar un denominador común de nuestras intervenciones, este sería el de evitar la aplicación o reproducción de un ‘objeto enlatado’. Por el contrario, el objetivo de nuestra acción pedagógica siempre ha sido al menos recrear, y en los casos en que fuera posible, facilitar herramientas para la producción, atendiendo a las particularidades del contexto de implementación y la propia trayectoria.

En adelante analizaremos aquellos programas en los que hemos participado. En el primer grupo encontramos a los diseños de nuestra autoría, mientras que en el segundo se insertan los programas implementados por nosotros pero diseñados por otros actores institucionales.

### 3.2.1. Los programas cuyos diseños y desarrollos son de nuestra autoría

3.2.1.1 Estrategias de educación a distancia para resolver los problemas del ingreso (1994-96).

3.2.1.2. Programa Capacitación a Distancia para Organizaciones de la Comunidad Programa (PCAD 1996-1998).

3.2.1.3 Paquete Audiovisual didáctico en Capacitación y Gestión de Organizaciones de la comunidad (PAD 1998).

3.2.1.4 Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual -Enseñanza lenguaje audiovisual (1998 en adelante Taller III).

3.2.1.5 Postítulo Tecnología Educativa (2003- 2007).

3.2.1.6 Programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI- 2008-continua).

3.2.2.- Programas diseñados por otros organismos y en cuya implementación participamos:

3.2.2.1. Talleres de Recepción activa de la TV para jóvenes de sectores populares (1990).

3.2.2.2. FOPIIE. Programa Integral de Igualdad Educativa Región Centro Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE y Monitoreo FOPIIE región NOA (2007-2008-2009) .

3.2.2.3. Programa de Jóvenes y Adultos Capacitación en el Uso de TIC. Región NOA 2011-2012.

Se propone poner en diálogo las iniciativas enumeradas a la luz de las dimensiones de análisis que se enuncian a continuación.

### **3.3. Dimensiones del análisis de los programas**

En todos los casos, el análisis de cada uno de estos proyectos/programas comprende las siguientes dimensiones: el objeto o dispositivo comunicacional; los actores, en particular los destinatarios; el contexto político-institucional; la tecnología; el encuadre y estrategia y el impacto.

A nuestro criterio, las dimensiones seleccionadas resultan imprescindibles para comprender las características esenciales de un dispositivo pedagógico- comunicacional y a la vez suficientes a los fines del presente trabajo<sup>37</sup> y son de tipo descriptivas.

#### **I. El objeto**

A los efectos de este trabajo, se define como objeto al formato que, a partir de un contenido específico, sostiene cada una de las intervenciones desarrolladas. Se caracteriza por responder a un problema socio-educativo que es considerado relevante en cada momento socio- histórico y en correspondencia con los desarrollos teóricos y tecnológicos disponibles.

Estos objetos comunicacionales son educativos, es decir que desde su génesis han sido diseñados con una intencionalidad formativa. Todos son objetos relacionados con los medios de comunicación masiva, con un especial acento en los audiovisuales. Los objetos no se

---

<sup>37</sup> En el análisis de cada dispositivo, las dimensiones se presentan desagregadas en forma secuencial al solo efecto operativo, pero no pueden entenderse de forma autónoma porque están interrelacionadas.

presentan como algo estático ni terminado, sino que, por el contrario, es algo que se completa y asume diversas formas, límites y alcances según el contexto político, institucional, los actores participantes y la tecnología seleccionada, entre otros aspectos.

## II. Los actores

Esta dimensión hace referencia a los actores y los modos de interacción que caracterizan cada objeto comunicacional. En general, en esta dimensión caracterizamos los rasgos significativos de cada uno de los actores intervinientes en las diferentes etapas del desarrollo y ejecución de los dispositivos, como los funcionarios políticos, equipos técnicos y de supervisión de las instituciones involucradas y los destinatarios.

Describiremos la formación del equipo de producción y su perfil profesional, considerando su trayectoria y en particular su *expertise*. Sin embargo, el foco de atención por nuestra parte ha sido puesto en los destinatarios porque el objetivo a lograr son sus aprendizajes y esos procesos se ponen en evidencia en ellos. Estamos pensando en destinatarios como docentes, estudiantes de diversas edades y niveles educativos, que pueden o no ser parte del sistema educativo formal pero que fueron parte de las iniciativas. También se incluyen entre ellos a los colectivos agrupados por perfiles sociales, culturales, etarios y grupos vulnerables y otros sujetos pertenecientes al llamado ‘tercer sector’ u organizaciones de la sociedad civil.

## III. El contexto político-institucional

Cada uno de los dispositivos seleccionados para la descripción analítica se han desarrollado en contextos político-institucionales concretos, que funcionaron como sus condiciones de posibilidad, diversificando, amplificando o limitando la disponibilidad de recursos, los actores intervinientes, el contenido u objeto a trabajar, las tecnologías que se pusieron en juego, la extensión territorial, entre otros factores y según los casos, razón por la cual los tomamos particularmente en cuenta.



#### IV. La tecnología

En este apartado nos referimos a la descripción de la tecnología comunicacional utilizada en cada caso, que fueron más o menos accesibles según los contextos y la época en que se concretó cada dispositivo en relación con el desarrollo tecnológico.

## V. Encuadre y estrategias

En relación con el encuadre, explicitaremos las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales se fue desarrollado cada uno de los dispositivos. Nos interesa particularmente subrayar las concepciones de sujeto, de comunicación, de educación y de tecnología que desarrollamos en el Marco Teórico, así como la relación del lenguaje con los medios y las categorías de ‘disponibilidad’, ‘acceso’ y ‘apropiación’ de la tecnología.

La disponibilidad hace referencia a que se cuente con los recursos en el lugar y tiempo en que se necesitan. El acceso, en cambio, “depende de la disponibilidad de medios pero también de la formación de criterios de selección y jerarquización de los materiales que se ofertan” porque, como advierte Héctor Schmucler (citado por Huergo en Di Santo y Vidal, 2007) la clave es la “voluntad de transformación” que da sentido a las prácticas y no un “dar más de lo mismo” con otras herramientas (en Triquell y Vidal, 2007, p.38).

Finalmente, la apropiación en el aspecto cultural ocurre cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares porque la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe”<sup>38</sup>. El concepto de apropiación es particularmente fértil para abordar la inserción de las TIC y los lenguajes en procesos de desarrollo profesional docente porque da cuenta de una historia social de usos e interpretaciones que no son libres sino que se construyen en relación a sus condicionamientos fundamentales. Pierre Bourdieu (1998) señala en *La Distinción* que

el consumo de bienes sin duda supone siempre, en grados diferentes según los bienes y según los consumidores, un trabajo de apropiación; o, con mayor exactitud, que el consumidor contribuye a producir el producto que consume al precio de un trabajo de localización y de desciframiento (p.98).

---

<sup>38</sup> Rockwell, E. desarrolla el concepto a partir de Roger Chartier en el artículo “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, incluido en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N°1. Enero 2004/mayo 2005. Somehede. Edit. Pomares. México. Se puede consultar en el siguiente link: [https://books.google.com.ar/books?id=zhnelZgskK0C&pg=PA22&lpg=PA22&dq=Rockwell,+E.+des+arrolla+el+concepto+a+partir+de+Roger+Chartier+en+el+art%C3%ADculo+%E2%80%98La+apropiaci%C3%B3n,+un+proceso+entre+muchos+que+ocurren+en+%C3%A1mbitos+escolares&source=bl&ots=vSSnTX\\_vyR&sig=1P5ImXYeXPYOnNEiw3cDrH68mG4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiU5PyQusTaAhWBHJAKHerQBpIQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=zhnelZgskK0C&pg=PA22&lpg=PA22&dq=Rockwell,+E.+des+arrolla+el+concepto+a+partir+de+Roger+Chartier+en+el+art%C3%ADculo+%E2%80%98La+apropiaci%C3%B3n,+un+proceso+entre+muchos+que+ocurren+en+%C3%A1mbitos+escolares&source=bl&ots=vSSnTX_vyR&sig=1P5ImXYeXPYOnNEiw3cDrH68mG4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiU5PyQusTaAhWBHJAKHerQBpIQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false) Recuperado el 18/04/2018.

Mientras tanto, la categoría de estrategias se entiende como el conjunto de prácticas que se ponen en juego de manera sistemática para lograr los objetivos previstos en cada iniciativa, y que se definen en relación con las otras dimensiones antes expuestas.

## VI. Impacto

Se trata de evaluar cada experiencia en función de qué ha sido lo posible y razonable esperar que provoque en relación con sus objetivos y todas las dimensiones ya abordadas, en este caso a partir de la palabra de los propios interesados (destinatarios) y de nuestra propia consideración.

### 3.4. Descripción de los programas

3.4.1. Los programas cuyos diseños y desarrollos son de nuestra autoría:

#### 3.4.1.1.- *Estrategias de educación a distancia para resolver los problemas del ingreso (1994-96)*

Durante el período 1994/96, y estando a cargo de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Escuelas de Ciencias de la Información (UNC), enfrentamos el problema de la masividad del ingreso a la Licenciatura en Comunicación Social, la ausencia de presupuesto, una cantidad insuficiente de docentes o siquiera una cátedra específica, y la carencia de infraestructura adecuada. Fue entonces que surgió la idea de aprovechar las potencialidades de la educación a distancia y se diseñó un dispositivo que incluía tutorías, materiales *ad hoc* impresos y encuentros semipresenciales, que eran toda una innovación para la época en el ámbito de la universidad pública.

#### **Objeto:**

El desarrollo de un dispositivo educativo estratégico que ofreciera una propuesta de calidad a una matrícula masiva para resolver el problema que planteaba el ingreso a la carrera de Comunicación Social.

### **Actores:**

Los principales actores que participaron de esta experiencia fueron la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la UNC, siete docentes contratados (un titular y seis tutores); casi 5.000 estudiantes en el trienio; un equipo productor de los materiales (integrado por contenidistas, redactores y pedagogos). El cuerpo docente integrado para resolver la cuestión del ingreso se enmarcaba en la situación del estamento en ese momento en la ECI: no había suficientes profesores regulares, y aunque la asignatura 'Ingreso' estaba en el plan de estudios, no había una cátedra formada por falta de presupuesto. Previamente, la Secretaría Académica de la ECI convocaba a miembros de la planta docente de otras materias a sumarse voluntariamente. Recién en 1994 la institución decidió integrar un equipo bajo la dirección de un docente regular de un espacio afín, Teoría de la Comunicación y Sociología, y contratar otros seis docentes, aunque no necesariamente de esa dependencia, en calidad de tutores.

Para los años 90 se tomó la categoría de tutor de experiencias de la Educación a Distancia en boga por entonces, aplicada a través de RUEDA (la Red Universitaria de Educación a Distancia) que dependía del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). Un tutor era un guía a quien no se le pedía –como a los docentes– el dominio de los contenidos, sino el acompañamiento a los alumnos. Sin embargo, la categoría fue redefinida para esta iniciativa concreta porque no era una modalidad a distancia sino semipresencial. Para la ECI, un tutor era un mediador, un facilitador que acompañaba y orientaba la lectura buscada por el equipo de los materiales especialmente elaborados para el ingreso, desde su dominio de los contenidos. Mientras tanto, cumplía una función de tipo vivencial, fomentando la inserción de los aspirantes en la vida y cultura universitaria.

### **Contexto político-institucional:**

Desde el regreso de la democracia (1983) la Universidad eliminó los cupos y los exámenes de ingreso, lo que provocó la masividad de ingresantes universitarios. Pero esta política no fue acompañada por un incremento presupuestario que redunde en un aumento equitativo de la planta docente, generando un desgranamiento estudiantil prematuro que provocaba mucha frustración en todos los actores y además no disminuía la brecha preexistente respecto de las condiciones socioeconómicas previas, tendiendo a la reproducción de la estructura social. El trayecto se realizó desde la propia ECI, en el marco de las posibilidades objetivas que tenía la institución para resolver el problema político.

### **Tecnología:**

Se utilizaron materiales escritos que fueron elaborados por un equipo específico siguiendo las pautas de la educación a distancia e impresos en la imprenta de la UNC, más unos videos complementarios. Este trabajo de equipo amalgamó el desarrollo de los contenidos por parte de los docentes titulares de cátedra, con la tarea de diseño gráfico y didáctico de especialistas convocados *ad hoc*.

### **Encuadre y estrategias:**

Se intentó compatibilizar la necesidad institucional que devino de la definición política con las posibilidades de la institución ECI y las potencialidades de sus destinatarios, en todos los casos jóvenes y adultos con nivel secundario terminado, heterogéneos, con posibilidades de adecuar sus jornadas y ritmos de estudio a los de su vida cotidiana y de desarrollar una mayor autonomía en sus desempeños.

En este sentido, el encuadre teórico y metodológico fue el mismo que sosteníamos desde las cátedras, combinado con los saberes sobre Tecnología Educativa recuperados de experiencias parecidas diseñadas y difundidas por la experta Edith Litwin y por RUEDA, a los que habíamos accedido a través de capacitaciones. Desde el enfoque comunicacional se sostuvo un marco socio-semiótico que básicamente reconoce la capacidad de construir sentido de parte de los receptores, en este caso los aspirantes, y de la capacidad de la propia institución, como emisora, de orientar esa construcción en el horizonte de sentidos posibles, buscando un objetivo concreto. La estrategia multimedial que complementaban los encuentros presenciales con materiales para lectura previa, diseñados específicamente para esos destinatarios, permitió la accesibilidad a contenidos complejos y actuales aplicados a la comunicación desde autores como Antonio Gramsci, Eliseo Verón, Stuart Hall, Raymond Williams y en general la escuela de Birmingham, como también autores locales como María Cristina Mata y Roberto von Sprecher

El trayecto de ingreso incluyó el desarrollo de tres asignaturas: Introducción a la Carrera de Comunicación Social, Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos e Introducción a la Comunicación Social, que tenían continuidad con el espacio de Comunicación Social del primer cuatrimestre y se articulaban entre sí.

## **Impacto:**

De cualquier manera, a lo largo del proceso de ingreso que se sostuvo durante tres años (1994 a 1996) el rol que asumieron los docentes en tanto tutores y su flexibilidad para abordar y ayudar a resolver los problemas que se iban presentando, aseguró el acompañamiento de los aprendizajes. Finalmente, el tipo de materiales, tan rigurosos en el contenido como pertinentes en su forma, que interpelaban a los ingresantes desde el diálogo y múltiples 'traducciones' en términos de ejemplos y de propuestas de actividades, resultaron claves para lograr los objetivos del trayecto. Los encuentros presenciales con los tutores, previstos como periódicos y en pequeños grupos, garantizaron la interacción y corroboraron las intuiciones respecto de qué estaba ocurriendo a nivel de los procesos de lectura y comprensión de los contenidos. La ECI explicitaba también con claridad sus criterios de evaluación y cuáles eran sus prioridades, teniendo en cuenta el perfil del alumno de comunicación y luego del egresado.

En general, estas cohortes tuvieron un desempeño mejor en sus trayectorias como estudiantes universitarios. Diez años después, ya como graduados y colaborando en el centro de estudiantes, que tiene una participación activa en la organización y acompañamiento de los ingresantes, evaluaron que aquel fue "el mejor curso de ingreso", y de hecho hicieron la propuesta de replicarlo (testimonio recogido en el centro de estudiantes).

Los materiales elaborados para el trayecto fueron cobrando vida propia, se siguieron usando en distintos ámbitos interesados en la problemática de la comunicación, en otras instituciones del país. Definió, además, una nueva modalidad de trabajo para los docentes que participaron, que a partir de allí comenzaron a elaborar sus propios materiales de cátedra (Taller de Lenguaje I y III, Sociología y Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, entre otros).

### *3.4.1.2. Programa Capacitación a Distancia para Organizaciones de la Comunidad Programa (PCAD 1996-1998)*

Durante los años 1996 y 1997 participamos, junto a otras colegas de diversas disciplinas, en el Programa de Capacitación a Distancia en Gestión y Gerenciamiento de Organizaciones Comunitarias (PCAD), que instrumentó el Centro Nacional de

Organizaciones de la Comunidad (CENOC) de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación hasta llegar a su primera implementación.

El objetivo central de este programa fue la formación en gestión y gerenciamiento a organizaciones comunitarias, recuperando la experiencia de las propias organizaciones comunitarias especializadas en formación en gestión, y a través de un proceso de planificación participativa que lo sustentaba.

El PCAD estuvo dirigido a las organizaciones de la comunidad (tercer sector) a través de una estrategia de educación a distancia.

La forma que asumió esta propuesta de formación giró alrededor de dos componentes articulados: materiales impresos educativos y encuentros presenciales con el apoyo de docentes tutores.

**Objeto:**

Capacitación a distancia para organizaciones de la comunidad.

**Actores:**

El Estado Nacional a través del CENOC y de la UNC, el equipo interdisciplinario y 4.000 representantes de otras tantas organizaciones no gubernamentales, que eran el 20% del universo total de ONG en el país en ese momento. El equipo incluyó especialistas de filosofía, trabajo social, comunicación social, sociología, tecnología, realizadores, diseñadores plásticos y gráficos y los expertos aportados por las ONG. El PCAD contó con un grupo de tutores que podían ser itinerantes, quienes habían participado en la elaboración de los contenidos y desarrollaban clases magistrales en los talleres inaugurales de cada sede, miembros reconocidos y legitimados por cada ONG local que era el mediador que acompañaba y orientaba la lectura y comprensión de los materiales. El propio Programa definía a los tutores locales como “...las personas que en cada sede difunden y promueven el PCAD (1998), acompañan el proceso de aprendizaje, organizan los eventos grupales de capacitación, atienden sus dudas e interrogantes y aseguran una comunicación fluida con la coordinación académica”(p.3). Los tutores itinerantes eran definidos como

miembros de organizaciones comunitarias que desarrollaron los contenidos de los módulos de capacitación. Prestan los servicios de

formación especializada. Los usuarios del servicio podrán contar con ellos en cada evento mensual de capacitación por tema y por sede, siguiendo las distintas unidades temáticas que integran el programa<sup>39</sup>. (CENOC, 1998, p.3)

### **Contexto político institucional:**

La propuesta se enmarca en una necesidad política del Estado de cambiar su rol respecto de las ONG, y así lo expresa el CENOC en los fundamentos:

El Estado Nacional ha tomado la decisión de revertir el concepto tradicional de política pública - centralizada y asistencialista, propia del Estado Benefactor - por una nueva manera de concebir, diseñar y ejecutar las políticas sociales. No se discute que la cuestión social es responsabilidad prioritaria del sector Público, pero en esta una nueva forma de concebir el rol del Estado, la Sociedad Civil fortalecida y protagonista, puede producir los bienes, servicios y las distintas actividades que de la aplicación de las políticas sociales emanen. Ya no se espera que necesariamente el Estado realice directa y exclusivamente los distintos aspectos de política pública que hacen a la integración y la cohesión social. El Estado Nacional se ha propuesto implementar un cambio respecto en la forma de implementación de políticas públicas. (CENOC, 1998, p.4)

Por su parte, en la UNC ya había una cierta experiencia en trayectos que respondían a objetivos similares a través de la educación a distancia. La propuesta se enriqueció por el intercambio con 'pares jerarquizados' entre el equipo interdisciplinario y ONG de vasta trayectoria en el campo, muchas de las cuales estaban localizadas en Córdoba.

Los pares jerarquizados son aquellas organizaciones de mayor trayectoria y desarrollo institucional que servían de referentes para otras. De hecho, esto permitió que esas ONG actuaran como proveedores de los contenidos de los materiales impresos y tuvieran a su cargo el servicio de tutorías itinerantes.

### **Tecnología:**

---

<sup>39</sup> Cabe destacar que nuestra participación en el Centro Nacional de Organizaciones Comunitarias fue como productora general realizando tareas de producción de los materiales y de diseño del programa.



Se utilizaron nueve materiales impresos elaborados *ad hoc* –correspondiente a nuevos módulos de contenidos- que eran puestos en común en encuentros presenciales en dos instancias: la tutoría cotidiana con el animador de la ONG y la tutoría itinerante, que reunía al autor de cada módulo con los asistentes en cada sede a lo largo del país.

### **Encuadre y estrategias:**

Como surge de la lectura del contexto político institucional, este programa se desarrolló durante la década del 90, una época de fuerte desvinculación del Estado con relación a la sociedad civil y se trataba justamente de fortalecer a esta última para, de alguna manera, acotar o liberar al Estado de determinadas funciones.

El diseño del programa previó tres instancias de coordinación. En primer lugar, el CENOC como responsable y coordinador general de este programa, además, una coordinación académica a cargo de una ONG que había participado en la formulación del programa, y finalmente una Unidad Ejecutora (integrada por miembros de ONG's representantes de las cuatro regionales donde se implementó el PCAD en una primera etapa) encargados del control administrativo y financiero y de la 'evaluación de impacto'. Esta arquitectura de funcionamiento trajo aparejado un desafío nuevo para la época de consensuar transformaciones del orden de lo político, lo estratégico y lo pedagógico, atravesados por la dimensión comunicativa.

Como toda propuesta educativa, este trayecto presuponía el desarrollo de una comprensión compartida, una puesta en común de perspectivas diferentes<sup>40</sup> (Derek y Mercer, 1988) utilizando la modalidad a distancia, que surge de coordinar procesos organizativos, pedagógicos y comunicativos para que el sistema funcione adecuadamente. El enfoque no define a la distancia como lo que no es presencial sino que enfatiza el uso del sistema multimedia. Lorenzo García Aretio argumenta que “en resumidas cuentas se diferencian

---

<sup>40</sup> Construir una visión compartida del objeto que se desee abordar requiere hacerse presente en la distancia en cada una de las mediaciones que supone este proceso. Cada espacio debe entonces tomar distancia de miradas tecnicistas de la educación a distancia con el envío de información a través de algún medio.

precisamente por la variedad e intensidad de la presencialidad y uso de los recursos didácticos”. (García Aretio, citado por Holmberg, 1987<sup>41</sup>, p.25)

### **Impacto:**

La posibilidad de construir consensos a través de la comunicación con relación a las nuevas alianzas, a los estilos de gestión y las formas de enseñar, se convirtió en una alternativa interesante y potente para el logro de los objetivos de esta particular propuesta de formación. Se logró adecuar el dispositivo de educación a distancia a estrategias de educación no formales. Pero lo que surgió como la mayor riqueza del Programa fue su planificación participativa, porque primero se relevaron intereses, expectativas y contenidos que interesaban a los destinatarios para recién después dar forma a la propuesta. También dio buenos resultados que en el desarrollo y en general en todas las etapas de la ejecución participaran integrantes del Tercer Sector.

#### *3.4.1.3.- Paquete Audiovisual Didáctico en Capacitación y Gestión de Organizaciones de la comunidad (PAD, 1998)*

Durante la implementación del PCAD, desarrollado precedentemente, se identificó una demanda en un sector importante de los destinatarios de las organizaciones de la comunidad: carecían de competencias de lectoescritura o al menos estaban poco desarrolladas. Esta necesidad fue advertida por los propios responsables políticos en su acercamiento a tales comunidades, quienes pidieron una adecuación del dispositivo del PCAD a lo que luego fue el PAD.

Ambos comparten los objetivos educativos y promocionales, pero se diferencian en cuanto al público destinatario y el soporte utilizado. El primero de estos programas se dirigía a organizaciones con un mayor grado de consolidación o desarrollo institucional, a usuarios con más alto nivel educativo formal, y utilizaba módulos impresos y encuentros tutoriales. En cambio, el segundo se planteó como multimedial.

---

<sup>41</sup> Esta idea de García Aretio continúa siendo trabajada en la actualidad incluso en su publicación *La Educación a Distancia*, 2002, de la Editorial ARIEL.

El PAD, entonces, fue un programa educativo y de promoción social que intentó fortalecer las capacidades de los integrantes de las organizaciones de base -que no llegan a tener la solidez de las ONG- orientado a la formación en gestión organizacional. Recupera conocimientos y tecnologías desarrollados por el mismo sector en temas como Desarrollo Organizacional, Planificación Estratégica, Comunicación, Administración y Negociación, pero utilizando soporte audiovisual destinado a públicos con escaso nivel de alfabetización. Este trabajo, que consistió en complementar medios, plataformas y redes y, a la vez, distintos lenguajes, es lo que Gunter Kress llamó la “*multimodalidad*” y en comunicación educativa la multimedialidad y la alfabetización múltiple. Dice Kress (2000)

Hoy los productores de texto hacen un uso cada vez más mayor y más deliberado de una gama de modos de representación y comunicación que coexisten dentro de un texto dado. Una consecuencia de este cambio es que se hizo imposible interpretar en forma cabal los textos prestando atención exclusivamente a la lengua escrita. Esta existe como un elemento representativo en un texto que siempre es multimodal y debe leerse en conjunción con todos los otros modos semióticos de ese texto. (p.375)

**Objeto:**

Diseñar e implementar un programa educativo y de promoción social sobre gestión organizacional para integrantes de ONG con escaso nivel de alfabetización.

**Actores:**

El Estado, el equipo interdisciplinario de la UNC, TV Quality, los expertos y los destinatarios que eran miembros de las organizaciones de base con un bajo nivel de escolarización y escasas competencias en lecto-escritura. Los proveedores de contenidos fueron recuperados de organizaciones técnicas de apoyo especializadas en gestión y gerenciamiento social, quienes aportaron los contenidos que sirvieron de base para la elaboración de los materiales del PAD y brindaron testimonio de sus experiencias respecto de esas temáticas.

**Contexto político institucional:**

En la misma línea del PCAD, las políticas públicas buscaban acercarse al sector de las organizaciones de la comunidad con propuestas formativas para acompañar el fortalecimiento del sector. A su vez, el desarrollo del PCAD había generado la confianza suficiente en el

equipo técnico de la Universidad Nacional de Córdoba, tanto en los aspectos profesionales como en la perspectiva metodológica y epistemológica que los nucleaba. Se había realizado una evaluación positiva de la primera etapa y además se contaba con los medios económicos como para sostener una producción audiovisual de calidad, en alianza con empresas del sector audiovisual, en particular señales interesadas en lo educativo (TV Quality). Ello permitía pensar en su circulación masiva, más allá de la distribución a través de videos enviados a las sedes.

### **Tecnología:**

El Paquete Audiovisual Didáctico (PAD) estaba integrado por cinco videos que se corresponden a cinco capítulos; cinco cartillas impresas para los usuarios -los cuadernos de trabajo- y un manual destinado al capacitador o monitor. A su vez, cada uno de los videos estaba integrado por dos partes bien diferenciadas en cuanto a su género: una parte ficcional, una telenovela que narraba la historia típica de una organización de base y planteaba problemáticas sociales afines a las que vivían los destinatarios; y otra con carácter explícitamente educativo. Dentro de esta última se incorporaban testimonios documentales recogidos entre miembros de organizaciones comunitarias de distintas regiones del país y una cartilla audiovisual didáctica.

### **Encuadre y estrategias:**

El PAD remite al PCAD y su encuadre es similar. Tenía no solo una intención formativa sino también un carácter promocional en tanto buscó conectar instituciones más desarrolladas con las de menor trayectoria, reforzar vínculos para la generación de redes locales y el fortalecimiento del denominado ‘tercer sector’.

### **Impacto:**

La experiencia de trabajo fue particularmente enriquecedora para todos los actores porque resultaba muy dificultoso optar por el uso combinado de tecnologías y lenguajes que involucraran un proceso de producción con muchas etapas, a cargo de distintas personas, y con destinatarios alejados de ese centro de emisión o producción de la propuesta.

En general, se pudieron reconocer instancias y espacios dinamizadores de los esfuerzos ya existentes que se orientaron a fortalecer las experiencias positivas en marcha y ayudaron a desarrollar nuevos emprendimientos. Fue posible también trabajar en espacios en donde estuvieron comprometidas de alguna manera las organizaciones comunitarias y en los que se recuperaron las prácticas positivas ya existentes y se desarrollaron nuevas actitudes, se adquirieron nuevos conocimientos en relación al fortalecimiento de las organizaciones de la comunidad, sobre todo en las de incipiente desarrollo. Y finalmente se logró diseñar e implementar una experiencia formativa sostenible en el tiempo y replicable en forma autónoma.

#### *3.4.1.4. Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (desde 1996)*

En 1996 diseñamos una propuesta de cátedra que asumía el desafío nuevamente de enfrentar la situación de la masividad, al tener que atender a 600 alumnos con un equipo docente de tres integrantes en un espacio curricular eminentemente práctico. Se trata de la única instancia de aprendizaje audiovisual que tienen los estudiantes en el ciclo básico de la licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, a menos que elijan esa orientación a partir de 4º año. El proyecto pretendía intervenir sobre varios elementos que hacen a la tarea docente: un programa de contenidos ajustado a las posibilidades ciertas de desarrollarlo a lo largo del año; una reelaboración de los materiales de estudio que recuperara lo aprendido en otros proyectos, como el aplicado en el ingreso a la carrera; formular y utilizar materiales propios de la modalidad a distancia en la cursada regular para generar las condiciones de posibilidad a una mayor autonomía de los alumnos; garantizar su distribución para que circulara entre todos los cursantes; poder concentrar las clases presenciales para el desarrollo de las prácticas, dado que se trata de un taller. Pasado el primer año, se incorporaron otros recursos: una página web y un diccionario interactivo que complementaron aquellos materiales impresos, las clases y los encuentros: [www.talleriii.eci.unc.edu.ar](http://www.talleriii.eci.unc.edu.ar)

**Objeto:**

Diseñar un proyecto que incorpore características y recursos propios de la modalidad a distancia para lograr los objetivos de cursada de un espacio presencial de taller en la formación de los licenciados en comunicación de la ex ECI, actual FCC.

**Actores:**

ECI/UNC; cátedra de Taller III; alumnos cursantes; expertos que elaboraron los materiales impresos y tutores.

**Contexto político-institucional:**

El contexto político sigue los mismos lineamientos de la política universitaria respecto de la masividad de la matrícula y la falta de presupuesto suficiente en relación a las necesidades planteadas por la política misma. La institución se abrió a la innovación propuesta una vez que ésta fue legitimada por el proceso de concurso docente.

**Tecnologías:**

Materiales impresos que desarrollaban contenidos teóricos, remitían a ejemplos y brindaban guías de actividades, videos y página web.

**Encuadre y estrategias:**

Bajo la apropiación y adecuación de la modalidad de educación a distancia, se priorizaron las instancias de taller de producción con docentes que pudieron incorporar, además, algunas de las funciones de los tutores: orientación, acompañamiento y guía, entre otras. Sin embargo, la característica del objeto disciplinar -lo audiovisual-, la modalidad de taller y la relación cuantitativa de un docente cada 200 alumnos, aproximadamente, nos llevó a experimentar cuánto podrían aportar alumnos avanzados de la carrera con la asignatura aprobada, a nivel de una ayuda entre pares como ayudantes-alumnos. La formación de ayudantes-alumnos *ad honorem*, pero prevista por el reglamento como parte de la iniciación a la carrera docente universitaria, fue clave para formar equipos de personas en general jóvenes y muy activas que luego fueron, en buena medida, quienes sustentaron en terreno la FIIVV, en tanto rol dinamizador. Incluso ocurrió que, con el objetivo de sostener el interés de estos estudiantes que se postulaban voluntariamente año tras año –la cátedra cuenta con entre 8 y

10 ayudantes-alumnos por año- y eran objeto de un proceso de selección por parte de la cátedra y la Secretaría Académica, el equipo docente amplió su trabajo hacia la extensión universitaria, diversificando propuestas, escenarios y públicos destinatarios de los proyectos. Esto también tendría posteriormente una derivación directa en la FIIVV, que es una acción de extensión y cuenta con voluntarios que manifiestan compromiso e interés por la propuesta y van sugiriendo mejoras.

Con todo el equipo docente se abordó el trabajo áulico desde la perspectiva del “*juego pleno*”, que concibe al aprendizaje como un todo desde siete principios: jugar todo el partido; hacer que valga la pena jugar; abordar y trabajar lo más difícil; jugar de visitante; descubrir lo implícito o escondido del juego; aprender del propio equipo y de los demás; aprender el juego del aprendizaje mediante la aplicación de estrategias metacognitivas destinadas a reflexionar sobre el cómo aprendimos: “el aprendizaje para la comprensión consiste más en aprender a patinar que en aprender sobre patinaje”, explica Perkins (2010), que en este caso y parafraseando sería que el aprendizaje para la comprensión consiste más en aprender a realizar discursos audiovisuales que en aprender sobre el discurso audiovisual. Y, como hemos visto en la caracterización de la FIIVV, también este es el sentido que se le dio a la Feria, en este caso estableciendo un marco de juego pleno para con niños y jóvenes.

### **Impacto:**

El Taller III incorporó esa innovación hasta la fecha, con ciertos ajustes en el proceso destinados a su mejora, en particular relativos a la disponibilidad tecnológica. Los materiales se utilizan tanto dentro de esta cátedra como fuera de la universidad, puesto que están disponibles gratuitamente en la web y resultaron ser útiles y claros como bibliografía. Mejoró el cursado en términos de retención de la matrícula. Las producciones de los estudiantes son de buena calidad y han ido mejorando a lo largo del tiempo, lo que no se debe únicamente a esta propuesta de enseñanza, pero en las evaluaciones al Taller que completan año a año, los propios estudiantes dicen que valoran altamente la propuesta metodológica. A la vez, la modalidad permitió a los docentes liberar un poco de su tiempo para dedicarse a otras funciones de acompañamiento de la práctica. Alrededor de 30 alumnos se formaron en esta metodología como ayudantes de la cátedra y, ya graduados, aún siguen vinculados de diferentes maneras, aplicando estos conocimientos a sus propios ámbitos de trabajo. Buena parte de estas personas, con estos antecedentes, han logrado integrarse a los equipos de

PROMSE, PROMEDU y Conectar Igualdad en la provincia de Córdoba, y en 2008, ya graduados, participaron como capacitadores en el FOPIE<sup>42</sup>. La experiencia del Taller III fue publicada en el libro *Periodistas: entre el protagonismo y el riesgo*, compilado por Alicia Entel y publicado en 1997 por Paidós, Buenos Aires, luego de que Entel tomara contacto con la iniciativa a través de una ponencia.

#### 3.4.1.5.- *Postítulo Tecnología Educativa (2004-2007)*

Hacia 2002, distintos organismos de la UNC fueron planteándose el abordaje de las Tecnologías Educativas como objeto de formación. En ese marco presentamos ante la Facultad de Filosofía y Humanidades un proyecto de postítulo sobre la problemática destinado a docentes. El diseño estuvo inspirado en nuestra participación en una Diplomatura del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE México) a la cual accedimos mediante una beca otorgada por la OEA. La temática era integración de TIC a procesos educativos y fue formulado teniendo en cuenta ese espacio formativo y mi propio conocimiento del contexto político institucional en nuestro país. El trayecto de capacitación se implementó en 2004 merced a un convenio entre la Facultad y el gremio docente UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba).

Los contenidos del postítulo tendían a familiarizar a los docentes con una propuesta multimedia que habilitara el trabajo de producción de materiales desde las mismas mediaciones pedagógicas que ellos vienen haciendo, utilizando las TIC y variedad de soportes y lenguajes (gráfico, sonoro, audiovisual, hipertextual). Los contenidos incluían actualizaciones teóricas sobre el aprendizaje, la comunicación, la enseñanza y el sujeto que aprende. Se desarrollaba a lo largo de ocho módulos con un trabajo final.

#### **Objeto:**

Ofrecer capacitación a docentes del Sistema Educativo en Tecnología Educativa

---

<sup>42</sup> Programa de Fortalecimiento a las Escuelas bajo el Programa de Igualdad Educativa, cuya ejecución estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Córdoba, con un impacto territorial de la Zona Centro del país (Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos), alcanzando a unas 4500 docentes de escuelas primarias.



### **Actores:**

Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba y Unión de Educadores de la Provincia (UEPC), docentes universitarios, 500 docentes de escuelas secundarias (250 por cohorte).

### **Contexto político-institucional:**

Desde la década del 90, la UNC -en tanto universidad- disponía de la posibilidad de ofrecer trayectos de capacitación a docentes que no requerían otra acreditación más que la que la propia universidad otorgaba. Esto amplió sustancialmente el margen de acción para afrontar su relación con la problemática del desarrollo profesional de maestros y profesores de todos los niveles de escolarización que debían adecuar su formación inicial a los cambios que trajo aparejado la Ley Federal de Educación en aquellos años y las actualizaciones permanentes de la propia tecnología.

A la par, la FFyH habilitó un área de Tecnología Educativa en 2002 con objetivos endógenos y exógenos. Con una finalidad extensionista, se abrió un área de encuentro interdisciplinario con profesores de educación, comunicación, letras, psicología, entre otras. La Unión de Educadores de la Provincia se interesó en la propuesta y firmó un convenio con la Facultad, responsabilizándose del financiamiento para dos cohortes de docentes con sedes en capital y el interior de la provincia.

### **Tecnologías:**

Se utilizaron materiales impresos elaborados *ad hoc* para cada módulo y la vía de comunicación fueron los correos electrónicos, además de las tutorías presenciales. En las clases se utilizaron recursos multimediales, concretamente computadoras. En algunas instancias pudimos experimentar con aulas virtuales, pero el trabajo se complejizó porque aún las condiciones de conectividad existentes en las sedes de cursado no eran adecuadas.

### **Encuadre y estrategias:**

El proyecto siguió los lineamientos ya explicitados sobre comunicación y tecnologías educativas, y utilizó una dinámica de cursada semipresencial con lectura previa de los materiales y encuentros presenciales con tecnología disponible que permitiera no solo mejorar

los materiales que los propios docentes utilizaban ya en sus clases, sino aprender a manipularlos para ir abriendo la puerta a la producción de materiales en diferentes soportes.

### **Impacto:**

Del total de los cursantes del Postítulo, esta oferta fue finalizada por más del 60% de los inscriptos porque se pudo acompañar los procesos sobre todo en las instancias presenciales, subsanando los problemas de conectividad que existían en la época. La propuesta fue valorada positivamente por los asistentes, que lograron formular modificaciones en sus estrategias de enseñanza y en el uso educativo variado de los recursos pedagógicos y no pedagógicos. La propuesta de formación fue original para la época.

#### *3.4.1.6. Programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI - 2008/continúa)*

El UPAMI es una iniciativa nacional del INSSPyJ (Instituto Nacional de Seguridad Social para Jubilados y Pensionados), en acuerdo con el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), que se implementó a lo largo de todo el país, en convenio con las universidades nacionales del territorio. Sin embargo, se ubica en esta tesis en el apartado de desarrollos propios porque consideramos que la implementación en la ciudad de Córdoba bajo nuestra responsabilidad se adecuó a nuestra perspectiva teórica en relación a la educación de adultos y la extensión, pudiendo de esta manera darle una identidad propia, sobre todo en aspectos relativos al perfil de docente, la resignificación del papel del tutor y del ayudante y el modo de sistematización visual, sostenido a lo largo de estos diez años. Todos estos ajustes y adecuaciones redundaron en la sustentabilidad y el fortalecimiento de la iniciativa. Los adultos mayores (AM) demuestran haber incorporado al UPAMI como parte de sus cotidianos y como un espacio cuya participación es saludable para ellos en términos de mejorar su calidad de vida.

A través de este Programa, la Secretaría de Extensión Universitaria pretendió promover experiencias participativas que propiciaran transformaciones en la vida cotidiana de las comunidades, particularmente de grupos poblacionales históricamente relegados, entre otros, del derecho a la educación, como lo han sido los y las AM. Esta tarea es realizada junto al Departamento Universitario de Informática (DUI), que prevé acciones de alfabetización

digital, así como la producción y adecuación de los materiales educativos requeridos para ello.

Se generaron espacios incluyentes para AM en el ámbito de la UNC, desde la perspectiva del envejecimiento activo y la promoción de la salud, individual y colectiva, como derecho humano esencial, basándose en el convencimiento de la capacidad de aprendizaje como una condición característica de los humanos durante toda la vida. Esta característica se encuentra en el núcleo de reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de la vida. La propuesta se implementa a través de la organización y desarrollo de talleres de capacitación para adultos/as mayores afiliados a PAMI, integrándolos al ámbito universitario.

Las temáticas abordadas a lo largo de estos años fueron: Alfabetización informática en diferentes niveles, Tecnologías para la vida cotidiana, Canto, Percusión, Teatro, Fotografía, Narrativas, Radio, Jardinería y horticultura, Lenguas extranjeras, Plástica, Filosofía, Conociendo el cosmos, Cuerpo y mente en movimiento, entre otras. Los talleres han estado a cargo de docentes y ayudantes alumnos extensionistas provenientes de las siguientes unidades académicas: Facultades de Matemática Astronomía y Física, Filosofía y Humanidades, Artes, Psicología, Ciencias de la Información, Trabajo Social, Lenguas, Kinesiología y Fisioterapia y Ciencias Agropecuarias.

Objetivos generales de los talleres: a) promover el desarrollo de competencias básicas -en el área específica del curso- para mejorar la inclusión social de los/as adultos/as mayores; b) fomentar su autonomía y c) favorecer un clima de trabajo en el que se posibilite a los/as adultos/as mayores elaborar aspectos vinculados a las barreras culturales y generacionales frente a nuevos aprendizajes, entre ellos las tecnologías de la información y la comunicación.

**Objeto:**

Ofrecer una formación a los adultos mayores para el desarrollo de capacidades que mejoren su calidad de vida y acompañen el envejecimiento activo con una perspectiva de derechos.

**Actores:**

INSSJP-PAMI, CIN/UNC, docentes, graduados y estudiantes universitarios avanzados, jubilados y pensionados.

La incorporación de un cuerpo de ayudantes-alumnos en calidad de facilitadores y animadores de los procesos de aprendizaje y de la inserción de los AM en el ámbito universitario fue la innovación que la UNC hizo en un Programa que tuvo alcance nacional y que, al ser evaluado anualmente por el INSSJP-PAMI, surgió como la sede con un desarrollo más importante y con mayor sustentabilidad. De hecho continúa, a diferencia de otras provincias. A lo largo de la última década, en Córdoba se pasó de un grupo de interés de 40 AM en una sola disciplina –informática– a los 1.600 AM con intereses diversificados en más de 30 disciplinas.

Cuando hablamos de los ayudantes-alumnos en esta instancia como facilitadores y animadores estamos haciendo referencia a una redefinición del papel de tutores, menos ligada tal vez a lo académico y más vinculada a quienes pueden fomentar en grupos más vulnerables -en este caso por la edad-, la inquietud por aprendizajes que lo integren más a la sociedad y a grupos etarios diferentes, por ejemplo, con sus nietos a través del uso de las tecnologías. En definitiva, se trata de una tarea de animación sociocultural, definida por la UNESCO como “el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y participar de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas”. (citada en Herrera Merchen, 1993, p.73)<sup>43</sup>

### **Contexto político-institucional:**

En el marco de un contexto político que priorizaba las acciones destinadas al empoderamiento de sectores normalmente postergados a través del fortalecimiento de los derechos, el Instituto Nacional de Servicios Sociales y Pensionados (INSSJP-PAMI) firmó un convenio marco con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2003. En los años siguientes, se firmaron convenios específicos con algunas de las universidades que lo

---

<sup>43</sup> La animación sociocultural ha ido modificándose en el devenir histórico y en cada comunidad adquiere un sentido particular entre el voluntariado y el compromiso social, aunado hoy por hoy a una salida laboral creativa y recreativa enfocada a diversos grupos etarios. Se sugiere revisar Ventosa Pérez, V. (2008), *Los agentes de la animación sociocultural. El papel de las instituciones, de la comunidad y de los profesionales*. Editorial CCS, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=352288>

conforman, estableciendo una cooperación que permitió incrementar la calidad y los servicios que el Instituto brinda a sus afiliados, aprovechando la inserción de las universidades nacionales en el contexto social. En esta línea, se creó y promovió la implementación del Programa UPAMI, Universidad para Adultos Mayores Integrados, iniciando su implementación en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el año 2008. Desde entonces y de manera ininterrumpida se trabaja a través de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), que prioriza el intercambio de saberes por sobre la transferencia de servicios.

### **Tecnologías:**

Se realizan talleres presenciales en sitios con acceso a tecnologías digitales y se elaboran materiales personalizados para el segmento poblacional que se atiende, altamente accesible en términos de forma y contenido. En la actualidad se está incorporando la televisión para que los AM que no pueden moverse accedan al Programa a través de micros audiovisuales (píldoras) de 3 minutos que produce el equipo UPAMI y que se transmiten por el canal de los Servicios de Radio y Televisión de la UNC, y además están en una plataforma web a la que se accede telefónicamente.

### **Encuadre y estrategias:**

El encuadre que subyace a la propuesta es la educación de adultos/as y el aprendizaje significativo, que parte de lo que el 'otro' sabe para desde allí facilitar la incorporación de los nuevos conocimientos que hagan sentido en su vida cotidiana. Se trata de una actividad de promoción de la salud del adulto mayor: apunta a promover su bienestar y calidad de vida, favoreciendo su integración social, su autonomía, un rol activo en la comunidad y su ciudadanía plena. Apunta asimismo a propiciar una reflexión compartida con las personas mayores acerca de los procesos actuales de envejecimiento, aportando a su significación positiva.

La concepción que subyace a estas propuestas de educación permanente para adultos se remonta a la década del 60 y a los principios con que desde entonces se desarrollan en el ámbito de la educación popular, de fuerte énfasis político-pedagógico, que sostiene que toda acción pedagógica es a la vez política y debería estar orientada a la transformación social. Los

máximos referentes de este enfoque son Paulo Freire y Mario Kaplún. El primero sostenía que mientras una persona estuviera comprometida con las causas populares podía convertirse en un educador popular. A la par, la UNESCO abrió una corriente de educación para adultos a la que llamó Educación Permanente, con un sentido más amplio que el de Educación Popular porque prevé la educación como un proceso a lo largo de toda la vida. Estas concepciones se conjugan actualmente con la mirada sobre la educación como un derecho humano, cuyo ejercicio se orienta a la construcción de ciudadanía y la búsqueda de una sociedad más justa que, como personas, nos conduzca hacia un desarrollo más equilibrado. El lenguaje, como puede observarse, se vuelve más inclusivo no sólo en relación al género sino también a la diversidad cultural, social, las discapacidades y la edad.

### **Impacto:**

La evolución del trabajo iniciado en 2008 ha permitido incorporar año a año nuevos talleres y actividades al Programa en función de las demandas receptadas en las instancias de evaluación llevadas a cabo. Así, a la fecha, la Universidad Nacional de Córdoba ha dictado talleres para más de 4000 adultos mayores. Inicialmente orientado a AM de la ciudad capital de la Provincia de Córdoba, en el año 2015 se extendió a la localidad de Deán Funes (en el Noroeste de la Provincia) y en 2016 a Los Reartes (en el Sur), dictando decenas de talleres en capital e interior. El proyecto ha recogido muy buenas evaluaciones y eso explica, en parte, su continuidad y ampliación de la cobertura.

### **3.4.2. Programas diseñados por otros organismos y en cuya implementación participamos**

#### *3.4.2.1. Talleres de Recepción activa de la TV para jóvenes de sectores populares (1990)<sup>44</sup>*

Durante 1988 participamos en Córdoba -Argentina- de un taller de Recepción Activa de la TV (en adelante RATV), a cargo de María Elena Hermosilla, experta chilena que presentó un dispositivo desarrollado por un colectivo de intelectuales chilenos con formación en periodismo, comunicación popular y psicología. A partir de esa experiencia, diseñamos y coordinamos talleres para promover una lectura crítica de la televisión por parte de públicos

---

<sup>44</sup> Basados en los trabajos de Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida para CENECA en Chile durante la dictadura de Augusto Pinochet.

juveniles, quienes formaban parte de un trabajo territorial propuesto desde el Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos -sede Córdoba- durante el año 1989.

En esa experiencia se puso en valor el aporte del juego como una herramienta potente para guiar el acceso a un contenido o concepto, el lugar de la planificación para contener y dirigir todo el proceso, y el rol del monitor como guía y facilitador. Claramente esta experiencia, primero como destinataria y luego como monitorea de la misma metodología en iniciativas con sectores populares de Córdoba, dejó marca y luego se replicó en la FIIVV.

El ‘efecto confianza’, la fe en que todos podemos aprender y enriquecer el aprendizaje como instancia colectiva fue la impronta de esa experiencia. El juego se plantea como una instancia a compartir, para lo cual se propone una estrategia que presupone la expresa confianza en los destinatarios bajo el convencimiento de que todos somos capaces si superamos las barreras del miedo al ridículo y al error. La metodología de trabajo fue tomada de la experiencia chilena del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística /CENECA/ uno de los principales organismos de toda América Latina en la difusión de la Educación en Medios de Comunicación. Se orienta en el trabajo de educación “*para los medios*” y se fundamenta en las teorías de la recepción<sup>45</sup>, reconociendo la producción de sentido por parte de los receptores, es decir la diversa semantización que hacen los públicos de los mensajes de la TV. Esto requirió, por parte de los autores, el desarrollo de propuestas diversificadas según el público (mujeres, jóvenes sectores populares, jóvenes clase media, entre otros).

### **Objeto:**

La recepción activa de la televisión.

### **Actores:**

En la experiencia local, asimilándonos al modelo chileno, fueron las organizaciones sociales que nucleaban a los grupos de destinatarios. Los monitores a cargo del trabajo fueron un grupo de comunicadores en busca de iniciar trabajos de extensión en territorio. Los

---

<sup>45</sup> La explicitación de la perspectiva teórica de la línea de trabajos que analiza la producción de sentido en la recepción, como Martín Barbero, Stuart Hall y R. von Sprecher, podrán leerse en el capítulo tres.

“monitores culturales”, llamados también “facilitadores grupales”<sup>46</sup> –a diferencia de los tutores y animadores– no tenían necesidad de dominar los contenidos, sí conocerlos. Su rol enfatizaba la puesta en práctica de aquellas indicaciones altamente pautadas y secuenciadas que preveían los materiales impresos en los encuentros presenciales. El destinatario de ese material, por esa razón, era el propio monitor y su rol era central porque él mediaba de determinada manera el acceso al contenido, no casualmente lo audiovisual. Definidos por CENECA en sus propios manuales para la educación popular, el ‘monitor cultural’ debe ser “un guía que motiva y estimula la participación, ayuda a organizar las actividades, facilita la síntesis del aprendizaje logrado durante la sesión” (1984, p.8) de trabajo siempre grupal<sup>47</sup>.

Los destinatarios fueron jóvenes de 11 a 14 años de barrio Ferreyra, ubicado en la periferia sur de la ciudad de Córdoba, que se nucleaban alrededor de actividades propuestas por el Movimiento Ecuménico de DDHH en el territorio. Era un grupo ya conformado en torno a actividades de video debate. Asistían los sábados a ver una película y dinamizados por un monitor o animador sociocultural, la comentaban.

### **Contexto político-institucional:**

El Movimiento Ecuménico es una organización no gubernamental argentina de defensa de los DDHH, formado por miembros de varias iglesias que comenzó a trabajar durante la última dictadura en el país para exigir al Estado el efectivo cumplimiento de sus obligaciones respecto de los DDHH. Su sigla es MEDH. Se creó en 1976. Trabajaba en barrios con organizaciones de base.

### **Tecnología:**

---

<sup>46</sup> Se recuperan los conceptos de Hermosilla, Elena y Kaplun, Mario (1987) *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. Fundación de Cultura Universitaria. Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Uruguay. Recuperado de: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el\\_comunicador\\_popular\\_0.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf) . Recuperado el 19/04/2018. También se puede ahondar en la obra de Mario Kaplun en [https://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0\\_mario\\_kaplun.htm](https://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_mario_kaplun.htm) .

<sup>47</sup> Una perspectiva complementaria es la revisión presentada por Úcar Martínez (2007) *Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 Disponible en: <https://rieoei.org> > historico > deloslectores .



La tecnología que usamos era muy simple: lápices, papeles, espacios y el propio cuerpo como vehículo de expresión de las ideas y sentimientos que los distintos géneros de la TV analizados motivaban en los grupos de públicos. Ni siquiera contábamos con un televisor. Pero la ausencia de tecnología no fue un obstáculo para el dispositivo, que había sido pensado para trabajar a partir de la memoria y la reconstrucción de la TV desde las experiencias individuales de recepción.

### **Encuadre y estrategias:**

Las discusiones de la época en torno a la influencia de los medios masivos de comunicación y sus efectos en la vida de las personas traían aparejadas distintas corrientes teóricas.

La más novedosa y consensuada en los círculos académicos y en el campo de la comunicación y educación popular en Latinoamérica identificaba la necesidad de un trabajo educativo frente a los medios, con especial énfasis en la televisión. Esto fundamentó el desarrollo de estrategias de intervención cuyo eje era el trabajo ‘territorial y grupal’ con sujetos agrupados según género, intereses, edad, contexto. La opción era focalizar las actividades en grupos ya constituidos a partir de necesidades e intereses específicos. Así, los talleres de RATV se sumaban a procesos ya en marcha aportando líneas de trabajo educativo, de fortalecimiento de identidades, reconocimiento de derechos, entre otros, los que se enmarcaban en los principios básicos de la educación popular. En base a este encuadre de la educación popular, el equipo de Córdoba propuso una adecuación que siguió los mismos lineamientos.

### **Impacto:**

Los jóvenes respondieron con entusiasmo a la propuesta y de hecho su participación fue voluntaria. Logramos llevar adelante los dos talleres previstos durante un mes los días sábados. Esta experiencia, junto a muchas otras de Latinoamérica, fue compartida en un Seminario Internacional realizado en Santiago de Chile (1991) y publicadas en el Manual de

Educación para la Recepción (1992, CENECA. UNESCO)<sup>48</sup>. Lo que nos preocupaba en aquel momento era compartir y sistematizar propuestas sustentables en el tiempo, en la línea de trabajo de educación *para* los medios, tomando clara distancia de la propuesta de educación *con* los medios. La experiencia también quedó plasmada en Documentos del CIFYH año 1991, Área de Comunicación; ‘Jornadas sobre medios masivos de comunicación en Córdoba’.

#### 3.4.2.2. FOPIIE. Fortalecimiento al Programa Integral de Igualdad Educativa Región Centro Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE (2007-2008-2009)

Este ítem comprende las instancias de la ejecución del FOPIIE en la Región Centro entre 2007 y 2008 y la evaluación del mismo dispositivo de la que participamos en la región NOA en 2009. De cualquier manera, siempre se refiere a etapas del desarrollo del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas PIIE (Promoción Integral para la Igualdad Educativa).

Como docente de la Universidad Nacional de Córdoba y en acuerdo con la Unión Europea, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y los Ministerios de Educación de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, tuvimos a nuestro cargo la coordinación de la capacitación en el uso pedagógico de TIC en el aula durante un año (entre 2007 y 2008), tras haber ganado una licitación pública internacional (Convenio No. ALA/2005/1754).

La iniciativa estaba destinada a casi todo el abanico de actores de nivel primario de los sistemas educativos de las tres jurisdicciones, incluyendo a equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes de las escuelas alcanzadas por el programa PIIE, que atendía las necesidades de las instituciones escolares cuyo alumnado integra el sector social de mayor vulnerabilidad.

El proyecto fue pensado como un proceso masivo, simultáneo, estandarizado desde su formulación, y en ese sentido homogéneo, que el Ministerio de Educación de la Nación decidió tercerizar para su ejecución. Estas características hicieron del trabajo un desafío muy particular para la universidad porque no responde a los parámetros usuales. Sin embargo, fue

---

<sup>48</sup> Revisar el Programa de Educación para la Recepción Argentina en *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (1992) CENECA-UNESCO. Chile.

clave que el trayecto se aplicara en las propias escuelas, con lo que anticipó lo que luego se llamaría ‘situado’, y la formulación de la FIIVV como itinerante por las escuelas.

La universidad capacitó primero al cuerpo de profesionales que llevaría adelante el dictado de los cursos y luego, a través de ellos, en 185 cursos, a actores del nivel primario de las tres provincias que atendían las escuelas PIIE.

**Objeto:**

Capacitación masiva en TIC de todos los integrantes del nivel primario que integraban las escuelas PIIE en tres provincias.

**Actores:**

Unión Europea, Ministerio de Educación de la Nación, Ministerios de las provincias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos, UNC, equipo acreditado de expertos de la UNC, UNER y Universidad Nacional del Litoral integrado por un coordinador general del proyecto, un coordinador general y tres provinciales para el aspecto financiero, y cinco coordinadores pedagógicos distribuidos por provincia. 95 capacitadores en las tres provincias con diferente formación de grado y posgrado en áreas como comunicación (66), educación (16), computación (6), trabajo social (2), estadística (1), plástica (2), psicología (1) y arquitectura (1). 3.996 docentes, alumnos de profesorados y técnicos de los ministerios provinciales capacitados

**Contexto político-institucional:**

Dentro del marco político de la incorporación de TIC a la educación, en este trayecto hubo una serie de convenios y acuerdos con actores diversos que, desde la Unión Europea hasta los propios ministerios y las universidades, hicieron posible un proyecto de tal envergadura que, finalmente, llegó a todo el país -aunque en este caso estemos considerando sólo la Zona Centro-. Igualmente, nuestra participación al año siguiente de la evaluación en el NOA o la que se describirá a continuación destinada a educación de adultos se dan en el mismo marco.

**Tecnologías:**

Materiales impresos *ad hoc*, CDs con contenidos digitalizados en video y escritos, computadoras y equipamiento que PIIE había llevado previamente a las escuelas, Internet, aunque con problemas de conectividad y correo electrónico.

### **Encuadre y estrategias:**

El encuadre político era la incorporación masiva de TIC a las escuelas capacitando a todos los actores en su uso pedagógico, pero previendo expresamente también a los medios audiovisuales desde el apoyo a la transmisión de saberes para la inclusión escolar y la disminución de la desigualdad educativa. Se pretendía que la inclusión de TIC en escuelas PIIE mejoraran la calidad educativa y renovaran las propuestas de enseñanza para lograr mejoras en la apropiación de saberes básicos, reducir los porcentajes de repitencia, sobreedad, ausentismo y deserción en la escolaridad primaria y facilitar las trayectorias escolares en su tránsito hacia el nivel secundario. El programa tendía a apuntalar la inventiva de los actores involucrados en la capacitación para la comprensión de la lógica y lenguaje de los medios y recursos utilizados, el desarrollo de competencias para un uso creativo en el despliegue de estrategias e itinerarios didácticos. Se pretendía abrir la reflexión pedagógica sobre los procesos diferenciales o desiguales de distribución de los bienes culturales y sobre el derecho de los sectores más desfavorecidos a apropiarse de las claves de acceso para la comprensión de los mundos culturales del presente. Además, se impulsaba el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza de contenidos curriculares e iniciativas institucionales que diversificaran las experiencias de aprendizaje y los procesos de alfabetización múltiples, en la apropiación de los diferentes lenguajes y el dominio de las herramientas básicas.

### **Impacto:**

Según los participantes en los distintos niveles –capacitadores y capacitados–, el proceso se llevó a cabo con éxito, pese a que hubo que compatibilizar estructuras y lógicas de funcionamiento bien diferentes.

La concurrencia de los capacitadores a los establecimientos donde trabajaban habitualmente los participantes facilitó a la vez la puesta en funcionamiento de los equipos que ya estaban y en muchos casos permanecían guardados en sus cajas originales.

Se logró una retención de participantes de entre el 55% (en Córdoba) y el casi 69% (Entre Ríos), que es un muy buen resultado en relación a lo que ocurre normalmente. La

duración e intensidad de las jornadas, la ocupación de los días sábados y la coincidencia de la capacitación con temporadas de mucho trabajo, como es el cierre del ciclo lectivo, explicaron en parte la deserción. El índice de aprobación en una primera instancia, sobre el total de cursantes en las tres jurisdicciones, superó el 74%.

Unos 2000 destinatarios que evaluaron la iniciativa voluntariamente valoraron especialmente la “*apropiación de herramientas informáticas elementales*”, que no eran el objetivo inicial de los cursos ya que en principio se relegaron a un segundo plano las aplicaciones de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero a medida que avanzaba el trayecto, también se evaluó positivamente la posibilidad de utilizar las TIC y los materiales audiovisuales en el aula, superando los preconceptos de parte de los docentes con relación a la tecnología en general. En materia de TIC, los capacitadores pudieron comprobar que la diversidad de los participantes enriquecía la integración de grupos de trabajo entre los asistentes y probablemente fuera un factor clave para la retención y contención de los más ajenos a la tecnología. Más del 80% de los cursantes en toda la región valoraron especialmente a los capacitadores, y más del 70% destacaron los aportes del curso a la integración de las TIC en la enseñanza, que era objetivo del Trayecto.

#### *3.4.2.3. Programa de Jóvenes y Adultos Capacitación en el Uso de TIC. Región NOA 2011-2012. Capacitación en las TIC 2011/S 87-140616*

Este trayecto de capacitación en TIC, que llegó a 551 docentes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) e instructores de Formación Profesional de seis provincias argentinas del NOA y Cuyo, que nos tocó coordinar, surgió de otra licitación pública ganada por la UNC y con financiamiento de la Unión Europea.

A lo largo de un semestre, docentes de Jujuy, Tucumán, Catamarca, La Rioja, San Juan y Mendoza fueron asistidos por especialistas y por 20 parejas de tutores a través de instancias presenciales y virtuales que facilitaron la orientación y el seguimiento de lo que para muchos fue, según la propia evaluación de los destinatarios, su “primer contacto” con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recursos pedagógicos.

El dispositivo fue aprovechado para desarrollar procesos de inclusión y alfabetización digital y orientar a los docentes en la integración pedagógica de las TIC. Se compartieron con

ellos marcos teóricos y aplicaciones digitales adecuadas a la modalidad en que se desempeñaban y se promovió la reflexión y el intercambio entre pares y con especialistas acerca de la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas, enfatizar la actualización profesional y el trabajo colaborativo.

Resultó además un proceso efectivo porque puso en debate resistencias, temores y representaciones docentes acerca de las TIC y también de las características que presentan los diversos grupos de jóvenes y adultos que los profesores tienen como alumnos. En la misma línea que las iniciativas descritas anteriormente (FOPIIE), se preservó la modalidad de que los capacitadores a cargo de los encuentros presenciales viajaran las provincias y se reunieran con los alumnos en lugares accesibles a las sedes distribuidas por provincia. El dispositivo preveía, además, el pago de los costos de traslado de los alumnos al lugar estipulado para el encuentro. Los días de encuentro eran días laborables, con lo que se superó la dificultad que presentaban los días sábados. Por ello, podría decirse que este fue un dispositivo situado.

**Objeto:**

Capacitar en TIC a docentes y formadores profesionales de la EPJA en las regiones NOA y Cuyo

**Actores:**

Unión Europea, Ministerio de Educación de la Nación y áreas de EPJA de las jurisdicciones, UNC, equipo coordinador pedagógico y administrativo central y en las sedes, capacitadores y tutores y docentes destinatarios. En este caso y en el anterior, ya por fuera de los lineamientos de la educación popular a nivel de diseño e implementación, las instituciones que organizaron y financiaron hablaban de capacitadores y no de tutores en los pliegos de licitación. Sin embargo, la Universidad Nacional de Córdoba propuso al licitar que, además de capacitar, estos actores pudieran cumplir el rol de animadores o facilitadores frente a los aprendizajes, previendo que las resistencias frente a las TIC que venían presentando los docentes en experiencias anteriores y según informes de evaluación, provocaran un alto desgranamiento y abandono.

**Contexto político-institucional:**

Se reitera el marco político de la inclusión a través de las TIC, en este caso pensando sobre todo en poblaciones con sobreedad que intentaban lograr la terminalidad del ciclo secundario, la necesidad de mejorar la calidad educativa y de morigerar las condiciones estructurales de desigualdad social a través de la educación.

En el plano institucional, la Universidad Nacional de Córdoba concretó un ambicioso dispositivo de capacitación en TIC a 551 docentes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos e instructores de Formación Profesional de seis provincias argentinas del Noroeste y Cuyo, tras ganar la licitación pública convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación con la financiación de la Unión Europea (Capacitación en las TIC 2011/S 87-140616).

### **Tecnologías:**

Materiales impresos, plataforma virtual, CD y correo electrónico.

### **Encuadre y estrategias:**

El encuadre y las estrategias fueron similares en lo macrosocial al proyecto anterior y respondieron a los mismos principios y objetivos desde lo político-pedagógico que ya abordamos, con la diferencia de que en este caso los destinatarios finales eran los jóvenes y adultos que intentaban lograr la terminalidad de la escolaridad secundaria –particularmente afectada por el abandono y la sobreedad cuando el ciclo se incorporaba legalmente a la escolaridad obligatoria y de hecho se pretendía universalizar- y hubo un interés explícito de las partes por mejorar las condiciones para insertarse en el mundo del trabajo.

Esto resultó muy evidente cuando se repasan los objetivos del trayecto desde la propia voz de las instituciones convocantes:

Desarrollar procesos de inclusión y actualización digital a docentes y directivos de la educación secundaria de jóvenes y adultos e instructores de formación profesional y/o para el trabajo, en las sedes / centros del Programa de cada una de las provincias; Promover conocimientos para la fluidez del acceso a la información en la web. Favorecer el acercamiento a marcos conceptuales y a aplicaciones digitales adecuadas a la modalidad. Facilitar el manejo de herramientas informáticas para la aplicación en el mundo del trabajo y Promover la reflexión sobre innovación prácticas pedagógicas, modos de

organización del trabajo docente/instructor y actualización profesional integrando TIC. (Pliego de licitación <sup>49</sup>, 2007, p.2)

### **Impacto:**

De los 818 inscriptos originalmente, dos docentes de cada tres lograron finalizar el Trayecto: el 67%. En su mayoría lo hicieron con el certificado de aprobación: 474 personas, es decir, el 58% de los inscriptos.

Según la evaluación de la UNC, se lograron desarrollar procesos de inclusión y actualización digital entre la mayoría de docentes inscriptos por sede y jurisdicción, no así de directivos. Se lograron desarrollar procesos de formación orientados a la integración pedagógica de TIC con los mismos destinatarios, si bien su inclusión en las prácticas y la propia actualización tecnológica requeriría del mantenimiento del acompañamiento a los docentes en el tiempo; se promovieron conocimientos para la fluidez del acceso a la información en la web; se favoreció el acercamiento de la mayoría de los capacitandos que terminaron el recorrido a marcos conceptuales y aplicaciones digitales adecuadas a la modalidad; se logró un primer acercamiento en el manejo de herramientas informáticas para la aplicación en el mundo del trabajo, lo que en buena medida depende del grado de apropiación de las TIC por parte de los docentes y se logró, al menos en grupos críticos por provincia, promover la reflexión sobre innovación de las prácticas pedagógicas, modos de organización del trabajo docente/instructor y actualización profesional integrando TIC.

Por otra parte, el operativo resultó efectivo porque entre sus aspectos positivos, amplió la mirada tradicional docente, al menos hacia dentro de determinados grupos. En otras palabras, se pudo conformar ‘masa crítica’ respecto a la posibilidad de trabajar de manera colaborativa, dentro y fuera de las redes, para obtener resultados a nivel institucional y/o de las prácticas de enseñanza. En ciertos casos, pudo coadyuvar a vencer miedos y resistencias a las tecnologías y en otros impulsó a los docentes a pensar en la posibilidad de equiparse, aunque muchos sostenían que eso debería hacerlo el propio Estado, como con el programa

---

<sup>49</sup> Pliego de la licitación del Proyecto Ala /UE <sup>49</sup>, año, p. 2) Capacitación en TIC a docentes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y a Instructores de Formación Profesional -Integración pedagógica de TIC en EPJA y FP- REGION NOA- 2011-2012- Ministerio de Educación de la Nación – Universidad Nacional de Córdoba- Convenio No. DCI-ALA/2007/18991.



Conectar Igualdad u otros similares que en esa época se implementaban en diferentes provincias. Se visibilizó la existencia de docentes y alumnos de las modalidades de educación de adultos, sobre todo frente a sí mismos, más allá de la jurisdicción donde trabajaban. El dispositivo también permitió revisar y/o poner en cuestión representaciones que los docentes tenían respecto de sí, de las instituciones para las que trabajaban y, sobre todo, del potencial de sus propios alumnos; permitió visibilizar las condiciones en las cuales los capacitandos trabajaban, tanto en relación a la disponibilidad de tecnología como del resto de las condiciones objetivas que los rodeaban; posibilitó observar las diferentes realidades provinciales, su potencial, sus limitaciones, el grado de formación de sus profesionales docentes y no docentes en TIC y también en la dimensión pedagógica.

Hasta aquí la reseña de un recorrido profesional que sirvió como antecedente y marco a la formulación de la FIIVV.

### **3.5. ¿Qué relación existe entre la FIIVV y este recorrido profesional?**

En este último capítulo de la I Parte planteamos la relación entre la FIIVV tal como fue descrita al principio y el recorrido profesional –en el marco de determinadas condiciones de posibilidad de nivel macro y mesosocial– para establecer puntos de intersección que nos lleven a comprender teóricamente bajo qué supuestos se diseñó la FIIVV en términos de objetivos, contenidos, estrategias, modalidades de trabajo y resultados esperados. Y finalmente, cuáles fueron los fundamentos que, en un principio casi intuitivamente, nos llevaron a emprender una aventura comunicacional que rindió muy buenos frutos, continúa vigente y podría, según inferimos, seguir siendo reeditada y siempre transformada, según sean los diversos públicos destinatarios y respecto de objetos diferentes, siempre relacionados con las tecnologías y los lenguajes.

#### **3.5.1. El juego**

A nuestro criterio, la FIIVV tiene como característica central la recuperación del juego y es aquello que probablemente sea más significativo a la hora de evaluar su éxito.

Como vimos, accedimos a experimentar con lo lúdico aplicado a la enseñanza y al aprendizaje en primera instancia en 1991, en el Taller sobre Recepción Activa de TV entre jóvenes, en el marco de un trayecto que se inscribía en la educación popular. Y allí también se manifestó que la condición fundamental para que un dispositivo de ese tipo funcionara, fuera bien recibido por los destinatarios y estos se involucraran con las propuestas, era el perfil del monitor/tutor. Importaba fundamentalmente que siguiera un procedimiento ordenado y claro, que poseyera solvencia y dominio de los contenidos para sentirse cómodo en el acompañamiento de los grupos, y que supiera contener las incertidumbres e inseguridades propias de los destinatarios. Sabíamos que seguir a cada grupo equivalía a transitar la propuesta según sus propios ritmos, generar un buen clima para la producción, confianza en que el otro puede aprender, hacer, expresarse, y utilizar para ello hasta el humor, que permite volver sobre el error y aprender de él sin generar sensación de menoscabo. Mucho de lo que parecía improvisado o voluntarista de ese *'timing'* estaba pautado para que se lo usara oportunamente, con pertinencia.

Winnicott (2008) sostiene que el juego<sup>50</sup> construye su propio espacio, que no es ni externo ni interno y que sucede en la intersección de la fantasía y la realidad. Por eso, es un acto creativo que indica movimiento, capacidad, acto inacabado, es decir, que nos permite actuar sin una finalidad inmediata. Todo lo cual podría ser aplicable tanto para el Taller como para la FIIVV siempre y cuando se lo mire desde el lugar del destinatario y no, por supuesto, del monitor, el coordinador o el autor de la propuesta. Pero justamente en eso consiste el juego en estos ámbitos educativos, como desarrollaremos en el Marco Teórico.

---

<sup>50</sup> Si bien se toma como uno de los referentes del juego a Claire Winnicott, en el Marco Teórico se profundizará en los aportes de otros teóricos. Sin embargo, aportes actuales que merecen ahondarse son los abordajes de la UNICEF del aprendizaje a través del juego. Por ejemplo, en <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>.

### 3.5.2. Técnicas de animación

Como describimos anteriormente al relatar nuestra participación en los Talleres de Recepción Activa de la TV para jóvenes de sectores populares (1990)<sup>51</sup>, junto al espíritu lúdico de este tipo de propuestas, se destaca también la aplicación de técnicas participativas de animación, cuya variedad permite que se utilicen en diferentes momentos de los encuentros presenciales como instrumentos para lograr la construcción de conocimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación al uso de técnicas de animación popular, habría distintos modos de comprenderlo, aunque ha devenido ya un consenso explícito en el campo de la educación popular y el uso de técnicas participativas de animación que dichas técnicas constan de tres momentos. El primero de ellos consiste en un proceso diagnóstico -de distintas densidades- cuyo objetivo es identificar lo que el otro/los otros saben, viven y sienten; en otros términos, se trata de poner en valor, recuperar lo que los actores vivencian en su cotidianidad, las experiencias, las situaciones o problemas que los atraviesan y que constituyen el punto de partida de los programas educativos. Un segundo momento o dimensión supone un proceso de teorización sobre la práctica, respetando los tiempos y posibilidades de conceptualizar de los protagonistas. Este nivel de trabajo posibilita comprender e ir desarrollando aproximaciones y distinciones entre lo inmediato, lo cotidiano, lo individual, lo colectivo, lo estructural y lo coyuntural. El tercer momento permite volver a mirar ese cotidiano, desde un nuevo enfoque o punto de vista, en la dialéctica de ese saber construido en las prácticas con la incorporación de algunas herramientas nuevas para su transformación<sup>52</sup>

Respecto del diseño e implementación de la FIIVV, encontramos el planteo de un recorrido pautado como ‘ideal’, pero que puede ser recreado en cada edición y con cada grupo. Las técnicas de animación, con el sentido inspirado en aquellas postuladas por la educación popular, fueron adaptadas para la FIIVV fundamentalmente a través de un permanente juego de roles durante el cual cada niño ‘hace de’ productor, dibujante, editor,

---

<sup>51</sup> Véase pág 110 de este trabajo. Cit. Por Creel, Mercedes Ch. y Orozco Gomez, Guillermo (1990) *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México. Trillas (p.51).

<sup>52</sup> Véase Cedepo y Editorial Humanitas (1981) *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires:Alforja; Lorenzana (2002) *La palabra: Experiencias de ciudadanía participativa*, Buenos Aires:Ediciones Madres de Plaza de Mayo; *Pedagogía de la resistencia* (2004). Cuadernos de Educación Popular.

fotógrafo, intérprete de un personaje, guionista, etc. durante muy breves minutos. Esa experiencia, aunque breve, no sólo los pone en el lugar de otro que así deja de ser mágico – porque desvela el truco de lo audiovisual- sino que activa sus propias experiencias como consumidor de medios audiovisuales y de historias, ficticias o no. Y es desde ese saber previo como se los interpela para que puedan deconstruir y reconstruir un mínimo producto audiovisual. Aquí ya no se trata de ser un lector crítico de los medios sino de apropiarse de herramientas rudimentarias de un lenguaje y una tecnología para comprender cómo es el mecanismo. Por supuesto, no se espera que esta sea una experiencia tan transformadora que cambie sus hábitos de usos y consumos, sino que abre una puerta: les convida a mirar desde otro punto de vista.

### 3.5.3. El rol del tutor/ayudante/facilitador/animadores voluntarios...

A medida que repasamos los dispositivos que antecedieron y se solaparon con las primeras ediciones de la FIIVV, hemos venido advirtiendo acerca de las diferentes palabras utilizadas para referirnos al actor que efectivamente establece el contacto ‘humano’ con los destinatarios de las capacitaciones, sea a distancia o presencial, sea en el marco de un proyecto de vasto alcance o de trabajo con grupos. Tutores, monitores, ayudantes, facilitadores, animadores, pasadores<sup>53</sup>, entre otros. Queda claro que el nombre parece depender del enfoque ideológico político que sostiene cada dispositivo, si se enmarca en la Educación Popular que se desarrolló desde la década del 60 con Mario Kaplún y el propio Pablo Freire, entre otros latinoamericanos, o si proviene de un enfoque más ligado al ejercicio efectivo de derechos, como el de la educación, y centrado en la concepción tradicional de la escuela, entre otros. La perspectiva que adoptamos toma distancia de aquellas que conciben a los tutores como los ejecutores de las indicaciones exhaustivas de los propios materiales. Las

---

<sup>53</sup> Estamos pensando en ‘pasadores’ en los términos en que Alain Bergala, realizador cinematográfico y crítico francés contemporáneo, recupera esta figura: “...alguien que da algo de sí mismo, que acompaña en la barca o por la montaña a aquel a quien debe hacer pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo”. Igualmente, por la potencia de esta idea, volveremos sobre ella en el próximo capítulo. Bergala, A. (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes ed. (p.47).

diferencias sustanciales parecen darse en el orden del dominio del contenido: a medida que este mediador tiene menos autonomía y mayor dependencia de los materiales se observa un desplazamiento del lugar tradicional del docente como el poseedor del saber legitimado. Sin embargo, hay a su vez una distancia muy importante entre quien concibe a este actor como un guía y facilitador que ‘anima’ al otro a aprender y que se compromete con ese otro (el destinatario) que aquel que verifica que el otro cumpla con las lecturas, actividades y evaluaciones previstas en el sentido que el emisor las concibió y pregunte qué le ocurre recién cuando no lo logra.

Para la FIIVV, las funciones que debían cumplir los ayudantes alumnos en calidad de voluntarios –como los llamamos- fue estratégica en el desarrollo de los procesos y el logro de resultados. La experiencia nos indica, por otra parte, que esto fue igualmente importante en los trayectos repasados, sea en beneficio o en perjuicio de los destinatarios, lo que nos llevó a cuidar especialmente la selección y capacitación de quienes integraron el equipo del Veo Veo. Partíamos de saber, por ejemplo, que cuando se trabaja con sectores vulnerables (niños, adultos mayores, sectores socialmente más desfavorecidos en general) e incluso con docentes cuyas representaciones sobre la “educabilidad”<sup>54</sup> de sus alumnos son claramente negativas, es necesario que los monitores sepan mucho pero que eso no se note para facilitar los acercamientos. Justamente, al adherir a un principio de la educación y comunicación popular que supone partir desde lo que el otro sabe, del contexto que rodea a los estudiantes, se pretende promover un diálogo de saberes y competencias significativas.

Por otra parte, por influencia directa de la comunicación sabemos que una condición básica para disminuir las asimetrías<sup>55</sup> habituales entre lo que alguien dice y lo que otro entiende, es centrar la mirada en el destinatario.

---

<sup>54</sup> Entendemos por educabilidad la capacidad de aprender que tienen las personas. Johann Herbart fue el primer autor que utilizó este término en *Bosquejo para un curso de pedagogía*. La Lectura, Madrid (p. 9).

<sup>55</sup> Se entiende por asimetría la falta de correspondencia entre el sentido que produce el emisor y el que produce el receptor respecto del mismo mensaje, como se ha impuesto a través de los estudios culturales ingleses y latinoamericanos a partir de Hall, y desarrolla von Sprecher, por caso, autores que abordamos en el próximo capítulo.

#### 3.5.4. Flexibilidad y contextualización

Así como el tutor tiene que estar abierto a centrarse más en los procesos y a ser lo suficientemente flexible como para adecuar sus propias competencias a cada contexto y cada grupo, al pensar la FIIVV teníamos en claro que los diseños tienen que ser flexibles.

En este sentido, ha resultado más apto para los trabajos de capacitación docente que ese trayecto llegue a la escuela a través del tutor en lugar de trasladar a los destinatarios a otro lado. Esto también se inspira en el marco de las estrategias de Comunicación y la Educación Popular implementadas en América Latina. En ese sentido, los esfuerzos por promover intervenciones situadas parecen ser lo más conveniente en este campo y lo hemos venido sosteniendo desde la década de 1990. Recordemos que en el caso del PCAD (1996-98), mientras la solicitud de la convocatoria de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación consistía en contratar la elaboración de materiales educativos, el equipo productor –todos integrantes de la UNC– impuso el diseño de un sistema que repartiera la mediación educativa entre los materiales y los tutores, y que fuera situado. Hace diez años el mismo criterio fue recuperado por el dispositivo de capacitación denominado Fortalecimiento de las escuelas bajo el Programa Inclusión e Igualdad Educativa (FOPIIE), desde el Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de enriquecer los aprendizajes de los estudiantes y facilitar un mayor grado de inclusión.

Tal como se recupera del sitio <http://minisitios.educ.ar/infod/seccion/223/infod> y con ese objetivo aparece como la estrategia más novedosa de FOPIIE y que luego retoma el programa Nuestra Escuela. Entonces, la ‘*itinerancia*’ de la FIIVV, su carácter nómada, tiene que ver con aquellos antecedentes de la educación popular y con la capitalización de la experiencia como capacitadores.

La contextualización, que es parte permanente del discurso educativo, no siempre se logra. A nuestro criterio, para que efectivamente ocurra la capacitación tiene que ser situada, en el ámbito de trabajo y de vida donde se desarrolla la mayor parte del cotidiano del destinatario, porque eso contextualiza de hecho los contenidos y los procesos. Es el mediador –sea cual fuere el nombre que asuma– quien debe familiarizarse con los espacios, los tiempos y los modos de los destinatarios y generar allí mismo las condiciones para el aprendizaje.

### 3.5.5. Agentes en interacción y articulación inter institucional

Al repasar el recorrido hemos constatado que, en general, la FIIVV se enmarca en una modalidad de trabajo caracterizada por la interacción de agentes muy diversos y la articulación de instituciones que normalmente tienen sus propias lógicas de funcionamiento e incluso ámbitos de dependencia y competencia muy diversos, lo que deviene en que su implementación sea un proceso tan rico como complejo.

La FIIVV pone en interacción distintos tipos de agentes: los niños, los jóvenes estudiantes, los jóvenes animadores voluntarios con un grado mayor de formación, y en ocasiones los padres y algunos docentes.

Al hablar de niños nos parece importante poner en debate la situación histórica que, si no determina, al menos condiciona el modo en que se construye la noción de “infante/adolescente” atravesado por los medios y redes de comunicación que contribuyen a la construcción de una identidad basada en el consumo (Corea y Lewjovics, 2004)<sup>56</sup>. Es interesante esta idea porque se borrarían las categorías tradicionales según un criterio cronológico de niño, adolescente, joven y viejo para dar lugar a una sola categoría: consumidor; y con ello la pregunta que lógicamente se deriva: “¿Se acabó la infancia?”. Pues la respuesta no estaría en los niños sino en cómo los adultos visualizamos el devenir de una infancia que no se asemeja a la vivida por las generaciones previas y que, por extraña, no resulta comprensible desde las matrices de aprendizaje construidas históricamente. Es decir, la infancia que viven los niños de hoy no deja de ser infancia por ser diferente a la de sus padres y a la de sus abuelos. Es infancia al fin, pero en la que la escuela, como espacio privilegiado en la construcción de subjetividades, ha ido relegando su lugar hacia otras instancias como son las tecnologías, los medios y redes de comunicación.

---

<sup>56</sup> Un clásico en el estudio de la temática ha sido Phillippe Ariès en sus publicaciones sobre la historia de la infancia. Otros son Delanlade (2003) y su teoría de la cultural infantil, el *Dossier Infancia y juventud en América Latina en los siglos XIX y XX, Iberoamericana, II, 8* así como el Dossier 8 *Los Ojos de la Infancia* disponible en <http://www.revistadossier.cl/>. También recomendamos la Revista Infancia, Educación y Aprendizaje de la Universidad de Valparaíso, disponible en <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/issue/view/92>

Es decir, estamos frente al agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna, o sea, la escuela. ¿Por qué interesa esta crisis al hacer referencia a los niños?

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental<sup>57</sup> (Jaramillo, 2007, p.111).

Por ello, no se puede desligar la construcción de la infancia del concepto de escuela. Además,

El consumo generalizado produce un tipo de subjetividad que hace difícil el establecimiento de la diferencia simbólica entre adultos y niños. La infancia concebida como etapa de latencia formó la imagen del niño como hombre o mujer del mañana. Pero como consumidor, el niño es sujeto en actualidad; no en función de un futuro (Corea y Lewjovics, 2004, p.11).

Se asocia así el consumo con el acceso, donde el niño receptor de discursos de los medios accede a todo tipo de información y por ende de consumo, aun reconociendo las fracturas de clase que operan en sociedades desiguales.

Precisamente, la FIIVV posibilita para los niños un espacio de interpretación de la imagen, deconstruyendo su lenguaje mediante pequeñas acciones creativas guiadas por adultos que median en las estaciones de trabajo. En ese espacio, sigue permaneciendo la diferencia simbólica del conocimiento entre alumno y docente frente a las actividades, pero hacen sinergia para que sea experimentado en esquemas diferentes de los áulicos.

Como vimos, los animadores voluntarios, responden a un perfil específico. Son jóvenes universitarios que han valorado especialmente la oportunidad de participar del proyecto, demostrando un grado de compromiso alto, aportando su tiempo, sus habilidades y conocimientos. Han enriquecido la propuesta en cada implementación y han contribuido a

---

<sup>57</sup> Se recomienda esta publicación que aborda la importancia de la educación infantil en el proceso de escolarización partiendo de la idea de educación como promotora del desarrollo.



formar nuevos voluntarios. Del abanico de valoraciones con que se puede mirar la Feria, cabe destacar que los voluntarios pueden vivenciar con niños de sectores vulnerables a través de compartir un trabajo educativo, lúdico y significativo para ambos grupos. El trabajo *voluntario*...

...ha ido cobrando fuerza como un mecanismo efectivo para la superación de las desigualdades y en la lucha contra la pobreza. Este es considerado como la actividad humana con el más alto sentido social de la civilización contemporánea, en cuanto al nivel de acercamiento a situaciones de desigualdad y desequilibrio, y, como oportunidad de protagonizar la ética de la responsabilidad y de la acción. (Méndez Landa, 2009, p.4)

Por ello, el rol del capacitado/formador se transforma en un nodo estratégico en el funcionamiento y el grado de eficiencia que logran los dispositivos de formación, a tal punto que su capacidad para adecuarse a las diferentes variables contextuales y las características de los capacitandos condiciona en gran medida los resultados de los procesos. Por ello, podríamos decir que ‘la diferencia’ entre lograr o no la apropiación guarda íntima relación con la calidad de la mediación de los capacitadores.

En definitiva, todo el esfuerzo de coordinación interinstitucional se corporiza, desde el punto de vista de los niños y jóvenes en el caso de la FIIVV, en ese animador voluntario que lo visita o se encuentra con él en la Feria, lo invita a jugar, lo anima a aprender y termina siendo la materialización de la universidad en un contexto donde muchos niños ni siquiera registran la existencia de esta institución, quizás convirtiéndola en un espacio posible de habitar en el futuro. Reproducimos a continuación un fragmento en extenso del testimonio de uno de los animadores voluntarios del Veo Veo, José Luis Contreras, que nos escribe desde Palpala, provincia de Jujuy, dos años después de participar en la FIIVV, y que actualmente ejerce la docencia allí:

Actualmente soy docente en el Secundario de Artes N° 53. Esta institución es la primera escuela con formación audiovisual del país (Cine y Televisión)... En ese espacio educativo tengo la posibilidad de iniciar a chicas y chicos de 12 y 13 años en el mundo de las imágenes en movimiento a través del Lenguaje y la Producción Audiovisual. El colegio está ubicado en San José, un barrio humilde a 10 kilómetros de la capital jujeña. Un lugar con fuerte trabajo territorial de organizaciones sociales, viviendas de planes habitacionales del estado provincial y asentamientos sin servicios elementales para vivir. Un contexto con muchas problemáticas sociales en el

cual los pibes viven día a día. No hay día que no salga con nuevas, tristes y conmovedoras experiencias de vida. Ser pibe en ese espacio en el mundo es complicado. En ese mundo de la vida, intervengo y participo. El cotidiano de los y las estudiantes es una ruta imprevisible pero juntos transitamos y exploramos ese mundo de las imágenes tan cercano y a la vez tan alejado. Un mundo audiovisual que por unos “frames” transitamos juntos. Palabras nuevas y raras: croma key, stop motion. Juguetes ópticos de pronunciación complicada: taumapropo, zootropo, fenakitoscopio, deconstruimos el espacio y el tiempo, toma, escena, secuencia. Jugamos a los roles y sus responsabilidades. Jugar a ser responsables, divertirse, aprender, sorprenderse.

La carpeta escrita pasa a segundo plano, y el primer plano es el juego, jugar aprendiendo con música de fondo: foto - movimiento – foto - movimiento... y los lápices y objetos se mueven cuadro a cuadro. Los chicos y chicas se miran entre ellos, como diciendo “es verdad, se mueven” y vuelven a realizar figuras. La lógica del movimiento animado la capturan como una cámara de video captura un instante irreplicable. Quieren seguir explorando. ¿Por qué no también volar por el aire, nadar en un río, viajar a otro planeta o a otro tiempo sin movernos de la escuela? La pantalla verde y pelucas, capas y disfraces de superhéroes, cascos de motociclistas, espadas, duendes y dragones. Viajar a un espacio lejano pero recreado en el croma. La magia de imaginar, ser y estar en lo inexistente.

Esta experiencia (...) tiene una experiencia madre. Entre los años 2009 y 2010, pude participar en un proyecto de extensión universitaria de la UNC: **La Feria Interactiva Itinerante Veo Veo** coordinada por Elizabeth Vidal, docente de la Escuela de Ciencias de la Información. La idea era reconocer, deconstruir, explorar, jugar. La experiencia de voluntariado que llevamos adelante con muchos compañeros universitarios me permitió poder conocer realidades, reflejarme en los chicos. Compartir pequeños universos de saberes. Los saberes que vinculan el mundo de lo audiovisual con la vivencia de los chicos. Los saberes universitarios compartidos con la sociedad. Experiencias que tenían como escenario al barrio y a la comunidad y como actores a los niños y las niñas (...)

Cuando comencé mi derrotero como docente en artes audiovisuales, este proyecto de voluntariado universitario fue la base de mi estrategia educativa. Una estrategia asentada en el juego, en la diversión, en la exploración. (...) Esa maravillosa experiencia educativa como lo fue el Veo Veo, marca mi camino pedagógico. Hoy estoy enseñando el mundo audiovisual, compartiendo y jugando con pibes jujeños como jugaba en aquellos días de las escuelas de los barrios de Córdoba.

Apelando a una mayor brevedad repasemos otros testimonios en general coincidentes (las repuestas al cuestionario de evaluación que les giramos oportunamente pueden leerse completas en el Anexo II).

Por caso, Soledad Ollagaray, voluntaria entre 2010 y 2012, mientras realizaba su tesis de grado en Comunicación y ya había egresado de su profesorado en Filosofía, evalúa que:

En lo personal, esta experiencia me permitió considerar el nexo entre lo comunicacional y lo educativo, me instó a reconocerlo como un espacio que requiere ser abordado para asegurar un uso participativo y creativo de los medios que disponemos tanto para educar como comunicarnos.

Jorgelina Quinteros, que participó en la FIIVV desde 2010 a 2015 en diversos roles e instancias, subraya el carácter transformador de la experiencia en su formación cuando afirma que:

El Veo Veo fue clave en mi formación profesional. Aprender haciendo, eso representa este proyecto para mí. Es la fiel expresión del rol transformador que asume la universidad cuando se vincula con la comunidad y cuando ese contacto es fruto de un trabajo colectivo, solidario y horizontal. (...) me ayudó a formarme como educadora, generando estrategias para presentar los contenidos de forma atractiva y renovada cada vez, aprendiendo de la mirada de los niños e incorporando sus prácticas y expresiones a la dinámica de trabajo.

Julieta Lazzarino, docente de nivel medio responsable del laboratorio multimedia de la escuela República de Italia (Córdoba), integrante de la productora Art Vandelay y coordinadora general de Quinto Deva (sala de teatro), fue voluntaria en la FIIVV en 2009, cuando acababa de egresar de su licenciatura.

Lazzarino recuerda su paso por el Veo Veo en estos términos, que conllevan la apropiación de un modelo a seguir y una instancia que resultó también clave para su desempeño profesional:

Fue una de mis primeras experiencias docentes. Hoy, además de docente, soy gestora cultural. Desde ese lugar valoro la planificación del proyecto, su forma de ejecución, su interdisciplinariedad y su verdadero carácter extensionista. Pienso que me sirvió de modelo. Por otra parte, los docentes de la escuela donde trabajo actualmente conocieron el proyecto Veo Veo en una presentación de la UNC y por ello se acercaron a la Escuela de Ciencias de la Comunicación a buscar gente que coordine un proyecto de laboratorio multimedia. Sin dudas fue un antecedente concreto para mi inserción laboral.

Diego Lucero, animador entre 2009 y 2010, cuando había egresado de Comunicación. Hoy es el asesor creativo en el laboratorio multimedia de escuelas secundarias, realizador y productor audiovisual. Lucero, como Lazzarino, vinculan directamente su desempeño profesional posterior con aquella participación:

Significó una experiencia novedosa de implementar herramientas educativas diferentes a las tradicionales, haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje algo sumamente placentero y enriquecedor (...) ...considero que hoy cuento con ese bagaje de herramientas que favorece ampliamente mi desarrollo profesional docente (me desempeño como profesor en una materia denominada Producción en Lenguajes cuyos contenidos principales giran en torno a la imagen fotográfica y al audiovisual).

Matías Colautti, animador durante 2015 como estudiante avanzado de Comunicación, valoró su propio proceso de apropiación:

En mi formación me aportó muchísimo a la comprensión más profunda del lenguaje audiovisual y a reflexionar la trascendencia de los contenidos para las nuevas generaciones, principalmente en relación a la educación primaria y secundaria. Además aprendí a manipular nuevas técnicas e instrumentos audiovisuales en el croma y el *stop motion*.

Gisela Hirschfeld cumplió prácticamente todos los roles en la FIIVV, aunque nos interesa destacar su trabajo en el registro y sistematización de material documental relevado en fotos y videos sobre el derrotero de la FIIVV entre 2009 y 2016. Para entonces estudiaba Cine y era ayudante alumna del Departamento Universitario de Informática de la UNC. Su evaluación abarca tanto el proceso y el impacto a nivel personal, profesional y del propio dispositivo, y fue un insumo sustancial para ajustar la propia FIIVV. Dice:

Participar de FIIVV me enseñó que el interés y preferencia por cada estación varía según el público. También que influye mucho el tiempo destinado a la realización de cada estación; si es poco no se llega a comprender la actividad, si es excesivo los participantes pierden el interés. A lo largo de ocho años, más el inicio que fue una breve incursión en el año 2008, es que al momento de encarar un proyecto interactivo se deben abandonar absolutamente todos los supuestos, estar abiertos a la posibilidad de modificar las dinámicas sobre la marcha, de forma adaptativa al público. (...) FIIVV es una excelente experiencia para estudiantes universitarios de conocer distintos tipos de respuesta a un mismo dispositivo y analizar las posibles causas de las mismas. En lo personal, esto ha influido en mí en fomentar la adaptabilidad e improvisación a la hora de buscar el interés de un público, sea para la generación de algún producto audiovisual, dar una clase o algún tipo de explicación en público.

Así, podríamos recuperar testimonios en general coincidentes de los animadores voluntarios que han integrado la FIIVV en la década que lleva de vida, pero observamos que

en general –y teniendo en cuenta incluso a los que no fueron incluidos por una cuestión de brevedad en este apartado– que actualmente en la gran mayoría su desempeño profesional se desarrolla en el ámbito de la docencia media, universitaria y no formal; que algunos de ellos también se han diversificado hacia la gestión cultural, mientras una minoría se inclinó por la realización audiovisual. Un factor común que observamos en casi todo el corpus es que su trabajo posterior da cuenta de una preocupación especial hacia la generación de mejores condiciones de apropiación de objetos comunicacionales por parte de los destinatarios, sea que se dediquen al video, el teatro, dispositivos de capacitación docente, entre otros.

A la par de los monitores, en este marco de trabajo tenemos que tener en cuenta a los docentes como agentes, como participantes importantes en el proceso que implica romper las barreras que dificultan el trabajo genuino con el lenguaje audiovisual y su incorporación efectiva en las aulas. Y en este sentido, hace falta considerar que hasta hace muy poco tiempo era visible un autocuestionamiento que ellos experimentaban desde su lugar de inmigrantes digitales ante el apabullante uso de las TIC que tienen los niños y que incluso ha promovido la escuela con el equipamiento digital, como el programa Conectar Igualdad, entre otros. Se trata de una percepción de la política que, para los docentes, terminaba cuestionando su autoridad porque respecto de las tecnologías y esta multimodalidad, veían socavada su centralidad en el proceso educativo<sup>58</sup>.

La idea de inmigrantes y nativos se recupera de los aportes de Prensky<sup>59</sup>(2004) para dar cuenta de los adultos que tuvieron una infancia analógica, cuyos artefactos culturales eran tangibles. Por su parte, los nativos refieren a los chicos que se han socializado rodeados de pantallas que mediatizan las realidades. Estas características van más allá de la mera categorización; implica formas diferentes de procesar la información: el modo en que se

---

<sup>58</sup> Esta cierta impotencia del docente frente al avance de las TIC en la escuela, que genera resistencias, ha sido constatada en la implementación y la evaluación en distintos dispositivos de capacitación, como el FOPIIE, e investigaciones provinciales, como la de La Rioja respecto del alcance e impacto de su programa –parecido al Conectar Igualdad, aunque previo– Joaquín V. González.

<sup>59</sup> Si bien el aporte más destacado de Prensky se centra en las nociones de nativos e inmigrantes digitales, se recomienda revisar cómo se resignifica el autor en una capacitación docente para los cordobeses: (2004) *The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. En [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf) . Recuperado el 20/04/2018. Citado en el cuadernillo de la clase 6 de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Módulo Enseñar y Aprender con TIC.

realiza (hipertextual o lineal), considerando diferentes fuentes (multimodalidad o prioridad de la lengua escrita), conectándose a comunidades o haciendo trabajo individual, utilizando paquetes breves de información o textos extensos es lo que los diferencia (Cassany y Ayala, 2008).<sup>60</sup>

Tal dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales se vive en el aula, y los docentes la experimentan en la alta exposición y el nivel de desempeño que tienen sus alumnos ante pantallas y controles de todo tipo (celulares, televisión, computadoras, juegos en red, etc.), frente a las cuales ellos no afrontan con la experticia esperable. Ese repensarse como sujetos en una relación de asimetría de conocimiento con sus alumnos altera los roles tradicionales -el docente 'es' el que 'sabe'- . No obstante, la aceleración de la inclusión de TIC no está dando tiempo a pensar el rol desde otro aspecto puesto que no pierde sino que cambia en el nuevo contexto<sup>61</sup>.

En cualquier caso, creemos que el recorrido de alguna manera nos permitió concebir a la FIIVV como un dispositivo que centró la atención en los niños como destinatarios, desplazando el paradigma clásico donde se piensa en priorizar la capacitación sobre los docentes como agentes multiplicadores que tomarán los aportes en función de sus intereses y los derramarán luego en las aulas a través de su mediación.

Igualmente, la FIIVV apostó a interpelar a los docentes y a los padres, todos adultos e inmigrantes digitales, con diversa suerte. Pero no fueron su público objetivo y por eso los ubicó en el lugar de observadores de los recorridos que hacían los niños. La FIIVV puso a los

---

<sup>60</sup> La obra más extensa de Daniel Cassany se centra en la escritura, especialmente por su formación como pedagogo. Recorre desde los medios tradicionales (1993) hasta leer y escribir en la red (2011).

<sup>61</sup> Así, a la desvalorización social de la profesión docente como una vocación, en el mejor de los casos, o un oficio socialmente subvalorado, se le suma una fuerte sensación de desamparo entre los docentes. En este contexto, la capacitación que se instrumenta en redes (en este caso Universidad y Ministerios de Educación /provincial/nacional Gobierno de la Provincia de Córdoba) son acciones sistemáticas que buscan mejorar las condiciones de sus docentes, achicar la brecha digital entre éstos y sus alumnos, instrumentando dispositivos para lograr esos objetivos. Las líneas de acción van desde la instalación de laboratorios con computadoras de escritorio, videocámaras, cámaras fotográficas y, desde el año 2010, la entrega de *netbooks* a docentes y alumnos de las instituciones educativas públicas. No sólo es cuestión de *hardware*, pues lo interesante aquí es la capacitación en el uso pedagógico de TIC que se espera repliquen al interior de sus escuelas y aulas o, en términos de Burbules y Callister, que el acceso a las tecnologías vaya más allá de la posesión del recurso e implique el dominio de conocimientos y destrezas, así como plantearse el para qué de las TIC.

niños en el lugar protagónico del sujeto de aprendizaje, revalorizó y capitalizó sus saberes previos –en los primeros años consumidores de dibujos animados que interactuaban con videojuegos- y los invitó a ‘ser’ productores y a hacer algo con eso: imaginar y contar una pequeña acción. Varios testimonios filmicos y gráficos pueden observarse en <https://veoveoblog.wordpress.com/>, como este acerca de la llegada de la FIIVV a Salta. En particular, esa edición especial de la FIIVV se concretó bajo condiciones muy singulares, en un contexto que carecía de conectividad porque tampoco tenía acceso a la energía eléctrica y el agua potable es escasa. Una de las animadoras voluntarias, Natalia Calvieri, traslado la FIIVV en su mochila y se fue, acompañando a una ONG en una misión de asistencia solidaria, a una reserva del pueblo wichi en la provincia de Salta, en el monte del Chaco salteño, escuela del paraje Misión Chaqueña, a más de mil kilómetros de la ciudad de Córdoba. Y allí trabajó con los niños en torno a elementos básicos del lenguaje, en una población que vive de la caza, la pesca y la recolección de elementos del monte:



**Ilustración 29: Versión FIIVV en un contexto sin electricidad ni conectividad.**

Nuestra experiencia nos permite pensar que tal vez el impacto de la FIIVV en las escuelas podría haber sido mayor si la mayoría de los docentes hubieran aceptado la invitación a participar junto a sus alumnos en este juego, algo que no ocurrió más que en ocasiones excepcionales.

A lo largo de este capítulo hemos intentado describir lo más exhaustivamente posible el dispositivo FIIVV para que cuando lo discutamos en el próximo apartado, a la luz de la teoría, todos los lectores puedan de alguna manera aproximarse al objeto. A la vez, pusimos en relación ese dispositivo con aquellos antecedentes que nos fueron formando a lo largo del desarrollo profesional en calidad de experiencias, lecciones aprendidas y la evaluación de aciertos y errores, porque de hecho funcionaron como supuestos al diseñar y ejecutar el Veo Veo de una determinada manera y vienen condicionando sus resultados. A continuación, a medida que vayamos analizando y discutiendo el objeto de esta tesis, desarrollaremos el marco teórico.



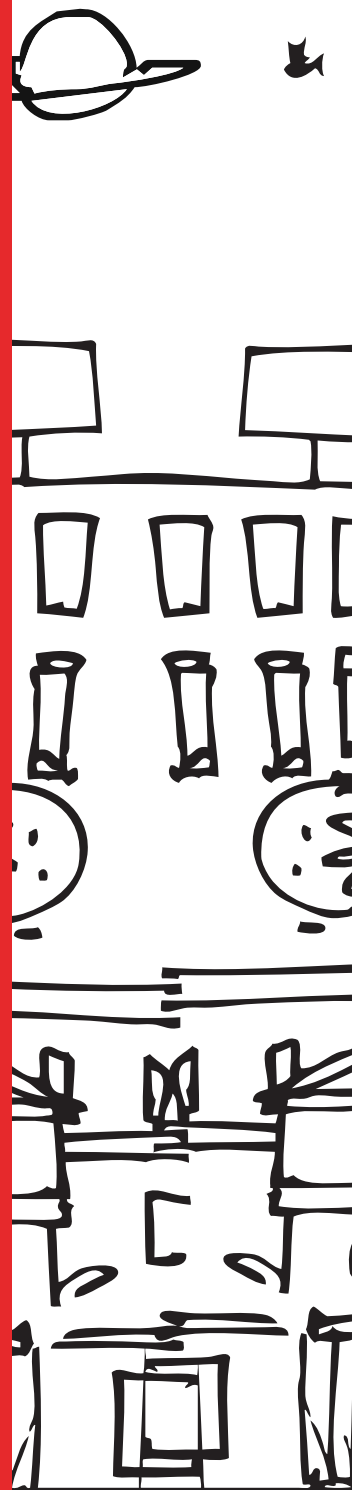
# PARTE II

## Marco teórico

CAPÍTULO 4:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS  
DE LA FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO

Mary Elizabeth VIDAL

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Doctorado en Comunicación Social



## **PARTE II: MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 4: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FERIA INTERACTIVA ITINERANTE VEO VEO**

En este capítulo analizaremos la FIIVV a través de algunas líneas teóricas que nos han resultado particularmente significativas al abordar el objeto, en un trabajo que básicamente supone un ejercicio de autoreflexión sobre una práctica de la que participamos integrando un colectivo institucional. Claramente, nuestra formación académica en comunicación en general y en comunicación audiovisual, tecnologías y educación -como dimensiones transversales que atraviesan esa práctica- se han impuesto como ejes principales del análisis. Sin embargo, al advertir que nuestro objeto tiene una complejidad estructural que muestra diversidad de aspectos, hemos recurrido a otras líneas teóricas que exceden nuestro propio campo. Su selección está condicionada por el objetivo de esta tesis, que es comprender ese objeto en toda esa complejidad.

#### **4.1. La comunicación: el plano semiótico**

El campo de la comunicación, en tanto espacio disciplinar de producción científica, fue posicionándose en el área de las ciencias sociales a lo largo de todo el siglo XX con el aporte de otras disciplinas, en especial la Sociología y la Lingüística. En su desarrollo histórico, la consolidación de una perspectiva sociosemiótica desde la cual analizar los procesos comunicacionales ha contribuido a la comprensión de lo comunicacional en dos planos: el semiótico y el social. Respecto al primero, toda comunicación supone que alguien - un emisor, un enunciador- produce un discurso portador de un cierto significado, valiéndose de signos y códigos que son compartidos por una comunidad o audiencia. El discurso es ofrecido a un receptor, que interpreta su significado según su particular universo de posibilidades e intereses. El plano semiótico corresponde a la construcción de un discurso y su interpretación, es decir el de la significación y el sentido en una situación comunicativa específica, en un espacio y tiempo determinados. Por lo tanto, y en el plano analítico, esa interacción no puede ser desvinculada de su dimensión social, pues es en ella y bajo sus condicionamientos donde se construye el sentido del discurso.

La FIIVV es una propuesta de construcción e intercambios de sentido. La Feria le propone a sus destinatarios la posibilidad de manipular herramientas tecnológicas para producir sentido a través de la narración de una pequeña acción en lenguaje audiovisual. Es decir, en los términos más tradicionales del esquema comunicacional, el receptor del dispositivo se asume en emisor que, a partir de la manipulación de tecnologías, emprende la tarea de contar algo y así hacer un ejercicio de producción de discurso. La importancia no está dada en la entidad estética que tenga esa historia sino el proceso mismo de producción que saca a los destinatarios del lugar habitual del consumo. Cada uno construye esa pequeña acción en relación con sus propias posibilidades de producir sentido. Estas posibilidades están condicionadas por estructuras.

## 4.2. El plano social

Por su parte, la dimensión social de la comunicación da cuenta de la presencia de los actores que la protagonizan, incluidos los medios tradicionales y nuevos medios de comunicación que, atravesados a su vez por macroestructuras o campos generales que los condicionan, se constituyen en mediadores privilegiados -pero no los únicos- de esos procesos de significación. Retomando a Bourdieu (1991), decimos que cada campo es una estructura, es decir, un espacio de posiciones que genera relaciones en torno a un capital que siempre es escaso, y una ‘ilussio’ o interés general en jugar el juego. Los campos son externos al sujeto y operan como tales en términos de condicionamientos. Por eso se los llama ‘objetivos’.

En la teoría social de Bourdieu (1991) es fundamental el concepto de habitus, del cual sostiene el autor:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p.92).

El habitus es la historia hecha cuerpo, en el marco de la historia colectiva de una clase en el espacio social general. A diferencia del campo, que como dijimos es una estructura externa al sujeto, el habitus es una estructura interna. Forma parte del sujeto y de hecho integra su identidad, porque surge de la incorporación o internalización –por lo tanto, estructurada- de los condicionamientos estructurales objetivos a lo largo de la historia personal y de clase/posición en el campo. Ambas estructuras mantienen una relación dialéctica y median, estructurándola –estructurante- toda experiencia y toda práctica. Por ejemplo las prácticas de comunicación y de conocimiento, y concretamente las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en este caso. Es muy importante tener en cuenta que Bourdieu prevé que el habitus puede, eventualmente, modificarse por el cambio en las condiciones objetivas o por procesos de reflexividad de los actores involucrados.

Asimismo, sostiene que determinadas condiciones objetivas -posición en el espacio social y en los campos en el tiempo- generan ciertos habitus que tienden a reproducir esas condiciones objetivas porque actúan como disposiciones. Si son ‘disposiciones’ no se trata de algo inexorable. Esto es muy importante cuando hablamos, como en este caso, del campo cultural porque si el habitus fuera determinante no habría producción sino sólo reproducción.

El habitus define tendencias en relación a la posición o clase, la actitud o conducta esperable según sea la posición del agente en el campo. Cuanto más se sostiene esa posición en el tiempo, el habitus resulta un condicionamiento interno más fuerte.

Nuestras prácticas no siempre están conscientemente orientadas por nuestros habitus y, justamente, tal vez allí resida el secreto sobre la fuerza del propio habitus: actuar, hablar, clasificar, prejuizar o juzgar de manera inconsciente en relación a nuestras propias estructuras de percepción, pensamiento, conocimiento, etc., aún incluso cuando las condiciones objetivas de existencia hayan cambiado -lo que Bourdieu llama ‘histéresis’, que es la propiedad que tiene el habitus de tender a permanecer aun cuando la realidad social- el escenario social y/o el propio campo- haya cambiado. Es un desajuste con la realidad<sup>62</sup>. Esto resulta muy pertinente de ser tenido en cuenta en un entorno de hiperaceleración del cambio que no está dando tiempo en general a los agentes adultos a reacomodarse e incluso reconvertirse, como está sucediendo entre la mayoría de los docentes.

Los conceptos centrales que nos aporta el sociólogo francés nos permiten relacionar aquella producción de sentido con los condicionamientos externos, internos e internalizados

---

<sup>62</sup> Véase: P. Bourdieu (1988) *La distinción*. Madrid, Taurus. P. Bourdieu (1990) “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y Cultura*. Méjico, Grijalbo (pág. 135/141).

- P. Bourdieu: documental *La sociología, un deporte de combate*. <https://www.youtube.com/watch?v=xkkDSSRYpWw> . Recuperado el 16/07/2017.
- García Canclini, N. (2005) *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Méjico, Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu*. Cap. II y III. Córdoba. Edit. Universitaria. UNM y UNC.
- Von Sprecher, R. (2008) (Coord.) *Teorías Sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Capítulo: La teoría social de Pierre Bourdieu. Córdoba, Brujas.

en el habitus que operan sobre ella, pero a la vez nos permiten pensar en prácticas de ruptura del cotidiano, por ejemplo escolar, como el provocado por la FIIVV, que propicien cambios en el punto de vista ligados en general a las posiciones y las relaciones entre posiciones de los agentes que intervienen: alumnos, docentes, padres, animadores voluntarios, entre otros.

### 4.3. Desplazamientos de posición

Tanto Verón (1993) como Alsina (2005), pensando en la comunicación masiva tradicional, advierten que la comunicación social supone procesos que están condicionados política y económicamente; tienen lugar en organizaciones comunicacionales complejas (medios de comunicación, empresas, industrias culturales) y sus productos son el resultado de una intervención tecnológica, circulan en un ecosistema y son reconocidos o apropiados según sus trayectorias sociales. Ambos autores escribieron antes de la proliferación de las redes sociales, que de hecho ponen en cuestión el esquema teórico y práctico de la comunicación social al facilitar los procesos de producción de los receptores y subvertir todo el orden aceptado de las cosas. Se trata ahora de una red que pone a la figura tradicional del receptor, incluso como activo, ante otras implicancias de la posición que ocupa ante las redes sociales digitales. Por ejemplo, desde el momento mismo en que *linkea* un contenido y le hace un comentario que puede ser incluso nada más que una palabra o un emoji, porque a continuación su red de contactos interviene, pudiendo responder tanto al link que produjo un medio tradicional como un diario, por caso, como a su comentario, dando como resultado una multiplicidad de emisores/receptores que se manifiestan en el mismo y en diferentes tiempos. El cambio y/o desplazamiento del clásico lugar de emisor lo transforma en un agente dinámico, expandiéndose al infinito, en el sentido que plantea Landow sobre el hipertexto. Este autor observa que el hipertexto no es nuevo y que se relaciona directamente con la intertextualidad, pero que con los procesos de digitalización, el hipertexto puede materializarse y expandirse de una manera inédita.

En ambas situaciones, tanto previo a las redes sociales digitales como en el escenario actual, operan condicionamientos externos u objetivos que atraviesan todas las etapas del proceso, por más mezclados que se presenten: producción, reproducción, circulación y consumo de los discursos. Estos condicionamientos externos son los campos generales que,

según Bourdieu, están en toda situación y atribuye al campo económico, el social, el cultural y el simbólico.

El problema actual es tal vez que esos condicionamientos externos que siguen operando, lo hacen sin embargo de una manera mucho más sutil desde el punto de vista del ciudadano común usuario de redes y consumidor de medios, ya sin aparentes limitaciones de espacio ni de tiempo. Y esa modalidad está operando cada vez más sobre una lógica económica que, en el marco de un ejercicio ciudadano que se manifiesta crecientemente en la virtualidad dando cuenta de un sujeto activo, no aparece por ahora con tanta nitidez como los que se desvelaron a partir de la década del 70 respecto de las industrias culturales. La esfera virtual<sup>63</sup> es cada vez más parte de nuestra vida ‘real’, cotidiana, a partir de la “*duplicación digital*” de una cantidad “*astronómica*” de datos procesados a gran velocidad y organizados en algoritmos (Sadin, 2017, p.22). Es así como en las redes se traza un perfil de cada usuario que ‘organiza’, en función de los datos que él mismo provee a través de sus usos y consumos, el acceso a un segmento de la información presuponiendo automática a partir de lo que le puede interesar. Esto ocurre tanto en Facebook, que es gratuito, como en servicios pagos como Spotify o Netflix, grandes proveedores globales de contenidos. David Baser, director de gestión de productos de esa red, reconoció el 18 de abril de 2018 ante el Congreso norteamericano que “al visitar una página web o una aplicación que utiliza nuestros servicios, nosotros recibimos información, incluso cuando estás desconectado o no tienes una cuenta de Facebook”.<sup>64</sup>

Sadin lo explica de esta manera:

Desde hace medio siglo, se viene produciendo una mutación a la vez discreta y decisiva del estatuto concedido a la técnica: mientras que su vocación ancestral consistía en colmar las insuficiencias del cuerpo de acuerdo con una dimensión prioritariamente protésica, de modo progresivo, fue asumiendo la carga inédita de gobernar de forma más masiva, rápida y ‘racional’ a los seres

---

<sup>63</sup>Este escrito de 2017 de Sadin se resignifica considerando sus otras dos obras: *Surveillance Globale*, en 2009, y *La Société de l'anticipation* (2011). La trilogía aporta al debate acerca de la irrupción de los dispositivos en la vida social y en nuestras vidas privadas, incluso revisando con una mirada renovada al utopismo tecnológico.

<sup>64</sup> (19 de abril de 2018). Facebook reveló que usa datos de personas ajenas a la red. *Diario Hoy Día Córdoba*, p. 2.



y a las cosas. La preeminencia adquirida por la mecánica se desvaneció gradualmente en beneficio de operaciones computacionales desplegadas a gran escala y que instauraron una ‘gestión electrónica’ de muchos campos de la sociedad, lo que permitió el apogeo del moderno ‘sector terciario’. Esta fue una etapa determinante para la informatización progresiva y continua de las sociedades, y más tarde se vio relevada por la superposición entre la universalización de la interconexión y la ‘madurez algorítmica’, que construyó un ‘conocimiento artificial dinámico’ capaz de recoger, filtrar y distribuir para entidades o individuos el conjunto de flujos considerados ‘pertinentes’. Estos ‘ajustes espacio-temporales’ ininterrumpidos estaban destinados a guiar las secuencias cada vez más numerosas y variadas de nuestras existencias”. (2017, pp.22-23)

Ubicándonos en nuestro contexto, en el que venimos trabajando con la FIIVV, en el de nuestras escuelas y otros espacios, José Ortega y Santiago Espósito, docentes de la Facultad de Derecho de la UNC, dicen que estamos viviendo un espacio público ‘atmosférico’ de corrientes múltiples que, más que líquido, como decía Zygmunt Bauman en 1999, es gaseoso porque está en ‘la nube’:

Hay una gravedad que le brinda anclaje: archivos personalísimos, legajos laborales, historias clínicas, agendas, noticias, arte, conocimientos. Toda la información está allí. El sujeto físico no debe buscarse donde está; ahora es parte de una nube, volátil. Se recrea la ‘esfera pública’ en un ámbito que aparenta ser más libre que cualquier otro: planetario, aparentemente anónimo, de operadores difusos; aunque gravemente centralizado<sup>65</sup>.

En este contexto de tan alta complejidad, la FIIVV viene a insertarse de manera efímera, por un rato, en espacios físicos y simbólicos del siglo XIX –como las escuelas– con herramientas tecnológicas muy básicas e incluso muy viejas –como el zootropo, también del siglo XIX– y otras más nuevas, como las computadoras, para proponer una ruptura que no es otra cosa, en definitiva, que un mínimo quiebre en la magia de la virtualidad. Un quiebre que impone un aquí y un ahora, un espacio y un tiempo real -no virtual- y que propone al usuario/consumidor asumir el papel del que produce para otros. ¿Cómo lo va a hacer? Desde lo que sabe previamente, desde lo que es, desde lo que aprende en ese momento, desde sus intereses y expectativas, todo lo cual, como vimos, está altamente condicionado. Y sin embargo, funciona.

---

<sup>65</sup>(19 de abril de 2018). ¿Líquida o gaseosa? *Hoy Día Córdoba*, p.6.

#### 4.4. Los procesos de comunicación

Enfocándonos ya en el proceso de comunicación, von Sprecher lo concibe así:

Consideramos a la comunicación como el conjunto de intercambios que se suceden en el tiempo y que constituyen la red discursiva de una sociedad. Esta red está tejida por las prácticas productoras de sentido, que se manifiestan en discursos, de agentes sociales (individuos, instituciones, empresas, etc.) que ocupan distintas posiciones –que implican capitales y poderes diferentes– en el espacio social. (1999, p.21)

El autor nos está diciendo, desde su perspectiva sociosemiótica, que:

- Los agentes sociales que participan en el proceso de comunicación (sea a nivel individual, grupal o social, sea como emisores o como receptores) construyen lo social a partir de condiciones preexistentes, que tienen que ver con lo que cada agente es, la sociedad y la cultura en la que vive, la posición que ocupa dentro de ese contexto, etc.
- Las condiciones son externas e independientes de los actores, aunque varían en el tiempo y se internalizan.
- Cuando el autor refiere a que los discursos circulan en redes, es decir, en el marco de intercambios sucesivos, simultáneos, en todas direcciones, que construyen a la vez al hombre y a la propia sociedad, está pensando en acuerdo al año que escribe –1999–, en las redes de sentido, que como ya se explicitó, tienen un impacto significativo y aun no suficientemente estudiado.

Tanto en el escenario previo o con las redes sociales, siempre referimos a ‘redes de sentido’ que se tejen, entraman entre agentes sociales, que ocupan posiciones, implican capitales y poderes, desarrollan estrategias desde las cuales se tejen las relaciones y se ponen en juego las propias posiciones. Si se advierte la complejidad de este proceso, no puede dejarse de observar también que los discursos suponen mucho más de lo que efectivamente dicen e intentan decir. Foucault (1970) sostiene que "el discurso no es simplemente aquello

que traduce la lucha o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (p.11)

Entre las condiciones de producción y reproducción del sentido/significado social presente en los discursos, se juegan a la vez las identidades, los intereses, los valores, las normas a las que adhieren o con las que acuerdan los agentes, sus saberes previos. Desde esta perspectiva, el funcionamiento de la lengua y de los lenguajes<sup>66</sup> en la construcción discursiva implica desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos y formulas diferentes para los mismos objetivos, según quien sea el enunciador. Por lo tanto, el campo de la significación de un discurso no se agota en el análisis de mensajes aislados ni se explica exclusivamente por las reglas que rigen el funcionamiento del código y del juego comunicativo. No hay un solo plano, desde el punto de vista sociosemiótico, no hay un campo disciplinar específico que alcance a explicar el proceso de comunicación.

En estos términos es que se puede visualizar el desafío enorme de intentar analizar la FIIVV por sus propias características: como ya dijimos, es una feria, itinerante, cambia en forma permanente los grupos, los destinatarios, les brinda las herramientas y el ámbito a los destinatarios para que asuman el rol de productores, se adecua a diversos contextos yendo en su búsqueda, deja abiertos los recorridos posibles a los intereses de los chicos y ofrece una serie de recursos que podrían no ser suficientes. Es decir, es una experiencia de comunicación que si bien está pautada, se resuelve en lo espontáneo, al calor de la acción. En definitiva, es una red social y de sentido que funciona en tiempos y espacios diferentes con diversidad y multiplicidad de sujetos.

Por eso, nos resulta interesante tratar de comprender en términos teóricos cómo se construye el campo de la significación discursiva a partir de ofrecer a los niños y niñas una serie de herramientas propias del lenguaje audiovisual en un nivel inicial con estrategias lúdicas que permitan apropiarse:

- i) de los rudimentos del lenguaje audiovisual;

---

<sup>66</sup> Díaz Bordenave distingue con claridad la lengua del lenguaje diciendo que mientras la lengua es la institución idioma, el lenguaje, es la lengua que efectivamente habla una comunidad en un tiempo y espacio dados. En Díaz Bordenave J, (1985) *Comunicación y Sociedad*. Méjico, Edit. Ayllu.

- ii) de nuevas posibilidades de autoexpresión mediadas por tecnologías y
- iii) de los modos específicos en que los discursos audiovisuales producen la significación. Los niños, en tanto agentes que están en formación, transitan un proceso de paulatino empoderamiento, recuperando sus propios saberes, capitales y poderes frente al universo audiovisual que les es ofrecido en su cotidiano y pueden canalizar de una nueva forma sus propios intereses y necesidades expresivas.

En términos de posiciones, se intenta que los alumnos –normalmente ubicados en un plano menos activo, ya sea por propio posicionamiento social o por acción de los imaginarios pedagógicos de los docentes– construyan sus aprendizajes produciendo con el cuerpo, como en el jardín de infantes, con las manos, cuando dibujan en el zootropo, y con sus propias ideas cuando crean un contenido que es la acción que se desarrolla en el *stop motion*. Es decir, se asumen activamente como productores mientras viven y atraviesan esa experiencia.

La FIIVV posibilita una instancia formativa que abre la oportunidad de un ‘entrepreneur’, como le llama Prieto Castillo, que también podría redundar en beneficio para la escuela, siempre y cuando los docentes acepten compartirla con sus alumnos.

#### **4.5. La FIIVV como una experiencia de ruptura**

En esta discusión teórica, tal vez cabría reformular algunos aspectos de la FIIVV identificando qué es lo que le falta para hacerla lo suficientemente atractiva a los docentes y entonces desarrollar estrategias específicas que los acerquen como público. El desafío no es menor, porque equivale a ir en contra del habitus profesional del docente que deviene de la posición de concebirse como el poseedor del conocimiento disciplinar y pedagógico y, por tanto, en el lugar privilegiado de la relación asimétrica que establece con sus alumnos.

A su favor, la FIIVV tiene la posibilidad de que si bien puede alcanzar la masividad en forma acumulativa, en el tiempo, en cada presentación preserva su carácter singular. En cada puesta es una nueva FIIVV, que posibilita interacciones más personalizadas, lo que puede resultar una fortaleza en el encuentro con el docente.

Cabe pensar que, como postulan las actuales propuestas teóricas del Giro Educativo o Pedagógico<sup>67</sup>, en la museografía contemporánea y atendiendo a la experiencia recogida en los recorridos realizados por la FIIVV y en su propio carácter de feria, que una alternativa válida fue replantear los espacios pensados originalmente -las escuelas-, al redireccionar la utilización de la FIIVV hacia Ferias de Ciencia y Técnica, museos o eventos de circulación abierta a públicos diversos, incluidos los niños, pero más allá de ellos. La perspectiva que refiere al ‘Giro Educativo’ presupone que toda acción cultural tiene fundamento en el establecimiento de un vínculo entre obra/acción/institución y sus públicos, porque este tipo de acciones solo tiene sentido y se pueden concretar en tanto hay interacción con un público.

El objetivo de esta transformación conceptual es trascender el plano de las ideas e impactar en una praxis, traduciendo dichos principios en programas educativos, en técnicas, herramientas y lenguajes, entre otros aspectos.

Adscribir al ‘Giro Educativo’ o, en nuestros términos, creativo, supone destacar la comprensión en los procesos de conceptualización, diseño y realización de diversas herramientas novedosas para la oferta cultural y/o educativa porque implica una disposición a la generación de experiencias estimulantes, experiencias que disparen procesos reflexivos y a la vez sean estética y creativamente desafiantes, que constituyan mediaciones eficientes entre práctica cultural y destinatarios inmediatos y potenciales. Es probable, y ya ha habido antecedentes de esto (por ejemplo en la Cuatrociencia 2013, en la Empírika 2012), que el carácter efímero de la FIIVV, las características de su montaje, las secuencias pequeñas y completas que permiten una aproximación al “juego pleno”, en términos de Perkins, la hacen potente para esos espacios, con resultados más estimulantes que los que se obtienen en ámbitos escolares para diferentes tipos de participantes.

---

<sup>67</sup> Esta idea se retoma del manuscrito cedido por la autora Florencia Magaril. En él se cita a Helguera, P. y otros. Magaril, F. (2015). *Entre la confusión y el encanto. Experiencias formativas en museos de arte contemporáneo de la ciudad de Méjico*. (Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura). Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Dado que la FIIVV dispara experiencias y “en sí misma es una experiencia”, según la considera Paola Roldán<sup>68</sup>, nos resulta pertinente retomar a Dewey (en Magaril, 2015) cuando dice que

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen en ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir de las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. (...) ‘Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (p. 29)

Larrosa advierte que la experiencia no es lo que soy, pero es “*algo que me pasa*”. Lo relaciona con la idea de acontecimiento y sobre todo con algo que le pasa al sujeto, a su subjetividad, una “*relación íntima*” (en Magaril, 2015, pp. 30-31), que es la que podría pensarse como experiencia formativa entre el texto y la subjetividad, entre la obra de arte y la subjetividad y entre la FIIVV y sus destinatarios, decimos nosotros. Si, con Buck-Morss a partir de Benjamin, recuperamos el sentido original de la palabra ‘estética’, vemos que “el campo original de la estética no es el arte sino la realidad, la naturaleza corpórea y material”. Entonces, la estética es “la experiencia sensorial de la percepción” y, por eso, Eagleton (2015) afirma que “la estética nace como discurso del cuerpo. Es una forma de conocimiento que se obtiene a través del gusto, el tacto, el oído, la vista y el olfato: todo el sensorium corporal” (p.162). La FIIVV empieza el juego interpelando la percepción a través de varios de esos sentidos, e invita a los destinatarios a poner el cuerpo, a conocer a partir de la manipulación.

Si la FIIVV se constituye en una experiencia formativa por un giro pedagógico dado, a través de un vínculo singular entre la vivencia de la propuesta lúdica y sus públicos, esto mucho tiene que ver con que la Feria metafóricamente invita a “jugar el juego completo”, utilizando la metáfora de Perkins (2010). El autor la define como una estrategia innovadora

---

<sup>68</sup> Roldán, P. Entrevista propia realizada en 2015.

para desarrollar una experiencia pedagógica que resulte tan significativa como para convertirse en aprendizaje.

Una innovación en el ámbito educativo que de alguna manera, y aunque fuera por un mínimo tiempo, establezca un puente de sentido entre la institución escuela y ese contexto que atraviesa y gobierna nuestras vidas es, en definitiva, nada más ni nada menos que un ejercicio casi rudimentario de ruptura, un intento –a lo David- de fisurar el habitus –a lo Goliat-. Una invitación a cambiar el punto de mira y la posición a la cual parecemos destinados en este ámbito de “humanidad paralela” y “gubernamentalidad algorítmica que pone en riesgo nuestra soberanía” (Sadin, 2017, p.26).

Es interesante pensarnos en medio de un dispositivo global...

...técnico-antropológico responsable de asegurar nuestras acciones, optimizar nuestros actos e incluso anticipar nuestras aprehensiones, siguiendo un ritmo de sofisticación que parece no tener fin. Se ha constituido un movimiento de ‘delegación’ no deliberado, consciente e inconscientemente excitado por el hálito embriagador de la ‘virtualidad tecnológica’, que está dirigido hacia los ‘sistemas intuitivos’ o hacia un tipo de ‘humanidad paralela’ encargada de trabajar por la ‘buena conducta’ del mundo (Sadin, 2017, p.26, los destacados son del autor).

#### **4.6. Aprender haciendo**

Para Perkins (2010) “*el más fundamental y general*” de los problemas que enfrenta la educación en todas sus modalidades es “*cómo abordar la complejidad*”, porque el objetivo de la educación consiste en “*ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria*”, haciendo accesible el conocimiento y estimulantes a las prácticas. Para él, la vía es superar las dos respuestas más comunes para abordar la complejidad, porque no se trata ni de empezar por los elementos, difiriendo su integración, ni aprender acerca de algo, sino de hacerlo:

El enfoque del aprendizaje pleno incorpora diferentes teorías del aprendizaje para ofrecer un marco conceptual de diseño. Se trata de una perspectiva integradora que permite tener en cuenta y mantener activas diversas características fundamentales del aprendizaje para lograr una buena educación.

Se trata de lo que se denomina en ocasiones de una ‘teoría de la acción integradora’ (...) El enfoque del aprendizaje pleno adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre las cosas. Lo central, en cambio, es aprender a hacerlas (pp.39-41).

En los términos de Perkins (2010), la FIIVV está respondiendo a los principios que él mismo enuncia, incluso cuando los plantea por fuera de la dinámica del juego que ya vimos en el Primera parte de esta tesis:

1.- Abordar alguna versión de la actividad holística, no sólo los fragmentos. 2.- Lograr que valga la pena hacer la actividad. 3.- Trabajar sobre las partes difíciles (...) 4.- Explorar distintas versiones de la actividad y ámbitos en donde pueda realizarse (p.42).

La FIIVV, como experiencia, ofrece un trayecto completo para el hacer, a través de una secuencia integral respecto de los rudimentos del lenguaje audiovisual. Es, por lo tanto, un dispositivo holístico que explora diferentes posibilidades y ámbitos; que resulta suficientemente atractiva como para ‘jugar el juego’ desde el deseo de diferentes tipos de destinatarios y no elude la dificultad.

Es interesante observar cómo siempre buscando que la FIIVV mejore en tanto estrategia de enseñanza y provoque la construcción de conocimientos significativos, podríamos pensar en un cambio de escenario, de espacio institucional, que haga posible una ruptura porque, como señala Bruner (1994) al proponer un meta-análisis, “gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento” (p.127).

Después de todo, Bourdieu (1991), como vimos, admite la posibilidad de rupturas tendientes a modificar el habitus a través de la reflexión como una de las vías posibles. O, en este caso, también podría pensarse que, cambiando el espacio físico e institucional de la escuela o, dicho en clave audiovisual, montando una puesta en escena distinta en un espacio conocido y, por lo tanto, modificado, como una de las condiciones objetivas, podría coadyuvar a lograr una modificación que provoque la reflexión sobre el propio conocimiento y el quehacer habitual de los docentes, por caso, en términos de prácticas de enseñanza. De hecho, en un grupo minoritario de maestros y profesores así ocurrió.



#### **4.7. El juego y el aprendizaje. La magia de conocer el truco**

A través de experimentar el trabajo en las diferentes estaciones, la propuesta de la FIIVV invita a los participantes a que tomen distancia del producto audiovisual acabado para, deconstruyéndolo, comprender su gramática y su repertorio de signos, su lógica de funcionamiento en la producción de los discursos que nos llegan y, en consecuencia, animarlos a producir los propios discursos al haber intentado objetivar los procesos, lo que resulta muy importante porque, de nuevo, es un juego en que hay y no hay magia; se devela, pero para que otro vuelva a hacer magia.

Al diseñar la FIIVV incluimos un objetivo que hacía referencia a deconstruir los elementos básicos del lenguaje audiovisual. Sin embargo, por entonces utilizábamos el término en su acepción vulgar, equivalente a desagregar. Sabemos que el concepto derrideano de ‘deconstrucción’ se relaciona directamente con la experiencia en torno a la pregunta sobre el ‘qué es eso’ que aceptamos como dado, puesto en juego para analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos, y que comprende a la lengua, la cultura, nuestros preconceptos epistemológicos e ideológicos y todo aquello que se impone y acepta por autoridad<sup>69</sup>. Entrar en el juego, romper la magia, volver a hacer magia, no como una intervención técnica sino como un entramado de sentidos.

Desde la psicología, la sociología y la pedagogía se sabe que el juego puede aportar a la práctica pedagógica porque estimula la creatividad, desarrolla la personalidad, ofrece a los educadores un medio de conocer al niño y renovar sus métodos de enseñanza para lograr mejores aprendizajes. Como advertía Jean Piaget (1961) el juego es a la vez la expresión y la condición del desarrollo del niño.

Hace muchos años, en 1938, el holandés J. Huizinga decía en *Homo Ludens*:

---

<sup>69</sup> Entrevista a Jacques Derrida. 12 de octubre 2004. *Le Monde*, París. Traducción propia.

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ‘ser de otra manera que en la vida ordinaria’.<sup>70</sup> (subrayado en el original)

Esto lleva a decir a Caillois que el juego se distingue de otras prácticas humanas porque es una actividad “libre”

a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa; separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano; incierta: cuyo desarrollo no puede determinarse y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejándose obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta latitud en la necesidad de inventar; improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; y (...) conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida; reglamentada: sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta; y ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación con la vida ordinaria. (1958, p.6).

Repasando este listado, tenemos que la FIIVV es una actividad libre, separada, incierta desde el punto de vista de que no se puede prever cómo la recorrerán sus destinatarios y qué harán como ‘acciones’ con las historias que inventan, improductivas parcialmente, porque los niños, a través de la escuela, se ‘llevan’ testimonio de lo que han sido capaces de hacer, reglamentada y ficticia, salvo en lo relativo a los procedimientos que aprenden a utilizar para vehiculizar sus acciones y propuestas de sentido.

Resulta ser un juego de la categoría “*simulacro*”, un juego dramático o de ficción en el que el jugador aparenta ser lo que no es, por lo menos cuando se asume como personaje. Se disfraza y mueve la acción en un determinado sentido<sup>71</sup>, relacionando lo imaginario y lo real de manera tal que, como observa Henriot, mientras el jugador “parece engañado por la

---

<sup>70</sup> Citado por Caillois, R. (1958) “Les jeux et les hommes”, en *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Estudios y documentos de educación. Revista N° 34. Unesco. Francia, 1980 (pág. 42/43).

<sup>71</sup> Esta categoría es acompañada de otras tres: juegos de competición, de azar y de búsqueda del vértigo, según la clasificación de la Unesco.

ilusión” de metamorfosear el mundo, en realidad “permanece lúcido, nunca es engañado”. (citado en publicación de Unesco, 1980, p.7)

Tal vez esa mayoría de docentes que en nuestra experiencia de años prefieren no prestarse al juego, dejar los niños y retirarse, de lo que carecen es de ese “cierto grado de ilusión” que hace falta para jugar. Como Henriot advierte, “si se queda uno fuera, si no juega uno, corre el riesgo de no comprender de qué juego se trata ni incluso si se trata de un juego” (Unesco, 1980, p.11). Una ilusión que no estaría ingresando en la escuela, que se queda fuera del hecho educativo institucionalmente entendido y que, al menos por acción de sus docentes, se mantiene al margen del área ‘lúdica’ del niño. Por eso, para esas cabezas, esos habitus, la FIIVV es una irrupción en el espacio escolar que sí configura un área lúdica por sí misma, rompe las estructuras y las dinámicas donde el docente es quien tiene el dominio. Adviértase el riesgo de esta situación:

La actitud de los adultos frente al juego del niño, reflejo de esquemas ideológicos, es igualmente determinante. Hostiles o indiferentes, o por el contrario acaparadores, los adultos pueden aniquilar las posibilidades de juego del niño tanto rechazándolas como confiscándolas o desviándolas en beneficio propio. En tal caso el niño, verdaderamente cosificado, no es ya sino un juguete entre las manos de los adultos, que escenifican por medio de él sus problemas psicológicos individuales o el sistema de valores al que se adscriben. (Henriot en UNESCO, 1980, p.11)

La posibilidad, por ejemplo, de producir contenidos de ficción, de jugar haciendo, puede ser sumamente atractiva. ¿Por qué no aprovecharla en la escuela? O, formulando la pregunta de otra manera, ¿por qué no dar lugar a la emoción en la construcción del conocimiento? Sería interesante investigar qué pasaría si, cuando cada maestro piensa su planificación se pregunta qué es lo que hace tan atractivo el uso de las TIC, por qué hay niños y jóvenes (y adultos) que no pueden distanciarse demasiado de las pantallas y desde el punto de vista de los contenidos que el docente le ofrece, se muestran dispersos. Tal vez la respuesta deba pensarse en términos de una conjunción de elementos como las emociones, las cogniciones y las acciones en tanto “aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural, que es un todo unificado” (Bruner, 1994, p.123). Y por lo tanto, ni la emoción puede aislarse del conocimiento de la situación que la genera, tal y como afirma en la misma cita previamente enunciada, ni la cognición es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción.

En el plano de la cultura y la educación, el juego se visualiza como una instancia educativa espontánea, que precede, acompaña y puede superar los límites de la escolarización, según el caso. Desde el punto de vista sociológico, el juego tiene la cualidad de ser “a la vez un agente de transmisión particularmente eficaz y un espacio siempre disponible para la innovación y la creatividad” (Unesco,1980, p.14), es decir, un espacio donde se juega la producción y reproducción de la cultura, por lo cual Unesco promueve desde hace décadas “un lugar preponderante” en todo tipo de sociedades y, en el caso de las sociedades occidentales y capitalistas, un resguardo para las “facultades lúdicas simbólicas” de los más jóvenes. (Unesco, ibidem)

#### **4.8. ¿Qué características tiene lo lúdico?**

Decroly y Monchamp (2002) explicitan qué hace educativo al juego. Los principales aportes remiten a una concepción de pedagogía activa atravesada por el movimiento y el juego, la actividad, el explorar, construir, producir, que son también las características que tienen las estaciones de trabajo de la FIIVV. Cada participante manipula, juega, explora y construye con diversos elementos como lápices, gráficos, fotografías, accesorios (como sombreros, capas, anteojos, etc.), incluso el propio cuerpo. Y con todo ello genera acciones que se articulan en una secuencia para contar una historia breve.

El autor desarrolla un método pedagógico que ubica los centros de interés de los alumnos según sus intereses en relación con la edad, lo que, aplicado a la FIIVV, permitiría a los docentes que estén participando del dispositivo ubicar los centros de interés de sus alumnos. De este modo, utilizando los aportes del lenguaje audiovisual, desde lo más simple a lo más complejo, puedan trabajar la alfabetización escolar y las problemáticas de los medios de comunicación.

Moyles<sup>72</sup> revaloriza el lugar del juego en las instituciones educativas porque lo concibe como un recurso educativo que debe “aceptarse como un proceso”.

No considerarse como la antítesis del trabajo. Es necesario tanto para niñ@s como para adult@s. Siempre está estructurado por el entorno, los materiales o el contexto en el que se produce. Su exploración genera mayor desarrollo en sus participantes. Adecuadamente dirigido asegura un mayor aprendizaje partiendo del nivel de conocimientos y destrezas previo. (Moyles, 1998, p.20)

### El valor del juego

constituye una actividad voluntaria en la que el alumnado desarrolla libremente muchas de sus capacidades aprendiendo a desarrollar habilidades sociales, vivir nuevas experiencias de forma individual o conjuntamente con su grupo de iguales, favoreciendo la adquisición del lenguaje e incrementando su vocabulario al tiempo que facilita la iniciación del diálogo con aquellos con los que comparte el juego y desarrolla su creatividad e imaginación. (Moyles, 1998, p.21)

Este tipo de actividad incide de manera relevante en el proceso evolutivo de una persona al coadyuvar a desarrollar la dimensión biológica, psicomotora, intelectual, emocional y social. En el caso de la FIIVV, se trata de que el juego ingrese temporariamente a la escuela a través de un dispositivo que le es ajeno y, sin embargo, los chicos lo resignifiquen para el aprendizaje audiovisual; los alumnos y los docentes puedan evaluar sus prácticas educativas e incluir los beneficios del dispositivo “feria” para la enseñanza y el aprendizaje.

### En lo metodológico

La situación del juego proporciona igualmente estimulación, variedad, interés, concentración, motivación. Si se añade a esto la oportunidad de ser parte de una experiencia que, aunque muy posiblemente sea exigente, no es amedrentadora, está libre de presiones irrelevantes y permite a quien participa, una interacción significativa dentro de su propio entorno, las ventajas del juego se hacen aún más evidentes... (Moyles, 1998, p.22)

---

<sup>72</sup> Otros referentes teóricos que plantean el valor educativo del juego en las instituciones educativas son Huizinga, 2000; Di Modica, 2007; Salas Silva, 2008; Melo Herrera, 2014; así como pedagogos como Claparade, Bruner, Vigotsky y Piaget.

De hecho, las estaciones de trabajo de la FIVV están pautadas, tienen una organización que es la que favorece el aprendizaje del lenguaje audiovisual y de su gramática para producir discursos. Por ello, es una actividad desafiante y altamente motivante para los niños aunque esté pautada por adultos.

Asimismo, el trabajo sobre objetos conocidos por los niños, como los dibujos animados, permite poner en marcha explicaciones de cierta complejidad en poco tiempo y con buenos resultados.

Con respecto a la construcción de ciudadanía, se considera central que a partir de un juego los niños comprendan los mecanismos que posibilitan la producción del sentido en los discursos audiovisuales. Que descubran que todo discurso es construido por alguien; que los medios no reflejan ninguna ‘verdad’ y que todo discurso es resultado de la intervención de alguien. La feria mantiene como criterio en sus estaciones el postulado de Moyles: “los niños son por naturaleza elaboradores de signos” (1998, p.96). Por ello, son los principales actores participantes del dispositivo.

Una feria se constituye en un lugar de disfrute, de juego, de actividad, por lo que se tomaron esos ejes para la organización de las estaciones de trabajo que integran el dispositivo. “Para Flinchum (1988) el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social”<sup>73</sup>. Evidentemente, los aportes del juego al proceso pedagógico y comunicacional giran en calidad de facilitadores del proceso de construcción y deconstrucción de lo audiovisual.

Otra potencialidad del juego es que estimula la creatividad. Al respecto, Moyles (1998) explica que

ser creativo exige tiempo e imaginación; ambas cosas son accesibles a la mayoría de los niños. Más importante aún, ser creativo exige una confianza en sí mismo, cierto conocimiento, receptividad, un sentido de lo absurdo, y la capacidad de jugar, de cosas que corresponden muy bien a la niñez y muchas de las cuales necesitan ser engendradas con mayor vigor en el contexto de la escuela y de la educación (p.97).

---

<sup>73</sup> Se sugiere revisar el documento completo en Meneses, Montero, Maureen; Monge, Alvarado, María de los Ángeles (2001) “El juego en los niños: enfoque teórico”. Educación, septiembre (p. 113-124).

Esta posibilidad de crear y recrear atraviesa las estaciones de la feria, y por ello es que en cada lugar y con cada grupo de niños se transforma en una experiencia única e irrepetible.

#### **4.9. Manifestaciones de la cultura**

Aunque podría parecer que hablamos de una operación sencilla, nada que tenga que ver con los procesos de construcción y reconstrucción de sentido a los que nos venimos refiriendo desde el inicio de este Marco Teórico carece de complejidad porque se trata de procesos simbólicos a través de los cuales se construye cultura. Stuart Hall (1994) señala que la cultura no es una práctica social más equiparable a las prácticas económicas, políticas, entre otras, ni es simplemente la descripción de la suma de los hábitos y costumbres de una sociedad que fueron adoptadas alguna vez y se reproducen de generación en generación. La cultura pasa a través de todas las prácticas sociales y es la suma de sus interrelaciones, porque es la práctica social por la cual se atribuye sentido a la realidad como resultado de las interacciones que se dan en el seno de una comunidad, atravesadas por la dimensión histórica e ideológica. Es decir, la cultura no es un objeto cristalizado sino un objeto que se construye permanentemente en los intercambios, no solo en los grandes intercambios, que son típicos de la ciencia o del arte, sino en los intercambios cotidianos de los agentes comunes.

Raymond Williams (1982) nos advierte que la cultura incluye "...todas las prácticas significantes –desde el lenguaje, pasando por las artes y la filosofía, hasta el periodismo, la moda y la publicidad– que ahora constituyen este campo complejo y necesariamente extendido" (p.13). Tanto en Hall como en Williams, la cultura remite a la idea de construcción de sentido. En el caso del dispositivo FIIVV, lo que se ofrece a los niños y niñas, es la posibilidad de manipular signos, tecnologías -desde un lápiz a una cámara de fotos-, procedimientos y reglas combinatorias específicas del lenguaje audiovisual, para construir discursos cuyos sentidos se subordinan a sus propias elecciones.

Las estrategias de enseñanza experienciales y lúdicas son primordiales, en este caso, para deconstruir un lenguaje que si bien no es nuevo para ellos -porque los niños y jóvenes lo reconocen en la FIIVV dado que lo conocen a través del consumo desde la primera infancia y

es parte de su entorno más inmediato en el ámbito familiar- lo novedoso es la posición de productores que se les permite asumir a los participantes. Es decir que desde su diseño, la propuesta presupone que los participantes cuentan con las capacidades para aprender a hacer en el momento.

#### **4.10. Producción y reproducción en la cultura**

La cultura implica procesos tanto de producción como de reproducción. En ella el lenguaje –cualquier lenguaje– “existe sólo en la medida en que es susceptible de reproducción”, dice Williams (1982). Así, son utilizados en general los lenguajes en la educación: para reproducir una cultura determinada a través de un currículum prescripto, legitimado, tanto en su versión manifiesta como oculta -que representa una de las selecciones posibles, adecuada a la ideología dominante en un tiempo y en un espacio concretos. Muchas veces, sin que el docente se lo proponga de manera consciente, las prácticas de enseñanza tienden a buscar una decodificación de los discursos que sea funcional a un determinado *status quo*. Incluso en las prácticas de Lengua –el lenguaje por antonomasia- del nivel obligatorio, se observa que en actividades de lectocomprensión de un discurso literario el profesor suele ‘orientar’ a los alumnos en el sentido de la interpretación supuestamente correcta o aceptable para el docente<sup>74</sup>. Hay como una tendencia inercial en los educadores que los lleva a repetir lo que saben en lugar de traccionar instancias de aprendizaje abiertas a los imprevistos en pos de desarrollar y fortalecer capacidades. En Córdoba, nuestra experiencia de capacitación más reciente en los últimos tres años, en el marco del Programa Nacional de Formación Situada Nuestra Escuela y actualmente en el programa FARO (asimilable al PIIE en todos los niveles educativos), se enfatiza el trabajo para el desarrollo de cuatro capacidades fundamentales: lectura crítica, expresión oral, resolución de problemas y trabajo en equipo. La mayor debilidad que observamos se refiere no a la resolución de problemas por parte de

---

<sup>74</sup> Así ha quedado en evidencia en una investigación cualitativa que a lo largo de tres años (2012/15) llevó adelante el Área de Innovación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja –y compartido en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa en 2016– sobre las prácticas de enseñanza de los maestros en las escuelas primarias de esa provincia. Manuscrito cedido por la referente provincial, Mgter. María Rosa Di Santo. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbnZlc3RpZ2FjaW9uZXNkZXNkZWxhcmlvamF8Z3g6Nzc4NWVmZTg3NGI1MjRiYW>



los estudiantes sino a un paso anterior: a cómo los docentes pueden plantear actividades de aprendizaje que formulen situaciones problemáticas. Otra observación en varias jurisdicciones da cuenta de las dificultades docentes para construir consignas de trabajo claras, desafiantes y que efectivamente provoquen las respuestas que ellos están esperando desde el punto de vista de los propósitos.

Sin embargo, la cultura no es sólo reproducción porque se anquilosaría. Y porque los otros campos generales van variando y cada vez más rápidamente en las últimas décadas, como ocurre con la hiperaceleración del campo tecnológico, sin ir más lejos, que atraviesa todo el resto. En palabras de Williams (1982), “los órdenes sociales y los órdenes culturales deben considerarse como activamente contruidos: activa y continuamente, o de lo contrario se pueden desmoronar con toda rapidez” (p.176).

Es decir, el mismo contexto macrosocial plantea las ‘condiciones’ preestablecidas a partir de las cuales hay cambios y hay producción, incluso al nivel de las innovaciones que el propio sistema absorbe para mantenerse ‘vivo’, o de las alternativas.

En la FIIVV se ha buscado enfatizar la faceta productiva de la cultura. De hecho, este dispositivo surge como una innovación desde el punto de vista del campo educativo formal y obligatorio. La FIIVV es una manifestación emergente nacida de la conjunción de elementos del pasado y del presente: en el seno de la universidad, que es una institución añeja, por lo tanto contiguo al sistema obligatorio de escolarización de alcance universal (niveles inicial, primario y secundario), que recupera y resignifica tecnologías antiguas (recordamos que el zootropo data de 1834 y el croma key de 1920), para construir una estrategia emergente.

La combinación de estos elementos e instituciones, todo lo conocido y familiar, facilita el encuentro y la tarea de poner en relación los saberes de los animadores voluntarios - que carecen de formación docente pero poseen una formación disciplinar específica en lo audiovisual- y los niños y niñas escolarizados, sobre todo provenientes de los sectores sociales más vulnerables. Cada uno aporta su trayectoria, intereses, estrategias, apuestas, saberes y poderes diferentes en el marco de una lógica de trabajo distanciada de la situación áulica del cotidiano escolar. Esta intencionalidad se plantea explícitamente desde los objetivos de la feria que, por un lado, se propone lograr en los niños y niñas la apropiación de materiales, gramáticas y procedimientos para que produzcan sus propios discursos y, por otro lado, modificar sustancialmente la posición tradicional de los sujetos frente a tecnologías y

lenguajes. A través de esta propuesta se logra, por ejemplo, que al diseñar una secuencia de trabajo en una de las estaciones de la FIIVV, el modo, la puesta en ‘escena’ o en acto, se crean las condiciones de posibilidad para que el destinatario juegue su propio juego. Se trata de que los niños aprendan haciendo, produciendo sus discursos a través de animaciones, dibujos, acciones, guiones mínimos, como una actividad extraordinaria dentro de la tradición escolar, irrumpiendo en el tiempo y espacio del aula.

#### **4.11. Comunicación/educación. Un campo articulado y complejo**

La comunicación es un proceso “multiforme y omnicomprendivo” (von Sprecher, 1999, p. 5) que atraviesa todas las fases de nuestra vida. Nos comunicamos a través de todas nuestras prácticas en tanto productoras de sentido a nivel micro, meso (institucional) y macro social y más allá de la intencionalidad comunicativa que nuestras acciones -y las que los demás supongan-. La comunicación atraviesa el campo de la educación no sólo en las aulas sino en general, si tenemos en cuenta que la educación es un proceso permanente a lo largo de la vida. Podríamos decir que ambas, comunicación y educación, funcionan como dos ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana y a la vez son atravesados por ella. Si esto ha sido y es así en cualquier sociedad, el fenómeno se vuelve particularmente relevante en las sociedades actuales, que se caracterizan por un ecosistema caótico de mensajes, medios, tecnologías y redes.

El sistema abarca a todas las personas, pero de forma diferente en relación con su posición en los campos generales, según sus capitales económicos, sociales, culturales o los ámbitos donde residen. Más aún en los últimos años, luego de la provisión masiva de computadoras por parte del Estado y del acceso también masivo –como si se tratara de una necesidad básica a satisfacer- de celulares de última generación por parte de buena parte la población (pero sobre todo entre los más jóvenes, estén o no escolarizados) y el acceso a la conectividad para los niños y jóvenes en el país, aún con las dificultades técnicas para algunas zonas geográficas. Es decir, se trata de un ecosistema generalizado que, condicionado como está, el nivel de los consumos tiende a reproducir las diferencias ya existentes más que generar otras nuevas o transformar lo que ya se conoce.

Frente a este panorama, que se complejiza cada vez más, no se observa que exista una respuesta o una búsqueda sostenida de estrategias innovadoras por parte del sistema educativo.

Como contrapartida, decía Jesús Martín Barbero en 2009 en una descripción que a pesar de la fecha preserva vigencia:

...por el escenario de la educación (¡por favor, no confundirlo con el ‘sistema educativo’, siempre reformado y siempre igual!) pasan hoy algunas de las posibilidades de transformación social y cultural más decisivas y más de fondo para nuestros países. Pues en ese escenario hoy se hace posible la convergencia de las oralidades culturales de las mayorías con las nuevas visualidades y las escrituras cibernéticas. Claro que esa posibilidad se hará realidad sólo si las culturas letradas aceptan transformar su didactismo autoritario en una mediación ciudadana performativa. Pues la larga subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades de las mayorías al orden excluyente de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista. Erosión que se origina, de un lado, en la des-localización y diseminación de los ‘tradicionalmente modernos’ circuitos del conocimiento, y de otro lado, en la aparición de nuevos modos de producción y circulación de lenguajes y escrituras que emergen de la tecnicidad electrónica, y especialmente de internet.<sup>75</sup> (p.23)

La FIIVV logra establecer una ruptura en los cotidianos escolares, en los espacios y en las prácticas, y por lo tanto cosecha adhesiones –sobre todo de los alumnos– y también indiferencia –en su mayoría de docentes– justamente por la singularidad de su propuesta en relación a los ritmos, las dinámicas y las prácticas tradicionales en la institución Escuela. Promueve una mirada diferente, transformadora del enseñar y del aprender. Pero es justamente su carácter efímero dentro del *continuum* escolar el que nos lleva a preguntarnos qué ocurriría si no fuera una experiencia excepcional y si los actores escolares pudieran, periódicamente al menos, vivir otras experiencias por el estilo.

Qué ocurriría, por ejemplo, si las difundidas y anuales ferias de ciencias no fueran una secuencia de *stands* donde los chicos repiten de memoria fragmentos previamente distribuidos al interior de cada grupo, en la mayoría de los casos. Qué, cómo y cuáles fueron los resultados de una práctica de investigación sistemática, normalmente bajo control férreo de los docentes,

---

<sup>75</sup> Martín Barbero J (coord.) (2009) “Entre saberes desechables y saberes indispensables”. Doc N°9 FES-C3. Centro de Competencias en Educación para América Latina. Bogotá.  
<https://www.cpalsocial.org/documentos/605.pdf> ( 23)

interesados en el ‘lucimiento’ de sus estudiantes e, indirectamente, del propio lucimiento (lo que luego, a escala, se repite en forma ascendente respecto de las autoridades escolares, las políticas de nivel, las políticas educativas y hasta los propios gobiernos, si el reconocimiento obtenido fuera regional o nacional).

En Argentina, las políticas educativas aplicadas en los últimos veinte años, bajo una y otra ley nacional, enfatizaron el logro del acceso universal a las TIC, presuponiendo que el solo acceso (o el primer nivel de acceso en términos de Burbules) generaría cambios y transformaciones en los aprendizajes, mejorando la calidad educativa, lo que equivale a decir que la incorporación de tecnología, con capacitación docente incluida, frenaría de alguna manera la decadencia que afecta a la educación argentina desde la década del 60. Pero el acceso a la tecnología no se tradujo, hasta ahora, en un proceso de apropiación que suponga transformación, reformulación y una práctica que exceda lo que recibe –como caracteriza Roger Chartier<sup>76</sup> a la apropiación- en los términos de lo que se esperaba pedagógicamente. Aunque sí hubo una apropiación respecto de los intereses y usos de la propia gente, por ejemplo, para multiplicar los vínculos y organizar movimientos sociales de resistencia, a través de los cuales canalizaron sus luchas en varios lugares del país, como contra los agroquímicos, la megaminería o el *fracking*. O para establecer grupos de interés que se distribuyen según franjas etarias, consumos, objetivos concretos a alcanzar, entre otros. Una transformación como la que necesita la educación tiene que ver con la formación de criterios de selección y jerarquización de todo lo que se oferta en el entorno para construir aprendizajes significativos para esta época, para este territorio, para estos sujetos, para esta complejidad. Precisamente por esa razón, el espacio clave para pensar la relación actual entre comunicación y educación es el ‘desde dónde’, en base a qué condiciones de producción nos ubicamos, frente a la oferta que implican medios y tecnologías, y qué está pasando con estas prácticas emergentes que atraviesan la escuela aunque ésta intente mantenerlas fuera.

En este sentido, el rol de la escuela se convierte en un centro de atención en torno a definir cuáles son las capacidades que es necesario desarrollar en los estudiantes en un mundo donde sobreabundan los datos, la información, los análisis, las imágenes y los vínculos

---

<sup>76</sup> Citado por Rockwell, E. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren, en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación N° 1; enero 2004 – mayo 2005. Somehide. Méjico: Edit. Pomares.

posibles. Hay un acuerdo básico que prevé que la escuela promueva la capacidad de investigar un tema mediante diversas estrategias tales como observar, explicar, construir evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías, cruzar fuentes y representar el tema mediante una forma nueva. Hernández (1997) sostiene que se necesitan “marcos generales” que trasciendan la tradicional compartimentalización del conocimiento a través de disciplinas<sup>77</sup>. Desde una perspectiva que alienta la ‘transdisciplinariedad’ en la educación sistemática, propone privilegiar un conocimiento que suponga “enseñar a relacionar, a establecer nexos, en definitiva a comprender”, a través de una disposición activa frente a un conocimiento que no es externo sino que se construye con el que aprende.

La organización escolar en disciplinas ha sido puesta en fuerte debate en los últimos años, sobre todo a raíz de la crisis que alcanza a la escuela secundaria. Hay quienes plantean que es un esquema que debe ser revisado con urgencia, superado. Las áreas de conocimiento no tradicionales (nos referimos por ejemplo a los nuevos espacios curriculares que entraron a la escuela media con los trayectos modalizados, los polimodales y las orientaciones más novedosas) desde la mirada de la escuela, tienen características disímiles a las áreas tradicionales, como lengua, matemática, ciencias, entre otras, si bien el replanteo que da vueltas en un importante número de pedagogos abarca toda la currícula. Gabriela Augustowsky (2017) afirma

...desde una perspectiva didáctica las actividades de enseñanza audiovisual nos desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto teóricas como metodológicas en relación con las enseñanzas creativas vinculadas con el hacer. En este caso al hablar de teorías es importante no perder de vista la particular relación que establecen los conocimientos teóricos con las acciones, los efectos de las teorías sobre las prácticas pedagógicas, especialmente ligados a la creación. (p.62)

Nótese que estos espacios ligados a la creación son prácticamente inexistentes en la currícula.

---

<sup>77</sup> Se sugiere revisar el documento completo de Hernández, F. (1997) *De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar*. Investigación en la escuela N° 32. Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59777/De%20%C3%8Dcaro%20a%20D%C3%A9dalo%20la%20transdisciplinariedad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20escolar.pdf?sequence=1>

La autora cita a Bergala (2007) quien, asimilando la enseñanza del cine en la escuela a la enseñanza artística –que a su manera y en los lenguajes de música y plástica también forman parte de la currícula tradicional– remarca que

el arte es definido como la experiencia del encuentro con la alteridad; se postula como algo diferente a uno mismo, como lo ‘radicalmente otro’. El cineasta realiza una distinción entre ‘educación artística’ y ‘enseñanza artística’ que se aplica al sistema educativo francés. (p.63)

Y –agregamos nosotros– también al sistema educativo argentino, porque el arte se inscribe

como disciplina curricular desarrollada con un programa y a cargo de un docente especializado. Para abordar la cuestión del cine, (Bergala) se posiciona contra la lógica de encerramiento de lo disciplinar, que elimina el potencial del arte como cuestionador de lo establecido. (...) para seguir siendo arte tiene que seguir teniendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte por definición siembra el desconcierto en la institución (Augustowsky, 2017, pp.63-64).

Pese a que la Ley Nacional de Educación N° 26.206 da cuenta de este cambio de enfoque, ‘la escuela’ demora su aplicación, según se observa a medida que se recorren los establecimientos en nuestras prácticas de intervención. Entre otros obstáculos que nuestro equipo ha detectado está la observación que, al abordar sistemáticamente contenidos específicos referidos a medios y nuevas tecnologías, se suele pasar por alto que los alumnos ya tienen saberes previos y que en lo que hace al dominio de las TIC, esos saberes son sensiblemente mayores entre los estudiantes que en la mayoría de los docentes. Sólo por vivir en un ecosistema, las personas generan lo que Litwin<sup>78</sup> (1997) denominó ‘residuo cognitivo’, es decir, aquello que queda en la mente después de hacer, pensar y actuar en las sociedades contemporáneas, que se expresa como nueva capacidad. Se trata entonces de competencias previas a lo que sucede en la escuela que, sumadas a las experiencias simultáneas a las cursadas escolares, se convierten en un verdadero desafío para ella porque no están anclados necesariamente a un determinado contenido y porque los docentes sienten en ocasiones que “no pueden” o no quieren seguir el tren. Estas nuevas maneras de acceder al conocimiento no operan superficialmente sino que implican también nuevas formas de razonar, lo que está

---

<sup>78</sup> El texto también puede revisarse en Litwin, Edith (1997) “La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula”, en *Enseñanza e innovación en las aulas para el nuevo siglo*. Edit. El Ateneo (p. 5) [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Litwin\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Litwin_Unidad_3.pdf). Recuperado el 20/04/2017.

ocurriendo con intensidad entre los más jóvenes y también en algunos de mayor edad que, por alguna razón, acompañan los procesos.

Pero lo que también están planteando es una necesaria revisión del rol docente, de lo que puede esperarse de un docente y, con mayor amplitud, de la escuela. Una cantidad inédita de información y contenidos está disponible a sólo un clic en internet. Tal vez no sea lo importante ahora que el docente se plante ante el alumnado como la fuente ‘única y verdadera’ de ese conocimiento, sino como el orientador para que las experiencias de navegación tengan algunas coordenadas mínimas que garanticen, por ejemplo, el acceso a sitios de calidad. De la misma manera, y como la Ley 26206 lo prevé, se trata de priorizar la resolución de problemas, uno de los aspectos más críticos -agujeros negros- entre los aprendizajes, según las mediciones de los Operativos Nacionales de Calidad, en términos de que respondan a planteos reales, cercanos al entorno cotidiano de los alumnos, que resulten auténticos y creíbles, en suma, significativos. Estos procesos de cambio son difíciles de alcanzar porque aun cuando ya se están dando en las escuelas estatales, la formación docente estatal, que forma para retroalimentar todo el sistema obligatorio, sigue enseñando bajo pautas tradicionales. Y es bien conocido que los cambios culturales requieren de mucho más tiempo de asimilación en las personas.

Así, mientras las tecnologías y la ciencia avanzan rápidamente, nuestras estructuras mentales, los hábitos profesionales de los docentes permanecen y, en consecuencia, la resistencia tiende a ser mayor, no menor. Es posible que por eso, entre otras razones, la formación de los animadores de la FIIVV haya sido estratégica para lograr los resultados que se consiguieron. Pero esto no resuelve el problema de los desafíos que tiene que encarar –y resolver– la educación.

En un contexto así, de cambio rápido y permanente, sin certezas, con ilimitadas posibilidades de acceso al conocimiento, se necesitan docentes flexibles, no rígidos, como advertía Litwin hace ya muchos años, y que la investigación científica en educación respalda<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Por ejemplo, la investigación riojana ya citada, pero varias que se fueron produciendo en las distintas jurisdicciones del país y que se difundían anualmente a nivel de la Red Federal de Investigación Educativa y del INFoD, ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación.

Por ejemplo, las imágenes son el vehículo que transporta muchos de los discursos a los que estamos expuestos en el cotidiano. Sin embargo, la escuela no ha desarrollado propuestas curriculares que apoyen procesos de lectura e interpretación de imágenes desde un concepto amplio de decodificación que incluya discursos en diferentes soportes y diversos lenguajes. Si bien se identifican algunas iniciativas de capacitación docente en el área de lo audiovisual, resulta insuficiente para dotar a los alumnos de claves de interpretación. En parte porque los trayectos de Desarrollo Profesional Docente, cualquiera sea su temática, no están impactando en las aulas, como se viene admitiendo en la última década a nivel del Ministerio de Educación de la Nación y sus pares jurisdiccionales.

Desde nuestra experiencia de trabajo con el colectivo docente, hemos corroborado la necesidad de diseñar un tipo distinto de estrategias de intervención que trascienda los planteos teóricos y dé cuenta de los complejos procesos de significación que operan en la más simple de las publicidades. Entre otras cosas, la escuela centra gran parte de sus esfuerzos en promover el trabajo intelectual, restando valor al trabajo sobre lo emocional, blanco privilegiado de las imágenes.

Frente a esto, el principal objetivo de la FIIVV fue provocar en sus participantes una experiencia de acción y reflexión en relación con algunos de los elementos constitutivos del lenguaje audiovisual: el espacio, el tiempo, la imagen y el movimiento. Como ya hemos descrito, mediante pequeñas secuencias planificadas, los niños y niñas participan de situaciones que tienen la finalidad de deconstruir y develar los elementos y mecanismos que componen el lenguaje de la imagen (en particular en su lógica audiovisual).

La FIIVV pretendía, por ejemplo, ‘interrumpir’, ‘romper’ el tiempo y espacio escolar. Buscar nuevas maneras de vincular a los sujetos, el saber y las tecnologías entre alumnos de escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad, entendiendo que la escuela es el escenario privilegiado para garantizar la inclusión<sup>80</sup>. Es decir, rompió el espacio del aula; desplazó al docente de su centro -sin reemplazarlo- por el animador, que se mueve para acompañar; deconstruyó la magia y ofreció las herramientas para que los propios alumnos volvieran a construirla desde algún punto de mira; siguió con atención los procesos más que los

---

<sup>80</sup> Idea desarrollada en la entrevista de Roldán, Paola (2015) a Elizabeth Vidal en el marco de su tesis de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.



resultados; y enseñó, como en los jardines de infant es, a través de juegos que inician y se terminan en la implementación misma de la feria.

Sólo con relación a la dinámica de trabajo, hemos adoptado la 'pedagogía de la creación' (Bergala citado por Augustowsky, 2017). Fuimos planteando un recorrido que coincide, en el sentido instrumental, con su propuesta cuando afirma que

la cadena de operaciones que conduce a una creación en cine es larga, múltiple, heterogénea y requiere de colaboradores y de equipamiento de diferente tipo. Pero desde el punto de vista mental pone en juego tres operaciones simples: elegir: escoger entre todas las posibles, algunas cosas de lo real; en el rodaje: actores, decorados, colores, gestos, ritmos; en el montaje: tomas, y en las mezclas: sonidos aislados, ambientes. Disponer: situar las cosas en relación con otras. En el rodaje: los actores, los elementos del decorado, los figurantes, los objetos; en el montaje: establecer el orden relativo de los planos, y en las mezclas: disponer los ambientes y sonidos en relación con las imágenes. Atacar: decidir el ángulo o punto de ataque sobre las cosas elegidas o dispuestas. En el rodaje: decidir el ataque de la cámara (distancia, altura, objetivo); en el montaje: una vez elegidos y dispuestos los planos decidir el punto de corte de entrada y salida, y en las mezclas: lo mismo con los sonidos. (2017, p.70)

Si volvemos al capítulo 1, donde hemos descripto la FIIVV, podremos ver cómo se desarrolla una parte de estas operaciones.

Ambas estrategias de enseñanza coinciden en que no basta pensar solamente en procesos de decodificación a través de las lecturas y los desciframientos críticos, sino que resulta más eficaz complementarlo con un pasaje al acto, aun con mecanismos muy sencillos y sobre todo previendo la manipulación de los recursos. Desde la propia trayectoria, abordada en el Capítulo 2, esta modalidad de trabajo se replica en la asignatura Taller III de Lenguaje Audiovisual, donde desde el primer día los estudiantes, en este caso universitarios, acceden, manipulan y operan los elementos haciendo pequeñas obras, a la vez que reflexionan sobre ello. La corriente chilena de la recepción activa aplicada a públicos no universitarios y la enseñanza no formal también seguía la misma línea. Es por lo menos llamativa la escisión que existe entre estas experiencias de comunicación y educación, por una parte, y por la otra los mecanismos típicos que se reproducen en la educación escolar.

Justamente la fortaleza del Veo Veo (FIIVV), aplicada en diferentes lugares geográficos, espacios y tiempo, con distintos grupos de niños y jóvenes, en buena medida se

explica por las debilidades de las escuelas. Se trató de una propuesta acotada en el tiempo que pudo poner en cuestión el eje entre el universo material y el universo simbólico que rodea a los niños y jóvenes. Fue también una iniciativa que era posible para sus organizadores porque estaba dentro del ámbito del área de conocimiento: la comunicación, los medios, la imagen. Y finalmente, surgió de la búsqueda y la construcción de un conjunto de estrategias que, aún itinerando, constituyera una experiencia relevante y significativa para todos los actores, incluidos nuestros animadores voluntarios y la minoría de docentes que se sumaron a la iniciativa. A su vez, el diseño e implementación de la FIIVV capitaliza distintas experiencias vividas a lo largo de los trayectos de capacitación docente (que ya visitamos también en la Primera parte).

La educación debería apostar a la emancipación de las personas y a la transformación del entorno, para lo cual requiere de acción, distanciamiento y reflexión. Hace 20 años, cuando no estaban disponibles todos los contenidos que hoy podemos poner en pantalla en un segundo sólo googleando, Litwin (1997) advertía que sólo si se comprende que “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación cultural, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos”, podremos construir “una mirada nueva” sobre la escuela y sus posibles transformaciones (p.137). Por eso, en un contexto que no ha hecho más que complejizarse desde entonces, empoderar a las nuevas generaciones frente a la construcción del conocimiento significa pensarlos desde la creación cultural. Desarmar su lugar de consumidores, una posición constituida tanto desde la propia escuela como desde un sector del mercado que, como en los años 90, vuelve ahora avanzar sobre la institución escolar, concretamente a través del impulso a lo que ya se conoció vulgarmente como ‘escuelas charter’. Como dice Bergala

la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo (de los proyectos artísticos), pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte (nosotros podríamos agregar con los lenguajes) puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo aunque se tambaleen un poco sus hábitos y su mentalidad. (2007, p.36)

#### **4.12. Educación multimedial**

Autores clásicos como Piaget y Vigotsky, (citados por Bruner, 1994) pueden ayudarnos a comprender la necesidad de ampliar el horizonte de recursos utilizados en la educación, entre ellos los audiovisuales, multimediales, informáticos, entre otros.

Brevemente, Piaget entiende que la clave para lograr el aprendizaje reside “en la alimentación adecuada del presente”, mediante la cual los niños reinventan el mundo con lógicas que van cambiando a través de las diferentes etapas del desarrollo humano. Si “aprender es inventar”, y no meramente transmitir contenidos sobre un supuesto vacío previo, entonces la manipulación de medios, que amplía esas posibilidades, es positiva para el educando.

Vigotsky, citado por Bruner (1996), en tanto, enfatiza “la disponibilidad y distribución” de conocimientos y procedimientos como “prótesis de la mente” en el desarrollo de la inteligencia humana. Esos mecanismos están en la cultura, y parte de ellos hoy pasan por los medios y redes de comunicación. Pero, más interesante aún, el autor sostiene que el lenguaje –en sentido amplio se extiende a todos los lenguajes– no es sólo el instrumento por el cual se transmite la cultura sino que se trata de un agente modificador de las facultades del pensamiento y por lo tanto amplía las posibles explicaciones del mundo, es “el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados” (Bruner, 1996, p.146). Incluso poseyéndolos, no utilizar los medios y tecnologías cuando podemos hacerlo es dejar al alumno, según nos plantea Santos Guerra (1998, p.16), “indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen” y los discursos que en general construyen los medios de acuerdo con sus propias lógicas. Además, implica ‘desperdiciar’ recursos de “gran utilidad educativa”. Como se observa, al interior del campo educativo aún es muy fuerte la discusión acerca de qué debería hacer la escuela con los medios –a los que ahora se agregan las redes y toda la digitalización de la comunicación, porque el debate se actualiza frente a cada cambio tecnológico– y ese debate interminable sigue dividiendo aguas entre dos posiciones antagónicas: aquellos que se asimilan casi acríticamente a los cambios y quienes los rechazan decididamente porque provienen de un orden y una lógica diferente a la del propio campo. Lo que Fidler (1998) llamaba la “tecnofilia” y la “tecnofobia” respectivamente, o Umberto Eco, pensando en los medios analógicos en 1964, cuando se publica la primera edición italiana de su clásico, denomina “apocalípticos” e “integrados”, en este caso ordenados en sentido inverso.

No obstante, y como ya lo planteamos, no se trata de promover un uso tecnocrático de los nuevos recursos sino de incluirlos en una propuesta integral de nueva alfabetización.

Tampoco se trata de ‘inocentar’ medios y tecnologías sino de abordarlos en sí mismos como objetos de estudio. Por eso, ya en los años 90 se generó una discusión que dio lugar a la distinción entre dos opciones claramente diversas en el modo de desplegar estrategias educativas que los incorporen: por un lado la ‘pedagogía de los medios’, y por otro lado una ‘pedagogía con (que incluya a) los medios’. En el primer caso, el objeto de estudio son los propios medios tradicionales (audiovisual, radiofónico, gráfico, etc.) y redes, con el objetivo de “ofrecer pautas” que propicien “un análisis crítico de los medios de masas audiovisuales: la TV, el cine, la radio, la publicidad, Internet y otras tecnologías” (Ferres, 2001). Países como Inglaterra, desde 1960, Estados Unidos, Australia, Canadá y más recientemente España, incluyeron espacios curriculares específicos en los distintos niveles de la enseñanza. En estos espacios, se desarrolla un cuerpo teórico y se tiende a ‘alfabetizar’ para los medios desde una triple dimensión: social (como medios), lingüística (modelos comunicativos) y semiótica (discursos y textos audiovisuales).

En el segundo caso, los medios y sus mensajes no son el objeto de estudio, sino recursos a ser utilizados para potenciar el aprendizaje de otros contenidos. Ello supone incorporar de manera adecuada todos aquellos medios, técnicas y recursos que sirvan para potenciar el aprendizaje. Ya desde entonces logró consenso una posición que sostenía que la tecnología educativa sólo cumplirá su función optimizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje si, por una parte, educa para vivir en una iconósfera y, al mismo tiempo, incorpora estos medios al proceso de enseñanza pero de una manera racional, en función de los destinatarios, de las exigencias expresivas de cada medio y de sus posibilidades didácticas. Con ello, ambos abordajes dejaron de verse como excluyentes y, por el contrario, se sostuvo que tanto la pedagogía *de* los medios como la de *con* los medios podían y deberían formar parte del proceso educativo de un destinatario/alumno transformado por el entorno que vive. En esa línea surgió la propuesta de lo que algunos autores<sup>81</sup> (Huergo, 1997) han denominado educación multimedial.

---

<sup>81</sup> Además de Huergo, J. (1997). *Comunicación y Educación: aproximaciones, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y

¿Cuáles son algunos supuestos de esta perspectiva? Cada medio condiciona la elección y uso de los lenguajes más adecuados para ser vehiculizados y, a su vez, delimita el tipo de contenidos más oportunos para ser desarrollados con su ayuda. El libro, por ejemplo, es altamente funcional para transmitir contenidos mediante el lenguaje verbal, explicar, establecer relaciones entre conceptos abstractos. En cambio, lo audiovisual permite observar, describir y ubicar al alumno con mayor facilidad en un objeto de estudio, las características de un lugar físico, lo concreto, etc. En consecuencia, un uso múltiple de medios en el aula facilita la complementación y brinda mayores recursos, enriqueciendo el aprendizaje porque permite la aproximación a la realidad desde distintas perspectivas. Además, se adapta mejor a las diversas capacidades de los alumnos ya que cada medio activa en ellos mecanismos perceptuales y mentales distintos. Dado que “los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales” (Huerigo, 1997, p.66) constituyen de hecho la base de un proceso de ‘alfabetización múltiple’.

Ahora bien, desde prácticamente los primeros desarrollos teóricos de la comunicación, se recomienda que para que el proceso comunicativo sea realmente eficaz, es fundamental adecuar los medios y los lenguajes al contenido y los destinatarios.

En pos de los objetivos pedagógicos, una educación multimedial valora el uso de todo tipo de medios, desde los más simples y modestos (como el pizarrón, mapas) hasta los más elaborados y de última generación (programas informáticos, teleconferencias, audiovisuales, Internet, robótica, fotografías satelitales<sup>82</sup>, etc.) y asimismo todos los lenguajes: desde la palabra hablada y escrita hasta las imágenes y sonidos, pasando por los altamente simbólicos (como los matemáticos) como otros fuertemente concretos, como los objetos.

Es desde este enfoque que se sostuvo que la incorporación de medios y tecnologías de comunicación e información al proceso educativo debía necesariamente tener carácter de una

---

Comunicación, Ed. Renovada, sugerimos revisar autores como Antonio Bartolomé, Begoña Gros y Peré Marqués Graells.

<sup>82</sup>A propósito de este recurso, la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CoNAE) ofrece a las escuelas el programa 2Mp que, en el marco del Plan Espacial Nacional 2004/2015, crea un programa de entrenamiento satelital para niños y jóvenes escolarizados con el objetivo de acercar esta tecnología a dos millones de pibes (por eso 2Mp) desde los ocho años. <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/2mp/programa-2mp> Recuperado el 05/10/2018.

apropiación localizada, lo que se lograría pensando en función del contexto propio del receptor.

A continuación, se planteó un desafío importante porque había que pensar en cómo diseñar estrategias de enseñanza y propuestas de actividades bajo estos principios. Lo fundamental era y es que entre todos los materiales –textos o discursos en sentido amplio- se establecieran con claridad las relaciones entre sí –intertextualidad– y que desde un principio la propuesta pedagógica fuera clara. En este sentido surgieron preguntas claves a formularse para orientar el trabajo:

- ¿Cuál es el soporte que se elige como ‘organizador’ –la base– del proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Cuál es la combinación de medios más apropiada en una situación dada?
- ¿Qué proporción de cada uno de ellos se va a utilizar en la propuesta?
- ¿Qué mensaje didáctico se pone en cada soporte? O, planteado de otra manera, ¿qué función pedagógica cumple cada material? ¿Está destinado a motivar a los alumnos respecto de un determinado contenido o directamente es el responsable de acercar los contenidos conceptuales al alumno, por ejemplo?<sup>83</sup>
- ¿Qué tareas comunicativas se desarrollan con cada medio o soporte?
- ¿Qué medios o soportes utiliza habitualmente el alumno? Y en este sentido, el uso de los soportes que el docente propone ¿favorecería el aprendizaje?<sup>84</sup>

Hablar de educación multimedial es a la vez referirse a la ‘alfabetización múltiple’ (Huergo 1997, p.66), que supone la posibilidad de enfocar la realidad desde distintos puntos de vista, la reaparición de lo no verbal y lo concreto (específicamente a través de la imagen), la exploración de nuevas formas del aprender, la idea de un proceso educativo de carácter

---

<sup>83</sup> Sobre las funciones pedagógicas se puede consultar a Mena, Marta (1994) “Criterios de calidad para elaborar y evaluar los materiales didácticos” Conferencia en la 1º Reunión de Educación Abierta y a Distancia. Teletransmisión.

<sup>84</sup> Cada medio o soporte (el audio, el audiovisual, los textos informáticos, los impresos, etc.) condiciona los lenguajes y, a su vez, potencia y limita el desarrollo de contenidos.

permanente, sin el control y recorte de la institución ‘escuela’ y la inclusión fundamental de la alteridad y la pluralidad como ejes. Es decir, se trata del desarrollo de nuevos ‘modelos mentales’ que funcionan de hecho como esquemas interpretativos a través de los cuales reformulamos y reestructuramos nuestra integración social, cultural e identitaria.

Esta mirada, que surgió del debate de los años 90, se sostuvo a lo largo del tiempo pese a la difusión de las TIC y a los fenomenales procesos de convergencia tecnológica que han tenido lugar con la digitalización de lo analógico y el surgimiento de nuevos medios y redes.

En el año 2012, Alfonso Gutiérrez y KatleenTyner publicaban un *paper* en el que sostenían:

Tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona; tal vez las expectativas creadas por el discurso tecnológico en torno a las TIC como solución a nuestros problemas sociales nos exija una desmitificación previa a cualquier otro planteamiento de uso e integración; tal vez en nuestra sociedad neoliberal la idea de mercado convierta la educación para los medios en una capacitación para generar riqueza consumiendo y produciendo información. Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital. (p.34)

Los mismos autores se mostraban partidarios

de considerar estas ‘alfabetizaciones’ o ‘multialfabetizaciones’ como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» –dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación.<sup>85</sup> (destacados en original) (p.37)

---

<sup>85</sup> Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012) “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. Revista Comunicar XIX. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083005> ISSN 1134-3478. Recuperado el 17/07/2017.

En otros términos, siguen sosteniendo lo mismo que hace dos décadas, si se quiere utilizando más argumentos y con una mayor premura ante la proliferación de mensajes, lenguajes y soportes en el entorno. Esto fue discutido, escrito e implementado en la Argentina, en nuestra propia trayectoria académica y así fue publicado. Por caso, fueron los fundamentos que orientaron el diseño del ingreso a la carrera de Comunicación en Ciencias de la Información, el diseño de los materiales del PCAD, entre otros.

En Argentina, también en 2012, expertos en educación abordaban la cuestión de las nuevas alfabetizaciones y los desafíos que planteaban a la escuela. En ese marco, Dussel y Southwell (2012) expresaban:

Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social. (p.5)

Esta nueva multialfabetización, que la escuela todavía tiene pendiente comprende tres temas: el acceso, la comprensión y la creación porque mejorarían las capacidades de los estudiantes para producir sentido, según rescata Dussel en referencia a Lankshear, Livingstone y Kress en 2009<sup>86</sup>. Para ello, hay que combinar y redefinir las estrategias tradicionales que se ponen en juego en lengua para enseñar a leer y escribir en las escuelas. Toda esta metamorfosis que se pretende en la educación tiene implicancias en otras dimensiones que en la FIIVV ya planteamos a nivel de objetivos.

---

<sup>86</sup>Se sugiere revisar el contexto de toda la publicación en: Dussel, I. (2009) *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*. [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf) . Recuperado el 20/04/2018.



Concretamente, Jenkins (citado por Dussel 2009), un teórico de la cultura participativa que es optimista respecto de los beneficios que acarrea la convergencia tecnológica, dice que “la escuela debiera concentrarse en tres desafíos: el problema de la participación: no todos pueden acceder” ni ahora ni antes, pese a las políticas de inclusión digital; “el problema de la transparencia: qué es lo que los niños y adolescentes ven o qué sentido se construye en la opacidad de los medios”; “el problema ético: cómo ayudamos a las nuevas generaciones a negociar con los dilemas éticos de la experiencia online” (2009, p.5 ). El segundo aspecto merece ser analizado particularmente porque los niños y adolescentes parecen estar consumiendo menos medios que redes y que bancos de contenidos, como Youtube o Netflix.

Nunca como ahora, parece, la explosión del entorno simbólico y tecnológico está siendo objeto de preocupación desde diferentes ámbitos en torno a lo ético, lo ciudadano, la cuestión de los valores y de la preservación de las culturas.

Si hay un rasgo innovador producto de la digitalización, la convergencia y el surgimiento de nuevos medios, que a su vez abre un abanico casi infinito de posibilidades, es la llamada ‘autoría’. Es decir que con mayor o menor experticia, igualmente convierten a los usuarios en productores y agentes de circulación de aquello que producen. Esto explica en buena medida aquella preocupación que recién explicitamos, porque es parte del cotidiano convertirse en autor, por ejemplo, de videos de celular que dan cuenta de enfrentamientos físicos o simbólicos, de actos de abuso, de ofensa y humillación a otras personas. Estos mecanismos de convergencia y exhibición “son atribuibles a la imagen”, dice un docente inglés que educa en medios, Andrew Burn, según rescatan Dussel (2009) y también Sadin (2017), entre otros autores.

A la vez, los contenidos suelen ser reutilizados y amplificados por los medios tradicionales, como la TV, los diarios, entre otros, que los someten a sus propias lógicas sin que los niños y jóvenes que los han producido usen modos más experimentales de narrar historias o situaciones (Dussel, 2009). Y esto ocurre porque, a menos que puedan aprender a hacerlo en su casa, con sus pares o por propia iniciativa buscando tutoriales, por ejemplo, no son contenidos que se aborden en la escuela y por lo tanto no se trabajan sistemáticamente. Tampoco se trabaja el análisis de lo que implica hacer pública la intimidad. Y así quedan sin desarrollarse competencias fundamentales para la vida en este ecosistema, aunque la escuela las postule como prioritarias. En uno de los capítulos de la serie catalana *Merlí*, el docente de

filosofía que es el tutor del curso, elige tomar como objeto de una clase las consecuencias que había tenido para los protagonistas y sus amigos, todos del mismo curso, haber subido un video que mostraba a una de las alumnas teniendo sexo con otra persona. Lo que hace el docente es, en lugar de asumir una posición de vigilancia y castigo o de ignorancia, convertir un hecho controvertido de la vida de uno de ellos en un contenido y un objeto de reflexión desde la filosofía, desde la ética y desde la tecnología.

Hay dos cuestiones implícitas aquí, a nuestro juicio. Por un lado, los nuevos productores hacen lo que ya saben, lo que consumen como parte de su entorno y con aquello que están familiarizados, que no es otra cosa que la oferta que circula hegemónicamente en su casa, su barrio, su grupo. Por el otro, no hay una acabada valoración de lo que significa distinguir lo público de lo privado, aquello de lo que se puede volver o no, con el menor daño social posible. Las tecnologías, supongamos un celular de uso común actualmente, permiten producir fotos, videos, audios, incluso editarlos y hacerlos circular masivamente por las redes, hacerlos ‘virales’. Pero estas posibilidades que da la técnica, que se usan con espontaneidad, que requieren muy poco entrenamiento por ser cada vez más intuitiva en su ejecución, no están acompañadas por un debate serio que plantee las implicancias sociales, humanas y éticas que eso tiene para los protagonistas. En un sentido, son como ‘daños colaterales’ de los ataques en una guerra. No es que no fuera el objetivo buscado sino que no hay conciencia del daño que puede hacerse al publicar algo que es del ámbito privado. Incluso tampoco hay un control de daños que las personas podemos autoprovocarnos porque muchos jóvenes desconocen que, frente a un potencial trabajo, lo más probable es que cualquier jefe de recursos humanos por lo menos googlee su nombre para saber ‘quién es’.

Frente al vacío en la formación sobre capacidades y competencias básicas para ser hoy un ciudadano, urge advertir que nunca como antes el exceso de discursos y significados, no siempre significativos o valiosos, es la impronta de nuestra época. Y como le ocurría al ‘Funes el memorioso’ de Borges, quizás estemos cada vez más lejos de distinguir aquello -relativamente escaso- que necesitamos prioritariamente para vivir, para pensar, para desarrollarnos en sociedad. Appadurai dice que “los archivos contribuyen a una ampliación de la capacidad de desear de los sujetos al proveer materiales e imágenes con las que identificarnos” (en Dussel, 2009). Pero del deseo a la satisfacción hay múltiples caminos que no estamos acertando a elegir:

Creo que este aspecto de la ‘aspiración’ es algo sobre lo que también vale la pena reflexionar en términos de la relación con la cultura visual contemporánea. En el ambiente educativo, se suele hacer énfasis en las amenazas y peligros a la privacidad y la seguridad que encierra internet, pero se piensa menos sobre la ampliación de esta ‘capacidad de desear’ ya no en los términos que le preocupaban a Víctor Mercante en 1925 (que los adolescentes quieran solamente “gozar, gozar y gozar”) sino en relación a aspirar a otros modelos de vida, a otras experiencias de conocimiento, a otros desafíos vitales. ¿Qué haremos desde las escuelas con estas nuevas demandas y aspiraciones? El desafío central pasa por preguntarnos si podremos reconocerlas y enriquecerlas, o si sólo serán percibidas como amenaza. Esa pregunta, que parece tan sencilla de responder, apunta sin embargo a algo que está en el corazón de la escuela: su jerarquía de saberes, su “manual de procedimientos”, su organización de lo visible y de lo decible (Dussel, 2009, pp. 7-8).

Se trata entonces de un doble desafío: enseñar a ser productores de otras formas con las TIC y producir textos, en sentido amplio, que estimulen y desarrollen esas capacidades a través de nuevas experiencias en la escuela, sabiendo qué recaudos tomar para autoprotegerse.

Tal vez para que la escuela acepte este doble desafío habría que pensar, con Claudia Romero (2012) que una ‘buena escuela’ “es básicamente ‘una comunidad de aprendizaje’”, “una organización que aprende”, cuyos rasgos son:

el foco en el aprendizaje, el deseo de habitar la escuela, la idea de que todos (los actores) aprendan y (se establece) una relación especial entre los docentes y los alumnos, que produce un despliegue pleno de la subjetividad (p. 27).

Ahora bien, ¿cómo aprende una escuela? La misma autora postula que una escuela aprende cuando puede capitalizar el error y la experiencia a través de la reflexión y el autoanálisis; cuando es capaz de desarrollar un modo de pensar y actuar sobre los problemas, cuando se permite experimentar en busca de horizontes de oportunidad o de expansión, cuando acepta que también se aprende de las experiencias de los demás, cuando se comparte el conocimiento.

Finalmente, desde una perspectiva diferente pero que también sostiene la necesidad de llevar lo audiovisual a la escuela, el cine en este caso, Bergala (2007) propone una aproximación alternativa a las que usualmente se sostienen. Por un lado, aquella que liga el visionado total o parcial de películas al desarrollo curricular de distintas asignaturas –como

historia, geografía, etc.— y el inconveniente es que se reduce el film a su contenido. Por otra parte, aquella asociada al consumo de películas desde el punto de vista del desarrollo de la lectocomprensión en base a una historia contada desde otro lenguaje, cuyo problema radica en que al utilizar métodos de análisis adecuados a la obra literaria, se desvirtúa y minimiza la esencial del lenguaje cinematográfico, que identifica en cada obra como una unidad. Por el contrario, para el autor cada película es una obra de arte

Y si el cine es una oportunidad para la escuela, lo es a condición de que el cine sea tratado como un buen objeto, es decir ante todo como arte. (...) La vida (en clase y fuera de clase) es demasiado corta para perder tiempo y energía mirando y analizando malas películas. Sobre todo, porque una mala película deja huella, contamina el gusto desde el momento en que es objeto de repeticiones y pausas sobre la imagen: la memoria inconsciente, que se ríe de los juicios de valor, retiene tanto lo bueno como lo malo. La causa de este tipo de aberraciones es profunda: la pedagogía quiere reconocer que el cine es un arte, pero a ojos de su (buena) consciencia laica el cine sigue siendo principalmente un vector de ideología del que ante todo conviene desconfiar (Bergala, 2007, p.49).

Por eso, recomienda a la escuela acercarse al cine como arte y cultura, hacerles conocer a los alumnos distintas películas con menos carga de prejuicios, intentar que esas películas sean buenas y tomar distancia de las típicas actitudes de la “crítica defensiva”. Frente a esa escuela “bienpensante” que prioriza el ‘mensaje’ –a la manera de una moraleja- le opone su propia concepción del arte: “el arte que se contenta con enviar mensajes no es arte” (pp.51-52).

La FIIVV no va a las escuelas a mostrar películas, ni buenas ni malas. Tampoco a plantear ejercicios de lectura crítica, como eran aquellos talleres de recepción activa de TV en los que participamos hace años. Ni concurre para complementar con algún video el desarrollo curricular de un tema, aunque sí se puede adecuar su uso en tal sentido. El objetivo es bien otro: proporcionar herramientas en un espacio de experimentación para que los destinatarios manipulen los recursos y produzcan una acción, que tampoco es juzgada por su mensaje. La FIIVV es una estrategia perfectamente compatible con el disfrute de una buena obra. De hecho, recordemos, en sus inicios fue pensada como una acción disparadora previa a la participación de los chicos en un festival de animaciones.

#### 4.13. Mediaciones - Mediadores

Doelker (1982) observa que en general la sociedad se nos presenta como una ‘realidad medial’ o ‘mediada’, que no es la realidad misma sino un relato. Los medios tradicionales de comunicación, mediadores claves en la construcción de ese relato, constituyen a la vez esa realidad al brindarnos una visión recortada de ella. En este sentido, la historia (de un pueblo, pero también la historia familiar, personal) también se nos presenta a través de la mediación de distintos relatos. Atarnos sólo a uno de ellos descartando otros sujetos de la enunciación puede ser negativo porque tendremos una visión demasiado parcializada de la realidad.

Asimismo, la información no es algo “que se da por sentado”, algo ‘elemental o primario’. Al contrario, “gran parte de lo que se propone como ‘información’ es parcial, sesgado o simplemente falso”. Por esta razón, “las fuentes de información (...) deben ser permanentemente cuestionadas”, afirman Burbules y Callister (2002) hablando de Internet, pero no sólo de ella. No es en su naturaleza como se ve si un texto es de ficción o no ficción. La información que nos brinda un noticiero televisivo es un relato, que incluso puede ser ficticio en todo o alguna de sus partes.

Treinta años después de Doelker estamos hablando de la posverdad que, como afirma Matías Rivas (en Di Santo, 2017), aunque

en el diccionario de Oxford se consagró a la posverdad en 2016 ‘no significa que estemos ante un fenómeno nuevo. Desde que el periodismo existe ha tenido que lidiar precisamente con la permanente tentación de quienes lo asumen como instrumento para falsear los hechos, alterar la realidad, mentir, omitir, censurar o construir realidades a partir de premisas falsas’. La diferencia es la cantidad increíble, la progresión geométrica, de las informaciones que recibimos sin filtro o con muchos menos filtros y de organizaciones – redes de trolls – que generan información falsa. Y ningún ciudadano prácticamente tiene tanto tiempo como para corroborar cuánto hay de verdad en lo que le llega. Ni, en muchos casos, podría o sabría hacerlo porque no es lo suyo, porque no es una capacidad que se desarrolle” en el ejercicio cotidiano del vivir”<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Se sugiere revisar la publicación en la que se ahonda sobre el tema: Di Santo, María Rosa (2017) “A propósito de la posverdad y la construcción de relatos”. En <http://comunicayperiodismo.blogspot.com/2017/12/a-proposito-de-la-posverdad-y-la.html> . Recuperado el 21/04/2018.

La autora propone que para entender la posverdad hay que retomar la distinción -que también hizo Doelker- entre verdad y verosimilitud porque para que los relatos puedan ser creíbles tienen que ser verosímiles, no necesariamente verdaderos. Entonces, ya no se trata únicamente de preocuparnos por noticias falsas porque se basan en hechos que no existen; hay posverdad cuando una narración distorsiona los hechos, sea por el aspecto que privilegia o por lo que oculta.

Esta situación lleva a la autora a afirmar que actualmente existe una crisis de autoridad cultural del conocimiento en todos los órdenes, no sólo en la comunicación.

En este contexto, la nueva alfabetización de la que hablamos es particularmente importante porque el desarrollo de nuevas competencias en torno al uso y el acceso a los medios de comunicación viejos y nuevos, permite visualizar el recorte que implican los relatos, entenderlos como una realidad mediada, y de este modo evitar una ficcionalización de la realidad por la vía de la verosimilitud o apariencia de verdad. Como demostró Orson Welles en los años 30 con su puesta en escena a través de la radio de 'La Guerra de los Mundos', si una ficción está bien inventada y es creíble -por lo tanto 'parece' verdadera-, entonces está en condiciones de ser asimilada como tal. El riesgo es que aceptemos como verdadero aquello que percibimos como tal.

Georges Didi-Huberman (2017)<sup>88</sup>, filósofo, ensayista e historiador del arte lleva esta problemática al territorio de la imagen, a propósito del cual venimos hablando y es central en la FIIVV. El autor nos invita a resignificar el concepto de 'montaje' al plantear una relación crítica entre las imágenes que nos permita deconstruir los clichés. Para ello, cita a Gilles Deleuze:

No vivimos en una civilización de la imagen, no es cierto, vivimos en una civilización de clichés. Y nuestro trabajo es mirar imágenes o crear imágenes que deconstruyan los clichés. Por eso me interesa poner en conexión las imágenes entre sí a través de un recurso constante a la idea de montaje. Lo

---

<sup>88</sup> Engler, V. (19 de junio de 2017). Las imágenes no son solo cosas para representar. Entrevista a George Didi-Huberman. *Página/12*, s/p. El filósofo vino a la Argentina en esa fechas a montar una muestra de fotos llamada Sublevaciones en el museo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>. Recuperado el 21/04/2018.

importante es poner en relación las imágenes porque ellas no hablan en forma aislada (2017).

Recordemos que en el lenguaje audiovisual, el montaje es una operación sintáctica de yuxtaposición mediante la cual se articulan fragmentos para construir una nueva unidad de sentido. Un realizador clásico como el director ruso Sergei Eisenstein reivindicaba la dimensión ideológico-política del montaje, al que se llamó ‘montaje intelectual’ o ideológico, en el mismo sentido que Didi-Huberman un siglo después:

Yo comencé como historiador del arte, es decir, como un enamorado de la belleza. Y un día me di cuenta de que todo análisis de una imagen tiene una dimensión política, y toda imagen tiene una dimensión política. Entonces, intenté ser más preciso, porque la dimensión artística siempre está en dialéctica con algo más temible, más peligroso. (...) Una imagen es un gesto, y el gesto de fotografiar a esas pobres mujeres y esos pobres cadáveres, el mismo gesto de decidir fotografiarlos, mientras que el que sacó la foto sabía que iba a morir así, eso es un gesto de sublevación. ¿Y cuál es el resultado? El resultado es que nosotros podemos verlo hoy. Lo que era terrible era que todo eso era invisible al mundo entero. (...) Esa imagen forma parte de un gesto de insurrección, a pesar de lo que representa. Y la gran pregunta de estas imágenes extremas sería: cuando no hay nada, cuando no hay ningún medio para luchar, cuando uno está totalmente en actitud de humillación, ¿cómo se subleva de todas maneras? (2017, s/p).

Este filósofo contemporáneo, seguidor de Walter Benjamin, nos retrotrae a Eisenstein porque aquel montaje ‘intelectual’ amalgamaba objetos y personajes de una manera caprichosa, que en general provocaban incertidumbre y desconcierto en los espectadores, desequilibrio que –según el realizador ruso– los llevaría a reflexionar sobre lo que mostraban las imágenes. Al hacerlo, el espectador analiza conscientemente lo visionado, dejando de lado -en términos actuales- un consumo pasivo y una lectura lineal. Por eso, Eisenstein abogaba por un montaje con libertad de situaciones y escenas elegidas, independientes entre sí pero con un objetivo preciso para lograr un efecto temático final.

Volvamos a la FIIVV de la mano de Didi-Huberman (2017):

Al igual que no hay forma sin formación, no hay imagen sin imaginación. Entonces ¿por qué decir que las imágenes podrían tocar lo real? Porque es una enorme equivocación el querer hacer de la imaginación una pura y simple facultad de desrealización. (s/p)

Lo que estamos haciendo en la Feria es montar un espacio con recursos adecuados – que a su vez se montan y desmontan en etapas diferentes- para que los destinatarios hagan un montaje a través del cual cuenten una acción, manipulando objetos externos como disfraces, figuras recortadas, lápices, papel, o su propio cuerpo para concretar una idea generada por ellos. En ese trabajo deconstruyen, ‘desrealizan’ y vuelven a construir. La FIIVV les da herramientas y un espacio-tiempo para que la imaginación pueda fluir y materializarse en discurso. Esta operación aparentemente tan simple, tan permeada por el sentido del juego, nos devuelve a la mirada. La mirada del que hace, como realizador, y del que mira, como espectador. Y son las miradas las que cargan a la imagen de sentido:

Hay perversos a quienes les gustan mucho los zapatos o el cabello. ¿Vamos a suprimir el cabello y los zapatos? No, la perversión no está en el objeto, está en la mirada. Entonces, la imagen del horror, la imagen de guerra, es inocente. Lo que es culpable, eventualmente, es la mirada, la utilización que se hace de la imagen. La perversión no está en la imagen, está en la mirada. No creo en la necesidad de censurar cierto tipo de objetos, sino en modificar la actitud subjetiva respecto de eso (2017).

#### **4.14. Ahora bien ¿qué es mediar?**

Según Martin Barbero (1987), la mediación es la instancia de articulación de sentido entre la emisión y la recepción. Por eso el lenguaje es mediador. Elegimos, de todo el repertorio que tenemos, el tipo de signos que nos parecen más adecuados para comunicarnos. Pero esos signos ‘actúan’ también en la comunicación; la ‘median’, como median las personas o los grupos. Y tanto en la emisión como en la recepción.

Desde autores como Castorina, J. y Dubrovsky, S. (2004), Vigotsky le da tal importancia a la mediación del lenguaje que se constituye en el “enlace epistemológico” de su sistema teórico al poner en relación al hombre con su medio social y físico. Hace posible la internalización y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que, en su concepción, nos diferencian de los animales. La mediación “posibilita la interacción”. Para el autor hay dos tipos de mediadores externos: los signos y los instrumentos, siendo los primeros los fundamentales porque reformulan la relación estímulo-respuesta: estímulo–signos–respuesta. “El instrumento posibilita al hombre operar sobre la naturaleza y modificarla externamente,



mientras que el signo no modifica el objeto de la acción del hombre sino que lo orienta internamente” (Castorina y Dubrovsky, 2004, pp.21-22).

¿Por qué importan tanto las mediaciones? Porque conllevan resignificaciones. Cada mediador resignifica el discurso y cambia, carga, disminuye, altera el sentido original. Eso es lo que los docentes hacen permanente e inevitablemente, por ejemplo al ‘bajar’ un contenido a un determinado grupo de alumnos. Gutiérrez y Prieto Castillo (1999) afirman que entienden por mediación pedagógica

el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Hablamos de mediación en el estricto sentido de mediar entre determinadas áreas del conocimiento y de la práctica y quienes están en situación de aprender algo de ellas... (p.10)

Los autores están convencidos del valor de la mediación pedagógica para recobrar la centralidad del sentido, tanto de parte de los docentes cuanto de los estudiantes. Ellos escriben refiriéndose a procesos de educación a distancia, en pleno debate en ese momento, pero la afirmación vale para todo proceso pedagógico. En efecto, en la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y la pasión del docente. En un sistema a distancia, los materiales encarnan esa pasión y son ellos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo. Como sostienen Gutiérrez y Prieto Castillo, “el sentido es siempre relacional. Son las relaciones las que establecen y recrean permanentemente el sentido”. (1999, p.11)

La FIIVV en sí misma constituye una mediación entre los contenidos relativos a algunos elementos del lenguaje audiovisual y los aprendizajes que los destinatarios construyan con la participación en la feria, la manipulación de elementos y lo que observan y crean junto a sus pares. Los animadores voluntarios, a su vez, son mediadores entre el diseño del trayecto y cómo llega a destino. Pero en definitiva, cuando los propios destinatarios se ponen en el rol de productores y crean un discurso audiovisual nuevo, también son mediadores. Además, en la Feria son instancias de mediación las tecnologías que se usan, la puesta en sí misma y el espacio que se construye en cada puesta, en diferentes contextos. La secuencia infinita de mediaciones remite a la misma idea de ‘semiosis social’ de Verón

(1993), un concepto que justamente alude a la red interdiscursiva infinita a través de la cual se construye socialmente lo real.

#### **4.15. Dispositivo pedagógico**

A lo largo de la tesis nos hemos referido en reiteradas oportunidades a la FIIVV como un dispositivo pedagógico. Brígido (2006), con referencia a Bernstein, dice que este concepto

se centra en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del discurso pedagógico y sus diversas prácticas (...) Estas reglas constituyen el dispositivo pedagógico al que define por analogía con el dispositivo lingüístico, como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Así, el dispositivo pedagógico actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones. Las reglas del dispositivo participan esencialmente en la distribución de formas de conciencia y en las limitaciones que se les imponen. (p.247)

La categoría "dispositivo pedagógico" brinda argumentos para comprender la relación que se establece entre ambos entre los campos disciplinares de la comunicación y educación, a propósito del conocimiento del lenguaje audiovisual en la FIIVV.

En primer lugar, una idea eje del dispositivo es que tiene reglas y por eso es necesario conocer y analizar cuáles son esas reglas mediante las que se construyen los discursos audiovisuales. Esas reglas permitirán deconstruir y reconstruir sentidos y significados, ya que mediante su uso convencional o propuestas de subversión a la regla se construyen nuevos conocimientos sobre lo audiovisual. Mientras el dispositivo convierte en reglas a la gramática propia del lenguaje audiovisual, hay un andamiaje que se va armando también con estrategias típicas del juego y el desarrollo de las competencias necesarias para la manipulación de herramientas conceptuales que, finalmente, permitan llegar a elaborar nuevos productos comunicacionales. Conocer las reglas que permiten crear significados se transforma así en un

modo de regulación que establece ciertos límites tendientes a garantizar la inteligibilidad del mensaje creado.

La noción de dispositivo en Foucault, según Gilles Deleuze es la de “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilínea” (1990, p.155). Esta idea de una malla que se entreteje a partir de múltiples elementos o líneas que se atraviesan habilita a pensar en la FIIVV como una trama donde las distintas partes se relacionan de manera armónica para crear un punto diferente a sus elementos constituyentes, porque aislados poseen otro sentido, pero en su interrelación se resignifican, se convierten en otra cosa y median de diversa manera la realidad. Según esta definición, el dispositivo

está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. (1990, p.155)

Es decir, cada puesta en escena de la FIIVV estaría generando rupturas, desequilibrios en momentos y espacios singulares que, con su propio proceso de realización, se rearmoniza al lograr que el conocimiento se construya, que ocurran los aprendizajes y todo se ordene.

Observemos cómo lo define Foucault, descriptivamente:

Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos [...], entre dichos elementos—discursivos y no discursivos— existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. (1983b, p.184)

Indudablemente, la noción de dispositivo encierra una riqueza conceptual que permite derivaciones no sólo teóricas sino metodológicas, que además a primera vista podría parecer excesiva para el análisis de un objeto como el de esta tesis. En buena medida, el dispositivo foucaultiano implica un nivel macro de conflicto entre relaciones de fuerza que desborda la FIIVV. Sin embargo, la idea de dispositivo pedagógico, en términos de Brígido y Bernstein, sí es aplicable al Veo Veo, sin lugar a dudas. Aun así, y a nuestro criterio, la noción central

del dispositivo, según Foucault, es que organiza diferentes elementos para la consecución de un determinado fin porque al ensamblar partes diversas producen un efecto. A un nivel mesosocial, pequeño y efímero si se quiere, una micropráctica -la FIIVV- opera en el marco de las tensiones que supone trabajar simultáneamente en instituciones diferentes (la universidad, la escuela, la televisión, las tecnologías, otras organizaciones culturales) y ofrece una “caja de herramientas” que la convierte en un “instrumento” (Deleuze, 1987, p.12) en el marco de posiciones, relaciones e interacciones que suelen ser tensas.

Como hemos visto en el Capítulo 1, la FIIVV consta de estaciones que abordan desde diferentes perspectivas de trabajo, la manipulación y elaboración de discursos audiovisuales. La finalidad de los mismos es que se logre una aproximación al lenguaje audiovisual desde el juego, desde el placer de lo lúdico, desde el hacer mismo, por lo que el efecto que provoca se relaciona directamente con los aspectos pedagógicos y comunicacionales de sus objetivos.

Otro elemento conceptual articulador en la FIIVV es la metodología de taller como un espacio de enseñanza donde se privilegia la producción. Los participantes aprenden haciendo. Es la misma línea de trabajo que venimos experimentando en la enseñanza universitaria desde hace más de dos décadas. Ese hacer se traduce en cada una de las estaciones de trabajo donde, a través de ciertas pautas que dan los animadores voluntarios y técnicos, se recorren diferentes formas de un ‘hacer’ y ‘deshacer’ lo audiovisual.

#### **4.16. Lo audiovisual y el trabajo educativo**

Tal vez porque, como dice John Berger (2000), "la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar" (p.20), el objeto de la FIIVV es lo audiovisual y su atractivo entre los niños es tan fuerte.

Los modos de ver e interactuar con la realidad que se construye, deconstruye y reconstruye permanentemente están mediados por las imágenes. La presencia de la imagen en la experiencia cotidiana trae aparejado un impacto particular en la aprehensión del mundo.

La naturaleza de la imagen y su importancia en la contemporaneidad, sobre todo desde hace un siglo, es un tema que ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas y

disciplinarias<sup>89</sup>, que aquí no se pretende profundizar. Sin embargo, es necesario recuperar algunas ideas que son oportunas para el abordaje de nuestro objeto de estudio. Particularmente pertinente nos parece la noción de imagen como el signo icónico que reproduce algunos elementos perceptivos de las cosas y que permite significarlas porque repara justamente en la capacidad representativa que poseen estos signos para significar y resignificar de manera continua la realidad que construimos. Ese aspecto se convierte en un eje vertebrador de la experiencia educativa que constituye la FIIVV en relación con sus contextos de intervención. Leonor Arfuch (2012) afirma que la imagen es el pilar sobre el que se funda la nueva sociedad, pero también donde se hace evidente el dilema en torno de la primacía y la violencia de la imagen: “La pugna entre lo visible y lo invisible, entre lo representable y lo irrepresentable, entre la condena y la exaltación y también, entre la desconfianza de la imagen y la confianza en la palabra” (Arfuch, 2012, p.3).

La tensión entre imagen y visibilidad, donde “...la primera estimularía una recepción tendiente al conocimiento, la sensibilización, la reflexión; la segunda tendería a la seducción, la fascinación, a tornarnos sujetos irreflexivos, cautivos de nuevas idolatrías” (Arfuch, 2012, p.3) nos interesa porque es la pregunta que se deriva de pensar el lugar de la imagen en la sociedad y por ende, en las instituciones educativas. ¿Socializamos a las nuevas generaciones mediante el conocimiento y la sensibilización o, por el contrario, se entroniza a la imagen provocando o potenciando la fascinación irracional ante su poder semántico? ¿Qué abordaje hace la escuela de la imagen? ¿Alienta hacia la reflexividad? Cuando pensamos la FIIVV como herramienta para la alfabetización audiovisual, nos centramos en la posibilidad de acercar a los niños al lenguaje, develando su gramática, su forma de construir discursos y

---

<sup>89</sup> Desde enfoques en general críticos de disciplinas como las teorías de la cultura, la comunicación, la filosofía, la ciencia política, la sociología, empezando desde la Escuela de Frankfurt a los Estudios Culturales Británicos, el estructural constructivismo de Bourdieu y el propio Deleuze, al politólogo italiano Giovanni Sartori y su ‘homo videns’, como decimos hay múltiples abordajes para el estudio, la reflexión teórica y el ensayo. Walter Benjamin con la reproductibilidad técnica, y sin contar el desarrollo teórico que origina la fotografía, el cine y finalmente la televisión y la pluralidad de pantallas en el mundo digital. En el libro *Giles Deleuze, Cine y Filosofía* (2003) Buenos Aires. Nueva visión, Paola Marrati dedica la introducción a repasar toda la obra del filósofo francés en relación al cine y las propias relaciones que el autor establece con sus pares del siglo XX. Dice Marrati: “A través de la clasificación de las imágenes que Deleuze propone, se perfila una historia del cine como una historia de las apuestas estéticas, políticas y filosóficas del siglo XX. (...) los conceptos de imagen-movimiento y de imagen-tiempo son estrictamente filosóficos: es necesario, entonces, analizar lo que el cine da a pensar a la filosofía”. (p. 8)

significaciones sin caer en el tratamiento de una visibilidad generalizada, irreflexiva o ingenua o, en sentido contrario a lo que, al respecto, sostiene Bergala (2007).

La valoración que en nuestra propuesta se hace de la imagen se relaciona con el planteamiento de Sztajnszrajber (s/d) acerca de la estetización de la existencia, en la que el autor se pregunta qué significa ser profundo en el mundo de la imagen y cómo se diferencia de ser superficial. Concluye que en realidad no hay otra cosa que superficies desde donde se erige toda nuestra existencia. Si esto es cierto resulta que cada vez que cuestionamos la superficialidad de la imagen estamos yendo en contra de la propia existencia, que es ella misma todo el tiempo representación. En la misma línea, y como lo sostiene Sánchez Navarro (2006) a propósito de la imagen digital, la paradoja de la simulación es poder simular la representación. El problema, entonces, es advertir lo que hay de simulación de la representación en los objetos tecnológicos que nos rodean. El lenguaje en sí mismo, al ser bifacético -un modo de comunicación y un medio para representar el mundo— media la relación entre el objeto y el sujeto de conocimiento y, al hacerlo, incide decisivamente en la manera de aprender y construir los conocimientos (Martí, 1992). Por eso, “no es lo que muestra una imagen lo que hace a su poder, a su impacto, a su valoración posible, sino (...) el cómo, en qué contexto, con qué fines, dentro de qué lógica esa imagen ofrece a ver” (Arfuch, 2012, p.4).

En este marco, y en un entorno complejo y potencialmente infinito de sentidos, como ya hemos visto, es preciso retomar la reflexión acerca de las potencialidades comunicativas de los diferentes medios y lenguajes en función del aprendizaje que se pretende generar, y el contexto en que ese proceso de aprendizaje ocurre. La escuela ha estado atravesada históricamente por la supremacía del texto escrito y la oralidad (de los docentes) como principal medio de transmisión de conocimientos. Pero los contextos han cambiado y la pregunta es cuáles son los medios y los lenguajes más adecuados al contenido, al propósito de aprendizaje y a los conocimientos previos de los alumnos, lo que a ellos los moviliza, los emociona, les atrae y les dispara pensamiento.

Si los jóvenes se comunican y se informan prioritariamente a través de lenguajes hipertextuales, íntimamente relacionados con el lenguaje audiovisual, y es con ellos que construyen lo simbólico, la pregunta, de nuevo, es qué está haciendo la escuela con esto. Porque incluso las editoriales ya no ofrecen los libros tradicionales sino ejemplares con

énfasis en el diseño, en la imagen, que muy bien pueden complementarse –y en ciertos casos lo hacen- con recursos que están en la red, como simuladores, por ejemplo, o con vínculos a los que el libro remite en cada eje y que ofrece diversos tipos de recursos, como dibujos animados, ejercicios interactivos, audiovisuales, etc. para desarrollar y fijar un mismo contenido. Como bien advierte Phillippe Meirieu, la escuela “tiene una responsabilidad mayor en la construcción de lo simbólico, y esto se da permitiendo manipular símbolos, o sea, conceptos, ideas, no objetos” (2013, p.18). La escuela nos otorga “el derecho de la mirada”, sobre todo la escuela que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo (Dussel y Southwell, 2012), siempre y cuando pueda, como hemos advertido ya, problematizar y actuar, ser aquella comunidad de aprendizaje de la que se hablaba en referencia a las ‘buenas’ escuelas.

Justamente Dussel elaboró en el año 2018 un módulo para capacitación de docentes de la provincia de Córdoba. En el material destinado a la primera clase, a cuya versión digital tuvimos acceso, traza un paralelismo entre el cine, como “uno de los medios privilegiados en el siglo XX que marcaron a todos los medios que le sucedieron”, y que para esta tesis resulta central pues estamos hablando de algunos elementos básicos del lenguaje audiovisual en la FIIVV, y el uso del cine por parte de la pedagogía<sup>90</sup>.

La autora recuerda que cuando el cine apareció, a fines del siglo XIX, fue considerado como un “salto tecnológico” que, remitiendo a Aumont, era una mezcla de “curiosidad científica, divertimento popular y medio de exploración del mundo” (2007, p.12). Eso hizo que los maestros lo percibieran como un fenómeno al que había que abordar en el marco de ampliar el conocimiento “de las masas”, educarlas, ante las novedades del entorno. A la vez, y al igual que la escuela, el cine demanda la centralización de la atención en un solo foco. Como fuere, dice la pedagoga citando a Curtis (2007), “pasó un buen tiempo” hasta que su función de “atracción de masas” se estabilizó, fue reconocida y legitimada. En ese proceso el cine fue “arte e industria; era espectáculo y ciencia; era técnica y magia”. (Dussel, p.13)

---

<sup>90</sup>Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2018). Clases 1 y 2: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático/ Los medios digitales: continuidades y rupturas con los medios del *broadcasting*. Módulo *Los medios digitales en la vida escolar*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 3.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)).

Pero aquel primer cine cambió a medida que avanzaba el siglo XX, a la par de la política, la tecnología y el desarrollo del lenguaje audiovisual. Cambió su capacidad para armar relatos de ficción y de no ficción, mientras el público iba reconociendo sus pistas para poder decodificar sin afectar el sentido del discurso, los cambios de espacios, de tiempos, de puntos de vista que los directores insertaban en el relato. En cualquier caso, como reconoce Dussel (2018), el cine fue creando su público e inaugurando una manera de ver y de contar la realidad diferente a la ya tradicional del texto escrito. Muchas de estas condiciones de producción del sentido en la decodificación se reiteran en la televisión, el video y los videojuegos e incluso en la posibilidad que abren los celulares, en el marco de las tecnologías digitales, para producir nuevos relatos a través de aplicaciones muy simples.

La pregunta que nos interesa en particular de Dussel (2018) es: “¿Cómo fue acercándose la pedagogía al cine?” y su respuesta es muy pertinente para este análisis:

Los debates pedagógicos que se sucedieron en las primeras décadas posteriores a la invención del cine pueden leerse como la otra cara de estos avatares del cine, a caballo entre documento o denuncia del mundo y entretenimiento de masas, entre instrucción y espectáculo. Muy poco después del asombro y la celebración iniciales, surgieron argumentos sobre sus posibles efectos perjudiciales para la ‘salud física y moral’ de la población, que fueron creciendo a medida que cobró importancia el cine de variedades o de ficción, con su poder “hipnótico” y sus historias llenas de erotismo y de aventuras moralmente ambiguas. La escuela fluctuaba, así, entre “la censura lisa y llana” y el abordaje del cine como parte de una escuela interesada en acercarse “al arte y la cultura”. (p.10)

Citando a Aumont, Dussel subraya que, en realidad, con la aparición del cine el dato relevante no era la reproducción mecánica de la imagen fija, ya disponible en la fotografía, sino la proyección de la imagen a velocidad y en movimiento. Recordemos que lo que causa más estupor entre los primeros receptores de filmes era ser parte de esta situación de sentarse en una silla a ver cómo la luz reproducía imágenes en movimiento que parecían reales. Entonces, mientras ya la escuela había incorporado la imagen fija para desarrollar contenidos, “fijar saberes y educar la percepción”, la novedad también se centró en el movimiento. Silvia Serra (2011), citada por Dussel (2018), señala que primero la novedad del movimiento fue muy bien recibida cuando se trataba “de ilustrar fenómenos físicos o sociales” con precisión y ‘realismo’, lo que resulta coherente con el paradigma “positivista y científicista”. Pero ya en la década del 20 en Francia, Celestin Freinet había demostrado que se podía abordar el cine



desde “otras posibilidades de uso”. Entre sus propuestas, Freinet ponía a los alumnos en el lugar de productores de cortos documentales en sus propios contextos, desde una posición política progresista tendiente a denunciar las problemáticas sociales como la pobreza. Desde inicios del siglo XXI, en Barcelona, en el marco del proyecto llamado ‘Cine en curso’, una ONG les propuso a estudiantes de diversas edades capacitarlos para que pudieran realizar sus cortos documentales en torno al eje del trabajo. Esta misma experiencia fue desarrollada en la ciudad de Córdoba, Argentina, entre 2011 y 2012 en escuelas municipales primarias, como una actividad de extensión del Taller III que estuvo a cargo de la realizadora chilena Teresa Arredondo.

A la par, Dussel (2018) (citando a Bergala, 2007) da cuenta de reacciones negativas al cine desde la pedagogía escolar, que básicamente se referían a su “relación ambigua con la verbalización (no todo lo que transmite el cine ni lo que produce pasa por las palabras)” (p. 13) y su consolidación como medio de entretenimiento, impulsado por la propia industria. Para lo cual, nada resultaba más funcional que el espectador “contemplativo” aunque, he ahí la paradoja, “el cine como tal es una celebración del movimiento, en comparación con las artes tradicionales” (Groys, 2016, p.95). Esta observación también fue realizada por Eisenstein muy en los comienzos del cine, y es la razón por la cual “combinó la estética del shock con la propaganda política, en un intento de movilizar al espectador y liberarlo de su condición pasiva y contemplativa” (ibidem, p.96).

Ya hacia la segunda mitad del siglo pasado, la escuela se posicionó de diferente manera con relación al cine industrial, la televisión y la menor tolerancia social a la censura. En el marco de la educación popular, o también llamada ‘pedagogía crítica del cine’, que surgió en la década del 60 y se fortaleció hacia los 80, se proponía la educación crítica del espectador como operación privilegiada de encuentro con un lenguaje diferente, en la misma línea alternativa que desarrollamos en otros apartados en esta tesis, como las experiencias del mejicano Guillermo Orozco Gomez y los chilenos Valerio Fuenzalida y María Elena Hermosilla. La escuela legítima así algunas manifestaciones del cine en tanto arte e intenta “organizar la lectura que se hace de las imágenes”, enfatizando la mediación adulta de los educadores. El propósito era formar un espectador ‘crítico’ que esté en condiciones de romper con “la fascinación hipnótica o con las emociones intensas” (Serra, 2001, p.245) que provocaba el cine, relata Dussel.

En su módulo de capacitación, Dussel les propone a los docentes cordobeses ver una película documental chilena llamada “Cien niños esperando un tren”. El documental relata la experiencia de una maestra que, en un ámbito no escolar, habilita a un grupo de niños herramientas para que armen sus propios relatos y muestra cómo en ellos se filtra, inevitablemente, el contexto social y político de represión que vivían los sectores sociales más desfavorecidos hacia el final de la dictadura pinochetista. Cuando leímos a Dussel y luego vimos la película, siguiendo su recomendación, encontramos que la maestra estaba usando desde la década del 80 aquellos mismos elementos básicos del lenguaje audiovisual, como el zootropo, que nosotros utilizamos en el dispositivo FIIVV, aunque bajo una modalidad bien diferente. Porque mientras la maestra recurre al modelo clásico de una clase escolar, nosotros trabajamos en un modelo de feria que rompe la estructura temporo-espacial tradicional de la escuela. Por otra parte, y aun sin el objetivo ideológico político de Freinet, leyendo sobre su experiencia comprobamos que estábamos utilizando estrategias y herramientas similares –al brindar los recursos y promover el cambio de rol de receptores a productores– que lo que ocurrió en Francia hace casi un siglo. Pero lo que comprobamos con sorpresa es que similares recursos seguían dando resultados pese al paso del tiempo y a los cambios contextuales, culturales y tecnológicos. En definitiva, los recursos de la FIIVV son totalmente asimilables al rol que las TIC, sobre todo a través de los celulares inteligentes, les brindan a los niños y adultos para hacer ese cambio de rol, sólo que Freinet, la maestra Vega, el programa Cine en Curso y su réplica en Córdoba, y la FIIVV les siguen ‘develando’ los mecanismos que ellos usan -digamos intuitivamente- en pos de desarrollar sus propios relatos.

Quizás uno de los denominadores comunes de estas experiencias –y que pueda explicar su valor y vigencia pese al paso del tiempo- es su carácter disruptivo en relación a los contextos escolares porque aun cuando, por ejemplo en el caso del Cine en Curso barcelonés y su réplica cordobesa, se trabaja desde la escuela, hay una entidad que no es la institución escuela que toma la iniciativa de romper con el modelo escolar. Lo mismo pasa con la maestra chilena, que usa el formato de la clase que evidentemente le es familiar, pero en un salón parroquial donde habitualmente se da misa. Así, la FIIVV puede ir a la escuela, pero de hecho funciona como una “instalación” que, en su propia réplica a lo largo de escenarios diferentes, no es una copia de sí misma sino que cada edición supone una originalidad, una puesta nueva, como las representaciones teatrales si se las compara con las proyecciones cinematográficas. “Al circular en varios contextos, una copia se vuelve una serie de originales

diferentes”, dice Groys (2016, p.65), y eso abre un nuevo futuro. A la manera de una instalación, propia del arte contemporáneo, cada una de estas actividades disruptivas nos provee de una “separación espacial relativa”, que a la vez ‘deslocaliza’ y ‘desterritorializa’ los escenarios ‘naturales’ de la educación y del visionado de cine, ayudando a las personas a “reflexionar sobre sus propias condiciones” y dándoles la oportunidad de exhibirse “ellas mismas para sí mismas”. Es decir, dice el filósofo, que “lo que la instalación le ofrece a la multitud, fluida y móvil, es un aura de aquí y ahora” (Groys, 2016, p.62) que remite a Benjamin.

Es que aunque pasen los años, las tecnologías y los lenguajes nos están desafiando en el mismo sentido de develar los mecanismos de manipulación. Con el agravante de que esa producción que ahora es accesible a cualquier usuario de celular, incluso un niño, está en condiciones de poner en red discursos sobre sí mismo que podrían ser utilizados contra él, pero sin tener clara conciencia de eso. Al respecto, Groys (2016) dice que

la emergencia y el rápido desarrollo de los medios visuales que a lo largo del siglo XX convirtieron a un inmenso número de personas en objetos de vigilancia, atención y observación a un nivel que era impensable en cualquier otro período de la historia humana (...), estos medios visuales se volvieron una nueva ágora para el público internacional. (pp. 13-14)

El filósofo alemán da cuenta de cómo “cualquiera que quiera ser una persona pública e interactuar” en el mundo necesita crearse un personaje, porque sencillamente debe “aprender a vivir en un estado de exposición mediática” (Groys, 2016, p.14-15). Y esto, que es más fácil de pensar en términos de dirigentes políticos, artistas, personajes públicos es, sin embargo, también lo común entre niños y jóvenes que arman relatos audiovisuales y los suben a las redes tomándose a ellos mismos como protagonistas. Como afirma Groys (2016) “hay más gente interesada en producir imágenes que en mirarlas” (p.14) y una de las preocupaciones fundamentales de los adultos en general y de las instituciones debería ser darles herramientas para “proteger nuestros cuerpos biológicos de la mirada mediática” (Groys, 2016, p.15).

Es que, como muchos de nosotros, quienes nos formamos hasta hace un par de décadas en la escolarización básica y media, en general fuimos alfabetizados en un lenguaje, el verbal. Muchos de nosotros y de nuestros docentes ni siquiera pensábamos que el resto de los lenguajes, que ya existían, podían vehiculizar conocimientos. Hasta esa generación somos

parte de una cultura letrada donde el texto impreso es el rey. Así, son aún muchos docentes los que están en ejercicio. Y como las TIC llegaron tarde a la formación docente inicial y más tarde aún –luego incluso que sus propios alumnos– a la formación continua, aunque ya estemos hablando de la primera década del siglo XXI, la legitimación de la supremacía del texto verbal como el vehículo por antonomasia más pertinente en educación, no es una cuestión de edad sino de representación mental. Y aquí radica el problema de fondo. Una representación es resultado del habitus y, como él, es particularmente difícil de romper, de variar, tal como vimos. También por eso insistimos en la idea de la ruptura.

En cambio, los alumnos que recibimos desde hace un tiempo y los alumnos que en general están en el sistema obligatorio y que provienen de este ecosistema de medios y redes, están alfabetizados de otra manera. Para ellos tanto es válido leer impresos sobre o de un autor, como mirar un video donde el autor mismo es, por ejemplo, entrevistado y se encarga de mediarse a sí mismo, hacernos llegar su teoría en términos más accesibles que cuando la expone por escrito en sus informes, en sus textos académicos. Estamos pensando en el efecto que tiene escuchar, por caso, a Bourdieu a través de Youtube en “La sociología, un deporte de combate”, y que presente una investigación sobre el machismo para terminar reconociendo que él es machista porque “no lo puedo evitar” y por lo tanto, dando el mejor ejemplo de su concepto de habitus.

Las páginas virtuales, armadas con imágenes fijas y en movimiento y textos escritos incluso muy complejos, ‘dicen’ a través de muchos recursos a la vez. Por ejemplo, en su momento, entrar a la enciclopedia Encarta, en CD Rom, o actualmente a la Wikipedia y su particular modo de construcción, es una experiencia nueva que, aunque se parezca a nuestras enciclopedias sobre papel, no son lo mismo.

Van siguiendo el texto sobre el sistema solar hasta que aparece algo que les llama la atención, digamos la palabra ‘luna’, hacen clic con el *mouse* y cambian de recorrido. Averiguar algo sobre las lunas de los planetas les lleva bastante tiempo. Vuelven al texto principal y, por supuesto, hay figuras que grafican lo que se está diciendo, por ejemplo, ilustran cómo es el sistema. Si quieren ver cómo es el movimiento general, cliquean y entonces aparecen imágenes cinéticas y todos los planetas giran sobre sí mismos y alrededor del sol en diferentes órbitas. Pueden acercar la visión a uno de ellos o centrar la atención en el

sol mismo, y vuelven –o no– al texto principal. Y así, cada uno ‘teje’ su propio hipertexto y construye su propio recorrido.

Justamente porque nuestros alumnos nacieron con la televisión y los videojuegos, de alguna manera no sistemática ‘conocen’, navegan por los textos virtuales con una plasticidad envidiable para las generaciones previas. Y esa fortaleza tiene que ser capitalizada en los procesos educativos.

En realidad, lo que nuestros alumnos están haciendo es acceder a otros lenguajes, representados por distintas notaciones simbólicas: números, fotogramas, letras, gráficos, imágenes en movimiento, entre otros. Está muy claro para ellos que esos lenguajes portan información, al igual que la lengua, aunque con potencialidades y limitaciones diversas. Nuestros alumnos han sido alfabetizados por el entorno en forma múltiple y en buena medida a través del juego y por esas razones la FIIVV fue pensada como tal. Se trató de diseñar un dispositivo innovador, que transforme el espacio áulico en un ámbito de juego, de encuentro entre actores educativos, que promueva el trabajo colaborativo, que integre en el juego del aprendizaje a los propios docentes a la par de resguardar para ellos la figura de quien orienta las búsquedas y que toma como punto de partida aquello que a los destinatarios les resulta familiar. Pero todo el dispositivo actúa en espacios, bajo normas regulatorias, distribución de tiempos y dinámicas que, al ingresar a la escuela, sólo puede romper para hacerse un lugar, para que pueda ocurrir como experiencia. Y frente a la feria, los docentes, trabajando en doble jornada, cansados, lo que hace que, en muchos casos, sencillamente se vayan.

Al diseñar la FIIVV, nuestra propia guía fue recuperar para la escuela la noción de alfabetización audiovisual, en los términos en que la planteó Agustín Lacroix (2010)<sup>91</sup>: “...proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo, producto de la cultura icónica de una determinada etapa y contexto histórico y geopolítico” (p.12).

---

<sup>91</sup> Se sugiere revisar todo el documento, el cual está disponible en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Eje 2: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual. Módulo para docentes. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003230.pdf> Recuperado el 17/7/2017.

Desde la FIIVV, intentamos promover procesos de lectura e identificación de los elementos que hacen posible el lenguaje audiovisual, haciendo consciente el poder que tiene lo icónico como medio de comunicación para no sólo develar la potencialidad de la imagen en los modos contemporáneos de comunicar (se), sino su involucramiento en los procesos de construcción de la identidad individual y colectiva.

El lenguaje audiovisual es complejo, combina de una determinada manera otros lenguajes e incluye la imagen y el sonido que circulan a través de la televisión, el cine y el video como sus manifestaciones más acabadas, en torno a reglas propias de combinación técnico-retóricas (Cebrián Herreros, 1978). Por lo tanto, según el autor, excede la mera yuxtaposición de imagen y sonido: “Si algo caracteriza a lo audiovisual, en el sentido de diferenciarlo de otros lenguajes, es que se desarrolla en torno a dos sentidos simultáneamente: la vista y la audición” (1978, p.38). Y esto supone una instancia más acabada de comunicación que la imagen sola o el audio solo, pero a condición de que su combinación sea simultánea e interdependiente. Se puede decir que “hablamos de lenguaje audiovisual cuando nos referimos a la combinación simultánea e interdependiente del sonido, la imagen en movimiento y la mediación de la reproducción técnico-retórica” (ibídem, p.41).

Desde una perspectiva semiótica, Cebrián Herreros propone distinguir los sistemas parciales que conforman el sistema audiovisual y las redes relacionales entre ellos.

- El sistema de la realidad sonora: que incluye los elementos acústicos de todo tipo, tanto “naturales como creados por el hombre”. Lo verbal hablado, los elementos paralingüísticos como la entonación y el timbre de la voz, por ej., los ruidos o efectos, el silencio y la música.
- El sistema visual: todo lo relacionado con la vista y la psicología de la percepción visual, como el lenguaje escrito en sus variantes gráficas y las imágenes visuales (decorados, vestuario, maquillaje, planos, colores, iluminación, perspectivas, encuadres, etc.) y el sistema de la transformación técnico-retórica: todo lo que se refiere a la selección visual y sonora de la realidad, al movimiento de cámara y al montaje (p. 40).

Lo audiovisual es una forma diferente de procesar la información. Mientras el lenguaje verbal procesa la información en forma lineal, lo audiovisual lo procesa en paralelo porque se

captan a la vez lo visual y lo auditivo en toda su complejidad y riqueza. Los significados provienen, en el lenguaje audiovisual, de la interacción de múltiples elementos visuales y sonoros mediante un proceso de síntesis. Esta síntesis genera una experiencia perceptiva unificada y establece un juego de interacciones en el que las emociones cumplen un rol decisivo.

Sergei Eisenstein, uno de los padres del lenguaje audiovisual, y a quien ya mencionamos como uno de los realizadores claves en la historia del cine, a principios del siglo XX explicaba que el cine actúa partiendo de la imagen a la emoción y de la emoción hacia la idea.

Hasta aquí hemos intentado analizar teóricamente la FIIVV que presentamos en el primer capítulo. Hemos abordado todos sus aspectos, articulándolos, para lograr la comprensión del dispositivo y sus resultados a lo largo del tiempo y en contextos institucionales diversos. Hemos desarrollado un amplio abanico de teorías que, a partir de la comunicación social, nos llevaron a visitar otros campos y a construir esta constelación de conceptos. En el próximo apartado formularemos las conclusiones que son, a la vez y porque la FIIVV continúa reeditándose y cumpliendo los objetivos para los que fue creada, una invitación a pensar en cómo dispositivos de este tipo pueden ser reutilizados pedagógicamente en torno a otros contenidos, en nuevos contextos, con otros destinatarios y utilizando otros elementos de lo audiovisual.

## CONCLUSIONES

La FIIVV es un dispositivo comunicacional y educativo que, en la práctica, se constituyó en una innovación. Es una estrategia educativa de ruptura, con características identitarias: efímera, itinerante, interactiva, interpela el cuerpo, lo sensible, a través del juego por manipulación de objetos y tecnologías, en relación a los cotidianos institucionales que ha visitado y visita, como escuelas, museos, ferias de ciencia, entre otros. Y por ende es también una propuesta de mejora significativa en el ámbito de las interacciones con fines educativos.

Esta tesis se planteó los siguientes propósitos:

- Indagar sobre un modo de interacción con niños y jóvenes a partir de la articulación de recursos tecnológicos analógicos y digitales: la FIIVV.
- Pensar la propia práctica de la FIIVV, un objeto que se reactualiza permanentemente por sus sucesivas reediciones.
- Capitalizar los recorridos que anteceden y acompañan a esta práctica, por su poder para constituirse en supuestos. Por lo tanto, entramar la experiencia con la experiencia de la FIIVV y a la vez con la teoría para poder comprender el dispositivo y valorar sus implicancias.



Advertimos que la FIIVV plantea una situación de comunicación cuyos intercambios entre agentes distintos y cambiantes son el eje central del dispositivo y la propuesta. Esos intercambios, en términos de relaciones, son *mediaciones* porque articulan sentidos que convergen en un espacio y en un tiempo, si bien de manera efímera. Así, el dispositivo objeto de esta tesis (FIIVV) puede pensarse hacia el futuro, independientemente de los componentes del lenguaje audiovisual que hasta ahora han sido los contenidos abordados a través de ella casi exclusivamente. Dado que, como dijimos, el elemento central son las relaciones, las mediaciones, el dispositivo puede reconvertirse y/o readecuarse a otros componentes del lenguaje audiovisual, a otros lenguajes y a otras tecnologías.

El entramado de múltiples mediaciones que emergió como de importancia singular a través del trabajo de análisis realizado para esta tesis hace referencia a la concepción de comunicación que se materializa

- en la interrelación entre instituciones de diverso tipo, con sus propias lógicas de funcionamiento, normas, tiempos y espacios;
- en las características distintivas que vienen asumiendo los ‘animadores voluntarios’;
- en el conocimiento que se pone en juego a través de las actividades, la manipulación de objetos y de tecnologías utilizadas;
- en el atractivo que despierta la puesta en escena del dispositivo entre los destinatarios.

Todos los elementos, actores e instituciones actúan desde sus propias condiciones de posibilidad. En el campo que construye la FIIVV en cada edición y en cada escenario, se subvierten las posiciones esperables de los agentes. Entonces, el animador voluntario no se posiciona desde el conocimiento, aunque lo tenga, para ‘enseñar’ al que no sabe, sino que acompaña la experiencia que vive el que manipula los objetos para hacer su propio montaje, para producir algo desde lo que sabe y lo que está aprendiendo en ese momento, mientras a la vez ambos toman el riesgo. Y es en ese juego que las posiciones se mueven, característica generalmente inusual si uno considera las prácticas educativas en torno a lo audiovisual –y también de lo no audiovisual-. La fuerza de este cambio es tal que convierte al dispositivo en

una estrategia educativa disruptiva, mínima y efímera, a través de una micropráctica, por cierto, pero ruptura al fin del modo de hacer habitual.

En su despliegue e itinerancia, podemos afirmar que la FIIVV pone en evidencia la faceta productiva de la cultura. No solo reproduce un saber, una manera legitimada de hacer las cosas, como suele ocurrir en las escuelas. La FIIVV monta una puesta, constituye un espacio, interrumpe un tiempo rutinario, selecciona libremente tecnologías, técnicas y procedimientos históricamente heterogéneos, en la búsqueda de generar condiciones de mayor acceso y apropiación de los contenidos que pretende compartir.

Y en este sentido, el dispositivo surge como una innovación desde el punto de vista del campo educativo formal.

La FIIVV es una trama donde las distintas partes se relacionan de manera armónica creando algo diferente a sus elementos originales, porque aislados poseen otro sentido pero en su interrelación se resignifican. Es decir, cada puesta en escena de la FIIVV estaría generando rupturas, desequilibrios, en momentos y espacios singulares que, a través de su propio proceso de realización, se rearmonizan. Al lograr que el conocimiento se construya, se comparta y se ordene, emerge como un facilitador de los procesos de aprendizaje.

La FIIVV asume la entidad de una caja de herramientas, una micropráctica que opera en el marco de las tensiones que supone trabajar simultáneamente desde instituciones diferentes: educativas, culturales, tecnológicas.

La idea de ruptura y novedad asociada a la FIIVV no refiere al recurso lingüístico ni al soporte tecnológico, sino a la integración de estos sistemas simbólicos para la creación de un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas destinadas a operar la información y transformarla.

Otro aspecto que permite entender la condición de novedad que referimos es su esencia incapturable ligado a su itinerancia, a su formato ajeno a la lógica escolar. El recorrido de la FIIVV por instituciones y lugares diferentes acentúa el rasgo de estrategia situada. Así, cada puesta se autodefine en diálogo con esos contextos, esos actores y esos territorios. Allí se plasma también el concepto de novedad.

Lo dicho, en relación al objeto de la tesis. Sin embargo, creemos fundamental concluir también que todo el proceso de elaboración y escritura de este trabajo ha sido un desafío y un ejercicio de distanciamiento, un intento de controlar la subjetividad puesta en juego en cada una de nuestras acciones. Para ello recurrimos al auxilio de la teoría, apelando principalmente a autores relevantes del campo de la comunicación y la educación, y a las opciones epistemológicas y metodológicas que subyacen al objeto de estudio de este trabajo.

En esa segunda parte del texto, en el trabajo de conceptualización y reflexión sobre el dispositivo, configuramos una constelación que puso en relación conceptos como reflexión sobre la práctica, mediaciones, ruptura, apropiación, dispositivo, deconstrucción, montaje, experiencia, alfabetización multimedial, innovación, juego y la múltiple interpelación a lo sensible. Y todos aquellos conceptos relacionados con la caracterización del actual contexto macrosocial en términos de comunicación y tecnologías. Esta lógica de construcción teórica hizo que nuestra ‘extranjería’ en campos disciplinares distintos de los de nuestra formación académica, nos hiciera ver, en ocasiones, con nuevos lentes un objeto supuestamente muy conocido para nosotros y eso nos abrió otras puertas conceptuales y otros niveles de comprensión. Entonces, la constelación se enriqueció. Y en ese proceso de retrabajar el objeto en relación a los conceptos, los resultados fueron distintos a los esperados. En definitiva, procuramos hacer un corrimiento desde la posición de productor y gestor de la FIIVV hacia la de un observador que mira el objeto desde distintos puntos de vista con cierto extrañamiento.

El análisis de la FIIVV nos mostró además que, en esta línea de pensar que cada objeto pide su forma, cuando el objeto de la feria coincide con la estrategia de trabajo –se trata de un dispositivo que opera con lo audiovisual para entender lo audiovisual- la forma es el contenido y si eso no se aprovecha, en el mejor de los sentidos, el contenido aparece devaluado y distorsionado. Hay que buscar la forma más pertinente de explorar un contenido. Podríamos decir que la apropiación de cada lenguaje, con sus lógicas y peculiaridades, requiere entonces de un proceso de deconstrucción y un proceso de reconstrucción en relación a un objetivo que será relativo en relación a los grados de apropiación de que se trate. Somos conscientes de que un niño que durante una media hora atraviesa una experiencia en tres etapas, con agentes que le son desconocidos, con la oportunidad de manipular técnicas y lenguajes tal vez por primera vez en su vida, no vivirá procesos profundos de deconstrucción y reconstrucción. La FIIVV no hace más que abrir una puerta, estimular un deseo, interpelar

lo sensible, los intereses y los saberes previos. Evoca aquella idea de experiencia que nos resultó tan motivadora para pensar el dispositivo.

La FIIVV logra una síntesis que expresa lo audiovisual en el conjunto de acciones que propone. Esta no supone procesos que simplifican ni banalizan el contenido, sino que en su articulación potencian y hacen posible su comprensión. Se percibe una trama en el que forma y contenido trabajan colaborativamente. Si repasamos, encontramos todos los componentes de una producción audiovisual: definir un espacio, montar una puesta en escena, organizar una sucesión de acciones en el tiempo, definir los roles de los protagonistas (el que acompaña y el que produce), todo lo cual se organiza según el guion previsto por el productor/realizador.

El recorte de contenidos que se trabajan en la FIIVV logra abordar lo sustantivo de ese contenido. Al mismo tiempo, la apelación a estrategias que dan cuenta de la gramática audiovisual dan como resultado una propuesta poderosa en términos de la apropiación y comprensión por parte de los niños, niñas y destinatarios en general respecto de qué está hecho lo audiovisual.

Desde la etapa de diseño de la FIIVV definimos que uno de los objetivos fuera deconstruir los elementos básicos del lenguaje audiovisual. Sin embargo, por entonces utilizábamos el término en su acepción ordinaria, equivalente a desagregar. Ahora sabemos que el concepto derrideano de ‘deconstrucción’ se relaciona directamente con la experiencia en torno a la pregunta sobre el ‘qué es eso’ (en nuestro caso lo audiovisual) que aceptamos como dado, lo que se pone en juego para analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo. La discursividad en la que pensamos comprende a la lengua, las imágenes, la cultura, nuestros preconceptos epistemológicos e ideológicos y todo aquello que se impone y acepta por autoridad. En otros términos, propusimos entrar en el juego, romper la magia de la imagen en movimiento, volver a hacer magia articulando ese espacio y ese movimiento, y todo ello no como una intervención técnica sino como una búsqueda por develar un entramado de sentidos.

La FIIVV pretendía ‘interrumpir’, ‘romper’ el tiempo y espacio escolar. Buscar nuevas maneras de vincular a los sujetos, el saber y las tecnologías entre estudiantes del sistema público en contextos de vulnerabilidad, entendiendo que la escuela es el escenario privilegiado para garantizar la inclusión. Es decir, rompió el espacio del aula; desplazó al docente de su centro -sin reemplazarlo por el animador- que se enfocó en acompañar,

deconstruyó la magia y ofreció las herramientas para que los propios escolares volvieran a construirla desde algún punto de vista y finalmente siguió con atención los procesos más que los resultados.

Asimismo, la FIIVV identificó y recuperó una modalidad que es cotidiana en el nivel inicial: el juego. Y el juego según la noción de Perkins de juego pleno: secuencias de acciones y contenidos que inician y terminan. La FIIVV es una estrategia de compromiso permanente con el disfrute.

La FIIVV no va a las escuelas a mostrar películas, ni buenas ni malas. Tampoco a plantear ejercicios de lectura crítica, como eran aquellos talleres de recepción activa de TV en los que participamos en la década del 90. Ni concurre para complementar con algún video el desarrollo curricular de un tema. El objetivo es otro: es construir un espacio de experimentación y proporcionar herramientas para que los participantes manipulen los recursos y produzcan una acción. Esa acción no es valorada por los resultados, por su mensaje o por su calidad técnico-estética sino en la medida que supone una implicación en el juego, en jugar el juego. Desde ese punto de vista, promueve el tránsito de ser consumidor de las imágenes a ser un productor.

En relación a las dimensiones que hemos descripto y analizado a lo largo de la tesis, también nos parece relevante hacer mención a la intencionalidad política que procura el desarrollo de una posición de distancia frente a las imágenes y discursos producidos por otros. Esa distancia habilita una mirada más crítica ante los discursos audiovisuales.

La FIIVV se piensa, desde esta dimensión, como una herramienta para empoderar a las nuevas generaciones frente a la construcción del conocimiento, fortaleciendo la práctica de la creación cultural. Contribuye a desarmar su lugar de consumidores, una posición que con frecuencia se construye desde las propias instituciones educativas, o desde las políticas públicas, pero también -y fundamentalmente- desde un sector del mercado que continúa avanzando con discursos tecnocráticos, ajenos a las lógicas de lo educativo.

En otro aspecto, el perfil específico de los animadores voluntarios representa otro hallazgo desde el punto de vista de los elementos que aportan calidad a una propuesta educativa. Son jóvenes universitarios de la universidad pública que han valorado especialmente la oportunidad de participar del proyecto, demostrando un grado de

compromiso alto, aportando su tiempo, sus habilidades y conocimientos. Han enriquecido la propuesta en cada implementación y han contribuido a formar nuevos voluntarios. Allí quizás se puede evidenciar una potencialidad en esta “caja de herramientas”.

La FIIVV, originalmente destinada a niños y jóvenes, deviene en estrategia privilegiada para la formación de perfiles docentes. Por ello, el rol del capacitador /formador/”pasador”, como agente productor de cultura, se transforma en un nodo estratégico en el funcionamiento que logran los dispositivos de formación, a tal punto que su capacidad para adecuarse a las diferentes variables contextuales y las características de los destinatarios condiciona en gran medida los resultados de los procesos. Por ello, podríamos decir que ‘la diferencia’ entre lograr o no la apropiación guarda íntima relación con la calidad de la mediación de los capacitadores.

En definitiva, todo el esfuerzo de coordinación interinstitucional se corporiza, desde el punto de vista de los niños y jóvenes en el caso de la FIIVV, en ese animador voluntario que lo visita o se encuentra con él en la feria, lo invita a jugar, lo anima a aprender y termina siendo la materialización de la Universidad en un contexto donde muchos niños ni siquiera registran la existencia de esta institución, quizás convirtiéndola en un espacio posible de habitar en el futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, M. R. (2005). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós.
- Aparici, R. (1994). La educación para los medios de comunicación. Exposición presentada en el 3° Congreso Nacional sobre medios de comunicación en la Escuela. La Pampa (septiembre de 1993). Edit. Extra. Santa Rosa.
- Arfuch, L. (2012). La imagen: Poderes y violencias. *Diploma Superior Educación, imágenes y medios*, Cohorte 8, FLACSO. Recuperado de: <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/la-imagen-poderes-y-violencias>
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes Ediciones.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: G. Gilli.
- Bettendorff, E. y Prestigiacomo, R. (2002). *El relato audiovisual. La narración en el cine, la televisión y el video*. Buenos Aires: Longseller.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Buck-Morss, S. (2011). *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Buenos Aires: Editorial Eterna Cadencia.
- (2015). Estética y ‘anestésica’: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte. En Vera Barros, T. (comp.) *Estética de la imagen. Walter Benjamin*. Buenos Aires: La Marca.
- Burbules, N. y Callister, T. (2002). *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Buenos Aires: Granica.
- Caillois, R. (1958). Les jeux et les hommes en *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Estudios y documentos de educación. *Revista N° 34*. Unesco. Francia. 1980.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales. *CEE Participación Educativa*, (9), 53-71. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>
- Castorina, J. y Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cebrián Herreros, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid: Pirámide.
- CENOC Centro Nacional de Organizaciones Comunitarias (1998). *Módulo 0 Cartilla de Presentación. Programa Capacitación a Distancia para Organizaciones de la Comunidad Programa PCAD 1996-1998*. Buenos Aires: Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la comunicación y la información. Una mirada constructivista. *Revista Sinectica* (25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>



Congreso de la República Argentina (1993). *Ley Federal de Educación N°24.195*. Congreso de la República Argentina.

----- (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Congreso de la República Argentina.

Corea, C. y Lewjovics, I. (2004). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Humanitas.

Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

----- (1990). *¿Qué es un dispositivo?* en AA.VV. Barcelona: Gedisa.

Derek, E. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Di Santo, M.R. y Vidal, E. (2002) *Comunicación y educación: medios y tecnologías de la información y la comunicación en el aula*. [CDRom] Proyecto POLOS de Desarrollo. Córdoba y La Rioja.

----- (2007) *La comunicación educativa y el uso de nuevas tecnologías*. En *Recursos virtuales para problemas reales*. Córdoba: Ed. Brujas.

Di Santo, M. R. (2017) *A propósito de la posverdad y la construcción de relatos*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://comunicayperiodismo.blogspot.com.ar/2017/12/a-proposito-de-la-posverdad-y-la.html>

Díaz Bordenave, J. (1985). *Comunicación y Sociedad*. Ciudad de México: Ayllu.

Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Museo de Arte contemporáneo de Barcelona. Recuperado de [https://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges\\_Didi\\_Huberman\\_Cuando\\_las\\_imagenes\\_tocan\\_lo\\_real.pdf](https://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf)

Doelker, C. (1982). *La realidad manipulada. Radio, televisión, cine, prensa*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Dussel, I. (2009a) *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*. Recuperado de [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)

----- (2009b). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Revista Nómadas*. Recuperado de [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Dussel el Ines Escuela y cultura de la imagen.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Dussel%20Ines%20Escuela%20y%20cultura%20de%20la%20imagen.pdf)

----- (2018) Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. *Clases 1 y 2: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático/ Los medios digitales: continuidades y rupturas con los medios del broadcasting. Módulo Los medios digitales en la vida escolar. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. y Southwell, M. (2012) *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. Revista Monitor de la educación* (13). Recuperado de: <http://www.educ.ar/recursos/70825/lenguajes-en-plural-la-escuela-y-las-nuevas-alfabetizaciones>

Engler, V. (19 de junio de 2017). *Las imágenes no son solo cosas para representar. Página 12* Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>

Ferrés Prats, Joan (2001) *Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales*. En Sancho, J. M. *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Barcelona: Edit. Granica.

Foucault, M (1970). *El orden del discurso. 2ª Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970*. Tusquets:Barcelona.

----- (1983). *El discurso del poder*. Distrito Federal, México: Folio Ediciones.

FOPIIE, MECyT y Unión Europea (2007). *Manual de Capacitación destinado a los capacitadores para el Eje 2: Alfabetización Audiovisual*.

Fuenzalida, V. y Edwards, P. (1984). *Módulo de Educación para la TV*. Santiago de Chile: CENECA – CENCOSEP con la cooperación de L'OREAL-UNESCO.

Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1) Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77338632007>

García Canclini, N. (2005). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Distrito Federal: Siglo XXI.

Groys, B. (2016). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Edit. La Caja Negra.

Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus – La Crujía.

Gutiérrez, A. (1995). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Misiones: Editorial Universitaria de Misiones.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar, Vol. XIX* (38, 1er semestre). Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03> ISSN 1134-3478

Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista Causa y Azares*, 1.

Hermosilla, E. y Kaplún, M. (1987) *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. Fundación de Cultura Universitaria. Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Uruguay. Recuperado de: <https://searchworks.stanford.edu/view/325107>

Hernández, F. (1997): De Icaro y Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar. *Revista Investigación en la Escuela*. (32).

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.1997.i32.03>

Herrera Merchen, M. (1993). Documentos 4 La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. Instituto de la Juventud, España. Recuperado de: [http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74\\_articulo4.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo4.pdf)

Holmberg, B. (1987) *Educación a distancia: situaciones y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Kapeluz.

Hoy Día Córdoba. (19 de abril de 2018) Facebook reveló que usa datos de personas ajenas a la red. *Hoy Día Córdoba*, p.2.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Edit. Universidad Nacional de La Plata.

----- (2001, ed. corregida). *Comunicación y Educación: aproximaciones*. En *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación.

Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.

Jaramillo, L. (2007) Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>

Kress, G. (2000). Semiótica discursiva. En *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135463>

Landow, G. (1995). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2014). La experiencia y sus lenguajes. En *Encuentros y Seminarios en La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

Le Monde (martes 12 de octubre 2004). Entrevista a Jacques Derrida. Traducción propia.

- Litwin, E. (1997). La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En *Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Magaril, F. (2015). *Entre la confusión y el encanto. Experiencias formativas en museos de arte contemporáneo de la ciudad de Méjico* (Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Marrati, P. (2003). *Giles Deleuze, cine y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marti, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: Cuadernos de educación Editorial Horsori.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Madrid: G. Gilli.
- Martín Barbero, J. (coord.) (2009). Entre saberes desechables y saberes indispensables. *DOC N° 9 FES-C3. Centro de Competencia en Educación para América Latina*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.fesmedia-latinoamerica.org/uploads/media/Saberes\\_desechables\\_y\\_saberes\\_indispensables.pdf](http://www.fesmedia-latinoamerica.org/uploads/media/Saberes_desechables_y_saberes_indispensables.pdf)
- Meirieu, P. (octubre de 2013). La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica. *Conferencia en el Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires.
- Mena, M. (1994) Criterios de calidad para elaborar y evaluar los materiales didácticos. *Conferencia en la 1° Reunión de Educación Abierta y a Distancia. Teletransmisión*.
- Méndez Landa, M.T. (2009). Voluntariado Universitario, participación ciudadana y desarrollo. *IX Congreso Anual de Investigación sobre el Tercer Sector en México*. Recuperado de <https://www.cemefi.org/congresodeinvestigacion/memorias>.
- Meneses Montero, M.; Monge Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, vol 25(2), 113-124.

Ministerio de Educación (2004). *Programa de Inclusión de para la Igualdad Educativa (PIIE)*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja. Área de Innovación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa -*Prácticas de enseñanza en las escuelas primarias de La Rioja*. Investigación realizada entre 2012 y 2015. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxpbnZlc3RpZ2FjaW9uZXNkZXNkZWxhcmlvamF8Z3g6Nzc4NWVmZTg3NGI1MjRiYw>

Moyles, J.R. (1998) *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Ortega, José y Espósito, S. (19 de abril de 2018). ¿Líquida o gaseosa? *Hoy Día Córdoba*, p. 6.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1961). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Prensky, M. (2004) The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-the\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-the_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf). Citado en el cuadernillo de la clase 6 de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Módulo Enseñar y Aprender con TIC.

Prieto Castillo, D. (1993). *La pasión por el discurso*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Rockwell, E. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N°1. Enero 2004/mayo 2005*. Somehide. Edit. Pomares. México. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=zhnelZgskK0C&pg=PA22&lpg=PA22&dq=Rockwell,+E.+desarrolla+el+concepto+a+partir+de+Roger+Chartier+en+el+art%C3%91culo>



- Universidad Nacional de Córdoba (2014). *Reglamento de Doctorado en Comunicación Social*. Córdoba: Edición de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, M.E. (1999) *Notas de cátedra del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual*. ECI. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC y (2005) *Postítulo en Tecnología Educativa*. UNC.
- Von Sprecher, R. (1999). *La red comunicacional. Introducción a la comunicación social*. Córdoba: JCV.
- (2007). *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Williams, R (1982). *Cultura, Sociología de la Comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Winnicott, C. (2008). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.



## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1981). *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires, Argentina: Cedepe y Editorial Humanitas.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial
- Aparici, R. (2013) *El documento integrado*. UNED. España. en <http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/multimedia/integra.htm>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Barcelona, España: Akal.
- Area Moreira, M.:
- (2009a) *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord) Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet (pp. 391-424) Málaga, España: Aljibe.
- (2009b) *La competencia digital e informacional en la escuela. Curso Competencia Digital*. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. Santander, España. Recuperado en <http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000167-814ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf>
- Balardini, S. (2006) *Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación*, ponencia presentada en el panel sobre 'Tecnología y subjetividades juveniles'. Centro Cultural Teatro San Martín. Julio, 11.
- Barcia, P. L. (2008) *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Santillana. Bs As.
- Batista, M. A; Celso, V. E.; Usubiaga G. (2000) *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración*

*pedagógica*. 1ª ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Benjamin, W. (2012) *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Edic. Godot. Buenos Aires.

Bettetini, G. y Colombo, F. (1995) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós. España.

Bourdieu, Pierre.

(1990) 'Algunas propiedades de los campos' en *Sociología y Cultura*; Méjico. Grijalbo.

Documental *La sociología, un deporte de combate*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=xkkDSSRYpWw>. Recuperado el 16/07/2017.

Brea, J. (2010) *Las tres eras de la imagen. Imagen-materia, film, e-image*. Madrid, España: Akal Estudios Visuales.

(2004) *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial. Cap. 8: Alfabetizaciones en medios digitales.

Busso, G. (2001) *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI*. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía Celade – División de Población. Recuperado en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>. el 21/04/2018.

Cabero Almenara J. y Duarte Hueros, A (1999). *Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia* Revista Pixel-Bit. N 13, España.

Cabero Almenara J. (2007) *Tecnología Educativa*. Madrid, España: Mc Graw Hill-Interamericana de España.

Carbone, Graciela y otros (1995) *Diseño de Materiales Educativos*. Universidad Nacional de Luján. Material facilitado en soporte digital por la autora en 2001.

Castells, Manuel (2001), Entrevista publicada en la sección Enfoques del diario La Nación, 11-03-01, bajo el título *Hemos creado un autómeta: el mercado financiero global*.

Creel, M. Ch. y Orozco Gomez, G. (1990) *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Méjico. Trillas.

Chapouille, M. V. (2007) *La importancia del juego en el proceso educativo*. XV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2007: "Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación" Año VIII, Vol. 8, Febrero 2007, Buenos Aires, Argentina.

Chartier, Roger

(2001). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín*. Bs As, Manantial

(1993) *Libros, lecturas y Lectores en la Edad Moderna*. Madrid, España: Alianza editorial.

Duschatsky, S. y Redondo, P. (2000). *Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas*. En S. Duschatsky (comp.) *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-186) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. (2009). II Exposición. *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Simposio Francia-Argentina. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Recuperado de: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/03/Violencia-en-las-Escuelas.pdf>

Dussel, I./ Quevedo; L.A. (2010) *IV Foro latinoamericano de educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Punto I: Introducción y Punto II: Los sistemas educativos en el marco del mundo digital.

Eco, U. (1973). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas* (1a. ed.). Barcelona: Lumen.

- Emiliozzi, I. (Comp.) (2003) *La aventura textual: de la lengua a los nuevos lenguajes*. Buenos Aires. Stella y La Crujía
- Finkielkraut, A. y Soriano, P. (2006) *Internet, el éxtasis inquietante*. Buenos Aires. Del Zorzal.
- Foucault, M (1983) *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970
- Gil Juárez, A. (coord.) (2005) *Tecnologías sociales de la comunicación*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- González Patiño, J. (2011) *Rutinas de la infancia urbana mediadas por tecnologías*. Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, volumen 7, nro. 2 (Julio), pp. 1-16.
- Hall, Stuart
- (1980a) *Encoding/decoding*. En AAVV: Culture, Media Lenguaje. Hutchinson and the Centre of Contemporary Cultural Studies, Universidad of Birmingham .Londres. Traducción en mimeo de von Sprecher,
- (1980 b) *Cultural Studies at the Centre: Some Problematics and Problems* en AAVV Culture, Media Lenguaje.
- Jauss, Hans Robert (1981), *Estética de la recepción y comunicación literaria*, en Punto de Vista, Año IV, número 12, julio-octubre.
- Kallman J, (2003) *El acceso a la cultura escrita. La participación social y la apropiación de conocimiento* Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol VIII nro 17 a.[https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman\\_fmee.pdf](https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf)
- Lacruz Agustín, M. C. (2010) *Comunicación visual, alfabetización e imagen*. En R. Gómez Díaz, Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural. Salamanca, España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Lankshear C. y Knobel M. (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata. Cap. 2 Los nuevos alfabetismos y el problema de las mentalidades. (P. 174)
- Levis, D. (2002) *La pantalla como biombo*. Revista Novedades Educativas, nro 144. Buenos Aires, Argentina.

- Levy, Pierre (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Litwin, E. (2009) *Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente*, en Pablo Pons., J. (coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Malosseti Costa, L. (2006) *Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar*. En I. Dussel y D. Gutierrez (comp) *Educación la mirada. Políticas y pedagógicas de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso Argentina y Fundación Osde.
- Marti, E. (2001). *Módulo Psicología y tecnología. Maestría en Multimedia Educativa*. España: Universidad de Barcelona.
- Martín-Barbero, J.
- (2013) *Pensar la Comunicación en Latinoamérica en Redes.com: Revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, ISSN 1696-2079, N°. 10 (Edición Especial X Aniversario)
- (2003) *Retos culturales de la comunicación a la educación, en "Comunicación, medios y educación", en Morduchowicz Roxana (comp.)*
- (2002) *Jóvenes, comunicación e identidad*  
[.https://es.scribd.com/doc/130250052/Martin-Barbero-Jovenes-comunicacion-e-identidad-pdf](https://es.scribd.com/doc/130250052/Martin-Barbero-Jovenes-comunicacion-e-identidad-pdf) Recuperado el 21/04/2018.
- Metz, C. (1973), *Ensayos sobre la significación en el cine*, Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.
- Morales, S. (2009). *La apropiación de TIC: una perspectiva*. En S. Morales y M.I. Loyola. *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ong, W. (1996) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (1990) *La formación del Estado Argentino*. Documentos CEDES. Buenos Aires, Argentina. Liz: este texto no está citado en el cuerpo del texto
- Pérez Gómez, A. I.

(2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación 1. Consejería de Educación de Cantabria, Santander.

(2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid, España: Morata.

Perrenoud, P. (2010) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España. Grao.

Piccini, M. (1983) *‘Sobre la producción discursiva, la comunicación y las ideologías- mimeo texto Taller de investigación para la comunicación– TICOM- UNAM –*

Piscitelli, A. (2002) *Meta-cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. Edic. La Crujía. Bs As.

Reguillo, R. (2000) *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*. Bs As: Norma.

Roig, H. (1995) *Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela* en Litwin, E. (comp.), *Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas*, Buenos Aires. Paidós.

Sancho Gil, J. M. (1996) *Las tecnologías educativas como ‘formas de hacer’ la educación*. Ponencia en IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. San Sebastián. España

Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina. Gedisa.

Sunkel, G. (coord.) (2006) *El consumo cultural en América Latina*. Colombia: Colección Agenda Iberoamericana.

Vidal, E.: En AA.VV. Programa de educación para la recepción Argentina en ‘Educación para la Comunicación’; Manual Latinoamericano. CENECA-UNESCO. Chile. 1992.

Wolton, Dominique

(2007). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.

(2006). *Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los ideales democráticos y la cohabitación mundial*. Barcelona: Gedisa.

# ANEXOS

ANEXO I: INDICE DE IMÁGENES

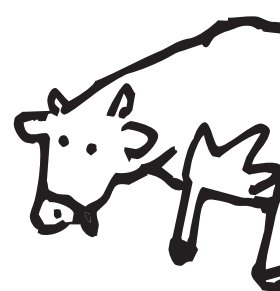
ANEXO II: RESPUESTAS DE ANIMADORES AL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ENVIADO A LO LARGO DE LA EXPERIENCIA FIVV

ANEXO III: LISTADO DE ANIMADORES VOLUNTARIOS

ANEXO IV: LISTADO DE VIDEOS DISPONIBLES EN DVD  
GRÁFICAS UTILIZADAS

Mary Elizabeth VIDAL

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Doctorado en Comunicación Social



# ANEXOS



## **ANEXO I: IMÁGENES**

Se incluye en este anexo el listado de ilustraciones del cuerpo de la tesis.

## Tabla de ilustraciones insertas en el texto principal

Ilustración 1: Niños productores.....	24
Ilustración 2: Primer boceto de puesta en escena .....	26
Ilustración 3: Segundo boceto de puesta en escena .....	26
Ilustración 4: Puesta en escena fija .....	27
Ilustración 5: Otra vista de la puesta en escena fija.....	27
Ilustración 6: Diferentes puestas móviles .....	28
Ilustración 7: Niña de pre jardín observando el zootropo.....	30
Ilustración 8: Niño de primaria interviniendo en secuencia de imágenes .....	31
Ilustración 9: Material gráfico utilizado en el zootropo .....	32
Ilustración 10: Una actividad en la estación del chroma .....	34
Ilustración 11: Visualización completa de la actividad en el chroma.....	34
Ilustración 12: Mesa de trabajo en la estación del Stop motion .....	36
Ilustración 13: Niños elaboran acciones en la estación Stop Motion .....	37
Ilustración 14: Captura de pantalla del apartado video en la web del Veo Veo .....	38
Ilustración 15: Ejemplo de gráfica sobre la historia del movimiento (en portugués).....	39
Ilustración 16: Ejemplo de trabajo asociado entre la FIIVV y el proyecto parásitos .....	44
Ilustración 17: Readecuación FIIVV- Expo Estudiar y Trabajar, stand Entrá en Escena ...	45
Ilustración 18: Readecuación del Veo Veo en la plaza Cielo y Tierra junto a familias .....	46
Ilustración 19: Niños de primaria fuera de la escuela en el CCEC.....	477
Ilustración 20: Ejemplos de diversidad de participantes.....	49
Ilustración 21: Puestas del Veo Veo en espacios y con participantes diversos .....	50
Ilustración 22: Animadores que forman parte de la FIIVV desde sus inicios .....	55
Ilustración 23: La FIIVV participa en la feria Cuatrociencia .....	611
Ilustración 24: Registros visuales de la articulación de la FIIVV con otros contenidos .....	62
Ilustración 25: Stand Lenguas 3.0.....	63
Ilustración 26: Flujo de asistentes a la FIIVV entre 2008 y 2013 .....	65
Ilustración 27: Instituciones que avalaron la FIIVV .....	68
Ilustración 28: Estudiantes secundarios en una estación del Entra en Escena.....	75
Ilustración 29: Estudiantes secundarios simulando futuros ocupacionales .....	76
Ilustración 30: Estudiantes secundarios haciendo simulaciones.....	76
Ilustración 31: Versión FIIVV en un contexto sin electricidad ni conectividad.....	136

## **ANEXO II: RESPUESTAS DE ANIMADORES AL CUESTIONARIO DE EVALUACION ENVIADO A LO LARGO DE LA EXPERIENCIA FIIVV**

Incluye cuestionario de evaluación aplicado a lo largo del tiempo a los animadores voluntarios por parte de la organización de la FIIVV, luego se reproducen las respuestas enviadas por escrito por quienes quisieron participar y finalmente, el listado completo de estudiantes universitarios que actuaron como animadores voluntarios.

### **Sondeo evaluativo voluntario**

A medida que transcurrían nuevas ediciones de la FIIVV, invitamos a los animadores voluntarios a participar de un instrumento de evaluación de la experiencia que, si bien no respondió siempre a un mismo modelo, básicamente les requería la siguiente información:

- Nombre y apellido
- Edad
- Carrera que estaba cursando en la UNC y nivel alcanzado
- Ediciones de la FIIVV de las que participo
- Como vivió la experiencia de la FIIVV
- Qué pudo recuperar en su desempeño profesional posterior de esa participación, si es que tuvo algún impacto.

A partir de aquí reproduciremos las respuestas dadas por los estudiantes que contestaron a los dos últimos requerimientos, dado que el listado completo de animadores voluntarios ha sido volcado en la lista que antecede a este apartado.

## **1. RESPUESTAS HIGA SATOSHI**

### **-Cual fue su rol en el proyecto Veo Veo,**

Mi rol fue coordinar la sección de chroma key y stop motion

### **-En que estado de la carrera se encontraba en ese momento**

En cuarto año de la carrera y como ayudante alumno de taller III

### **- Cuales son las principales fortalezas que ud. puede identificar del Veo Veo**

La interactividad que genera el espacio con los chicos, permitiendo que los chicos aprendan cuestiones que conocen de la tv pero que no saben cómo funcionan

### **-Que aspectos Ud señalaría como debilidades o cuestiones a fortalecer**

La identidad del proyecto, muchas veces no queda claro quien lo organiza y cuales son sus objetivos. Estaría bueno tener presencia en redes sociales y una estética más definida.

### **-Que considera que le apporto a Ud profesionalmente o en su formación**

Mucho, desde el trato con los niños hasta el funcionamiento de chroma key. Además me permitió conocer gente muy profesional.

### **-Alguna otra cuestión que quisiera agregar mirando el proyecto desde tu perspectiva actual.**

Se podrían crear otras estaciones con tecnología mas moderna (como apps de face swap, videos con time lapse.

## **2. RESPUESTAS DIEGO LUCERO**

### **-Cual fue su rol en el proyecto Veo Veo,**

Fui docente/coordinador en la muestra interactiva itinerante

### **-En que estado de la carrera se encontraba en ese momento**

Si bien recuerdo fue en 2009, ya egresado de la ECI como Lic. en Comunicación Social con orientación en audiovisual

### **- Cuales son las principales fortalezas que ud. puede identificar del Veo Veo**

A las fortalezas las concibo desde dos planos,; por un lado en cuanto a los beneficiarios, reside en que constituye una propuesta de tipo educativa y lúdica, de tipo integral y que estuvo destinada al nivel inicial de escuelas que no disponían del acceso (al menos hasta ese momento y en aquella coyuntura) a TICS que permitan desarrollar este tipo de aprendizajes. Desde los que participamos como coordinadores significó una experiencia novedosa de implementar herramientas educativas diferentes a las tradicionales haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje algo sumamente placentero y enriquecedor.

### **-Que aspectos Ud señalaría como debilidades o cuestiones a fortalecer**

Cuestiones de logística un tanto más precisas y contar con un presupuesto que cubra viáticos y algún tipo de remuneración para los voluntarios/as. Imagino que esto respondería más a una política de estado que no depende de la buena voluntad de quienes crearon este excelente proyecto.

### **-Que considera que le apporto a Ud profesionalmente o en su formación**

Además de la experiencia a la que me referí en las fortalezas considero que hoy cuento con ese bagaje de herramientas que favorece ampliamente mi desarrollo profesional docente (me desempeño como profesor en una materia denominada Producción en Lenguajes cuyos contenidos principales giran en torno a la imagen fotográfica y al audiovisual) .

### **3. RESPUESTAS SOLEDAD OLLAGARAY**

#### **¿Cuál fue su rol en el proyecto Veo Veo?**

En el proyecto fui estudiante voluntaria y me encargaba de una actividad específica relativa a propiciar la familiarización y la utilización de la cámara de filmación a los niños. En rondas de los alumnos reconocían los elementos básicos para el funcionamiento de la cámara para luego y por turnos realizar tomas y filmaciones breves. Generalmente realizábamos registros de la escuela, del patio y luego visualizábamos lo filmado. Como el trabajo era breve y los niños muchos, íbamos rotando en grupos de hasta diez para lograr que la mayor cantidad de niños interesados logren participar.

Lo interesante era que la mayoría conocía de vista solamente una filmadora pero nunca había accionado una o realizado una toma. Esa experiencia generaba interés y fascinación en los niños; los relatos espontáneos sobre sus vivencias en la escuela, el trabajo grupal, las narraciones y los registros que se generaban casi sin mi intervención era sorprendente.

#### **-En que estado de la carrera se encontraba en ese momento**

Me encontraba ya siendo egresada del profesorado en filosofía y realizando la tesis de grado de comunicación social.

#### **- Cuales son las principales fortalezas que ud. puede identificar del Veo Veo**

Las fortalezas las encuentro en la modalidad de la propuesta en sí, es decir, en la puesta en funcionamiento de las diversas actividades que se proponen de manera simultánea; actividades que acercan los elementos del discurso audiovisual para ser apropiados de una manera constructiva y recreativa por parte de los sujetos destinatarios (tanto docentes como alumnos); las realizaciones dan cuenta de una apropiación de lo audiovisual vivido de manera cotidiana pero no así de su producción. En este caso, el veo veo, acerca elementos que familiarizan a sus destinatarios respecto a la producción y a la comprensión sobre la creación de lo audiovisual lo cual redundará en una democratización en su uso para la creación de una comunidad de productores; creación que supone un aprendizaje respecto al modo en el que se

genera lo audiovisual, desde lo intuitivo, desde lo sensorial, a modo de una aprendizaje experiencial, tal como fue a mi modo de ver, la propuesta de veo veo.

**-Que aspectos Ud señalaría como debilidades o cuestiones a fortalecer**

Considero necesario la posibilidad de que la propuesta no sea solamente destinada a alumnos y docentes de la ciudad / provincia de Córdoba; considero que la propuesta debería de ser implementada o propiciada para alumnos de distintas provincias, ya que la idea si bien supone cierta producción, las escuelas cuentan con elementos para ser llevada a cabo la propuesta sin mayores dificultades.

Los docentes tienen una participación mínima en la propuesta por lo cual considero que requerirían un acompañamiento específico ulterior para asegurar una reflexión respecto al modelo pedagógico que sostienen a los fines de que asegurar una apropiación y sostenimiento de acciones educativas atentas a las formas propias de lo audiovisual.

**-Que considera que le apporto a Ud profesionalmente o en su formación**

En lo personal, esta experiencia me permitió considerar el nexo entre lo comunicacional y lo educativo, me instó a reconocerlo como un espacio que requiere ser abordado para asegurar un uso participativo y creativo de los medios que disponemos tanto para educar como comunicarnos.



#### **4. RESPUESTAS MATÍAS CONLANTTI**

En Veo Veo tenía el rol de expositor y colaborador en las diferentes actividades audiovisuales que se realizaban: Croma y Stop Motion.

Me encontraba en 4 año de la Carrera de Comunicación Social, en el momento de participación dentro de Veo Veo.

Las principales fortalezas están en la fundamental necesidad de ofrecer una herramienta pedagógica y educativa a través del Lenguaje Audiovisual, que para mi es crucial y transversal en todas las áreas de aprendizaje dentro del contexto posmoderno en el que convivimos

El internet como forma comunicacional protagónica dentro de las vidas infantiles y juveniles, a igual que distintas producciones audiovisuales que atraviesan nuestra cotidianeidad deben ser asimiladas de forma dinámica y si pueden complementarse a contenidos educativos, mucho mejor.

No visibilizo demasiadas debilidades. Tal vez podría mejorarse el proyecto dándole más difusión e integración a los centros educativos de la Ciudad. Expandirse y llevarlo a escuelas.

En mi formación me aportó muchísimo a la comprensión más profunda del lenguaje audiovisual y a reflexionar la trascendencia de los contenidos para las nuevas generaciones, principalmente en relación a la educación primaria y secundaria.

Además aprendí a manipular nuevas técnicas e instrumentos audiovisuales en el Croma y el Stop Motion.

## 5. RESPUESTAS JOSÉ LUIS CONTRERAS

### APRENDER Y JUGAR

A mediados del año 2015, fui invitado a un Congreso de Educación Artística realizado en la provincia de Jujuy, allí conocí a Renata Kulemeyer, profesora de teatro de extensa trayectoria en la educación. Al Encuentro educativo fuimos invitados, junto a otros docentes, a contar nuestras experiencias con los lenguajes artísticos (audiovisual, Teatro, Artes Visuales, Música) en escuelas de nivel medio y terciario de la Provincia.

Luego de la mesa panel, en la cual compartimos nuestras vivencias, Renata me saluda afectuosamente y me dice:

**“Son niños, déjalos que jueguen, que se diviertan, que sean niños, ya habrá tiempo para que se preocupen de otras cosas. Que jueguen”**

Esas palabras de Renata me quedaron grabadas: Jugar, diversión, niñez.

Soy José Luis Contreras, Licenciado en Comunicación Social con especialización audiovisual. Egresado en el año 2009 de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba.

Actualmente soy docente en el Secundario de Artes N° 53 de la localidad de Palpalá.

Esta institución es la primera escuela con formación audiovisual del país (Cine y Televisión).

En ese espacio educativo tengo la posibilidad de iniciar a chicas y chicos de 12 y 13 años en el mundo de las imágenes en movimiento a través del Lenguaje y la Producción Audiovisual.

El colegio está ubicado en San José, un barrio humilde a 10 kilómetros de la capital jujeña.

Un lugar con fuerte trabajo territorial de organizaciones sociales, viviendas de planes habitacionales del estado provincial y asentamientos sin servicios elementales para vivir. Un contexto con muchas problemáticas sociales en el cual los pibes viven día a día. No hay día que no salga con nuevas, tristes y conmovedoras experiencias de vida. Ser pibe en ese espacio en el mundo es complicado.

En ese mundo de la vida, intervengo y participo. El cotidiano de los y las estudiantes es un ruta imprevisible pero juntos transitamos y exploramos ese mundo de las imágenes tan cercano y a la vez tan alejado.

Un mundo audiovisual que por unos “frames” transitamos juntos. Palabras nuevas y raras: croma key, stop motion. Juguetes ópticos de pronunciación complicada: taumapropo, zootropo, fenakitoscopio, deconstruimos el espacio y el tiempo, toma, escena, secuencia. Jugamos a los roles y sus responsabilidades.

Jugar a ser responsables, divertirse, aprender, sorprenderse.

La carpeta escrita pasa a segundo plano, y el primer plano es el juego, jugar aprendiendo con música de fondo: foto - movimiento – foto - movimiento... y los lápices y objetos se mueven cuadro a cuadro. Los chicos y chicas se miran entre ellos, como diciendo “es verdad se mueven” y vuelven a realizar figuras. La lógica del movimiento animado la capturan como una cámara de video captura un instante irreplicable. Quieren seguir explorando.

Porque no también volar por el aire, nadar en un río, viajar a otro planeta o a otro tiempo sin movernos de la escuela?

Porque no seguir aprendiendo jugando? La pantalla verde y pelucas, capas y disfraces de superhéroes, cascos de motociclistas, espadas, duendes y dragones. Viajar a un espacio lejano pero recreado en el croma. La magia de imaginar, ser y estar en lo inexistente.

La experiencia que a diario llevo adelante en este colegio de los suburbios jujeños, tienen una experiencia madre. Entre los años 2009 y 2010, pude participar en un proyecto de extensión universitaria de la UNC: **La Feria Interactiva Itinerante Veo Veo** coordinada por Elizabeth Vidal, docente de la Escuela de Ciencias de la Información.

El proyecto consistía en la realización de pequeños talleres audiovisuales para niños y niñas de escuelas primarias de barrios humildes del tejido urbano y rural de la provincia de Córdoba. Esta actividad se dividía en postas o stand en los cuales se exploraba el lenguaje de la imagen en movimiento. Una exploración audiovisual con una fuerte impronta lúdica.

La idea era reconocer, deconstruir, explorar, jugar.

La experiencia de voluntariado que llevamos adelante con muchos compañeros universitarios, me permitió poder conocer realidades, reflejarme en los chicos. Compartir pequeños universos de saberes. Los saberes que vinculan el mundo de lo audiovisual con la vivencia de los chicos. Los saberes universitarios compartidos con la sociedad. Experiencias que tenían como escenario al barrio y a la comunidad y como actores a los niños y las niñas. Aprendiendo la ilusión del movimiento con el zootropo, construyendo el movimiento con el stop motion y actuando en el Croma Key, imaginando lugares y tiempos.

Cuando comencé mi derrotero como docente en artes audiovisuales este proyecto de voluntariado universitario fue la base de mi estrategia educativa. Una estrategia asentada en el

juego, en la diversión, en la exploración. Pocas palabras y a jugar, las imágenes están ahí... juguemos chicos y chicas.

Las palabras de Renata Kulemeyer, esa docente del teatro popular que compartió su experiencia conmigo me marcaron: “Hay que dejarlos jugar, que sean niños”.

Esa maravillosa experiencia educativa como lo fue el Veo Veo, marca mi camino pedagógico. Hoy estoy enseñando el mundo audiovisual, compartiendo y jugando con pibes jujeños como jugaba en aquellos días de las escuelas de los barrios de Córdoba.

Lic. José Luis Gonzalo Contreras

**Voluntario Egresado Veo Veo 2009-2010.**

## **6. RESPUESTAS GISELA HIRSCHFELD**

2009 -2016- Gisela Hirschfeld -cine

En 2009- Recorrido por interior pcia Cba.

2010 Centro cultural España Cordoba

2011 Escuela de Cs. de la Informacion- Copucci

2012- Empirika -Brasil

2013- Villa Maria

2013-Cuatro ciencia

2013- Observatorio Astronomico Cordoba

**-Cual fue su rol en el proyecto Veo Veo,**

Todos

productor

soporte tecnologico

instructor de nuevos voluntarios

animador

estación zootropo

estación stop motion

croma

presentador

registro y sistematización

otro

Informática (DUI UNC)

**-En que estado de la carrera se encontraba en ese momento**

5 año de cine

**- Cuales son las principales fortalezas que ud. puede identificar del Veo Veo**

Zootropo

Considero que la estación zootropo, mediante el desglose de un movimiento breve, la posibilidad de atender a las diferencias entre quieto/estático y sensación de movimiento generado por la persistencia retiniana. A lo largo de las ferias, quedó claro que ese concepto es aprendido perfectamente gracias a la interacción de los participantes con el dispositivo zootropo.

## ZOOTROPO

El stop motion permite que los participantes creen y construyan una secuencia/acción/historia y puedan verla casi inmediatamente. Esta actividad requiere de que el grupo de participantes primero se ponga de acuerdo en lo que va a hacer (guión). Acto seguido, se dividen roles; mientras algunos se encargan del movimiento de un personaje, otros hacen aportes desde una mirada más general. En ocasiones, en algunas ferias algún participante se encargaba de tomar las fotografías (cámara) y guiar al resto del equipo (dirección). En relación al tiempo de la actividad, el ideal es un grupo de no más de 4 participantes y un tiempo de 20 minutos.

El croma aporta la comprensión de espacio, permitiendo a los participantes protagonizar brevemente el mundo de los efectos especiales, tan común en el material audiovisual que consumen a diario.

**-Que aspectos Ud señalaría como debilidades o cuestiones a fortalecer**

**-Que considera que le aporta a Ud profesionalmente o en su formación**

Participar de FIIVV me enseñó que el interés y preferencia por cada estación varía según el público. También que inuye mucho el tiempo destinado a la realización de cada estación; si es poco no se llega a comprender la actividad, si es excesivo los participantes pierden el interés. A lo largo de 8 años, más el inicio que fue una breve incursión en el año 2008, es que al

momento de encarar un proyecto interactivo, se deben abandonar absolutamente todos los supuestos, estar abiertos a la posibilidad de modificar las dinámicas sobre la marcha, de forma adaptativa al público.

**-Alguna otra cuestión que quisiera agregar mirando el proyecto desde tu perspectiva actual.**

Identifica algún impacto de esto en su posterior desempeño profesional? puede compartirlo

FIIVV es una excelente experiencia para estudiantes universitarios de conocer distintos tipos de respuesta a un mismo dispositivo y analizar las posibles causas de las mismas. En lo personal, esto ha inuido en mi en fomentar la adaptabilidad e improvisación a la hora de buscar el interés de un público, sea para la generación de algún producto audiovisual, dar una clase o algún tipo de explicación en público.

Puede describir que recupera de su experiencia en la FIIVV? Qué valoración puede hacer de la Feria VEO VEO?

## **7. RESPUESTAS JULIETA LAZZARINO**

Docente de nivel medio, responsable de un proyecto de Laboratorio multimedia de la escuela República de Italia.

Miembro de la Productora audiovisual Art Vandelay.

Coordinadora general de la sala de teatro Quinto Deva.

**-Cuál fue su rol en el proyecto Veo Veo,** fui egresada voluntaria del Programa Veo Veo Participé en la intervención de 3 instituciones públicas de nivel primario, en las primeras ediciones (2009).

**-En qué estado de la carrera se encontraba en ese momento**

Recientemente egresada

**- Cuáles son las principales fortalezas que ud. puede identificar del Veo Veo**

Me resultó claro el objetivo del uso de las tecnologías de la comunicación con fines pedagógicos. Destaco la participación y el interés generado en los y las estudiantes.

**-Qué aspectos Ud señalaría como debilidades o cuestiones a fortalecer**

Si bien no seguí el contacto con esas instituciones para conocer si se le pudo dar algún tipo de continuidad a la actividad, recuerdo haber percibido cierto grado de reticencia en los y las docentes. Quizá se podía haber sumado una instancia previa de capacitación con ellos para que sean parte activa de la acción.

**-Que considera que le apporto a Ud profesionalmente o en su formación**

Fue una de mis primeras experiencias docente.

Hoy, además de docente, soy gestora cultural, desde ese lugar valoro la planificación del proyecto, su forma de ejecución, su interdisciplinariedad y su verdadero carácter extensionista. Pienso que me sirvió de modelo.

Por otra parte, los docentes de la escuela donde trabajo actualmente conocieron el proyecto Veo Veo en una presentación de la UNC y por ello se acercaron a la Escuela de Ciencias de la Comunicación a buscar gente que coordine un proyecto de laboratorio multimedia. Sin dudas fue un antecedente concreto para mi inserción laboral.



## **8. RESPUESTAS JORGELINA QUINTEROS**

Comencé en el 2009 siendo guía de los grupos de niños y niñas de las diferentes escuelas de la provincia que participaron de la Feria Interactiva. Posteriormente, mi rol fue evolucionando y pase a integrar los diversos stands como voluntaria a cargo y animadora. En esos momentos, estaba en 3er año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información (hoy Facultad).

La posibilidad de trasladar la feria hacia diferentes ciudades del país y sudamérica y adaptarla a diversos espacios, la traducción de conceptos complejos a juegos interactivos que atraen tanto a jóvenes como adultos y el trabajo en equipo interdisciplinario y colaborativo considero que son sus mayores fortalezas.

Creo que hay que consolidar los equipos de trabajo, definiendo roles estables y otros rotativos o esporádicos. Me parece interesante organizar reuniones de evaluación de la experiencia, luego de los eventos, sobre todo aquellos que demande más tiempo su realización.

El Veo Veo fue clave en mi formación profesional. Aprender haciendo, eso representa este proyecto para mí. Es la fiel expresión del rol transformador que asume la universidad cuando se vincula con la comunidad y cuando ese contacto es fruto de un trabajo colectivo, solidario y horizontal.

Sumo a lo anterior. No estoy con muchas ideas. Si quieres profundizo lo profesional en unos días. Avisame

El proyecto aproxima al lenguaje audiovisual a niños y jóvenes y los impulsa a realizar sus propias producciones con recursos técnicos a su alcance como las cámaras de los teléfonos celulares o cámaras de fotos para hacer videos con la técnica de stop motion. El Veo Veo es una iniciativa que estimula la creatividad y la imaginación, pero también invita a reflexionar críticamente sobre la construcción de la realidad que realizan los medios de comunicación. El stand del Croma, por ejemplo, muestra como a partir de una pantalla verde podemos

transformar el espacio en una producción audiovisual, que implica poner en cuestionamiento la idea de que los medios de comunicación nos muestran los hechos tal cual son.

Además, esta propuesta contribuye a la inclusión social de niños y niñas a través del acceso a bienes materiales y culturales como una forma de garantizar condiciones más igualitarias de disposición y uso de la tecnología.

Profesionalmente, me ayudo a formarme como educadora, generando estrategias para presentar los contenidos de forma atractiva y renovada cada vez, aprendiendo de la mirada de los niños e incorporando sus prácticas y expresiones a la dinámica de trabajo.

## **RESPUESTAS CAMILA RUIZ DE LOS LLANOS**

Para mí fue una gran experiencia de trabajo en equipo y coordinación. Si bien no me dediqué a lo audiovisual, aprendí a llevar adelante un evento con sentido y contenido, desde su concepción hasta la puesta en marcha. Con el objetivo de hacer palpable conceptos a veces muy complejos, de manera sencilla y a través del juego. Adaptado a diferentes públicos y realidades. El objetivo era ambicioso, pero creo que en cada una de las presentaciones de las que pude participar, el resultado fue satisfactorio”. Por otra parte, “La interactividad que genera el espacio con los chicos, permitiendo que los chicos aprendan cuestiones que conocen de la tv pero que no saben cómo funcionan.

Impactos: Sin dudas marcaría dos: 1- La capacidad de trabajar en equipo y coordinar acciones con diversos públicos, personalidades y roles. 2- Encarar cada proyecto como un todo. Desde su concepción, con un objetivo y un mensaje.

## **ANEXO III: LISTADO DE ANIMADORES VOLUNTARIOS**

A continuación, se listan los animadores voluntarios que forman parte del equipo de la FIIVV.

## LISTADO DE VOLUNTARIOS

1. Rafael Caminos
2. Amelia Orquera
3. Matias Deon
4. Paola Nicolas
5. Gisela Hirschfeld
6. Ana Obregon
7. Yanina Arraya
8. Manuel Vivas
9. Jose Luis Contreras
10. Ailen Spera
11. Larisa Amaranto
12. Celeste Franco
13. Jorgelina Quinteros
14. Florencia Pereyra
15. Rosario Romero
16. Natalia Calvieri
17. Candela Nieto
18. Agustina Rodriguez
19. Federico Rizo
20. Carolina Rivadaneira
21. Constanza Pellicci
22. Sofia Pellicci
23. Andres Yarensuck
24. Milena Pellicci
25. Romina Arraya
26. Nicolas Serra
27. Melina Mussoi
28. Antonella Gianinetti
29. Bruno Santiago
30. Anita Lopez LLovise
31. Satoshi Higa
32. Matias Colautti
33. Marco Galan
34. Casandra Quevedo
35. Flavia Vanesa Fochesato
36. Juan I. Fernande Juve
37. Alejandro Guemes
38. Maria Rene Henin
39. Hugo Franco
40. Micaela Lazcano
41. Ornella Lezcano
42. Maria Antonella Pitteri
43. Maria Antonella Masini
44. Ana Novarini
45. Romina Oviedo
46. Sabrina Pereyra
47. Matias Rebola
48. Veronica Valenzuela
49. Sebastian Rodriguez
50. Martin Muñoz Berti
51. Maria Belen Cornatosky
52. Virginia Hartwig
53. Eugenia Cerutti

## **ANEXO IV: VIDEOS Y GRAFICAS**

A continuación, se listan los videos que se entregan en formato digital, adjunto al impreso de esta tesis.

1. Veo veo recorre el interior
2. Veo veo en el CCEC. Escuelas Municipales
3. Veo Veo documental
4. Veo veo en Canal 10. Cuatrociencia
5. Lenguas 2.0 en Cuatrociencia
6. Veo veo en Empirika- UNICAMP. Brasil
7. Veo veo en Villa Maria. Niños pequeños
8. Veo Veo en noche de museos
9. Veo veo en Universidad Nacional Rio Negro -Bolson

Para más información, se pueden visualizar los videos disponibles en [www.feriaveoveo.unc.edu.ar](http://www.feriaveoveo.unc.edu.ar)

Se complementan con imágenes de las gráficas utilizadas en presentaciones de la FIIVV

## Equipo de trabajo

**DOCENTES  
UNIVERSITARIOS**  
Elizabeth Vidal  
María Elena Ferreyra  
Pedro Servent  
Mónica Viada  
Andrea Silvana Rópolo  
María Jimena Nores  
María Carolina Touz  
Corina Ilardo  
Angela Alessio  
Mauro Beccaría  
Manuel Vivas  
Damian Parizotto  
Guillermo Iparraguirre  
Yanina Araya  
Rafael Caminos  
Gisela Hirschfeld

**COLABORADORES**  
Amelia Orquera  
Ana Obregón  
Natalia Gonzalez  
Jorgelina Quinteros  
Rosario Romero  
Agustina Rodriguez  
Larisa Amaranto  
Candela Nieto  
José Luis Contreras  
Federico Rizo  
Natalia Calvieri  
Celeste Franco  
Constanza Pellicci  
Sofía Pellicci

**VOLUNTARIOS**  
Antonella Gianinetti  
Bruno Santiago  
Lucas Contreras  
Ma. Belen Cornatosky  
Florescia Fernandez  
Juan I. Fernandez Juve  
Matias Gramajo  
Alejandro Güemes  
María René Henin  
Hugo Franco  
Micaela Lazcano  
Ornella Lezcano  
Ma. Antonela Pitteri  
Ma. Antonella Masini  
Melina Musso  
Nicolas Serra  
Ana Novarini  
Romina Oviedo  
Sabrina Pereyra  
Matías Rébola  
Carolina Rivadeneira  
María del Pilar Vega  
Coti Marengo  
Verónica Valenzuela



## O que é o VEO VEO?? (veja veja)

A feira interativa itinerante é uma proposta educativa e lúdica destinada a meninos e meninas alun@s de escolas públicas, sob o Programa Integral de Igualdade Educativa (PIIE) da Província de Córdoba, ARGENTINA. O principal objetivo é provocar em seus participantes uma experiência de ação e reflexão em frente aos elementos constitutivos da linguagem audiovisual: o espaço, o tempo, a imagem e o movimento.

Mediante pequenas sequências planejadas, os meninos e meninas participam de situações que desconstruem e revelam os elementos e mecanismos que compõem a linguagem audiovisual. Por sua vez, os professores podem observar o trabalho e revalorizar as competências de seus alunos a partir de um trabalho curricular. A característica de itinerante justifica-se na necessidade de chegar com esta proposta educativa aos lugares mais afastados e de menor possibilidade de acesso.



# veo veo

# CRONA



## O espaço

O objetivo é refletir sobre a construção no espaço numa produção audiovisual.

Os meninos, antes de ascender ao set, elegem entre um menu de fundos pré-elaborados.

A partir dali, cada membro do grupo tira um cartão de outro menu pré-elaborado, que indicam ações simples a realizar sobre o fundo eleito (por exemplo: caminha de direita a esquerda, a passo lento, passo rápido, etc.)

As atividades são gravadas por um membro da equipe que realiza o seguimento. Este material é compilado e reproduz-se ao final do percurso a modo de pequenas cápsulas audiovisuais.

## O movimento

A dinâmica de trabalho prevista neste espaço é que os meninos e meninas, em contato com objetos simples (lápiz, marcadores, borrachas, etc.) possam fotografá-los e mediante a técnica de stopmotion vivenciar o processo de animação de um objeto.

Depois de realizar várias séries que se registrarão, o técnico encarregado as edita e as prepara para a projeção no momento em que este grupo passe à sala de projeção.

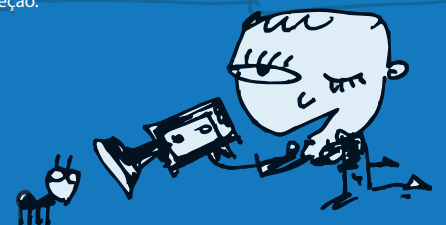
# ZOO TROPO

## O movimento/ animação

A dinâmica de trabalho prevista neste espaço é que os meninos e meninas, em contato com objetos simples (lápiz, marcadores, borrachas, etc.) possam fotografá-los e mediante a técnica de stopmotion vivenciar o processo de animação de um objeto.

Depois de realizar várias séries que se registrarão, o técnico encarregado as edita e as prepara para a projeção no momento em que este grupo passe à sala de projeção.

# stop motion



Vejo Vejo - Feira Interativa Itinerante

FEIRA INTERATIVA ITINERANTE



ricac

Rede Inter-universitário de Comunicação de Arte e Ciência.

A apresentação da Feira Interativa Itinerante VEO VEO na EMPIRIKA é parte das atividades programadas pela Rede Inter-Universitário de Comunicação de Arte e Ciência (RICAC)

O RICAC consiste na Universidade Nacional de Córdoba Argentina, a Universidade Nacional de Rio Negro, Argentina e da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

O RICAC é possível graças ao financiamento do Programa de Promoção da Argentina Universidade da Secretaria de Políticas do Ministério da Educação da Argentina.

A Feira VEO VEO é um dispositivo desenvolvido na Língua III de Comunicação e Produção Audiovisual da Escola Ciências da Informação da Universidade Nacional de Córdoba.

Tem história 5 anos e já trabalhou com mais da 5000 crianças na província da Córdoba, com o apoio de ministérios, universidades, centros culturais e agências da cooperação.

Coordenação geral: Elizabeth Vidal - UNC

Equipe UNC: Rafael Caminos, Gisela Hirschfeld, Amelia Orquera, Paula Bearzotti, Ana Obregón, Yanina Arraya, Celeste Franco, Florencia Pereyra, Jorgelina Quinteros, Rosario Romero Pizarro, Candela Nieto, Matías Bordone Carranza, Martín Eschoyey, Jorge Cuello.

Equipe UNRN: Ailen Spera.



Folleto utilizado en la Feria Empírica San Pablo, Brasil




Red interuniversitaria para la comunicación del arte y la ciencia. UNC - UNRN - UNICAMP

"A única possibilidade de igualdade social profunda na Argentina tem a ver com que, desde muito tenra idade, os garotos ascedam aos bens materiais e culturais de forma igualitaria; e a escola joga com um papel fundamental neste sentido" (Daniel Filmus 2004)




# Zootropo



Los niños trabajan en una mesa donde se disponen un número importante de zootropos especialmente fabricados para esta muestra. A su vez, contarán con tirillas de viñetas dibujadas que muestran la secuencia de un movimiento. Luego deberán dibujar ellos mismos una secuencia completa de movimiento.






# stop motion



La dinámica de trabajo es que los niños y niñas, en contacto con objetos simples (lápices, marcadores, gomas, etc.), puedan fotografiarlos y mediante la técnica de stopmotion experimenten el proceso de animación de un objeto.

Paneles utilizados en el stand de la Feria Empírica San Pablo, Brasil

# CRONA

El objetivo es reflexionar sobre la construcción del espacio en una producción audiovisual. Se elige un tema y luego mediante disfraces se personifican y realizan distintas acciones. Los niños podrán verse en un monitor con los fondos proyectados. Las actividades son grabadas por un miembro del equipo que realiza el seguimiento.

# ¿Qué es?

La Feria Interactiva Itinerante es una propuesta de tipo educativa y lúdica destinada a niños y niñas, alumnos de escuelas públicas de la ciudad y en la provincia de Córdoba bajo el Programa PIIE.

El principal objetivo es provocar en sus participantes una experiencia de acción y reflexión frente a los elementos constitutivos del lenguaje audiovisual: el espacio, el tiempo, la imagen y el movimiento. Mediante pequeñas secuencias planificadas, los niños y niñas participarán de situaciones que deconstruyen y develan los elementos y mecanismos que componen el lenguaje audiovisual. A su vez, este trabajo extraútil los permitirá reflexionar a los docentes sobre la diversidad de competencias que pueden trabajarse a partir del desarrollo del lenguaje audiovisual. La característica de itinerante se justifica en la necesidad de llegar con estas ofertas educativas a los lugares con menor posibilidad de acceso a este tipo de propuestas.

## ¿Cómo funciona?

El grupo de niños es recibido por un animador que les relata brevemente los principales hitos en la historia de lo audiovisual. Pasada esta presentación cada grupo se subdivide en las distintas estaciones de trabajo previstas y se les indica el itinerario a seguir. Esto permite una interacción más personalizada con una menor cantidad de niños por estación.

# stop motion

La dinámica de trabajo es que los niños y niñas, en contacto con objetos simples (lápices, marcadores, gomas, etc.), puedan fotografiarlos y mediante la técnica de stopmotion experimenten el proceso de animación de un objeto.

## Zootropo

Los niños trabajan en una mesa donde se disponen un número importante de zootropos especialmente fabricados para esta muestra. A su vez, contarán con tirillas de viñetas dibujadas que muestran la secuencia de un movimiento. Luego deberán dibujar ellos mismos una secuencia completa de movimiento.

## CROMA

El objetivo es reflexionar sobre la construcción del espacio en una producción audiovisual. Se elige un tema y luego mediante disfraces se personifican y realizan distintas acciones. Los niños podrán verse en un monitor con los fondos proyectados (ciudad, campo, espacio, mar entre otros.) Las actividades son grabadas por un miembro del equipo que realiza el seguimiento.

Finalmente se exhibe el video "Valentín y los pequeños invasores", realizado con técnicas experimentadas en las estaciones previas. En lo temático brinda información sobre las principales parasitosis intestinales infantiles. Los biólogos que coordinan el espacio explicarán a los niños medidas preventivas.



Organizan:



Conjuntamente con:



Folleto utilizado en el Centro Cultural España Córdoba



