



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

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

EL DISCURSO MULTIMEDIA DE LES JÓVENES EN LA INTERFAZ ESCUELA/MEDIOS

Estudio de caso de la revista escolar con realidad aumentada *El Glaciar+*

Eduardo Ricardo Pelosio

Cómo citar el artículo:

Pelosio, Eduardo Ricardo. (2021). "El discurso multimedia de les jóvenes en la interfaz escuela/medios Estudio de caso de la revista escolar con realidad aumentada *El Glaciar+*". Tesis de Doctorado para obtener el título de Doctor en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita). Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Doctorado en Comunicación Social

El discurso multimedia de los jóvenes en la interfaz escuela/medios

Estudio de caso de la revista escolar con realidad aumentada *El Glaciar+*



Esp. Eduardo Ricardo PELOSIO

Línea de investigación: Tecnologías de la comunicación y globalización

Directora: Dra. Ana Beatriz AMMANN

Codirectora: Dra. Ximena AVILA

Córdoba - 2021

*“Sólo eres joven en la víspera de la batalla.
Luego, ganes o pierdas, has envejecido”.*

Arturo Pérez Reverte

*“Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras,
sino a decir su palabra, creadora de cultura”.*

Paulo Freire

Como toda frase, en particular en el campo literario, las palabras de Pérez Reverte pueden leerse de múltiples maneras. Aquí nos interesa lo que sugieren a propósito de la relación de los jóvenes con la experiencia: el acento puesto en los procesos de transformación.

La educación es básicamente transformadora, creadora de subjetividades, en diálogo permanente con la cultura como analizaba críticamente Paulo Freire. Y esta cultura se está transformando permanentemente al calor de los procesos de mediatización.

La indagación que se despliega en las próximas páginas trabaja en estas articulaciones para dar cuenta de las prácticas juveniles en el discurso multimedia y para sugerir nuevas interrogantes y caminos a explorar.

Dedicado a:

Mariú, ya no recuerdo cómo se respiraba sin vos.

Iñaki y Ulises, por el aguante y los desafíos de cada día.

¡Gracias!

- *A la maestra y amiga Betty Ammann quien me abrió el camino y acompañó en cada paso.*
- *A Xime Avila por sus comentarios siempre oportunos y su calidez humana.*
- *A les cumpas del Perito Moreno con quienes nos embarcamos en la aventura de El Glaciar+ y compartimos tantos años en las aulas y los otros espacios de la escuela.*
- *A mis estudiantes sin cuya rebeldía y creatividad nada hubiera sido posible.*
- *A les cumpas del equipo de investigación de la FCC por los debates teóricos y la pasión por las nuevas preguntas.*

Introducción	7
a. Fundamentación	
b. A propósito del uso del lenguaje	
c. La estructura del texto propuesto	
I. El punto de partida	15
1. Jóvenes, escuela y medios	
2. La deriva de los códigos QR y la Realidad Aumentada	
3. La dimensión digital de <i>El Glaciar+</i>	
4. Marco institucional: la escuela en su dimensión cultural y mediática	
5. La reflexión conceptual y teórica	
6. Preguntas de investigación	
1. Objetivos	
2. Objetivos específicos	
7. Precisiones necesarias relacionadas con las TIC y los medios	
II. La escuela y los jóvenes desde la cultura y la comunicación	32
1. Las miradas previas	
2. Los estudios sobre juventud	
3. Estudios de recepción en América Latina y en la Argentina	
4. La mirada cuantitativa	
5. Del receptor al sujeto	
6. La incorporación de las TIC en la escuela	
7. Consolidación del campo comunicación/educación	
III. De las apropiaciones a las interfaces	61
1. Conceptos clave para explorar los discursos de los jóvenes en la escuela	

2.	Medios, mediatización y producción de sentido	
3.	Operaciones técnicas y operaciones discursivas	
4.	Cambios de escala	
5.	La apropiación como práctica del sujeto con los medios	
6.	Las interfaces como fenómeno cultural	
7.	El cuerpo como interfaz en la escuela	
8.	La interfaz desde la comunicación/educación	
IV.	Escuela y discurso multimedia	88
1.	Condiciones de emergencia del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela	
2.	Una escuela en crisis y mediatizada	
3.	Redes y “fierros” en la escuela	
4.	Un currículo más flexible mirando a los medios	
5.	Acerca de las prácticas discursivas juveniles	
V.	Técnica y sentido en la escuela	115
1.	La dimensión significativa de lo técnico del PCI en las escuelas	
2.	Lo técnico y los procesos educativos y culturales	
3.	La tecnología desde la crítica constructivista y el aula desbordada	
4.	Las escuelas, las subjetividades y las preguntas pendientes	
VI.	El proceso de investigación	126
1.	Los aspectos metodológicos	
2.	Un diseño flexible y atento a los procesos emergentes	
3.	Construcción del corpus. Articulación de métodos y técnicas	
4.	El proceso de producción del proyecto <i>El Glaciar+</i> también genera sentido	
VII.	Las formas de enunciación	139
1.	Operaciones entre las apropiaciones y las interfaces	
2.	Condiciones de producción	
3.	Condiciones no discursivas (escuela, barrio, jóvenes)	

4. Condiciones discursivas	
5. La revista <i>El Glaciar+</i> en formato papel y como proyecto escolar	
6. Relaciones entre el soporte papel y el espacio digital a través de los QR	
VIII. La dimensión retórica de la enunciación	163
1. El remix	
2. El anclaje (situado)	
1. Historieta digital	
3. La parodia	
4. La hipérbole	
5. La performance	
1. Desplazar el cuerpo en la escuela	
2. Del acto a la fiesta. (En)fiestarse	
IX. Apuntes para un cierre momentáneo	195
1. Preguntas y desafíos	
2. Recuperar la retórica para describir el sentido	
3. Construir el corpus a partir de las prácticas comunicativas en la escuela	
4. Coda	
Bibliografía	203

- Y entonces profe... ¿qué quiere que escriba?

- No, no, esperá. Yo no quiero que escribas "lo que pensás que el profe quiere".

Yo te propongo que cuentes algo que de verdad sentís, algo que te emocione, alguna historia que tengas ganas de contarle a otros, algo que...

- Humm, eso es difícil. No se me ocurre nada.

- ¿Y a ustedes qué les gusta?

- No sé... a mí me gusta el fútbol. Y las pelis de acción... y la Play cuando voy a la casa de un amigo porque yo no tengo.

- Y a mí la música, el baile... y las pelis de miedo, también.

- Quizá vaya por ahí la cosa. Un poco de adrenalina nunca viene mal, pero tienen, tenemos, que pensar... Animarnos a crear, a contar, estoy seguro que hay mucho que decir, mucho que contar.

Este diálogo no es literal, porque estoy citando de memoria. Pero de algún modo refleja conversaciones que tuve decenas de veces con mis estudiantes. Incluso antes de enseñar materias de comunicación, sospeché de la existencia de un inmenso mundo de significados que resultaba inasible para los profesores, básicamente porque no tenemos los oídos preparados para escucharlo.

Cuando queremos que nuestros alumnos sean "críticos y creativos" en las tareas que les asignamos, muchas veces apelamos a recursos que ya están prediseñados en la cultura escolar: se les propone por ejemplo crear un eslogan novedoso para la campaña para prevenir el sida, unos cuantos segundos de video con la anécdota moralizante sobre la discriminación o la violencia entre jóvenes, o un afiche que nos recuerde qué tan malo es el bullying.

Nunca pude evitar la sensación de simulacro que percibía allí, no porque les pibes amen la violencia, sean insensibles al dolor o "no les importe nada", sino porque los sentidos se construían en otro lado. Si una parte importante de la tarea de los educadores consiste en ayudar a desarrollar la subjetivación en cada joven, a que cada

uno encuentre su propia voz y pueda usarla para comunicarse con su estilo, con su propio tono y sus matices, y desde allí ir armando un lugar propio en el mundo para encontrarse con el otro y expandir capacidades y narrativas, entonces, vale la pena preguntarse por ese espacio de producción discursiva y entrar en diálogo con él.

¿Desde qué lugar les jóvenes cuentan sus historias? ¿Qué recursos utilizan? ¿Cómo se apropian de la cultura que los rodea, en particular la que circula en los medios de comunicación, para contar, narrar, enojarse, enamorarse, gritar y susurrar o simplemente sentirse vivos?

Esta tesis no es otra cosa que un intento de acercarse a este espacio de producción discursiva de los jóvenes. Un mundo de interfaz entre la escuela y los medios de comunicación, un mundo con sus propias reglas y lenguajes, que probablemente sea el más rico y por donde pasa buena parte de la construcción de subjetividad y un lugar de enunciación desde donde los jóvenes se relacionan con el mundo.

A poco de iniciar la exploración reparé en que uno de los procesos específicos y más productivos para pensar y analizar estas dinámicas de sentido se desplegaba en los bordes, en la frontera de la escuela respecto del barrio y los medios de comunicación, en los intercambios que se generan en esta interfaz cultural. De modo que fui conformando el corpus de análisis a partir de enunciados multimedia presentes en la dimensión digital de la revista escolar con realidad aumentada (mediante códigos QR) *El Glaciar+* editada entre 2014 y 2017 por estudiantes y profes de la escuela secundaria IPEM 185 Perito Moreno de la ciudad de Córdoba, Argentina.

a. Fundamentación

Los jóvenes en la escuela como espacio de actuación están atravesados por procesos de mediatización que les configuran. Como afirma Eliseo Verón (2004) la mediatización es un proceso global que está transformando el conjunto de la sociedad pero que encuentra en cada institución modos específicos de concretarse. Tanto la crisis de la escuela en tanto institución con fines específicos como el impacto del Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), pensado y diseñado como una posible respuesta a esta crisis, justifican el interés por la producción discursiva de los jóvenes.

La interfaz entre escuela y medios resulta productiva a la hora de pensar el discurso multimedia de los jóvenes, discurso que los caracteriza especialmente. Comprender y describir los procesos de producción de sentido en estos discursos es un desafío que resulta indispensable asumir en busca de un diálogo educativo más amplio, profundo y significativo.

Desde la pedagogía crítica, Peter McLaren postula la necesidad de que el educador se reconozca como un trabajador intelectual que debe interrogar sus propias prácticas y las de sus estudiantes. Es decir, “empezar a vincular la noción de comprensión histórica con estrategias de crítica y transformación social” (1997: 75). En el mismo sentido Henry Giroux (1990) propone la figura del profesor como “intelectual transformativo” en busca de la construcción de un pensamiento crítico que abarque tanto las prácticas como la relación entre profesores y estudiantes en el seno de la escuela.

Es en este marco, y luego de más de 20 años de interactuar corporal y simbólicamente en las aulas y de producir contenidos e historias con medios en la escuela secundaria, en mi condición de profesor de materias de comunicación, que me planteé asumir la oportunidad y el desafío de pensar los discursos multimedia puestos en juego por los jóvenes en la institución donde he desarrollado mi tarea educativa cotidianamente.

En general los docentes secundarios no investigan sus propias prácticas. Varios factores atentan contra la reflexión centrada en la producción de sentido de jóvenes y educadores: la dinámica propia del ejercicio profesional, es decir el “profesor taxi” con horas distribuidas en varias escuelas dispersas geográficamente; la falta de espacios temporales y físicos para abordar sistemáticamente esta reflexión, y fundamentalmente una inexistente política institucional del Ministerio de Educación para que tal práctica interpretativa pueda desarrollarse. La investigación queda en manos de agentes externos: equipos de investigación universitarios, entes profesionales contratados por las autoridades, organismos internacionales, fundaciones privadas y ONG con diversas motivaciones y financiamientos.

El lugar desde donde he desarrollado esta interrogación tiene que ver con una situación particular, y en cierto sentido privilegiada: la de ser integrante desde hace años del profesorado de la escuela y miembro a la vez de un equipo de investigación

universitario de la Facultad de Ciencias de la Información (UNC) dirigido por la Dra. Ana Beatriz Ammann¹ en torno a las prácticas comunicativas de los jóvenes y la cultura contemporánea. En el marco de este equipo realicé gran parte de las reflexiones y análisis que abordan las siguientes páginas. Es desde este posicionamiento que recupero la siguiente afirmación:

Las políticas educativas en cruce con los procesos mediáticos configuran una trama donde se inscriben las prácticas de los jóvenes y su intertextualidad con la cultura hegemónica. En este contexto, y considerando la mediatización como un encuadre de la producción y el reconocimiento, nos preguntamos de qué forma los jóvenes hacen sentido, qué modalidades adquieren sus prácticas discursivas en los diversos escenarios sociales y en qué interfaces se articulan (Pelosio y Furlan, 2020: 173).

Las inquietudes y preguntas que me impulsaron a emprender esta tesis se despliegan en un espacio que es sí mismo una interfaz. Porque mi práctica educativa siempre estuvo atravesada por la comunicación social y el trabajo con medios en la escuela. Porque la crisis de la institución escolar es multicausal, pero reconoce entre sus principales factores el proceso de mediatización que altera y transforma las prácticas de sus actores: jóvenes estudiantes y docentes. Esta particular combinación de motivaciones objetivas y subjetivas es el motor de las preguntas, las búsquedas y los análisis que impulsaron la presente exploración.

Espero realizar un aporte significativo para comprender las dinámicas de producción de sentido en los materiales multimedia elaborados por los jóvenes en la escuela e identificar algunas de sus características básicas. Creo que el estudio y la reflexión colectiva sobre estos discursos abren las puertas a prácticas educativas más abiertas y enriquecedoras.

b. A propósito del uso del lenguaje

Como todo fenómeno cultural, el uso del lenguaje implica decisiones políticas que en el caso de la presente tesis creo conveniente dejar asentadas expresamente.

¹ El equipo referido se mantiene activo desde 2011 y ha asumido diversos proyectos. En la actualidad es dirigido por Tamara Liponetsky y Paula Morales (asesorado por Ana Beatriz Ammann) y trabaja en el proyecto *Interfaces de la Cultura Contemporánea: Jóvenes, medios y cuerpos en tensión (FCC-UNC)*.

Luego de ensayar distintos modos de manifestar la presencia del autor en este trabajo, desde el impersonal –que trata de borrar las marcas de quien escribe– al colectivo académico –el nosotros–, que no puede despojarse de su notoria atmósfera de artificio formal, tomé la decisión de redactar en primera persona del singular. Creo que la fuerza expresiva del yo da cuenta apropiadamente de las características en las que me veo implicado con los postulados y las prácticas investigativas y también con el propio objeto puesto en análisis, esto es con la dimensión digital y multimedia de la revista escolar *El Glaciar+*.

En cuanto al uso del lenguaje inclusivo se trata, sin duda, de otra decisión política. Cuando comencé a pensar mi objeto de estudio, en la formulación de las preguntas iniciales y en los primeros pasos del diseño del proceso de investigación a mediados de 2014, el debate sobre el lenguaje inclusivo y el machismo presente en nuestras prácticas discursivas no estaba en el horizonte de mis preocupaciones.

El pedagogo crítico Paulo Freire, con su profundo conocimiento de los procesos educativos latinoamericanos, reflexionó en su momento sobre esta temática en los siguientes términos:

¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Esto tiene que ver con la cotidianeidad de nuestra práctica educativa como hombres y mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el más prevalece. Es decir que si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres pero apareciera un solo hombre, yo debería decir “todos” ustedes y no “todas” ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo. Ya había escrito *Pedagogía del Oprimido*. Lean ustedes las ediciones en español de esa obra y verán que está escrita en lenguaje machista (2004: 24).

Francamente, no pensé en esto hasta bien avanzado el proceso en el segundo año de cursado del doctorado, incluso después de haber presentado el primer borrador del proyecto de investigación mi escritura seguía las pautas tradicionales, patriarcales claro está.

Para mi alegría el debate público avanzó rápidamente gracias al proceso liderado por las pibas en torno a movilizaciones colectivas y los nuevos modos de expresión presentes en el *Ni una menos* y en la lucha por el aborto legal. Las distintas instancias académicas empezaron a hacerse eco de este fenómeno y a integrar distintas variantes de lenguaje inclusivo.

Varias unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, entre ellas la Facultad de Ciencias de la Comunicación, habilitaron institucionalmente la posibilidad de redactar documentos públicos con algunas de las variantes léxicas que buscan torcer los sesgos machistas de nuestro “lenguaje académico”.

De modo que he solicitado el cambio del título de mi tesis incorporando el sintagma “les” en lugar del “los” original. Esto es: *El discurso multimedia de les jóvenes en la interfaz escuela/medios*.

Comparto la visión de varios autores, entre ellos la de Darío Sztajnszrajber, para quienes el uso del lenguaje inclusivo y de la “e” en particular no debe pretender convertirse en la norma (para sosiego de los miembros más recalcitrantes de la RAE), sino que debe actuar como revulsivo, como marca política para incorporar las demandas que expresa el movimiento feminista en marcha en referencia al uso del lenguaje cotidiano y la escritura en los diversos ámbitos académicos y laborales. El lingüista y lexicógrafo Santiago Kalinowski (*Página 12*, 13/01/20) sostiene que “el lenguaje inclusivo no pretende cambiar la gramática sino poner la atención en la desigualdad de género en la sociedad”. Por eso destaca que “no es un fenómeno de cambio lingüístico sino un fenómeno retórico”.

De las variantes que proponen el uso de la “x”, la @ o la duplicación (las / los), prefiero el uso de la “e” fundamentalmente porque se puede leer en voz alta y resulta mucho más amable para el oído que cualquiera de las otras opciones. En la redacción del presente trabajo he limitado su uso a la mínima expresión, por ejemplo en “les jóvenes” o “les alumnos” sintagmas que uso reiteradamente. Creo que esto posibilita cumplir con la función de marca o acento político en cuanto a un uso menos patriarcal y no binario del lenguaje y al mismo tiempo garantizar la comunicabilidad frente a posibles lectores que no participan necesariamente de esta mirada.

c. La estructura del texto propuesto

Con las idas y vueltas propias de todo proceso de escritura decidí configurar el texto que describe el proceso de investigación y los avances e interrogantes que fueron presentándose en una serie de capítulos y apartados que detallo a continuación.

En el primer capítulo presento los rasgos principales del objeto de estudio, las decisiones iniciales en el modo de abordarlo y las preguntas que operaron como andamiaje para el recorrido de las búsquedas tanto teóricas como analíticas. En apartados destacados busco precisar los objetivos generales y específicos.

El capítulo dos presenta el estado del arte en el campo de estudio con una mirada amplia y multidimensional, tratando de ir más allá de los estudios específicos sobre las apropiaciones tecnosociales. Es así que en este capítulo se consideran cinco vertientes que incluyen los estudios sobre la juventud, sobre la recepción en distintos momentos y modalidades, los enfoques cuantitativos, el análisis de la incorporación de las TIC en la escuela y la consolidación del campo de comunicación / educación.

En el tercer momento se busca construir un encuadre teórico a partir de la exploración de conceptos como frontera, mediatización, apropiaciones culturales, convergencia, narrativas transmedia e interfaces. Aquí se incluyen discusiones específicas respecto a los cambios de escala, la relación entre las operaciones técnicas y las operaciones de sentido y el cuerpo como una de las dimensiones más destacadas en los procesos de significación cuando lo concebimos como interfaz.

Más tarde se detallan las condiciones de emergencia del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela en relación a la instauración del PCI y los diversos programas, proyectos e iniciativas precedentes que fueron conformando un panorama complejo y superpuesto en diversas capas desde donde se potenció la producción discursiva con medios. Entre estas condiciones se da cuenta también de las propias prácticas culturales de los jóvenes que se transforman constantemente.

El quinto momento es un acercamiento a la dimensión significativa de lo técnico en la escuela, que parte de una conceptualización de esta faceta de la cultura y aborda el proceso que implicó el diseño y la introducción del PCI en las instituciones educativas, su evolución y crisis en un breve plazo.

En el sexto capítulo se describen las diversas etapas del diseño y la estrategia de investigación, así como las decisiones específicas en la construcción del corpus a partir del cual se procedió a la indagación de los soportes significantes considerados.

El momento del análisis del corpus seleccionado se despliega en los capítulos séptimo y octavo. Para llevarlo adelante fue necesario describir algunas de las operaciones que pueden detectarse en la superficie discursiva de los enunciados multimedia. De la multiplicidad de operaciones posibles destaco fundamentalmente la hipérbole, la parodia, el remix, el anclaje y la performance. Como paso previo y necesario se mencionan y describen algunas de las condiciones de producción de los multimedia, en particular de aquellas relacionadas mediante QR con de *El glaciar+* en su soporte en papel.

En el último apartado intento generar un cierre provisorio con la certeza de que apenas se está en los comienzos de un largo camino a explorar en este territorio de interfaz entre la escuela y los medios, concebido como inestable, mixturado y mutante.

Hay pocas certezas y resulta aventurado hacer un pronóstico sobre cómo evolucionará la escuela secundaria atravesada por los medios, pero quizá se pueda afirmar que probablemente el trabajo de los educadores será cada día más una “pedagogía del cambio” como lo sugiere Paula Sibilia (2012), una posibilidad y también una necesidad de transformar las prácticas escolares incorporando nuevos procesos culturales y una complejidad creciente.

Los tiempos que corren nos obligan a pensar y repensar los procesos de construcción de significaciones de los jóvenes permanentemente. La interfaz entre la escuela y los medios de comunicación es un escenario y un laboratorio especialmente vivo y productivo para sondear y probar nuestras herramientas de comprensión y experimentación.

El punto de partida



“Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”.

Jesús Martín Barbero (2002)

I.1. Jóvenes, escuela y medios

La tensión manifiesta entre el espacio cultural de los jóvenes, con sus formas de experimentar el mundo y de aprender por un lado, y la escuela con sus lógicas y rutinas por el otro, se escenifica todos los días y se ha convertido en un tópico reiterado en las reflexiones académicas y periodísticas. Las últimas décadas están signadas por el debate acerca de la crisis de la educación y la incertidumbre en la experiencia cotidiana de los jóvenes.

La presencia de las netbook, el PCI y los móviles en los institutos de educación secundaria planteó nuevos desafíos en un escenario complejo, rearticulando una relación conflictiva entre dos mundos que se pretendieron separados y con contactos esporádicos durante mucho tiempo: medios de comunicación y escuela como institución habitada por jóvenes.

La producción discursiva de los jóvenes estudiantes fue adquiriendo nuevos rasgos, y continúa transformándose, a medida que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) y los diversos medios de comunicación (masivos y sociales) penetran en las dinámicas escolares.

La mirada sociodiscursiva y sociocultural sobre los jóvenes permite situar su valor social y experiencial en la cultura, entendida como el “conjunto de los intercambios de signos y de valores mediante los cuales los grupos sociales se representan a sí mismos y para otros, comunicando así sus particulares modos de identidad y de diferencia” (Richard, 2005: 185).

El proceso global de mediatización afecta de manera notoria el discurso de los jóvenes y sus procesos de subjetivación. Si bien resultan aún incipientes los estudios detallados y la perspectiva histórica respecto al impacto del PCI y la introducción masiva de netbook en los centros educativos, es posible reconocer una primera instancia de legitimación de saberes y prácticas propias de la cultura mediática, las redes técnicas y la ubicación plena de la escuela en los flujos de la mediatización.

Progresivamente los jóvenes estudiantes se mueven en un entorno cotidiano atravesado por la presencia de este “recurso” técnico y comunicacional, que en tanto

dispositivo² social les interpela. Dispositivo que no es considerado aquí como simple instrumento pedagógico sino como medio de comunicación. O más precisamente, como un abanico de posibilidades mediáticas que incluye video, hipertexto, animaciones, juegos en línea, redes sociales y muchas otras.

En una primera aproximación resulta “innegable el proceso de mediatización a gran escala donde los medios no sólo están involucrados en ‘contarnos lo que pasa’ (el relato de la actualidad) sino en establecer un marco de creencias y de representaciones” (Ammann, 2011: 14). La mediatización de la vida cotidiana formatea las prácticas sociales y sus modos de percepción.

Los interrogantes aquí planteados intentan superar una mirada instrumental de las TIC y los medios en su relación con las prácticas juveniles que se despliegan en la escuela, cuya literatura abunda en la reflexión pedagógica, para bucear en un enfoque cultural centrado en los procesos de mediatización y de producción de sentido.

El foco de atención de esta indagación es la producción discursiva de los jóvenes en el espacio de interfaz entre la escuela y el sistema de medios. Se interroga acerca de las características que adquiere el discurso multimedia de los jóvenes estudiantes y por sus modos de apropiación.

La investigación se apoya en dos postulados de trabajo:

1- Una de las dimensiones específicas del discurso juvenil es lo multimedia, con sus componentes de convergencia, interacción, movilidad y ubicuidad. Estos rasgos se expresan en la tríada: imagen – contacto – cuerpo. La idea misma de multimedia³ se ha complejizado con diversas capas de sentido a medida de que los jóvenes lo han incorporado como una de sus formas privilegiadas de expresión.

² El término *dispositivo* es polisémico. Aquí nos alejamos de la mirada técnica que lo asimila a un mecanismo o artefacto técnico para conceptualizarlo como una red relaciones, no únicamente discursivas, que estructuran prácticas sociales. Foucault (2007) lo describe como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”.

³ Lo multimedia no refiere solo a la mera “suma de varios medios”. En la actualidad usamos el término *multimedia* para nombrar a un proceso de comunicación, más que a un producto, que integra en su código y soporte varios medios, permite la interacción con el usuario y la navegación no lineal. En los últimos años se han incorporado otros dos aspectos: la colaboración entre los participantes y la movilidad (a través de celulares y otros dispositivos técnicos).

2- La producción discursiva de los jóvenes se asienta en el diálogo y la remezcla de materiales que provienen de la cultura mediática. Se trata de enunciados que tienen diversos orígenes pero que comparten algunas características comunes al transformarse e integrarse a este proceso cultural que algunos autores (García Canclini, 2001; Jenkins, 2008; Martel, 2011; Scolari, 2014) han descrito como la tensión entre la corriente principal o *mainstream*⁴ y una multiplicidad de subculturas que varían de acuerdo a cada contexto específico.

Entre las distintas estrategias posibles para estudiar la producción multimedia de los jóvenes en la escuela opté por realizar un estudio de caso con un enfoque sociodiscursivo de un proyecto escolar transdisciplinar de cierta envergadura y que implicara la práctica, planificación, diseño y realización de enunciados con medios de comunicación de los jóvenes estudiantes.

El proyecto puesto en interrogación y análisis consistió en la edición y publicación de la revista *El Glaciar+* como una “revista escolar aumentada” por alumnos y profesores del IPEM 185 Perito Moreno de la ciudad de Córdoba capital.

Considerada desde esta perspectiva, la revista se concibe como un dispositivo multimedia que integra elementos de realidad aumentada (AR) junto con el clásico soporte papel, básicamente mediante el uso de códigos QR. Esta tecnología permite conectar un espacio físico (superficie de papel, objeto o lugar) con una dimensión multimedia y en red, que puede expresarse en una página web, un audio o video, una animación, una geolocalización, una infografía interactiva, un videojuego y muchas otras posibilidades.

I.2. La deriva de los códigos QR y la Realidad Aumentada

La Realidad Aumentada o AR (por sus siglas en inglés) puede describirse como la visión directa, o a través de un dispositivo técnico (casco, móvil inteligente, etc.), de una

⁴ La cultura *mainstream*, traducido al español generalmente como corriente principal o dominante, es un concepto divulgado por Frederic Martel que refiere al conjunto de la cultura popular y la cultura de masas que circula por los medios de comunicación. Debe distinguirse de las subculturas y las contraculturas y también de los nichos de culto, aunque su dinámica es integrar y convertir productos y fenómenos de estas últimas en parte de la cadena de producción *mainstream*.

realidad física del mundo exterior cuyos elementos se combinan con otros generados de modo virtual para construir una realidad mixta o híbrida.

En contraposición con la Realidad Virtual que crea un entorno o “mundos digitales” donde los humanos podemos interactuar mediante dispositivos técnicos especializados y una considerable infraestructura informática y de redes, la Realidad Aumentada aprovecha el entorno “natural” para agregar capas de información y objetos digitales que expanden los sentidos y la interacción posible.

El Código QR⁵ es una tecnología desarrollada hace ya varias décadas como un “código de barras” en dos dimensiones. Fue pensado como un modo de incorporar información a las mercaderías e identificar de modo dinámico objetos y servicios (por ejemplo mantener actualizado el stock de mercaderías). Sin embargo a poco de andar su uso se extendió a múltiples funciones, especialmente ligadas a su capacidad de crear vínculos con materiales y enunciados alojados en la web.

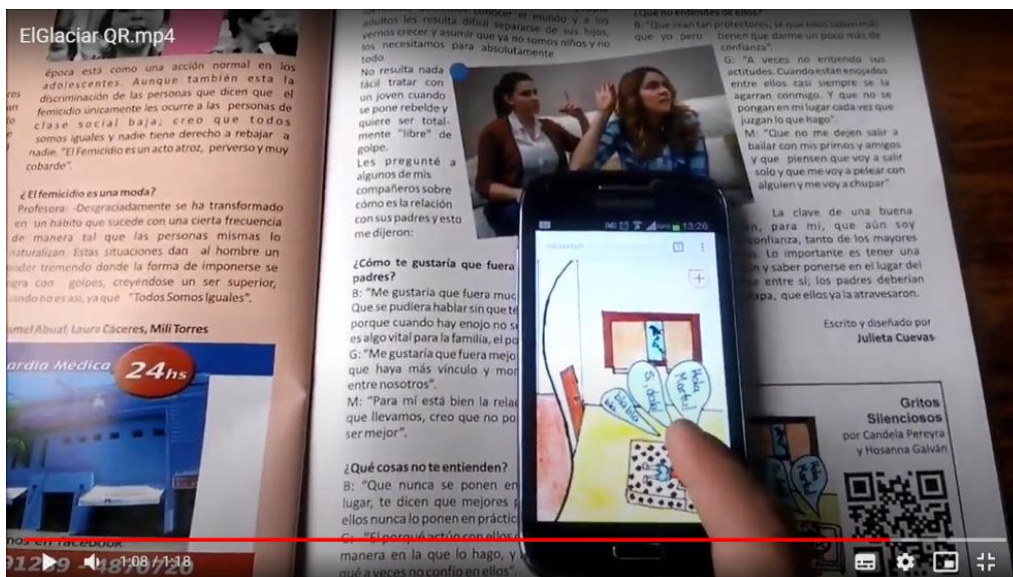
En los primeros años se diseñaron dispositivos técnicos especializados para leer los códigos QR similares a un lector de código de barras, pero a medida que el uso de los celulares inteligentes se fue masificando se crearon aplicaciones muy sencillas que aprovecharon la cámara incorporada en los móviles para leer códigos QR en los más variados espacios y situaciones. Esta mixtura de tecnologías, usos y prácticas culturales fue configurando la posibilidad de utilizar los códigos QR como “puertas de entrada” a espacios de Realidad Aumentada.

Así, el código QR puede considerarse como el nivel más básico, o “grado cero”, de la realidad aumentada porque su uso vuelve visible la interfaz (el rectángulo con secuencias de puntos en el lugar físico, papel, cartel u objeto). Otros niveles de AR permiten aprovechar los geolocalizadores y los sensores incorporados en móviles, anteojos (gafas) o cascos, y de esa manera invisibilizar el mecanismo que hace posible la interfaz, de modo que la experiencia del usuario o practicante se naturaliza y la inmersión en esta nueva realidad es radicalmente más profunda.

⁵ Un código QR (del inglés *Quick Response code*, “código de respuesta rápida”) es la evolución del código de barras. Es un módulo para almacenar información en una matriz de puntos en una superficie rectangular y, en su modo actual fue desarrollada en 1994 por una empresa subsidiaria de Toyota, aunque reconoce antecedentes desde la posguerra.

I.3. La dimensión digital de *El Glaciar+*

Con respecto al proyecto de *El Glaciar+* la incorporación de códigos QR no estuvo pensada como un agregado técnico-instrumental superpuesto a un tradicional medio escolar, sino como la apertura de una dinámica que estableciera puentes entre la lógica escolar y la discursividad juvenil. La apuesta por la utilización de Códigos QR para convertir a *El Glaciar+* en una revista de realidad aumentada permitió entrar de lleno a un espacio “anfibia”, al decir de Alessandro Baricco (2008), donde predomina lo multimedia y la interacción como modos de enunciación más cercanos a la discursividad juvenil.



Lectura de códigos QR en *El Glaciar+* para acceder a los enunciados multimedia mediante una aplicación del celular.

La investigación está acotada a la dimensión digital de *El Glaciar+* donde se despliegan los enunciados multimedia de la revista. El corpus en análisis está constituido por nueve enunciados multimedia que considero significativos y que forman parte de cuatro ediciones consecutivas de la revista, de 2014 a 2017 inclusive. Este recorte temporal busca dar cuenta del momento de máxima expansión del PCI y también de su declive, fruto del cambio de políticas en la gestión educativa y también de las rápidas alteraciones del entorno tecnomediático.

La mirada busca rastrear las características de la apropiación de la cultura mediática y la creación de discursos multimedia de los jóvenes a través de la descripción analítica de algunas formas de enunciación y figuras presentes en estos enunciados.

El investigador Martín Hopenhayn describe algunas de las características que han asumido los jóvenes en nuestras sociedades y considera que son

[...] protagonistas en la transformación cultural de las ciudades latinoamericanas, con un dinamismo particular, innovando en las formas de participación, sensibles a las cuestiones ambientales, a los derechos de las minorías excluidas, y formados en el imaginario de la democracia, les sobra plasticidad para recrear la oferta de la industria cultural y los imaginarios urbanos (2005: 287).

Cecilia Sagol, una de las referentes de PCI, apela a la metáfora de la realidad aumentada para hablar de “escuela aumentada”, a la que define como aquella que integra la práctica áulica, en una localización y tiempos específicos, con diversos dispositivos técnicos y mediáticos que expanden las posibilidades de diálogo educativo en el espacio de las redes y lo multimedia. De este modo

El aula ampliada inaugura un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes, tiene que ver con las formas de consumo de las que los jóvenes están a la vanguardia en sus momentos de ocio: descarga de archivos a demanda; lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia, colaboración, redes (Sagol, 2013).

Si bien el enfoque que propone Sagol en su descripción de los nuevos procesos educativos resulta pertinente, en las próximas páginas pretendo desbordar la mirada estrictamente pedagógica, incluso cuando es pensada en relación a las TIC, para orientar la exploración hacia las dinámicas de producción de sentido entre las interfaces y los procesos de mediatización.

I.4. Marco institucional: la escuela en su dimensión cultural y mediática

La investigación se realizó con los estudiantes de 4º año del IPEM 185 Perito Moreno, sito en Blamey Lafore 1259 de barrio San Rafael de la ciudad de Córdoba. Los jóvenes pertenecen a cuatro divisiones de 4º año (dos por la mañana y dos por la tarde) con la

participación mínima y puntual de alumnos de 5º y 6º año. De modo que en el proyecto están implicados entre 100 y 120 jóvenes por cada cohorte anual.

El IPEM 185 Perito Moreno se encuentra en San Rafael, un pequeño barrio que integra la zona de Alto Alberdi, en la ciudad de Córdoba. Se trata de una zona típica de clase media urbana, aunque un número importante de sus alumnos provienen de barrios periféricos como San Roque, Las Violetas, Los Granados, Villa Martínez y Villa Adela. Dichos barrios se caracterizan por ser mucho más populares, con viviendas precarias, de gran densidad poblacional en proporción con su superficie cubierta y escasos servicios.

La experiencia urbana propone en este contexto un mapa fragmentado de pluralidad de estilos y consumos culturales, entre los cuales predomina el cuarteto como expresión musical y el baile como lugar de diversión. Es cotidiano ver el “fútbol de potrero” (en la calle y los baldíos, que todavía quedan) y la ocupación de las esquinas como lugar de encuentro de la juventud. En los últimos años se ha extendido la práctica del rapeo, que consiste en ritmo y poesía con tono improvisado y muchas veces en disputa con otro rapero (batallas) y otras actividades propias de la cultura hip-hop en las plazas y otros lugares de encuentro de los jóvenes en los barrios populares.

La escuela IPEM 185 Perito Moreno pertenece al sistema público y contaba en el período estudiado con el PCI y cierta infraestructura para la práctica con medios y la producción de enunciados multimedia: un gabinete con 20 computadoras, espacio para la radio escolar, que funciona como propaladora en los recreos, y sala de grabación, un cañón móvil, televisor, DVD y equipos de audio. En el Ciclo Orientado en Comunicación (que incluye cuarto, quinto y sexto años) les estudiantes realizan experiencias y producciones con medios gráficos, audiovisuales y digitales.

El soporte TIC de la escuela se configuró como un entramado de tecnologías digitales y analógicas de diversa generación, incorporadas a través de sucesivos planes, donaciones y aportes de la cooperadora, e integrados entre sí con articulaciones fragmentarias y superpuestas.

En el bienio 2013/2015 predominó el uso de las netbook del PCI y el aprovechamiento de los puntos de acceso (AP) a la red para la práctica con medios en el aula. Durante el bienio 2016/2017 resultó manifiesto el progresivo abandono del PCI

recortándose el uso de las netbook y la continua rotura de los puntos de acceso y la red interna de la escuela tanto como el debilitamiento del soporte técnico. Durante este último período la gran mayoría de la producción multimedia se realizó con los móviles de los estudiantes para luego completar su edición y la incorporación al diseño de la revista en el gabinete de informática.

La revista escolar *El Glaciar+* es un proyecto transversal e intercátedra. Tiene una tirada de 2.000 ejemplares que se distribuyen de manera gratuita ente estudiantes, familias, anunciantes y la comunidad barrial. *El Glaciar+* no es solo un espacio para la práctica académica para ejercitar los contenidos de las materias de comunicación sino que se postula como un medio de comunicación donde los jóvenes estudiantes puedan apropiarse a su modo de la cultura contemporánea, expresar sus inquietudes, sentires, puntos de vista y en general hacer uso de su palabra más allá de los límites del aula, aún con todas las mediaciones que implica un medio que se construye, diseña y distribuye desde una institución educativa.

La revista se edita ininterrumpidamente desde 1999 con una frecuencia de un número anual. Con los años ha aumentado su complejidad y volumen, desde un simple folleto en A5 monocolor de dos pliegos, en sus comienzos, a una revista de 48 páginas en tamaño A4 impresa a todo color y papel ilustración en la actualidad. Desde 2014 se incorporó una dimensión digital que se manifiesta a través de un blog, un canal en Youtube y otro en Soundcloud que se vinculan al soporte papel mediante códigos QR.

Cada número de la revista implica un trabajo colectivo anual entre alumnos y un equipo de profesores de diversas cátedras: Producción en Lenguajes, Arte y Comunicación, Emprendimiento en Medios, Comunicación, Cultura y Sociedad y la colaboración de otros espacios como Formación para la Vida y el Trabajo, Lengua, Artes plásticas e inglés.

La producción se articula en distintas etapas que incluyen: planificación, venta de publicidad, realización de diversos eventos para completar la financiación (encuentros deportivos, cine en la escuela, feria de platos, etc.), redacción de notas, producción de materiales multimedia, diseño digital, diseño y gestión de la remera con la marca *El Glaciar+*, fiesta anual de presentación de la revista, distribución, y disfrute, claro está.

I.5. La reflexión conceptual y teórica

La búsqueda para describir las dinámicas de producción de contenidos multimedia de los jóvenes puso en juego la necesidad de repensar algunos de los conceptos que se han utilizado para abordar el análisis de estas prácticas. En este campo la idea de *apropiación* tanto tecno-social como cultural ha ocupado en los últimos 50 años un espacio central en las reflexiones previas. Por otra parte, también implicó reubicar el concepto de *mediatización*, que fuera concebido para describir un ecosistema mediático donde predominaba el broadcasting, como proceso transversal de producción de sentido en el marco de las nuevas dinámicas mediáticas del siglo XXI.

La idea de *interfaz* permitió una aproximación en busca de definir los momentos concretos, tanto históricos como institucionales, de la mediatización y avanzar en la descripción de los modos de enunciación de la producción discursiva de los jóvenes en el contexto de la escuela y sus prácticas pedagógicas y culturales.

Como hipótesis de trabajo propuse pensar la relación entre el momento específico de la mediatización, que puede ser descrita en términos de las transformaciones de las interfaces, y los procesos de apropiación / subjetivación en espacios sociales estructurados en tanto instituciones, particularmente en la escuela, como una clave interpretativa de los sentidos presentes en discursos multimedia de los jóvenes.

En el momento analítico intenté avanzar en esta descripción mediante la identificación de las formas de enunciación del discurso de los jóvenes en la escuela expresados en los enunciados multimedia que forman parte de la dimensión digital de *El Glaciar+*. Para ello apelé a algunas figuras que forman parte de la retórica clásica como la hipérbole y la parodia, y también a otras formas de enunciación que son el fruto de prácticas expresivas con medios electrónicos y digitales como el remix y el anclaje. Además exploré la dimensión corporal expresada en las dinámicas performáticas de los jóvenes consideradas como interfaz.

El estudio no se detiene especialmente en el meme en Internet o i-meme (Bitonte y Siri, 2021), que actualmente puede considerarse como un género discursivo en sí mismo, con su retórica basada en la ironía y la parodia, pues en el período

considerado (2014 / 2017) no había aun “explotado” como una de las formas de expresión juvenil más extendidas.

I.6. Preguntas de investigación

Interrogarse sobre procesos de comunicación situados, que de algún modo también me atraviesan como parte del proceso de producción discursiva, implicó un primer movimiento en busca de la indispensable distancia analítica, que ayudara a delinear recorridos y abordajes metodológicos.

Para ello nada mejor que formular un par de preguntas que funcionaran como disparadores y guías de trabajo aunque debieran precisarse y reformularse a medida que la investigación y la reflexión fueran avanzando:

- ¿Cuáles son los modos de apropiación del discurso multimedia que habilitan las netbooks y los móviles en la escuela?
- ¿Qué características adquiere el discurso multimedia de los jóvenes estudiantes en la escuela en el marco del PCI? ¿Qué sentidos se despliegan allí?

I.6.1. Objetivos

- Explorar las características de la producción multimedia de los jóvenes en el marco del PCI.
- Analizar las operaciones discursivas que intervienen en los procesos de asignación de sentido en los multimedia de los jóvenes de la escuela.

I.6.2. Objetivos específicos

- Identificar rasgos significativos de los discursos multimedia en la escuela.
- Construir un dispositivo de análisis sociodiscursivo para estudiar las prácticas multimedia de los jóvenes en relación al programa Conectar Igualdad.

- Indagar cómo y a través de qué estrategias, tópicos y retóricas los jóvenes estudiantes producen discursos multimedia en la escuela.
- Dar cuenta de algunas transformaciones en los espacios y prácticas educativas vinculados al uso de las TIC en la escuela.

I.7. Precisiones necesarias relacionadas con las TIC y los medios

Resulta habitual leer en publicaciones generalistas, y también en algunas especializadas que incluyen variados artículos académicos, referencias a las TIC y los medios de comunicación donde los límites entre ambos conceptos son difusos e incluso no es extraño identificar apartados donde se usen como sinónimos.

En relación a la argumentación presentada en esta tesis, creo necesario intentar una delimitación más precisa del modo en que se usan ambos términos y algunos otros que son próximos al campo semántico donde estos se articulan.

El acrónimo TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es utilizado habitualmente para referirse a la convergencia de redes audiovisuales y telefónicas con redes informáticas a través de un único sistema de cableado o enlace. Las TIC incluyen el software y la interfaz de usuario necesarias para su operación por un humano, y por esta vía el concepto se ha ampliado hasta incluir contenidos y enunciados que les configuran.

Sin embargo, el término mantiene su acento en la dimensión técnica y los artefactos implicados en los diversos procesos de comunicación (computadoras, redes, móviles, etc.). En ese sentido resulta fiel a sus orígenes en el ámbito de la informática y las telecomunicaciones.

Por ejemplo, el nombre del proyecto socioeducativo uruguayo, similar al PCI argentino, es Plan Ceibal⁶ que significa “Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea”. A pesar de que este plan incluye contenidos pedagógicos, estrategias de aprendizaje y una serie de conocimientos entramados culturalmente resulta notorio que se lo identifica con la informática y sus herramientas instrumentales.

⁶ Un ceibal es un lugar plantado de ceibos, la flor nacional de Argentina y de Uruguay.

Las expresiones *Nuevas Tecnologías* y *N-TIC* se utilizan cada vez con menor frecuencia y han perdido fuerza explicativa a medida que se instala un consenso entre investigadores y académicos de que nos encontramos frente a un único ecosistema mediático⁷ cada vez más integrado y convergente donde los dispositivos analógicos y digitales y su dimensión simbólica interactúan.

Por otro lado, la idea de medios de comunicación social nació asociada como un diferencial con respecto a los medios de comunicación interpersonales (teléfono analógico, postales, cartas, etc.). Los estudios pioneros en el campo de la comunicación social a partir de la década de los años 20 del siglo pasado postularon el concepto de medios de comunicación de masas (*mass media*) y la idea de broadcasting (comunicación de un único emisor o comunicador, en general una institución o empresa, dirigida a un público masivo o audiencia).

Los Mass Media siempre implicaron la existencia de un “soporte técnico” o canal de materialidad tecnológica pero asociado a un determinado código o lenguaje indispensable para lograr ciertos efectos en su público. Cuestión que en español podemos diferenciar claramente entre “el” televisor (el artefacto que permite la recepción de la señal) y “la” televisión” pensado como un dispositivo que incluye también programación, lenguaje audiovisual, géneros discursivos y prácticas sociales tanto en el polo de la producción como en el de la recepción.

En un artículo que reflexiona sobre este asunto, Gastón Cingolani propone algunas consideraciones respecto a la diferencia entre

Medio y dispositivo: nacidos por separado, se han reunido por interés y necesidad descriptiva, desarrollando la potencia contenida en la lucidez de la diferenciación entre las condiciones materiales de organización del sentido y las operatorias (discursivas y/o prácticas) que dan lugar a su circulación social (2014b: 55).

⁷ El concepto de *ecosistema mediático* es trabajado por Carlos Scolari como una metáfora del ecosistema biológico donde el ser humano se concibe como un ser relacional que se constituye en interacción con el entorno, en este caso mediático. Scolari afirma que este enfoque “permite comprender mejor el conjunto de interrelaciones sociales, tecnológicas, culturales, económicas, etc. que caracterizan al universo de la comunicación a través de dispositivos técnicos. El origen de esta metáfora proviene de los textos de Harold Innis y Marshall McLuhan y se desarrolló en la llamada Escuela de Toronto a través de pensadores como Bob Logan y Derrick de Kerckhove” (2008).

La complejización del escenario mediático a comienzos del siglo XXI con la expansión de la web 2.0⁸ y otras tecnologías llevó a Eliseo Verón (2001) a preferir el término “medios colectivos” para destacar que los públicos de los medios de comunicación social no necesariamente son masivos, impersonales y anónimos.

Además, el desarrollo de plataformas como Facebook, Twitter e Instagram popularizó el uso del término *redes sociales* intentando destacar el diseño de una arquitectura que permite generar contactos cruzados, configurados hasta cierto punto por los usuarios y compuesto por una mezcla de comunicación interpersonal, grupal y masiva. Autores como José Luis Fernández (2018) prefieren usar el término *redes sociales mediatizadas* para otorgarle un matiz diferencial respecto de las redes sociales descritas por la sociología clásica.

En la literatura anglosajona se prefiere el término *social media* (medios sociales en castellano) en cuya descripción se destaca la interacción y la producción colaborativa de contenidos. Así los *social media* aparecen como un término más amplio que incluye no solo a lo que en Argentina nombramos como redes sociales sino a otros sitios que permiten acciones colaborativas y publicación de contenidos por usuarios no institucionales como Wikipedia, los blog y los foros.

Además, la noción de medios sociales puede ser útil para destacar que una parte significativa de los contenidos que circulan por allí son comentarios, replicas, ironías y parodias de los enunciados publicados en los medios masivos

A partir de la reflexión de académicos como Jose Van Dijck (2016), Nick Srnicek (2018) y el propio José Luis Fernández (2018), se está consolidando la noción de *plataformas mediáticas*. En su conceptualización Fernández describe a las plataformas de mediatización como

Complejos sistemas multimodales de intercambios discursivos mediatizados que permiten la interacción o, al menos, la copresencia entre diversos sistemas de intercambio discursivo (cross, inter, multi o transmedia; sociales o

⁸ De acuerdo a Wikipedia, la ‘Web 2.0’ o ‘Web social comprende aquellos sitios web que facilitan compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web’. El concepto fue popularizado por Tim O’Nill en 2004 para describir las posibilidades de los Blog y otras interfaces que permitían la interacción y la publicación de contenidos por parte de los usuarios.

interindividuales, en networking o en broadcasting, espectatoriales o interaccionales) (2017: 24).

Esta mirada trata de despejar la visión marquetinera⁹ de las redes sociales autodefinidas como “espacios o lugares en la web que alientan el intercambio de usuarios individuales” por una visión más crítica y relacional que destaca su complejidad y también su capacidad para generar rutinas y esferas de consumo a través de sofisticados algoritmos, y de vender los datos recogidos a través de programas robot que escanean permanentemente la actividad de los usuarios.

La gran mayoría de los términos mencionados forman parte de un conjunto mucho más amplio de neologismos, siglas y adaptaciones del inglés que son habituales en los escritos académicos en el campo de la comunicación y las tecnologías a partir de mediados del siglo pasado. Muchos de ellos provienen directamente del conglomerado de industrias culturales y no pocos forman parte de sus estrategias de marketing. Otros son fruto de los esfuerzos de conceptualización y de elaboración de nueva teoría en un campo que ha visto multiplicar sus apuestas, sus préstamos y apropiaciones de otros espacios dentro de las ciencias sociales y también sus entrecruzamientos con la técnica y la ingeniería.


Solo he mencionado unos pocos de estos términos que considero básicos para la conversación y que mantienen su contenido polisémico a la luz de sus diversos usos, pero a medida que se vaya desplegando el texto será necesario abordar otros que intentaré acotar y precisar.

⁹ Mark Zuckerberg insiste en describir a Facebook como una comunidad basada en la web en que la gente comparte sus gustos y sentimientos.


Tapas de *El Glaciar+* (2014-2017) y códigos QR de su espacio digital



IPEM 185
PERITO MORENO
 AÑO 16 :: NOV 2016

EL GLACIAR 
 REVISTA ESCOLAR DISTRIBUCION GRATUITA

¡Alza tu voz!



- **MUSICA UN ESTILO DE VIDA**
- **Hogar de día**
- **Un nuevo Perito**
- **MARCAS DE EXPRESION**
- **TODOS SOMOS PARTE**
- **Sierras devastadas**
- **Mega causa La Perla**



IPEM 185 Perito Moreno
 AÑO 17 - N° 17

Noviembre 2017
 Distribucion gratuita

Revista Escolar
EL GLACIAR 

¡Dale play a tu imaginación!

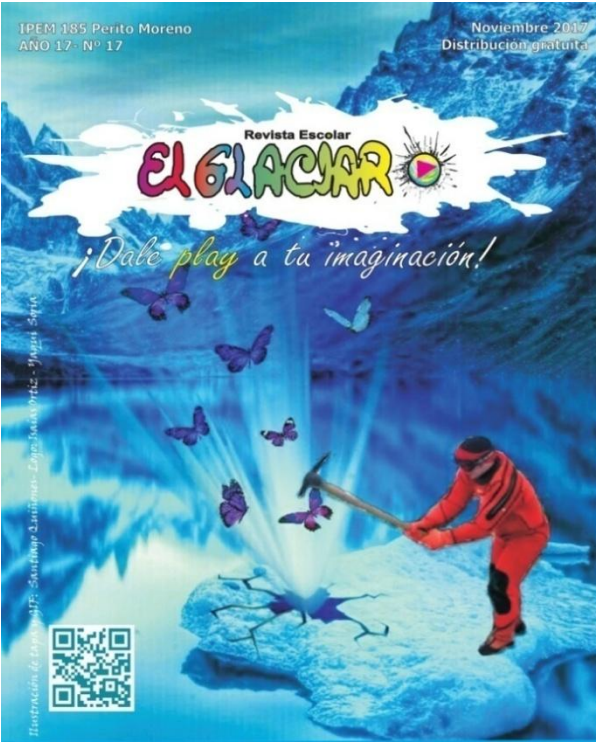



Ilustración de la tapa: J.P. - Santiago Larrea, Dora, Juan Cortez - Jigal, Silvia



- Centro de Actividades Juveniles
- RAP en la escuela
- Un tatuaje por una sonrisa
- Reportajes fotograficos
- Mujeres al ataque!
- Voces que luchan
- ¿Querés bailar electro?
- Errores, aciertos y oportunidades



La escuela y los jóvenes desde la cultura y la comunicación



"Comunicación/educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura".

Jorge Huergo (2001)

II.1. Las miradas previas

Existe un importante número de estudios empíricos y reflexiones teóricas sobre el campo de articulación entre las prácticas juveniles, los medios y las TIC. Sin embargo, quizá el aspecto referido a los sentidos puestos en juego en la producción discursiva de los propios jóvenes en instituciones escolares atravesadas y alteradas por los medios es aún incipiente.

Por lo tanto, para recuperar los hilos de los diversos enfoques e investigaciones en este campo resulta pertinente ampliar la mirada abarcando distintos aspectos relacionados con los efectos globales de la mediatización y la constitución de los jóvenes como actores sociales.

En este camino podemos recuperar al menos cinco vertientes que pueden ser consideradas como antecedentes, a condición de prestar atención a sus articulaciones, tensiones y solapamientos:

1- Los estudios sobre los jóvenes y la condición juvenil. Desde la conformación de la categoría a mediados del siglo pasado, pasando por las formas de representación en los medios hegemónicos y las diversas miradas alternativas, hasta el acento puesto en el propio discurso de los jóvenes.

2- Los estudios de recepción de medios en América Latina. Aquí tenemos en cuenta las primeras aproximaciones orientadas a los efectos, los desarrollos posteriores a la década del 80 preocupados por la capacidad creadora de los públicos y las mediaciones culturales, los enfoques semióticos y las aproximaciones de neto corte cuantitativo.

3- El cambio desde una óptica puesta en los públicos y los consumos mediáticos a plantearse el problema del sujeto y la relación de las tecnicidades y los medios con la subjetividad juvenil.

4- El análisis de datos y la reflexión en relación a los efectos de la incorporación de las TIC en las escuelas y las transformaciones en las prácticas socioeducativas, los modos de abordaje del conocimiento y las relaciones entre educadores y jóvenes estudiantes.

5- La consolidación de un campo de comunicación/educación, que más allá de los diversos nombres con los que se lo ha identificado ha logrado cierta institucionalización. Campo que aún con cierta precariedad ha logrado afirmarse como una perspectiva de análisis y de prácticas distintas al de la tecnología educativa y otras variantes como la informática en tanto espacio pedagógico y las TIC como contenido instrumental.

II.2. Los estudios sobre la juventud

En diálogo con conceptualizaciones europeas como las de Pierre Bourdieu (2002) y Stuart Hall (2013), la categoría juventud se despliega en la Argentina con las reflexiones de Mario Margulis y Marcelo Urresti quienes en la década de 1990 afirmaron que

A partir de mediados de siglo, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias –sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo–, tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiéndoles así gozar de un cierto período durante el cual la sociedad brinda una especial tolerancia (1996: 35).

Esta primera aproximación ha sido discutida por varios autores por su linealidad y generalización, a lo que Margulis y Urresti contestaron destacando el carácter relacional del concepto: la edad procesada por la historia y la cultura puede pensarse en términos de generaciones. Cada generación incorpora a su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir. Todos elementos que distancian a los recién llegados al mundo de las generaciones anteriores.

Para complejizar esta noción, una referencia importante es la lectura que realiza Jesús Martín Barbero (1998) del texto clásico de Margaret Mead quien se preguntó por la existencia de culturas posfigurativas, es decir aquellas donde “los jóvenes de la nueva generación se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo”. Una cultura donde los pares (les otros jóvenes) reemplazan a los mayores en la habilitación de los contenidos culturales y basada en “la propia

exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad” (Martín Barbero, 1998: 67).

En su aproximación, Stuart Hall marca la tensión presente en el concepto: la juventud se piensa como una “una metáfora del cambio social” (2013: 15) al tiempo que se la reconoce expresada como subculturas que “no podrían haber existido sin el crecimiento de un mercado de consumo que apuntaba específicamente a la juventud” (2013: 138).

Por su parte en el *Diccionario crítico de ciencias sociales* se afirma que

El paso del capitalismo de producción al capitalismo de consumo conducirá a la búsqueda de nuevos ámbitos de producción de objetos de consumo –de nuevos consumidores–, se inventará en la posguerra un mercado de consumo juvenil bautizado como “cultura juvenil”. Esta invención al tiempo que incrementa la visibilidad social de las nuevas subculturas juveniles, servirá para fijar la creencia de una “juventud” como grupo social específico (Martin Criado, 2009).

Hall y otros miembros del Centro de Estudios de Birmingham prestaron particular atención a las subculturas juveniles como parte diferenciada de la clase obrera (Skinhead y Rockers). En las lecturas iniciales, en la Argentina este vínculo entre estilos juveniles y cultura de clase pierde fuerza y en muchos casos se diluye.

En América Latina la emergencia de la categoría Juventud está marcada por el surgimiento de movimientos estudiantiles y políticos de resistencia en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado. Rossana Reguillo (2000) destaca que esta dimensión política va a mostrar un reflujo al escenario doméstico en las décadas del 80 y 90 para redimensionarse en lo público a principios del XXI.

Dada la complejidad para delimitar los rasgos de la categoría juventud, Martín Hopenhayn (2005: 6) propone mostrar las tensiones que les jóvenes viven hoy con más dramatismo que el resto de la sociedad a través de una serie de paradojas:

- La juventud goza de más acceso a la educación y menos acceso al empleo que las generaciones pasadas.

- Les jóvenes gozan de más acceso a la información y menos acceso al poder. Tienen mayor dominio de las redes informáticas que otros grupos etarios y más acceso a la información pero participan menos de los espacios de debate y toma de decisión política.

- Les jóvenes cuentan con mayores capacidades para enfrentar los cambios acelerados en los modos de producción actuales pero están más excluidos de los espacios en los que puedan hacer un uso productivo de esas ventajas. Es decir que “cuentan con mayores destrezas para la autonomía y menos opciones para materializarlas”.

- Aumentan las posibilidades simbólicas para generar identidades colectivas al tiempo que disminuye la capacidad de que esas identidades sean homogéneas. Se trata de identidades poco consolidadas y fragmentarias que tienen dificultades para armonizar con el resto de la sociedad. De modo que: “Más polifonía expresiva en la juventud va de la mano de una mayor segmentación de la comunicación con otros grupos de edad” (2005: 7 y 8).

En una última paradoja que puede funcionar a modo de síntesis, Hopenhayn expresa la creciente desproporción entre consumo simbólico y consumo material:

Es cierto que el acceso a símbolos, mensajes, imágenes, información y conocimiento ha aumentado de manera exponencial para los jóvenes en las últimas décadas, sobre todo por el crecimiento del consumo audiovisual y la conexión a redes virtuales. Pero esta tendencia no tiene una contraparte proporcional en el acceso a los bienes materiales (2005: 8).

Por su parte, Florencreia Saintout va a hacer foco en que “existen diferentes y desiguales maneras de ser joven” (2013: 26). Particularmente en lo que respecta a los jóvenes de los sectores populares quienes ya no serán mirados como aquellos cuya juventud es abortada por el mercado laboral o el casamiento sino como partícipes de otras formas de experimentar lo juvenil.

Estas distintas maneras de vivir la experiencia juvenil se dan en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. “No existe una única juventud: en la sociedad actual las juventudes son múltiples, variando, en relación con características de clase, el lugar donde viven o la generación a que pertenecen” (Margulis, 2015: 8).

La categoría misma de “lo juvenil” debe ser pensada de manera relacional, como una construcción discursiva que es “social, cultural e histórica y es a la vez un recurso taxonómico, una clasificación que habilita operaciones de regulación, normalización y ordenamiento de los sujetos” (Ammann, 2011: 18). Por lo tanto, la

juventud es una manera de nombrar una particular subjetividad, un emergente histórico y el producto de ciertas relaciones socioculturales que se despliegan y mutan en el espacio y el tiempo.

Para Charles Feixa las culturas juveniles se refieren a

[...] la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas” (1999: 84).

Desde un enfoque compatible Claudio Duarte Quapper, nos propone alguna clave para acercarnos a los estudios sobre la juventud, evitando tanto las estigmatizaciones como las idealizaciones:

Para capturar la complejidad de las juventudes en nuestras sociedades, es vital la realización cada vez más profunda y precisa de este ejercicio de mirar caleidoscópicamente sus mundos, sus vidas, sus sueños [...] se trata de humanizar su uso, es decir, dotar de humanidad los modos de conocer que utilizamos con el mundo juvenil y acercarnos a los y las jóvenes reconociéndoles sujetos, con capacidades, con potencialidades y con aportes posibles para la comprensión de sus propios mundos, así como respecto de las sociedades en que viven. (2000:11)

En su sistematización de la experiencia de la Red de Investigadores en Juventud de Argentina (ReIJA), Mariana Chaves (2009) destaca los aportes pioneros de Margulis y Urresti (1996) para abordar lo juvenil. En el mismo trabajo, Giorgina Remondino (2009: 70) menciona como uno de los ejes a la relación entre jóvenes y tecnologías, puntualizando las investigaciones sobre los modos de representación juvenil en los medios, sobre los consumos mediáticos y sobre la apropiación de las TIC en prácticas juveniles diversas. En otro trabajo se sostiene que

La juventud está signada por “el gran No”, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo). Se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente) (Chaves, 2005: 8).

En la recopilación de los *Estudios sobre juventudes en Argentina III* (AA. VV., 2014), la RelJA propone como sugestivo subtítulo: “De la construcción discursiva sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes”, lo que constituye todo un programa en relación a la orientación de los estudios actuales. Al respecto la síntesis propuesta por Valeria Chomnalez y Gabriela Palazzo destaca el “énfasis en recuperar la perspectiva de los actores privilegiando sus voces” (2014: 98). En consecuencia las entrevistas son las herramientas preferidas, junto con los grupos focales y el análisis de las producciones juveniles.

Una parte de este movimiento se manifiesta en el interés de los investigadores por reflejar las iniciativas de pobladores originarios y sectores subordinados para hacer visibles las luchas por el territorio, la cultura y la identidad que son “posibles en el cruce entre prácticas milenarias y nuevas tecnologías en la voz, la palabra y la inteligencia de los jóvenes” (Cebrelli, 2013).

Este corrimiento del enfoque teórico y metodológico parece confirmarse en la IV reunión nacional de la RelJA de diciembre de 2014 en Villa Mercedes, San Luis. Una muestra de ello es la ponencia de Verónica Plaza Schaefer (2014) que recupera la noción de experiencia trabajada por los Estudios Culturales (Hall, 2013; Tompson, 1989) para describir las formas emergentes de habitar la escuela de les jóvenes estudiantes.

En la VI reunión nacional de la RelJA realizada en Córdoba en 2018 se observa este cambio, pues uno de sus grupos de trabajo se preocupa por indagar “no sólo en las relaciones que los jóvenes entablan con los medios y las tecnologías sino sobre las apropiaciones culturales y los procesos de construcción de sentido que tienen lugar en las prácticas de comunicación juveniles” (D’Aloisio y otras, 2019: 63).

II.3. Estudios de recepción en América Latina y en la Argentina

Florencia Saintout postuló a la década del 80 del siglo pasado como un punto inaugural en la reflexión sobre los públicos y destacó “el corrimiento desde la comprensión de la subjetividad definida en la reproducción hacia la preocupación por su capacidad creadora” (2006: 155). La investigadora platense señaló la importancia de los trabajos

de Aníbal Ford (1996) sobre medios/cultura y Marita Mata (1992) sobre la radio, quienes se preguntaron por los modos en que lo popular emerge en lo masivo en una relación compleja de negación y creación.

En su análisis sobre los estudios de recepción en América Latina, el investigador mexicano Guillermo Orozco Gómez (2002, 2003) señaló que estas indagaciones tardaron muchos años en sacudirse la racionalidad propia de los estudios de efectos de los medios en su concepción segmentada y a la vez simplista y reduccionista del proceso de comunicación.

El interés por los estudios de recepción tiene que ver con la percepción, apropiación, negociación y reproducción de significados en la creación cultural. Para Orozco Gómez existe además una razón política: “importa conocer cómo se construye el sentido para entender los procesos de re-construcción de los significados hegemónicos y la generación de resistencias y contrapesos del poder” (2002: 17). Otra de las fuentes de renovado interés está relacionada con la posibilidad de sustentar estrategias pedagógicas: cómo transformar las interacciones mediáticas en procesos de aprendizaje para los sujetos receptores y cómo educar a las audiencias.

En este marco, es Jesús Martín-Barbero quien va a proponer el concepto de mediación cultural para abordar la relación entre producción y recepción mediáticas. Las mediaciones son entendidas aquí como “los lugares de los que provienen las construcciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural” (1987: 233). Se propone el estudio de aquellas prácticas en las que la conciencia, la conducta y los bienes entran en proceso de interdependencia. Y en consecuencia, se postulan tres lugares de mediación: la cotidiana familiar, la temporalidad social y la competencia cultural.

En una especie de balance conceptual Pablo Alabarces (2020) describe del siguiente modo los aportes de Martín-Barbero en cuanto a la relación de las prácticas populares y la cultura de masas:

Contrariando las interpretaciones dominantes entre los años 50 y 70, que leían la cultura de masas como mera degradación de la vieja cultura culta, Martín Barbero afirmaba que la cultura de masas se construía sobre las matrices de la cultura popular [...] Ese tránsito se resuelve en un modelo triple, que Martín Barbero ya anticipaba en un artículo de 1983:

1. De lo popular a lo masivo: “lo masivo se ha gestado lentamente desde lo popular” activando y neutralizando “señas de identidad” de la “vieja cultura”.
2. De lo masivo a lo popular: consistente tanto en la negación de los conflictos en la cultura de masas como en las mediaciones por las cuales lo masivo “recupera y se apoya en lo popular”.
3. Los usos populares de lo masivo: la indagación acerca de lo que las clases populares hacen, con lo que ven, creen o compran (2020: 40).

A partir de una visión crítica del modelo *codificar/decodificar* propuesto por Stuart Hall y en consonancia con Martín-Barbero, Orozco Gómez desarrolló su teoría de las mediaciones múltiples que coexisten y se despliegan de modo simultáneo. En primer lugar la mediación individual que piensa al individuo como sujeto cognitivo y emotivo inscripto en la cultura. También la mediación situacional que considera el receptor solo o acompañado, realizando otras actividades, haciendo zapping, etc. Otra dimensión es la mediación institucional, como la familia, la escuela, el barrio, el partido político y otros. Y por último la mediación video-tecnológica que pone el acento en los mecanismos propios y específicos que la televisión usa para construir sus textos y dirigirse a la audiencia.

La mediación video-tecnológica se despliega en el marco de ciertas estrategias como la construcción de los géneros, entre los que se destaca en América Latina la telenovela (Martín-Barbero, 1987; Muñoz, 1992). Por otra parte es posible extender y actualizar esta mediación a todos los dispositivos tecno-mediáticos que resultan de la evolución de las TIC.

Entre los conceptos relacionados con lo anterior hay que mencionar el de consumo, entendido como “un conjunto de los procesos socioculturales en los que se realiza la apropiación y los usos de los productos mediáticos” (García Canclini, 2001: 42).

El investigador argentino radicado en México considera adecuado el término *consumos culturales* para abarcar las dimensiones no económicas del consumo tales como la recepción, las audiencias, el uso y las apropiaciones. Cada objeto destinado a ser consumido es considerado como un “texto abierto que exige la participación del receptor para ser completado” (Pini *et al.*, 2012: 18).

Esta mirada abrió el espacio del consumo como espacio de significación, aunque trajo aparejada no pocas críticas:

La ciudadanía es vista como la lucha política de una asociación de consumidores por la transparencia de precios, el aumento de la información sobre los productos y la participación en las decisiones que organizan el consumo. De una manera dramática, el “receptor” se volvió “consumidor” y su “actividad” es aquella que está implícita en este estatuto. La antigua “apropiación” crítica deviene la “compra” consciente e informada (Papalini, 2004: 233).

Posteriormente la investigadora argentina Marita Mata (2006) propondrá la idea de ciudadanía comunicativa como una forma de comprender las dinámicas de democratización, acceso, gestión y participación en los procesos de apropiación y uso de los recursos simbólicos disponibles en la sociedad.

El propio García Canclini (2007) destaca el vínculo entre ciudadanía y consumo como una relación compleja ya que algunas formas de expansión del consumo, como Internet, crean mejores condiciones para ampliar los repertorios culturales y estéticos.

El investigador chileno Valerio Fuenzalida recupera estudios etnográficos de consumo, grupos focales de recepción de audiencia y rating para estudiar las dinámicas entre recepción televisiva y educación. Los gustos expresados por los jóvenes de programas con mayor visionado muestran algunas preferencias: ficción en series de TV y cine, humor y eventos deportivos. Fuenzalida destaca que las tiras juveniles y los reality shows resultan atractivos al presentar “facetas diferentes de los jóvenes en situaciones cotidianas que provocan algún grado de reconocimiento y con una relación más horizontal entre los integrantes del reality y la audiencia juvenil” (2005: 119).

Para Roxana Morduchowicz conocer las prácticas de consumo es una manera de indagar en los procesos de identidad juvenil:

La cultura popular se encuentra tan estrechamente ligada a la cultura juvenil que, en la actualidad, el joven se configura como tal a partir de la frecuentación, el consumo y el acceso a cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos. [...] El acceso diversificado a bienes culturales supone el desarrollo de competencias específicas y saberes entre ellos (2008: 87).

Desde la mirada semiótica también puede reconocerse una preocupación por la actividad discursiva del receptor, ya presente en tempranos trabajos de Eliseo Verón respecto a una “semiótica de tercera generación” es decir una semiótica que procura

reconstruir a través del discurso de los receptores las gramáticas de reconocimiento¹⁰.

Verón se pronuncia por:

En realidad no veo claramente que podría ser el “efecto de sentido” de un discurso, desde el punto de vista semiótico, sino otro discurso en el cual se manifiesta, se refleja, se inscribe, el efecto del primero (del corpus analizado) (2004: 187).

En la misma dirección se destaca el estudio de Gastón Cingolani (2004) sobre las condiciones de reconocimiento de los canales de noticias TN y Crónica. Otro estudio de María Cecilia Reviglio (2012) inspecciona sobre recepción de un edublog en el umbral del ingreso a la universidad y además se pueden mencionar los estudios sobre circulación del sentido presentes en los trabajos de Mario Carlón (2009), Antonio Fausto Neto (2020) y Oscar Traversa (2014).

II.4. La mirada cuantitativa

Podemos incluir aquí los enfoques cuantitativos que se reflejan en las encuestas y análisis de consumos culturales (2006, 2013, 2015 y 2017). En general estos indicadores marcan un incremento generalizado y a la vez diferenciado de los procesos de mediatización en las prácticas culturales de los jóvenes.

Los datos registrados en la 1ª encuesta nacional de consumos culturales de jóvenes realizada en 2006 por el Ministerio de Educación son un interesante punto de partida. Se explicita que solo el 10% de los hogares de menos recursos contaba con PC y el 3% con Internet, mientras el 75% de los de mayores recursos tenía PC y casi un 45% conexión a la Web. En el 25% de las habitaciones de los jóvenes de más recursos había PC y solo en el 5% de las de menos recursos, quienes estaban conectados entre media y una hora por día en promedio.

¹⁰ Eliseo Verón prefiere utilizar el término *reconocimiento* por sobre el de receptor para destacar que se trata de una actividad productiva de lectura. “Producción/Reconocimiento son los dos polos del sistema productivo de sentido. Llamamos circulación al proceso de desfase entre ambos, desfase que puede adquirir formas muy diferentes según el tipo de producción signifiante considerada. El analista del discurso puede interesarse ya sea por las condiciones de generación de un discurso o un tipo de discurso, ya sea por las lecturas de que ha sido objeto el discurso, es decir por sus efectos” (2004: 41).

La ampliación de los procesos de mediatización en su dimensión digital se vuelve notoria si se comparan estos datos con los de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales realizada por la Secretaría de Cultura de la Nación en 2013. Aquí el promedio de conexión diaria a la web trepa a dos horas y media. Casi el 70% de los argentinos cuenta con algún tipo de dispositivo digital (PC o móvil) y el 60% tiene conexión domiciliaria. Otro dato destacado es que casi el 30% son usuarios de videojuegos¹¹.

En un marco latinoamericano, Guillermo Sunkel (2015: 176) propone una mirada respecto a los consumos culturales donde los jóvenes resultan el segmento que se destaca en la asistencia de recitales y espectáculos (40%), y el disfrute de videos (70%) y música grabada (80%). Además, los países del Cono Sur (Argentina, Uruguay y Chile) están marcados por el alto uso juvenil de Internet y computadoras respecto de otras subregiones. En general los jóvenes son el segmento que tiene mayor acceso a todas las actividades culturales, con excepción de la televisión a la que se accede por igual. Algo más de un tercio de los jóvenes (35%) usa Internet “todos los días”, comparado con un 19% de los adultos y solo un 7% de los adultos mayores.

Un informe de Google¹² realizado en 2015 afirmaba que en la Argentina el 40% de las búsquedas en Internet se realizaba mediante móviles y un 17% contaba con el celular como acceso único. Los usuarios de teléfonos inteligentes dedicaban más tiempo a la pantalla del móvil (27%) que a la TV (25%).

Apoiada por una investigación realizada sobre jóvenes universitarios, Rosalía Winocur destaca que el consumo de Internet no tiene solo un valor instrumental sino un alto valor simbólico: “la red contiene todo lo que para las culturas juveniles se ha vuelto relevante y significativo de exhibir y compartir con otros” (2006: 563). El estudio también sugiere que el consumo de Internet no reemplaza a los otros medios sino que se integra a la cadena de consumo mediático del hogar y otros espacios.

Por otra parte, el análisis de datos también indica que “la idea de que la TV o la PC sustituyeron a la lectura parece errada” (Morduchowicz, 2008: 87). En los jóvenes que usan la PC para el chateo, para buscar información o para hacer la tarea, el uso de

¹¹ Un estudio realizado sobre jóvenes en San Luis (2014) confirma esta tendencia: un 90% son usuarios de Internet y el 55% tiene computadora propia, un tercio de ellas provistas por el PCI. El 40% comparte fotos y videos y más del 80% usa redes sociales.

¹² Datos publicados en Télam 9/10/2015.

las pantallas no afectó la lectura y en algunos casos lo incrementó. Solo en el caso de quienes usan la PC principalmente para jugar el consumo de libros parece disminuir.

Es interesante destacar que solo el 20% de los adolescentes utiliza un único medio a la vez (en exclusividad), el 80% lo combina con alguna otra práctica simultánea. No existe una relación lineal entre acceso y uso. El acceso no asegura el uso y el uso no significa acceso. Entre ambos existe “un contexto, un significado, un entorno” (Morduchowicz, 2008: 88).

En un informe centrado en los consumos culturales de la ciudad de Buenos Aires, Ana Wortman destaca que “Internet permite un proceso autodidacta que no necesita capacitaciones previas para comprender cómo utilizarlo y eso la vuelve de fácil acceso” (2015: 83). Sin embargo, el análisis de datos nos permite reconocer diferentes formas de acceso y uso de acuerdo a la franja etaria y al estrato social. Para el segmento más joven (de 16 a 29 años) el uso de redes sociales es dominante (84%), descendiendo drásticamente en los otros segmentos. Pero en la categoría Información (diarios, revistas, blogs) los jóvenes se encuentran por debajo de generaciones más adultas, y recuperan el primer lugar en la producción de conocimiento y uso laboral (39%), descarga de música y videos (37%) y juegos y entretenimientos (26%).

De esta manera, “los usos diferenciados –y no la cantidad de veces diarias en conectarse o el acceso a las nuevas tecnologías– nos estarían advirtiendo de apropiaciones diferenciadas de un recurso universalizado” (Wortman, 2015: 83).

En la última encuesta de consumos culturales de los jóvenes en Argentina con datos consolidados hasta 2017 se menciona que el 86% de los jóvenes de entre los 13 y 24 años escuchan música por internet y casi dos tercios de ellos lo hace mediante el celular. Otro dato destacado es que el 25% de los jóvenes consumen televisión solo por Internet y más de un cuarto de ellos publica comentarios en las redes respecto a los contenidos de la TV.

Esta encuesta da cuenta del estancamiento en el uso de Facebook por parte de los jóvenes y el rápido avance de otras redes como Instagram que llega al 56%. En cuanto a las prácticas juveniles en el uso de las redes sociales, el estudio describe que el 30% solo “observa sin hacer comentarios”, el 52% “comenta, comparte, participa” y un 11% se manifiesta con un nivel más complejo de actividad: publica, edita, crea y recicla.

Además los jóvenes siguen siendo el grupo etario que mayormente consume contenidos audiovisuales por Youtube y otras plataformas gratuitas y comparte con los adultos el consumo de plataformas pagas como Netflix.

El relevamiento pone de manifiesto que seis de cada diez jóvenes argentinos consumen contenido de Youtubers (y otros formatos habituales como tutoriales y compilados) en Youtube y aplicaciones como Reddit en gran medida mediante celulares. Este tipo de consumo varía muy poco en los distintos niveles socioeconómicos (NSE).

El 42% de las personas de entre 13 y 24 años participa de videojuegos cotidianamente. En la mayoría de los casos en línea junto a otros jóvenes de diversos países. El 56% de los jóvenes de NSE alto juegan videojuegos y solo el 34% y el 41% de los jóvenes de NSE bajo y medio lo hacen, según este sondeo.

En cuanto a las características de los consumos culturales en relación al NSE resulta notorio que mientras el uso de Facebook varía muy poco (menos del 10%) entre los distintos niveles, otras redes como Twitter e Instagram muestran marcadas diferencias (entre 30% y 40% en el NSE bajo contra un 43% y 70% respectivamente en el NSE alto). En el caso de Snapchat al uso varía de un 10% en el NSE bajo a un 30% en el NSE alto.

II.5. Del receptor al sujeto

Los comienzos del siglo XXI trajeron como novedad un cambio de perspectiva en la investigación orientada a los consumos que trasladó la preocupación por la descripción de colectivos como “receptores” o “públicos”, en diversos grados de especificidad, hacia los aspectos vinculados a la subjetividad y a la actividad del sujeto. Eva Da Porta en su tesis doctoral lo plantea así:

Los estudios de recepción pueden definir los modos en que los sujetos usan y se apropian de los medios y las TIC y esa potencialidad ya ha sido ampliamente desarrollada pero poco nos han revelado acerca de las transformaciones que se producen sobre la subjetividad de los receptores a partir de esas prácticas (Da Porta, 2011a: 96).

Poco a poco se va percibiendo que los estudios de recepción y uso examinaron y examinan la relación de las personas con los medios de manera aislada, separándola de las demás prácticas del sujeto en la vida cotidiana. Es decir que se los ha pensando en el marco de identidades fijas y ahistóricas (como amas de casa, jóvenes o pobres) y sin vincularlos directamente con su experiencia en el contexto de la vida cotidiana.

El cambio de mirada al que se hace referencia en el primer párrafo de este apartado mantiene el acento puesto en que las prácticas relacionadas con los medios y las TIC son centrales en los procesos culturales, pero considera pertinente analizarlas de modo relacional y contextual con la forma en que el sujeto experimenta la cultura.

Al respecto, Lawrence Grossberg considera que los estudios culturales se ocupan del papel de las prácticas culturales en la “construcción de los contextos de la vida humana como configuraciones de poder, de cómo las relaciones de poder son estructuradas por las prácticas discursivas que constituyen el mundo vivido como humano” (Grossberg, 2009: 17).

En este marco, resulta significativa la lectura de la categoría subjetividad de algunos autores representativos del posestructuralismo europeo como Foucault (1997) y Deleuze (1990), quienes remarcaron la doble función de los dispositivos que nos construyen como sujetos. Dispositivos, entre ellos los mediáticos, que van a “sujetar” al sujeto (mediante discursos, prácticas, normas y relaciones de poder) y también que le permiten subjetivarse mediante experiencias que abren un campo de percepciones, prácticas y procedimientos a través de los cuales los sujetos se van constituyendo a sí mismos. Actividad que Michel Foucault denominó “prácticas de sí”, y cuya vinculación con los medios y las TIC va profundizándose aceleradamente. Felix Guattari hace mención de este fenómeno en relación a que

[...] los medios y las tecnologías no son una fuerza hegemónica porque tengan gran capacidad de imponer de arriba hacia abajo su ideología, sino justamente, por su capacidad de permear los microespacios sociales, de entrar en sus lógicas previas, de naturalizarse en las rutinas de la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo libre y las formas de autoconstitución de sí mismo. Y son los jóvenes los que se encuentran en el epicentro de estas nuevas subjetivaciones e identidades (2006: 33).

En nuestros territorios próximos, investigadoras como Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) se han preocupado por explorar la construcción de subjetividades en jóvenes que viven en barrios de precaria urbanización y asisten, con irregularidad, a las denominadas “escuelas urbano marginales” de la ciudad de Córdoba.

Las autoras dan cuenta del debilitamiento de la escuela en la construcción de la subjetividad juvenil (particularmente entre los jóvenes en posición de exclusión) y el fortalecimiento del “aguante” y la banda como hacedores del sujeto. En este escenario la música, el baile y la interacción en redes mediáticas de todo tipo juegan un papel importante.

En estos escenarios donde lo popular, lo masivo y la pertenencia tensionan las prácticas culturales que atraviesan el barrio y a la escuela, empieza a manifestarse cada vez con mayor nitidez que

[...] las nuevas tecnologías electrónicas están alterando las formas de interacción y de producción de subjetividades juveniles, promoviendo modos de asociación y formas de resistencia cultural que no están necesariamente confinadas a sus lugares originales de clase y raza (Ammann, 2014: 34).

La constitución del sujeto se articula con lo discursivo, entendido como “una materialidad en la que se inscriben los sentidos que hacen posibles cada archivo o dispositivo, cada interpelación, cada hegemonía discursiva o cada articulación” (Martínez, 2007: 18).

Desde la mirada culturalista la constitución del sujeto está asociada al tema de la identidad pero no en un sentido esencialista y por fuera del anclaje histórico y contextual. Para Stuart Hall (2013) el concepto de identidad es estratégico y posicional.

Las identidades se definen en una “trama de relaciones históricas complejas e incluso contradictorias, en las que van delineándose posiciones específicas para los sujetos sociales” (Martínez, 2007: 19). Esta es una de las razones por las que la hegemonía resulta entonces siempre precaria.

La investigadora Rosalía Winocur nos recuerda que

Paradójicamente, los medios de comunicación y las TIC nos ofrecen las mejores oportunidades para conocer a los *otros*, porque sin ellos, la mayoría no tendrían ninguna posibilidad de volverse visibles frente a nuestros ojos, pero al mismo

tiempo nos filtran y editan su conocimiento de forma tal que difícilmente nos permiten acceder a la versión que los *otros* tienen de sí mismos (2013: 247).

Las prácticas comunicativas juveniles aparecerían, entonces, como “disputas por la apropiación de la palabra y la visibilidad de las diferencias y desigualdades en la compleja red de posiciones identitarias” (Ammann, 2014: 30).

Desde una perspectiva próxima a la psicología social y en relación a estudios de campo en escuelas de la ciudad de Córdoba, Horacio Paulín y Marina Tomasini (2014) ponen en interrogación las investigaciones tradicionales que no logran “reconocer al joven existente en el alumno” y por lo tanto tienden a fijar la categoría joven en una rígida normatividad. Esos autores consideran que

La escuela se posiciona en forma ambigua frente a los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles, en parte por cierta incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional de la alianza familia-escuela se agota y que entre una y otra institución hay un conjunto complejo de dispositivos mediadores, entre ellos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (2014: 6).

Cuando pensamos en la palabra de los jóvenes situados en la escuela hacemos referencia a un campo muy vasto y variado de prácticas. Los jóvenes expresan su relación con los medios y la cultura mediática en actos muy micro, como los escritos y dibujos en los bancos del aula y en los baños de uso común, dejan su marca en los afiches de tareas académicas, en las coreografías informales o preparadas como intervenciones artísticas en los actos, e incluso en algunos grafitis en las paredes cercanas a la escuela y muchas otras prácticas.

Pero es en el momento de trabajar con medios de comunicación colectivos, que prevén un público que va más allá, que desborda los límites escolares, donde la necesidad de constituirse como enunciadores les interpela. Cuando las chicas y chicos graban y editan un video para subirlo a Youtube con acceso público, cuando escriben y editan una revista escolar o un fanzine¹³ para distribuirlo en el barrio, cuando hacen radio en una emisora barrial o en una propaladora, cuando se proponen construir un

¹³ Término genérico que refiere a publicaciones de aficionados o fans (en la acepción anglosajona), en general con ediciones de entre 100 y 1.000 ejemplares. La publicación de comics y revistas culturales, musicales y deportivas hechas y distribuidas “a mano” tiene una larga tradición en Argentina que se enriqueció y transformó en el espacio digital con blog, fotoblog, perfiles de Facebook e Instagram.

perfil en una red social para contar sus sentires y vivencias como grupo, se reafirman como sujetos activos, y pueden dar lugar a voces críticas y creativas.

Todas estas prácticas intervienen en la subjetivación, se vuelven transformadoras. Se realizan desde una posición de enunciación que ya no es solo la de alumne sino que se construyen desde el y la joven situados en la condición de habitantes de un barrio popular, desde el modo como se vive, se disfruta y se sufre el género, desde el lugar de la fiesta o desde la discriminación y la violencia urbanas.

Cuando los jóvenes participan en prácticas escolares vinculadas a la producción de medios y al uso creativo de la tecnología, transitan por un conjunto de experiencias subjetivas altamente significativas que les permiten reflexionar sobre sí mismos, mirar-se, narrar-se y enunciar-se de nuevos modos. Por eso la impugnación de los modelos subjetivos dominantes que los califican negativamente (vagos, negros de mierda, desinteresados, brutos) no es solo un ejercicio de recepción crítica del discurso social, sino que al ubicarse como productores de sus propios discursos, como sujetos de su propia enunciación, se transforman a sí mismos (Da Porta, 2011b: 28).

En este marco es importante destacar un proceso juvenil que es transversal a la escuela y a los medios y que Jesús Martín-Barbero (1995) denomina “las formas de estar juntos”. Rossana Reguillo precisa que el grupo hace referencia a “la identidad como factor clave para entender las culturas juveniles” (2000: 39). En América Latina términos como banda, pandilla y barra se han configurado como categorías en el intento de analizar las diversas formas de estar juntos y de constituirse como sujetos entre les jóvenes de sectores populares.

Una coincidencia fundamental en las nociones de subjetividad e identidad que se trabajan desde esta perspectiva es que la única forma de abordarlas teóricamente y estudiar sus efectos es a través de su materialidad, es decir a través (o en) el discurso y en el cuerpo.

Desde la mirada semiótica, Ana Beatriz Ammann postula que

La formulación teórica de la subjetividad es puesta en observación desde la perspectiva sociodiscursiva ubicando los sujetos juveniles en un territorio y en un grupo, indagando sus maneras de ser y de hacer, observando sus producciones y analizando sus productos textuales o sus performances (2019: 219).

II.6. La incorporación de las TIC en la escuela

En la medida en que se va haciendo consciente en los investigadores que “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para densificarse y convertirse en estructural” (Martin-Barbero, 2002: 80) aumenta el interés por registrar los procesos de integración de las TIC en la escuela.

El marco en el que se plantea esta inquietud es el de la sociedad red, concepto a través del cual Manuel Castells (2009: 25) se refiere tanto a “los medios de comunicación multimodales como a las redes de comunicación horizontales interactivas” creadas en torno a Internet y la comunicación inalámbrica.

A partir de 1990 se despliegan variados estudios sobre apropiaciones y usos de las TIC en la escuela (Prieto Castillo, 1999; Monje, 2002; Cabello, 2006; Morales, 2009; Logo Martínez, 2012, 2015; Pettit, 2014). Estas indagaciones se ocupan de aspectos cuantitativos como cantidad de PC por institución, tiempos y variedades en el uso y espacios curriculares implicados en su enseñanza. Los aspectos cualitativos relevados se orientan a la percepción de alumnos y profesores sobre las TIC en general y algunas aplicaciones en particular (distinguiendo los usos lúdicos y los académicos). Son muy pocos los datos pertinentes a las prácticas discursivas de los jóvenes, sus materialidades y sus modalidades.

En este marco, Susana Morales y María Inés Loyola (2009: 113) definen el concepto de apropiación a partir del cruce de la dimensión objetual y de las significaciones. En relación a los objetos implica los conocimientos sobre sus funcionalidades, partes e historia, la posible reflexividad en torno a la relación del objeto técnico con la cultura y competencias comunicacionales y tecnológicas entendidas como habilidades de uso. En cuanto a la dimensión de las significaciones Morales y Loyola destacan la elucidación como posibilidad de aportar sentido, ordenamiento y análisis de los datos con los que se toma contacto, la existencia de una interactividad y una interacción con características más o menos abiertas y la posibilidad de constituir diversos proyectos, entre ellos los educativos.

Para las autoras la apropiación es un proceso que

[...] se refiere a las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (2009: 117).

Las primeras evaluaciones del PCI (2012) se orientaron a describir prácticas de consumo y uso similares. Ente otras reflexiones se concluye que:

- Los usos que mayor incremento registran a partir del PCI son la utilización de software educativos, el uso y producción de recursos multimedia y de redes sociales.
- La inclusión de las TIC en el aula modifica la relación entre los propios alumnos a través de instancias de cooperación, generando lógicas impensables dentro de un esquema tradicional de enseñanza.
- Los estudiantes comienzan a ocupar un rol novedoso al que acceden por detentar un saberpreciado, escaso entre los mayores de su entorno. Los jóvenes comparten conocimientos socialmente valorados y los acercan a los adultos.

En un trabajo de carácter exploratorio, Natalia Ferrante afirma que las apropiaciones se encuentran atravesadas por las industrias culturales y un “uso lúdico” como escuchar música y jugar en red. Destaca que “los jóvenes se apropian de la tecnología avanzando a tientas, por ensayo y error: es un saber autodidacta, autogestionado pero también solidario” (2013: 8). Las apropiaciones que realizan en su dimensión material son diversas, el uso de stickers y calcomanías funcionan a modo de marcas que personalizan las net. Dicen que “si no, queda como muy lisita”.

Por su parte Ángela Alessio destaca que el uso de las net en las escuelas atravesó una larga etapa de “apresto”, es decir que aun “el centro está en vencer el miedo y descubrir las potencialidades” (2013: 8), en un marco donde predominan desigualdades manifiestas en la llegada de las net al centro educativo y la formación de los profesores. En el sondeo realizado por Alessio se expresa la preocupación de profesores y directivos respecto de la falta de una propuesta curricular articulada para integrar las TIC, aunque se superpongan instancias de capacitación y talleres institucionales.

El interés por los diversos modos de apropiación y las desigualdades en conectividad y uso ha puesto en discusión las nociones de “brecha digital” y “nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001; Piscitelli, 2009; Castells, 2009), utilizadas reiteradamente para expresar las diferentes condiciones de inscripción en las TIC de acuerdo a la generación, clase social y género.

Al respecto David White y Alison Le Cornú (2011) propusieron la pareja de conceptos “visitantes / residentes digitales” en un intento por superar los límites de la dupla “nativos e inmigrantes” cada vez más puesta en cuestión por su sesgo estático y esencialista: adultos analógicos y jóvenes digitales.

White y Le Cornú afirman que, más allá de las diferencias generacionales, es preferible prestar atención a los diversos usos, es decir que en diferentes grados los usuarios suelen combinar un uso “visitante” cuando acceden a las TIC e internet como un repositorio del cual obtener información y capacitación y cuando lo hacen en tanto “residentes”, es decir participando de un ambiente en el cual realizan todo tipo de actividades: lúdicas, relacionales e intelectivas.

Para estos autores la dupla visitantes / residentes no debe pensarse como categorías binarias o antagónicas sino como un contínuum donde cada usuario podría ubicarse utilizando diversas combinaciones de ambas aptitudes. Esto les lleva a proponer las metáforas de herramienta y de lugar/espacio, de modo que

[...] sugerimos que lo que mejor representa a la tecnología online es la experiencia como “herramienta” y como “lugar/espacio”. Algunas plataformas se ajustan más a la idea de herramienta, en tanto otras lo hacen mejor a la idea de lugar o espacio. Ambas se superponen cada vez más en la web actual (White y Le Cornú: 2011).

Interesa particularmente la metáfora del espacio ya que este se entiende como “un espacio donde se está presente junto a otros, y no diferenciamos la esencia presencial de la virtual” (White y Le Cornú: 2011). Esta dimensión social de la tecnología cambia con muchas experiencias individuales del uso de las TIC influenciadas por actitudes y motivaciones. Tal propuesta es compatible con la noción de interfaz que desarrollaré más adelante.

Más allá del grado de conectividad (cuyas diferencias parecen reperfilarse al calor de la masividad creciente en los últimos años, pero también por la diversidad de accesos y dispositivos), un artículo de Sebastián Benitez Largui y otros (2014) da cuenta de la existencia de un aspecto cultural de la brecha digital (capitales culturales y educativos) que se constituye como una brecha de segundo orden que condiciona la capacidad de apropiación de las TIC. De modo que es posible incorporar al análisis las trayectorias de acceso como variable constitutiva de procesos de apropiación desigual ignorados por la noción de brecha digital de primer orden.

En el estudio al que se refiere el artículo realizado en dos escuelas de La Plata se pueden diferenciar claramente las trayectorias del alumno de clase media con padres profesionales en hogares que contaban con PC desde una década atrás, del alumno cuyo hogar contaba con la net del PCI como primer dispositivo propio y cuyas competencias TIC se desarrollaron a partir de compañeros y la experiencia previa en el ciber del barrio.

Profundizando esta idea, Benitez Largui postula que

[...] si nos preguntamos por el cómo y el para qué los distintos usuarios utilizan las tecnologías, se constituye un tercer orden: la posibilidad o dificultad que tienen los grupos sociales de aprovechar las TIC para transformar la realidad en la que viven (2014: 11).

Se trata de desplazar la mirada de los objetos a los procesos que resultan significativos para los actores, destacando aquellas competencias que les resultan socialmente significativas sin por ello perder de vista que estas se distribuyen y legitiman de manera desigual.

Para este autor el concepto de apropiación permite comprender los usos que los actores otorgan a las TIC así como los sentidos que estas prácticas adquieren en la vida cotidiana. Se trata de una experiencia que se construye social, histórica y biográficamente, siendo, al mismo tiempo, diferenciada de acuerdo a la clase social, al género, a la pertenencia generacional y a la biografía personal.

II.7. Consolidación del campo comunicación/educación

Debemos a David Buckingham (2005, 2008) una vasta recopilación y sistematización de los estudios que en Europa y EEUU indagaron sobre la relación entre medios y educación. El académico inglés propuso pensar la “alfabetización mediática como una forma de alfabetización crítica” (2005: 73) que fuera más allá de la adquisición de una caja de herramientas y competencias en el lenguaje de los medios para ampliar la mirada a los contextos culturales y sociales.

Con una mirada retrospectiva, Buckingham da cuenta de las derivas y las variantes del término:

En décadas más recientes hemos tenido alfabetización en el campo de la publicidad, de internet, de los juegos, de la información y lo digital, entre muchas otras cosas. Las diferentes alfabetizaciones mediáticas tienen historias y motivaciones algo distintas: algunas son, sobre todo, para proteger a la gente joven de influencias dañinas, mientras que otras lo son para despertar una conciencia crítica; algunas tratan sobre la gramática básica del medio, mientras que otras tienen un enfoque más conceptual y de mayor alcance (2018: 6).

En Argentina podemos identificar la consolidación de un campo específico de investigación en comunicación/educación a través del trabajo coordinado en varias universidades por académicos como Jorge Huergo (La Plata), Eva Da Porta (Córdoba) y Sandra Carli (Buenos Aires). Desde la década de 1990 se desarrolló una intensa actividad expresada en congresos, foros y publicaciones que dan cuenta de un espacio de reflexión y producción de materiales que abarca denominaciones como *edukomunicación*, *educación en medios*, *educación para los medios*, *alfabetización audiovisual*, *pedagogía de la comunicación* y otros similares (Aparici, 2010; Quiroz, 2003; Covi Drueta, 2010; Kaplún, 2005; Scolari, 2015).

En un esfuerzo por superar el sesgo tecnicista que suele acompañarle, Jorge Huergo describe al campo como: “La articulación de los procesos y prácticas de formación de sujetos y subjetividades con los procesos y prácticas de producción de sentido y significaciones, asumiendo siempre que esta articulación tiene siempre efectos transformadores en los sujetos” (Huergo, 2011: 20).

Por su parte Eva da Porta (2011a) postula a la comunicación/educación como un campo estratégico en tanto que sus prácticas y procesos pueden poner en cuestión las lógicas hegemónicas políticas y de mercado. La autora se apoya en las nociones de interpelación (Althusser), diálogo (Freire) y apropiación (De Certeau) para recuperar el contexto donde se producen los procesos de significación y proponer otros modos de apropiación de las TIC para el agenciamiento de los sujetos y grupos sociales.

¿Para qué enseñamos con tecnologías? ¿Cómo nos las apropiamos? ¿Qué lenguajes ponen en circulación? ¿Qué se puede decir, pensar y comunicar con las TIC? Son preguntas que Da Porta considera indispensables para complejizar el campo y pensar el proceso de equipamiento y validación del uso de estrategias tecno-comunicativas de las escuelas en el marco de políticas públicas de restitución del Estado.

Profundizando estas nociones Da Porta se apoya en el ya clásico planteo de David Buckingham (2005) e insiste en diferenciar la educación en medios de la educación con medios o la tecnología educativa que conservan una mirada instrumental de las TIC. Nos recuerda que los propósitos de la educación en medios van “más allá de la escuela”, de modo que

Se propone como objeto de estudio a la cultura mediática, a los medios y las TIC, sus discursos, sus lenguajes y sus modos de representar el mundo. En tanto asume que estos dispositivos no son neutrales sino que intervienen activamente en el modo en que nos reportan el mundo (Da Porta, 2015b: 22).

La educación en medios puede ser pensada como una alfabetización de segundo orden en la medida que puede problematizar, complejizar y enriquecer los procesos de mediatización en los que jóvenes y profesores se encuentran insertos.

Jesús Martín-Barbero con su fluida prosa expresó bellamente este diálogo:

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades (2002: 80).

En este terreno fundante Sandra Carli ensaya, a modo de hipótesis, pensar este campo como un espacio epistemológico transdisciplinario, como un territorio de prácticas y como un laboratorio prospectivo.

Espacio epistemológico *transdisciplinario* en la medida en que no sigue la genealogía conservadora de sus disciplinas básicas (ciencias de la educación y ciencias de la comunicación), sino que apela a préstamos teóricos provenientes de un espectro de saberes de diversa procedencia.[...] *Territorio de prácticas* en la medida en que no se ajusta a un espacio institucional único (la escuela), sino que se mueve entre el sistema educativo y las redes informáticas, entre el aula escolar y los centros de educación popular, entre el espacio público y privado, en un contexto de permanente modificación de las fronteras educativas del estado, el mercado y la sociedad civil. Por último *laboratorio prospectivo* porque es en este territorio de experiencias, marcado por un mayor margen de experimentación, en el que se diseñan, imaginan y pueden adivinarse y preverse futuros de la educación, en formas germinales, de proyectos de mediano o gran alcance, con sentidos tanto utópicos como conservadores, democratizadores como excluyentes (2001: 3).

Las investigadoras Paula Morabes y Martina Rothstein inscriben la influencia de las TIC en el campo de la comunicación/educación junto a otros procesos relacionados con las políticas públicas de la década pasada como la obligatoriedad, la asignación universal por hijo, la ley de educación sexual integral, la recuperación de la memoria y el PCI.

Para estas autoras “en el interior del espacio escolar son posibles otros recorridos y experiencias de lo educativo que no pueden subsumirse ni comprenderse si pensamos a la escuela como un dispositivo totalizador” (Morabes y Rothstein, 2012: 8). Lo educativo resulta pensable como un proceso de formación de subjetividades y las TIC operan en este campo de relaciones. Es así que las investigadoras proponen pensar a la tecnología “desde un lugar que rescate su dimensión social, para observarla en el interjuego de relaciones y procesos de subjetivación que se producen al interior de las prácticas socioeducativas en las escuelas” (2012: 12).

Por lo tanto ha de subrayarse la estrecha vinculación entre la incorporación de tecnologías en las escuelas y la emergencia de un tipo de prácticas que se conforman en las relaciones que los sujetos establecen entre sí y con los espacios que transitan. Estas prácticas constituyen “una energía cuya canalización aún no se conoce” (2012:

14) y sus formas de funcionamiento y articulación presentan desvíos, elementos residuales y tensiones que deben analizarse a la luz de los procesos de significación.

Un relevamiento de la producción con medios en escuelas secundarias en contextos desfavorables la ciudad de Córdoba (Plaza Schaefer, 2011) identificó una variedad de prácticas a partir de tres ejes o dimensiones:

- La elaboración colectiva de discursos mediáticos incorporando diferentes lenguajes y soportes tecnológicos. En el marco de un espacio institucional donde predomina la lógica textual estas propuestas habilitan el uso de otros registros: la fotografía autorreferencial (de los jóvenes escritores), el dibujo, el collage, los títeres, las animaciones, el videoclip, etc.
- La incorporación de distintos elementos de las culturas juveniles, tanto en las estéticas utilizadas como en las temáticas que se abordan. Permiten un desborde de las temáticas escolares (medioambiente, salud, etc.), hacia la descripción de las prácticas cotidianas (el baile, el barrio, la cancha), y otras con mayor densidad como la droga, la delincuencia, el abuso policial y la maternidad juvenil.
- La circulación por fuera de las aulas, permitiendo la visibilidad y el diálogo con sus contextos sociales. La comunidad circundante se vuelve fuente de información y público destinatario de los medios escolares. Las instituciones (el club, la iglesia, las otras escuelas) y los vecinos con sus relatos y opiniones son una fuente privilegiada, a la vez que destinatarios reales de las producciones tanto en papel como electrónicas (videos, radio, web).

En un texto ya clásico, Mario Kaplún recupera la experiencia pionera de Celestín Freinet y sintetiza las dos características principales de lo que podría denominarse una pedagogía de la comunicación:

- 1- La apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instituye y potencia como emisores. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados.
- 2- Si educar es involucrar en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos (Kaplún, 2010: 43).

Desde una mirada metodológica, Delia Crovi Druetta (2010) reconoce a la comunicación/educación como un campo de conocimiento con preocupaciones teóricas y metódicas que se involucran tanto en el estudio de la educación a través de los medios como en las relaciones que se establecen a partir de las mediaciones tecnológicas entre los actores del proceso de comunicación educativa. Sin embargo, esta autora se pregunta hasta qué punto “los principios de alteridad, relacionabilidad y diálogo que le son propios al campo se traducen en todas las aulas o a los sistemas abiertos como principios dominantes” (2010: 120).

Otras articulaciones en el campo de la comunicación/educación están enfocadas en explorar la actividad educativa de los jóvenes en espacios informales. Este es el caso de lo que Carlos Scolari (2015) denomina alfabetismo transmedia o *transmedia literacy* y que parte de la constatación de que “los jóvenes no se limitan a consumir pasivamente los medios. Con ellos juegan, los hackean, remezclan sus contenidos y vuelven a difundirlos en las redes”, e intenta bosquejar respuestas a varias inquietudes:

¿Cómo aprenden a hacer cosas con los medios fuera de la escuela? ¿Podemos incorporar esas estrategias informales de aprendizaje dentro de las instituciones educativas? ¿Es posible cambiar la educación tradicional recuperando estas prácticas extra-escolares? (Scolari, 2015).

En una amplia investigación dentro del Proyecto de investigación Transmedia Literacy realizada durante más de tres años y culminada en 2018 en 8 países de Europa y América Latina, Carlos Scolari insiste en que

El alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. Si la alfabetización tradicional se centraba en los libros o, en el caso de alfabetización mediática, en la televisión, entonces el alfabetismo transmedia sitúa las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de su experiencia práctica y analítica (2018: 17).

El proyecto describe al menos tres series de prácticas que son parte de los alfabetismos transmedia y que pueden detectarse en los jóvenes de manera múltiple y desigual, es decir que no todos los adolescentes las ejercen del mismo modo ni con las

mismas competencias. Se trata de los alfabetismos en juegos, los alfabetismos en la web y redes sociales y los alfabetismos en culturas participativas.

Estos alfabetismos implican competencias desiguales: de producción, de gestión (individual, social y de contenidos) y performativas (resolución de problemas, pensamiento estratégico y creatividad); competencias con medios y tecnologías (software, estrategias de uso, etc.); competencias narrativas y estéticas y, finalmente, competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética (2018: 59-64).

Con una mirada semejante, Dolors Reig Hernandez (2010) destaca el surgimiento de lo que denomina *educación expandida* en contextos de aprendizaje informal, continuo y ubicuo que se despliegan asociados a las TIC y las redes.

Este enfoque encuentra su apoyo conceptual en el *conectivismo*, como intento de superación de las concepciones pedagógicas tradicionales (conductismo, cognitvismo y constructivismo), y que parte de ciertos principios que integran conocimientos transversales:

- La organización y el individuo son organismos que aprenden.
- La tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros.
- Lo fundamental del aprendizaje ocurre en la red.

Desde esta perspectiva se pone un acento en una concepción abierta y experimental de la educación. Considerando la abundancia informativa de la red, las ventajas de la inteligencia colectiva y la producción de conocimiento a partir de redes de aprendizaje, el colectivismo se postula como la teoría compatible con la nueva realidad comunicacional:

El aprendizaje autónomo supondría que si, en el contexto actual, gracias a las tecnologías, ampliamos nuestras capacidades cognitivas, aumentamos la complejidad de conexiones en nuestro cerebro, en términos conectivistas, nos volvemos más independientes y menos necesitados de guías, más tolerantes hacia la ambigüedad que lógicamente genera un mundo cada vez más complejo (Reig Hernandez, 2010: 222).

A partir de una mirada próxima al aprendizaje expandido, Alejandro Piscitelli (2002, 2009) explora más allá de los límites del sistema educativo, experimentando con diversas herramientas y configuraciones. Piscitelli fue gerente general de Educ.ar entre 2003 y 2008 y luego participó de los primeros pasos del PCI. Desde allí promovió

iniciativas en formato laboratorio como ConectarLab y TadeoLap dentro del campo de las pedagogías disruptivas y los neo-alfabetismos.

Que docentes y alumnos puedan subir fotografías, sonidos, producciones y análisis a la Web, o que puedan usar la propia red como laboratorio, tubo de ensayos, máquina de simulación o espacio de narrativas personalizadas y a medida, implica la más grande expansión del espacio áulico jamás concebida. [...] La alfabetización digital será infraestructural o no será nada, y alcanzarla supondrá tener el mismo grado de implicancia de los poderes cognitivos y de la socialización en mundos alternativos/afectivos, como lo tuvo la pictografía, el alfabeto y la imprenta en sus respectivos inicios, pero todos combinados y encima potenciados (2009: 152).

Su mirada, sin dudas optimista en cuanto a la relación educación y TIC, aborda campos conexos como la alfabetización tecnológica, la pedagogía experimental y la inteligencia colectiva.

Todos estos aportes tienen en común una preocupación que incorpora el entrecruce de la actividad pedagógica con los procesos comunicacionales más allá de los límites de la escuela como institución encerrada en su propio espacio.

El otro aspecto que aparece fuertemente marcado es el rol de los jóvenes estudiantes como productores de discursos y materiales mediáticos, tanto en el desarrollo de sus capacidades cognitivas como en las experienciales y en la comprensión crítica del mundo cultural en que se desenvuelven.

De las apropiaciones a las interfaces



“En este espacio mediano se alza... el fantasma de un tercer hombre que conecta el intercambio entre lo semejante y lo diferente, que abrevia el tránsito entre lo cercano y lo lejano y cuyo cuerpo cruzado y disuelto encadena los extremos opuestos de las diferencias o las transiciones similares de las identidades”.

Michel Serres (1996)

III.1. Conceptos clave para explorar los discursos de los jóvenes en la escuela

El abordaje de la producción discursiva multimedia de los jóvenes en la escuela, desde una mirada problemática y crítica, impone como cuestión clave analizar el diálogo entre los productos y procesos de lo que podríamos describir como una cultura global cada vez más mediatizada, con las prácticas discursivas y la construcción de subjetividades de los jóvenes.

Por lo tanto, propongo prestar especial atención a los procesos de apropiación, sus modalidades y a la necesaria actualización de este concepto en relación con los distintos momentos en la evolución de la mediatización, es decir con las transformaciones, combinaciones y reconfiguraciones de las interfaces.

Como hipótesis provisoria voy a postular que la relación entre el momento específico de la mediatización (expresado en las transformaciones de las interfaces) y los procesos de apropiación/subjetivación es la clave para la interpretación de los discursos multimedia de los jóvenes.

La construcción del objeto de estudio planteó algunos desafíos teóricos en torno a recuperar conceptos que permitieran describir algunas prácticas de producción de sentido de los jóvenes y desplegar estos fenómenos en un campo conceptual interpretativo del espacio de articulación entre medios y escuela.

Para un primer acercamiento, puede resultar productiva la noción de *frontera* desarrollada por Yury Lotman (1996) en el marco de su teoría sobre las esferas semióticas de la cultura. Para Lotman los seres humanos viven e interactúan en una semioesfera compleja compuesta por sistemas particulares que se conectan en una serie de puntos de frontera.

Es en los espacios de frontera entre diversas esferas culturales donde podremos encontrar producciones de los jóvenes en la escuela. Se trata de espacios que por definición separan un “adentro” y un “afuera”, una identidad que va perfilándose en la medida que configura una alteridad, una diferencia con lo otro. Pero también un espacio de conexión y de comunicación donde predomina la “traducción”

de elementos pertenecientes a una cultura extraña al lenguaje propio, que permite leer y significar esos elementos por quienes comparten y hacen una cultura.

Al respecto, la investigadora Pampa Arán considera que

[...] La interpretación o traducción creadora, se activa por ciertos textos cuyo papel es de gran valor cultural, precisamente porque están constituidos por heterogeneidad de códigos que al entrar en contacto con otro [...] producen en un texto madre un estado de excitación, una pérdida del equilibrio semiótico de los subtextos que los constituyen y que pueden empezar a presentarse como extraños los unos a los otros e incluso generar nuevos mensajes a partir de otras leyes que le han sido ajenas hasta entonces (2008: 80).

Este mecanismo, donde las nociones de entropía y de indeterminación aparecen como centrales en el momento de la producción discursiva, permite pensar el concepto de frontera desde otra perspectiva.

Para Lotman en la semioesfera predomina la idea de un conjunto interactivo en transformación y se entiende como un “espacio semiótico fuera del cual es imposible la semiosis” (1996: 12). A partir de tal conceptualización, Pampa Arán postula que este espacio podría pensarse como un “espacio otro” donde “se codifica de modo diferente el mundo y los textos, se habla otra lengua, se ejercitan otras prácticas” (2008: 81).

Al mismo tiempo, el espacio de frontera entre ambas esferas semióticas podría pensarse como “una zona sometida a leyes de intercambio y traducción, pues las fronteras son siempre fronteras de sentido y se trazan incesantemente, tanto hacia el interior como hacia el exterior de una misma cultura” (2008: 81). La frontera resulta entonces un “espacio que reúne su interior, su exterior, un externo, pero también una zona de alteración, de transformación, una zona de pregnancia” (Culioli, 1990: 90).

Para la académica Silvia Barei, el mecanismo central del concepto de semioesfera en la mirada de Lotman es definido como un “sistema productor de cultura cuyo orden/desorden se basa en conexiones dinámicas y complejas entre textos” (2008: 18). Considero que esta es una buena descripción de las tensiones entre la cultura escolar y la cultura mediática global.

El planteo de espacios con sus propias lógicas que se encuentran conectados y necesitan de una constante traducción para operar resulta un primer paso para la

conceptualización de la dinámica cultural, pero es necesario abordar los mecanismos específicos de esta relación.

La mirada de Lotman da cuenta de los espacios de articulación cultural, sin embargo no incorpora el rol decisivo de los medios de comunicación en la gestión de la cultura. Para abordar esta tarea nos ubicamos en el marco que nos propone el concepto de mediatización desarrollado por Eliseo Verón.

En este escenario la cultura contemporánea puede describirse como un entramado de medios de comunicación y redes en permanente diálogo con los usuarios y actores individuales.

III.2. Medios, mediatización y producción de sentido

En un texto de 2001, el semiólogo argentino Eliseo Verón sistematiza una primera aproximación de la noción de mediatización describiendo el pase de una sociedad mediada a una sociedad en vías de mediatización:

Una sociedad mediática es una sociedad donde los medios se instalan: se considera que estos representan sus mil facetas, constituyen así una especie de espejo (más o menos deformante, poco importa) donde la sociedad industrial se refleja y por la cual se comunica (2001a: 14).

Lo sustantivo de esta configuración es que separa dos órdenes: uno “real” donde actúa la sociedad, sus instituciones, sus prácticas, sus conflictos, su cultura, y otro orden, el de la “representación” y la re-producción que progresivamente toman a su cargo los medios.

En el último cuarto del siglo XX, Verón caracterizará a la sociedad en vías de mediatización como “aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de los conflictos, de las prácticas, de la cultura, comienzan estructurarse en relación directa con la existencia de los medios” (2001a: 15).

El acento puesto en el término “estructurarse” destaca la acción productiva, alteración y transformación de todas las prácticas culturales, particularmente de las realizadas por quienes interactúan frecuente e intensamente con los medios (segmento donde los jóvenes se destacan) y cuyas prácticas ejercen una poderosa influencia en el conjunto de los integrantes de la cultura.

La mediatización de la sociedad mediática hace estallar la frontera entre lo real y sus representaciones. De modo que “lo que se comienza a sospechar es que los medios no son solo dispositivos de reproducción de un «real» al que copian de manera más o menos correctamente sino dispositivos de producción de sentido” (2001a: 15).

Es así como “la emergencia y consolidación del sistema de medios primero, y luego de la informatización de la comunicación, suponen transformaciones históricas que producen un complejo campo de efectos tanto a nivel de la agencia social como de su estructura” (Valdettaro, 2015b: 185).

Un aspecto particularmente significativo del proceso es que la mediatización opera a través de mecanismos diferentes según el sector de la práctica social que afecta, y produce en cada sector efectos diferentes: la escuela en el caso del presente estudio. Una de las consecuencias de esta característica es que “una sociedad mediatizada es más compleja que aquellas que la precedieron” (Verón, 2001a: 42).

Además, si la hipótesis que caracterizaba a la sociedad mediática era la *representacionalista*, “es manifiesto que en un escenario de creciente mediatización se impone un punto de vista *constructivista* y también *presentativo*” (Valdettaro, 2015b: 189). Eliseo Verón lo planteará en términos de que los medios “construyen” la realidad, no solo la representan (de un modo más o menos distorsionado).

Por lo tanto es preciso tener también en cuenta “la potencialidad de los dispositivos icónico-indiciales en cuanto máquinas de captura directa [...] con lo cual nos encontramos con artefactos no sólo de «construcción» sino de «presentación» directa de lo real-extradiscursivo” (2015b: 193). Este es el caso del directo en televisión (Carlón, 2009), pero también el de algunos niveles de realidad aumentada que permiten operar con elementos virtuales sobre un escenario “real” (capturado por la cámara del móvil)¹⁴ y los dispositivos de geolocalización que permiten un seguimiento en tiempo real de nuestros movimientos.

Una década después de estas conceptualizaciones Verón realiza, mediante un procedimiento de *zoom-out* (alejar la mirada), una formulación ampliada de la mediatización definida como un proceso de largo aliento desplegado en términos del

¹⁴ Por ejemplo juegos como el Pokemon-Go y aplicaciones que permiten equipar con muebles virtuales escenarios reales capturados con la cámara del celular. Queda por estudiar los casos de doble mediatización del que el “Ojo de halcón” en el tenis y especialmente el VAR en el fútbol televisado son una referencia.

proceso de humanización. Esta perspectiva se basa en un concepto de medios que designa “los usos de las sucesivas tecnologías de comunicación, tal como esos usos se estabilizaron en la historia” (2013: 144). En adelante Verón va a preferir la expresión *fenómeno mediático* en lugar de medios a secas.

Desde esta perspectiva, el punto clave es el de las propiedades materiales del discurso producto de operaciones técnicas: la aparición de “soportes no evanescentes de los mensajes”¹⁵ que permitieron conservar los discursos en el tiempo y en el espacio. Es decir se trata de operaciones técnicas sobre materialidades que permiten la *autonomización* del mensaje y su *persistencia* en el tiempo.

De modo que resulta posible pensar el proceso de mediatización no solo en un período de tiempo limitado por la modernidad y la invención de la imprenta, sino que también puede plantearse en un horizonte mucho más largo, en la medida en que “la técnica es inseparable de la aparición del homo sapiens y está íntimamente ligada a la emergencia de la semiosis” (2013: 144).

A partir de estas consideraciones, Verón postulará su hipótesis de que la exteriorización de los procesos cognitivos conforman los procesos mediáticos y estos son la base de la semiosis y como tales resultan una precondition para los procesos de socialización (2013: 302).

El desarrollo de la escritura alfabética, en cuanto a “tecnología de la palabra” (Walter Ong, 1987; Jack Gody, 1996) y el conjunto de efectos relacionados al desarrollo de la reproducción técnica de los textos en papel, más de dos mil años después, son el marco de una primera etapa en el proceso de mediatización. De esta etapa fundacional Verón (2013) destaca la consolidación de dos características fundamentales: la acumulación, resultado de la persistencia en el tiempo y el cambio del dominio auditivo al visual.

La mediatización de la palabra oral con la radio y la imagen con la fotografía y el cine son los componentes centrales de la segunda etapa; mientras que la televisión con sus dinámicas indiciales y especialmente las redes y los móviles van a componer un

¹⁵ La comunicación verbal cara a cara es mediada pero no mediatizada. Algo similar podríamos pensar de las señales de humo, fuego y los tambores. En todos estos soportes producto y productor resultan inseparables y su ejecución sincrónica.

nuevo escenario donde las capas de virtualidad y lo performático complejizan el proceso de mediatización.

III.3. Operaciones técnicas y operaciones discursivas

De modo análogo a que el sentido viene incorporado en (es inseparable de) la materialidad de los discursos (Verón, 2004: 49), es decir que los discursos no son otra cosa que una ubicación en el espacio y el tiempo del sentido en una determinada materia significativa, se puede afirmar que las operaciones técnicas que constituyen un discurso mediatizado son en sí mismas operaciones de sentido. Con esto quiero señalar, siguiendo a Verón, que las operaciones técnicas que definen los cambios en las interfaces producen, posibilitan, formatean nuevos sentidos y reconfiguran los existentes.

Las operaciones discursivas son aquellos procedimientos mediante los cuales se pueden reconocer en una superficie textual modalizaciones de asignación de sentido. Las operaciones técnicas que constituyen nuevas interfaces forman parte de estas operaciones. Así el código QR que conecta la superficie papel con el celular, las rupturas y saltos en la secuencia de lectura de una página web, el scroll de pantallas de Instagram o las narrativas de micro videos en Tik-tok producen efectos de sentido diferenciales frente a contenidos que a primera vista aparecen como semejantes.

De acuerdo a María Elena Bitonte

Verón resume su idea de operaciones en un *“Diccionario de lugares no comunes”* (2004: 39-59), donde para explicar el término, recurre a Antoine Culioli. La superficie del discurso –afirma– exhibe marcas. El análisis consiste en establecer qué relación existe entre una marca y sus condiciones de producción. Así esta relación resulta una huella. El modelo básico de una operación –afirma– está compuesto por tres elementos: el *operador* (una marca), el *operando* (aquello a lo que remite) y la *relación* que los une (2009: 4).

Una operación se define como un dispositivo relacional que enlaza el discurso, a través de sus huellas (operadores) con su otredad (operando) es decir, con sus condiciones de producción y reconocimiento (Bitonte, 2009: 121). Desde la posición del analista de un discurso es posible entonces establecer tales relaciones que dan

cuenta del proceso productivo de sentido. Metodológicamente, las operaciones que relacionan un enunciado con ciertas condiciones de producción/reconocimiento (tanto discursivas como no discursivas) son postuladas por el analista, no existen por sí mismas en el enunciado.

Estas operaciones discursivas pivotean entre las condiciones de producción (como restricciones de generación) y las expectativas puestas en la conformación de unas condiciones de reconocimiento proclives a las interpretaciones sugeridas, es decir, una cierta lectura.

Allí se pone en juego un conjunto de reglas para la producción social del sentido, que serán siempre situadas en contexto y en relación con las otras dimensiones mencionadas.

III.4. Cambios de escala

Cada uno de los momentos en la evolución de la ecología mediática (el predominio y reconfiguración del sistema de medios) trajo consigo un importante cambio de escala. Para Sophie Fisher “la noción de *cambio de escala* remite fundamentalmente a operaciones técnicas que operan como condición de un discurso y demandan interrogar a la tecnología sobre las propias condiciones de producción” (2018: 86).

Verón conjetura que “las tecnologías de comunicación pueden ser caracterizadas como dispositivos de ruptura de escala” (2001a: 106). Para ilustrar esta afirmación, el autor ejemplifica con el uso del primer plano en el cine y un beso apasionado a escala inmensa sobre una gran pantalla, con un espectador rodeado de la oscuridad en la sala; una experiencia que resulta íntima y cercana a pesar de que la recepción es colectiva. Es decir, que no se refiere al artefacto sino al medio que permite una nueva experiencia sensitiva, con lo que implica al lenguaje cinematográfico como aspecto central.

Más tarde afirma que “tanto en el caso de la fotografía como en el de la televisión, la mediatización del cuerpo implica ruptura de escala espaciotemporal” (2001a: 106). Verón no duda en caracterizar a la televisión como medio cuya semiosis principal debe ubicarse en el plano indicial: establecer el contacto con el espectador resulta el dispositivo central de su lenguaje.

Aquí Eliseo Verón refiere a una de las clásicas tríadas de categorías propuestas por el filósofo y lógico norteamericano Charles Sanders Peirce: Índice (primariedad), Ícono (secundidad) y Símbolo (terceridad).

La mediatización comenzó con la escritura, el orden simbólico de la terceridad, y los otros regímenes, el icónico y el indicial, se fueron incorporando al proceso a través de la fotografía, la radio y la televisión. Caractericé a esta última como la mediatización del contacto, es decir, de la indicialidad, e insistí sobre el hecho de que esta secuencia histórica es la inversa de la secuencia genética en el actor individual (2001a: 108).

Cuando la pantalla se vuelve una superficie operable con la interactividad como centro estamos frente a un nuevo cambio de escala. Otra vez no me refiero simplemente al artefacto que lo permite sino al lenguaje que lo configura y que habilita la interacción.

En los comienzos del siglo XXI Verón afirma que esta pantalla operable es

[...] extremadamente importante en términos de un proceso de cambio, porque modifica el estatuto general de la pantalla: hay una ruptura histórica importante a partir del momento en que la pantalla, como dispositivo técnico de la vieja televisión, deja de ser un espacio de espectáculo para transformarse en una superficie operatoria integrada [...] La pantalla se transforma en el lugar de las operaciones del usuario (2001b).

Con las nuevas tecnologías se rompe con la metáfora de una pantalla como ventana estática, en cambio esta se vuelve porosa, atravesable e invasiva. Los móviles, la realidad virtual y la realidad aumentada son los dispositivos de cambio de escala que comienzan a modificar el escenario de la mediatización actual. Primero el clic y luego el *touch* (toque) hacen a un diálogo, siempre desigual, que se percibe como interacción a medida que los espacios digitales van abriendo nuevos mundos a la realidad.

La mediatización supone la intervención de procedimientos técnicos, produciéndose un importante cambio de escala, la virtualidad, con su peculiar capacidad para acercar lo lejano, alejar lo próximo, actualizar lo histórico, socializar lo subjetivo y subjetivizar lo social. La intermediación tecnológica es el auge de 'soportes no evanescentes de los mensajes' (Verón, 2013: 147).

Por lo tanto es posible afirmar que el uso de los códigos QR en la revista *El Glaciar+* que permiten conectar la narrativa gráfica en formato papel con un variado

conjunto de enunciados multimedia puede describirse en términos de cambio de escala.

Por su parte, Mario Carlón afirma que

Internet no es sólo una gran red global: es el síntoma de un *cambio de escala* que ha introducido una transformación en las dimensiones principales de la cultura (o, al menos, en la forma en que esas dimensiones se articulan). Si la modernidad construyó utopías pensando en el futuro y la posmodernidad (o modernidad tardía) se dirigió al pasado [...] Internet ha *cambiado de escala* nuestra relación con el presente (2016: 14).

En el horizonte tecno-cultural ya aparecen dispositivos como el holograma, las superficies líquidas y otras que posibilitan que lo indicial y el contacto adquieran una nueva dimensión.

También Natalia Raimondo Anselmino nos recuerda que “el conjunto conformado por Internet, dispositivos móviles y redes sociales produce una nueva *ruptura de escala* en la relación establecida entre las instituciones de la sociedad postindustrial y el ecosistema de medios” (2012: 298).

Mario Carlón (2020) nos propone pensar que cuando “un fenómeno de producción del sentido es retomado desde otro sistema mediático, el sentido cambia de escala (por ejemplo, un contenido de los medios masivos es comentado en las redes sociales mediáticas o viceversa)”. Esta observación resulta muy significativa en épocas donde la convergencia mediática (Jenkins, 2008) y la interconexión entre plataformas se acelera y complejiza tanto en producción como en reconocimiento.

El cuerpo, no solo como imagen sino como existencia, resulta un factor clave puesto en juego en la mediatización. Gastón Cingolani propone pensar la corporalidad como parte de lo que Verón llama fenómeno mediático: “Además de las escalas espacial y temporal, sugiero que opera una tercera escala, que podría llamarse *intercorporal*, que reintroduce la participación fundamental del cuerpo signifiante en la mediatización” (2018: 160).

Pensar en alteraciones de escala a nivel del cuerpo abre todo un campo de reflexión que Cingolani ilustra con el paso de la escritura manual a la imprenta, donde la descontextualización que implicó esta última hizo que el proceso de escritura se distanciara del cuerpo que estaba presente en las manos de los escribas quienes

reproducían los libros antes de la imprenta (y que dejaban claras huellas en los textos producidos).

Para Cingolani todos los cambios de escala posteriores a la imprenta, como los que implicaron la radio, la TV y la interacción digital, alentaron un constante regreso del cuerpo a la mediatización. La presencia de los cuerpos en los celulares con la imagen, el sonido y la localización permanente donde lo indicial y el “estar allí” se vuelven dominantes puede pensarse como un movimiento en dirección opuesta a la de la imprenta y como un nuevo cambio de escala.

Cada uno de estos momentos, que implicaron e implican cambios de escala en la mediatización, pueden describirse como cambios en las interfaces, concepto que trabajaremos en adelante.

A partir de esta inflexión podemos redimensionar las dos características centrales de los mensajes mediatizados: la autonomización de los mensajes y su persistencia en el tiempo (persistencia variable pero que siempre va más allá del intercambio cara a cara) identificadas por Verón, y pensarlos en tensión con la relación existencial del cuerpo propuesta por Cingolani.

A diferencia de la *mediación*, presente en todo acto de comunicación, la *mediatización* supone la intervención de procedimientos técnicos. La intermediación tecnológica, el auge de “*soportes no evanescentes de los mensajes*” (Verón, 2013: 147), trasciende la mera comunicación oral, en presencia y en sincronía en tiempo y espacio.

Esta mirada más global permite dotarnos de una perspectiva antropológica de la mediatización y reubicar los procesos actuales como una etapa de profundos cambios. En este horizonte Verón describe a la mediatización como “la secuencia de fenómenos mediáticos históricos que resultan de determinadas materializaciones de la semiosis, obtenidas por procedimientos técnicos¹⁶” (2013: 147).

¹⁶ Las diferencias entre una pictografía y un emoticón no están en el signo mismo (muy similar y de base icónica) sino en el dispositivo que le sirve de soporte, es decir en el medio.

III.5. La apropiación como práctica del sujeto con los medios

Para avanzar en el encuadre conceptual busco precisar el proceso de desarrollo de la mediatización apelando al concepto de interfaz como espacio productivo (Valdettaro, 2007). Resulta necesario prestar atención no solo a las dinámicas de producción sino a la recepción y en particular a la circulación, donde se juega gran parte del sentido.

En esta búsqueda creo pertinente recuperar el concepto de *apropiación*, postulado como la dinámica en que el sujeto hace suyo el discurso mediático mediante el consumo y el uso (De Certeau, 1999). Esta idea, que fue muy productiva en la segunda mitad del siglo XX para el análisis de la “actividad de los practicantes” o de los consumidores de los productos de los medios masivos, fue ensayada en un momento anterior de la mediatización donde el predominio del modelo broadcasting (uno / masas) aparecía como el único viable. En lo que va del siglo XXI este concepto muy probablemente necesita repensarse.

La idea misma de apropiación reconoce un largo recorrido con un hito notorio a comienzos del siglo XX en el campo del arte con el movimiento conocido como apropiacionismo. Pablo Picasso y Georges Braque incorporaron objetos no artísticos dentro de sus obras, y Marcel Duchamp defendió la idea de “uso creativo” al proponer un mingitorio sobre un pedestal como obra de arte. Algo similar ocurría en las décadas del 60 y 70 con Andy Warhol y los artistas pop quienes tomaron imágenes del arte comercial y la cultura popular como parte de su producción artística.

Desde un acercamiento que cruza los procesos educativos con las TIC, la especialista Delia Covi Druetta (2009) postula la necesidad de diferenciar los conceptos de acceso, uso y apropiación de las TIC. El acceso puede considerarse, según la autora, como la acción de acercarse a algo y también significa entrada o paso. Por eso, visto desde las políticas públicas el acceso está relacionado con la igualdad y la inclusión. En cuanto a la categoría de “uso” propone tomar en cuenta los postulados de Bourdieu (2002) quien destaca que el uso que los sujetos les dan a las cosas se diferencia por las distinciones que realizan en una estrecha relación con la clase social y el estilo de vida.

Covi Druetta recupera la mirada de Lev Vygotsky y Alexei Leontiev quienes proponen reemplazar “la idea piagetiana de asimilación referida a una metáfora

biológica por la de apropiación, cuya dimensión se ubica en el plano socio-histórico y refiere a herramientas culturales” (2009: 32). La apropiación es concebida como una práctica social, una actividad que el ser humano desarrolla respecto a objetos y fenómenos de su entorno: Tal actividad “no puede formarse por sí misma, se forma mediante la comunicación práctica y verbal con la gente que lo rodea en una actividad común con ellos” (2009: 34).

La apropiación fue pensada por Michele de Certeau a mediados de la década de 1970 a partir de las “maneras de hacer” que “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural”. De esta manera el pensador francés dirá que “las tácticas del consumo, ingeniosidades del débil para sacar ventaja del fuerte, desembocan entonces en una politización de las prácticas cotidianas” (1999: 48).

En América Latina Jesús Martín-Barbero y Néstor García Canclini incorporaron la apropiación en sus reflexiones sobre las dinámicas de la cultura ligada a los conceptos de mediaciones e hibridaciones culturales.

Martín-Barbero dio impulso a los Estudios Culturales en América Latina postulando tempranamente la necesidad de reubicar la problemática de la recepción y de los usos en el campo de la cultura y por lo tanto

[...] de los conflictos que articula la cultura, de los mestizajes que la tejen y las anacronías que la sostienen, y en últimas del modo en que trabaja la hegemonía y las resistencias que moviliza, del rescate por tanto de los modos de apropiación y réplica de las clases subordinadas (1987: 240).

Sin embargo, para De Certeau las actividades de producción y de apropiación tienen un alcance acotado, porque el sistema de producción industrial capitalista abarca cada vez más espacios y, entonces, para los practicantes de la cultura

La “fabricación” por descubrir es una producción, una poiética (del griego *poiein*: “crear, inventar, generar”) pero oculta, porque se disemina en las regiones definidas y ocupadas por los sistemas de “producción” (televisada, urbanística, comercial, etcétera) y porque la extensión cada vez más totalitaria de estos sistemas ya no deja a los “consumidores” un espacio donde identificar lo que hacen de los productos (1999: 48).

Es decir que esta actividad productiva de los receptores ocupa un espacio muy limitado y acotado a la subjetividad y el grupo de pertenencia.

John B. Thompson, quien describe la recepción como una actividad, no como una posición pasiva sino como un tipo de práctica en la que los individuos se implican y trabajan con los materiales simbólicos que reciben, resume la cuestión del siguiente modo:

En el proceso de recepción, los individuos utilizan los materiales simbólicos para sus propios propósitos, en formas que pueden resultar extraordinariamente variadas, aunque relativamente ocultas, ya que estas prácticas no se limitan a ningún lugar en particular. Si consideramos que la producción “fija” contenidos simbólicos en un sustrato material, la recepción los “suelta” y los libra al deterioro del paso del tiempo. [...] Por otra parte, los usos que hacen los receptores de los materiales simbólicos pueden divergir considerablemente de los usos (si hay alguno) que los productores de estos materiales tenían en mente. Aunque los individuos pudieran tener relativamente poco control sobre el contenido de los materiales simbólicos que tienen a su disposición, pueden utilizar estos materiales, repasarlos y reelaborarlos en formas que son completamente ajenas a los propósitos e intenciones de los productores (1998: 62).

El académico inglés utiliza el término *apropiación* para referirse a un “proceso de comprensión y autocomprensión”. De modo que cuando nos apropiamos de un mensaje lo adaptamos a nuestras vidas y a los contextos en los que vivimos, es decir a un conjunto de circunstancias que, en el caso de los productos mediáticos, difieren de las circunstancias en las que se produjo el mensaje.

En el cierre de su análisis, Thompson deja abierta una puerta: “La apropiación de las formas simbólicas –y, en particular, de los productos mediáticos– es un proceso que puede extenderse más allá del contexto inicial y la actividad de recepción” (1998: 66).

Ahora bien, si nos ubicamos en el escenario que se despliega en torno a las TIC y las redes de comienzos del siglo XXI, las prácticas sociales con medios replantean la ecuación. La actividad productiva se multiplica rompiendo los límites de la subjetividad y el círculo social cercano (familia, amigos, compañeros de escuela) a través de múltiples medios sociales y aplicaciones de alcance intermedio y una circulación que puede describirse como viral, apelando a una metáfora biológica.

Para marcar de algún modo estos cambios en el plano de la teoría, podemos recurrir al concepto de *convergencia* desarrollado por Henry Jenkins (2008: 28) casi cuatro décadas después de que De Certeau postulara sus inquietudes.

La convergencia describe dos procesos íntimamente vinculados: la *convergencia corporativa* promovida por las transnacionales mediáticas y la *convergencia popular* resultado de la actividad productiva de los usuarios que generan sus propios espacios de disfrute y creación actualizando permanentemente una amplia red de comunicación.

La convergencia no es el nombre que utilizamos para describir un “aparato único” de recepción-consumo sino las relaciones complejas entre lo corporativo (impulsado desde “arriba”) y lo popular (generado desde “abajo”). Podemos leer ciertas producciones mediáticas juveniles como una manifestación de este proceso de convergencia. Para Jenkins la convergencia no depende de un mecanismo de distribución específico sino de contenidos que fluyen por múltiples canales, de una creciente interdependencia de los sistemas de comunicación y de los múltiples modos de acceder.

Sobre esta base, Jenkins propone pensar las narrativas transmediáticas (Transmedia Storytelling) como la forma más elaborada de la convergencia:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad [...] puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión y los comics, su mundo puede explorarse en videojuegos y experimentarse en un parque de atracciones (2008: 101).

Pero no termina aquí, porque una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que “se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales” (Scolari, 2014: 73). Plataformas como Youtube, Giphy y Soundcloud son clara muestra de ello.

Las narrativas transmedia pueden desplegarse en variados planos y niveles. Desde los tanques de la industria como *Harry Potter*, *El señor de los anillos* y *La Guerra de las Galaxias*, incluyendo la actividad alternativa y complementaria de sus fans, pasando por niveles intermedios como en *The Blair Witch Project* (de producción

independiente) u otras financiadas con *crowdfunding*, hasta aquellas que son claramente de iniciativa popular.

Como investigador de las narrativas, Scolari (2016) propone distinguir las nociones de *cannon* reservada para describir la producción de la industria cultural o mainstream (corriente principal) y la de *fandom* para identificar la producción discursiva de los fans (seguidores, admiradores, fanáticos) o usuarios activos. La tensión entre estas dos formas de producción cultural mediática es la principal generadora de narrativas transmedia.

Aunque esta mirada puede ser calificada como optimista, lo que tienen en común todas estas experiencias es que la actividad del receptor no se limita a un consumo individual sino que se va a expresar en un nuevo producto mediático que se pone en circulación. El grado de reproducción o alternatividad de esta producción es una muy interesante cuestión pero no invalida lo central del proceso.

Tanto Jenkins como Scolari se hacen eco de este debate y destacan que la misma industria ha desarrollado estrategias para incorporar estas producciones a sus circuitos de producción y consumo.

En este contexto, José Van Dijck afirma que los medios sociales aparecen como:

[...] sistemas que facilitan o potencian dentro de la web, redes humanas, es decir, entramados de personas que promueven la interconexión como un valor social [...], y en igual medida, los medios sociales son sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones (2016: 29).

Desde la sociosemiótica, Eliseo Verón postuló la idea de desfase entre la producción y el reconocimiento como instancias discursivas constitutivas del proceso de comunicación. Desfase que es el resultado de dos lógicas cualitativamente distintas (2013: 292), aunque isomórficas.

Verón argumenta que “los soportes tecnológicos, cuya emergencia ha hecho posible diferentes modalidades de comunicación colectiva, tienden en el mediano plazo a acentuar el desfase y no a reducirlo, tienden a aumentar la complejidad de la circulación” (2002: 130).

Este posicionamiento lo lleva a postular, contra el pronóstico de Frankfurt sobre la uniformidad de la cultura masiva, que el avance de la mediatización hace cada

vez más compleja y polifacética a la comunicación social: “Cuanto más se mediatiza una sociedad, más se complejiza” (2002: 130). Mirada esta que resulta compatible con los planteos de la apropiación de los usuarios como actividad productiva.

Dando un paso más, Verón nos recuerda que “Internet es una mutación en las condiciones de circulación de los fenómenos mediáticos” que vuelve visibles las estrategias de innumerables actores por fuera de la lógica del consumo (2013: 429). De modo que queda planteada una nueva relación entre un sistema social (los medios) y los sistemas socioindividuales (que Verón prefiere llamar actores).

En este horizonte, la investigadora rosarina Sandra Valdetaro se pregunta:

¿Somos los mismos sujetos según nos hayamos socializado en las diferentes “eras mediales” [...] Tenemos la misma relación con el tiempo y con el espacio, con lo memorable y lo pasajero, con lo público y lo privado, desde que se impusieron de manera masiva en nuestras sociedades las tecnologías del *directo*: la radio primero, la TV después, la conexión on-line en los últimos años? (2015b: 193).

III.6. Las interfaces como fenómeno cultural

La idea de interfaz cuenta con una importante tradición en el ámbito técnico e ingenieril, aunque es posible trabajar este concepto desde una mirada cultural y simbólica, como lo propone la académica Sandra Valdetaro: “La interfaz define, de manera general, el tipo de relación que se establece con el usuario. La interfaz es un *entre-dos*, su función de *cópula* produce el modo del vínculo enunciativo”. La autora propone pensarla como un “punto de unión y de separación, una relación basada en la alteridad complementaria, en una diferencia que se intenta elidir, limar, evitar, pero que inevitablemente vuelve” (2007: 215).

En una primera y clásica formulación de la noción de interfaz Pierre Levy, influenciado fuertemente por los primeros aportes de la cibernética, la caracteriza como aquella que

[...] se refiere a operaciones de traducción, para poner en contacto entornos heterogéneos. En este sentido, evoca la comunicación (o transporte) y los procesos de transformación necesarios para el éxito de la transmisión. La interfaz mantiene juntas las dos dimensiones del devenir: movimiento y metamorfosis. Es el operador de pasaje (1992: 190).

En este contexto se puede afirmar que un caso particular de interfaz es lo que en ambientes tecnológicos e informáticos se conoce como *interfaz de usuario*, que se describe como un dispositivo que permite el diálogo o traducción entre el lenguaje “que entiende la máquina” (compuesto por combinación compleja de dígitos, de donde deviene “lo digital”) y el lenguaje (tanto verbal como icónico o gráfico) con el que el humano puede interactuar sin necesidad de un conocimiento técnico especializado.

La dimensión técnica forma parte habitualmente de los fenómenos de interfaz, aunque estos se manifiestan en campos mucho más extensos y complejos de la cultura. Por ejemplo: una revista o una radio escolar son expresiones de la interfaz escuela/medios, un debate en las redes sociales puede describirse como un aspecto de la interfaz entre los medios y la política. Un pictograma y un signo alfabético pertenecen a interfaces distintas aunque sus soportes técnicos son similares: el cincel y la piedra o el lápiz y el papel en ambos casos.

De este modo, la interfaz hombre-máquina crea “no sólo un espacio entre, sino que reconstruye, altera, estas dos identidades”. La interfaz “se siente como aquello que se produce, siempre de manera aleatoria, en el contacto entre dos magmas, entre dos cuerpos...” (Valdettaro, 2007: 215). Lo que se sugiere aquí es considerar a la interfaz más allá de la idea de “bisagra” o incluso de “articulación” para concebirlo como un verdadero espacio productivo, de transformación.

Continuando con su análisis, Valdettaro cita a Oscar Traversa quien se pregunta si podemos hablar de dispositivo para indicar “esas diferencias, no subsumibles en la técnica ni en la condición mediática” (2001: 233).

Parece indicar que al hablar de dispositivo nos referimos a ese lugar “entre” medio y técnica, que implica un deslizamiento del enunciado a la enunciación, y que hace emerger específicos tipos de espacios los cuales activan contactos disímiles y variadas producciones de sentido. Nuestra pregunta: El “dispositivo”, en tanto “articulador de diferencias”, ¿es el nombre que le dábamos a lo que hoy queremos nombrar como “interfaz”? (Valdettaro, 2007: 218).

Este encuadre es una clara invitación a pensar la interfaz como dispositivo, en los términos que propone Foucault como “red de relaciones no únicamente

discursivas". Traversa (2001) destaca el carácter constructivo del término dispositivo tanto en Foucault como en Deleuze en cuanto "máquinas para hacer ver y hacer hablar", dado el componente de visibilidad que comportan e indica que

La visibilidad no se refiere a una luz en general que ilumina objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que esta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella (Deleuze, 1989: 155).

En tanto espacio de conexión entre lógicas disímiles, Federico Bujan postula que la interfaz realiza una particular actividad que

Opera como superficie de contacto entre procesos de producción y reconocimiento; superficie que opera entonces como soporte de la circulación discursiva. De ese modo, la asimetría entre los procesos de producción y reconocimiento encuentra aquí una suerte de membrana que, a la vez que diferencia los procesos, los pone en relación (2010: 41).

En un intento por precisar el concepto, Carlos Scolari propone varias metáforas con las que puede conceptualizarse la interfaz. Así, explora la idea de la interfaz como "superficie o membrana que separa dos materias" de claro corte biológico, la interfaz como "intercambio de información" que recupera la mirada informática y la interfaz como "instrumento o herramienta" que conecta el artefacto técnico con el sujeto humano (2017: 21-28).

Desde la perspectiva desarrollada aquí quizá las metáforas más productivas sean aquellas que consideran a la interfaz como una "conversación o diálogo interactivo" donde sus interlocutores comparten un mismo lenguaje (de un modo siempre parcial) y aquellas que postulan a la interfaz como "lugar o espacio de interacción" y también como "punto de encuentro y desencuentro" (2017: 28).

Los cambios en las prácticas sociales, específicamente en su dimensión comunicacional, inciden directamente en la evolución / transformación de las interfaces y los dispositivos de significación. Las nuevas interfaces no son otra cosa que la manifestación de los momentos concretos del proceso acelerado de mediatización.

Mario Carlón nos recuerda que la Interfaz fue

[...] teorizada por autores como Lev Manovich (2006 [2001]: 111-164) en relación a la noción de pantalla y por Carlos A. Scolari (2004) desde una perspectiva sociosemiótica, la interfaz quizás ocupe en el contexto actual un lugar semejante a la que dispositivo tenía en la era de los medios masivos (2016: 7).

Hasta aquí, la mirada analítica se ha centrado en el plano individual o particular, pero como sabemos, los humanos nos constituimos como sujetos en permanente diálogo con el espacio colectivo e institucional. Por lo tanto es posible pensar la interfaz en una doble articulación dentro del campo que nos ocupa:

a- En el plano del actor como una relación joven usuario/pantalla que algunos autores describen como sujeto - máquina. La pantalla como metáfora y en cuanto dispositivo conecta lo que Niklas Luhmann (2000) denominó un sistema socio-individual o psíquico con otros sistemas y subsistemas sociales (los medios y otras instituciones).

b- En el plano colectivo e institucional como la relación entre la escuela y el sistema de medios. Conceptualización pensada a partir de una analogía con la propuesta de Verón para la interfaz entre el discurso político y el mediático analizada tempranamente en ocasión de la elección presidencial de 1981 en Francia y publicada con actualizaciones en el libro *El cuerpo de las imágenes* en 2001. Este enfoque puede ser pertinente para pensar la interfaz entre el discurso científico y los medios de comunicación tan presente en ocasión de la actual pandemia de Covid-19.

Una aproximación compatible permite pensar a las interfaces como aquellas que se establecen en una tríada entre los sujetos juveniles, el sistema de medios y diversas instituciones como la escuela, la familia, el club y la comunidad barrial.

Para ello podemos recordar el clásico *esquema para analizar la mediatización* que Eliseo Verón presentó en 1997 y que remite a

Una representación esquemática... [que] simplifica groseramente los procesos de mediatización. En esta configuración no hay procesos lineales entre una causa y un efecto, nos encontramos frente a una maraña de circuitos de feedback [...] La relación de los medios con las instituciones, la relación de los medios con los actores individuales, la relación de los actores con las instituciones y la manera en que los medios afectan las relaciones entre los actores y las instituciones (1997: 15).

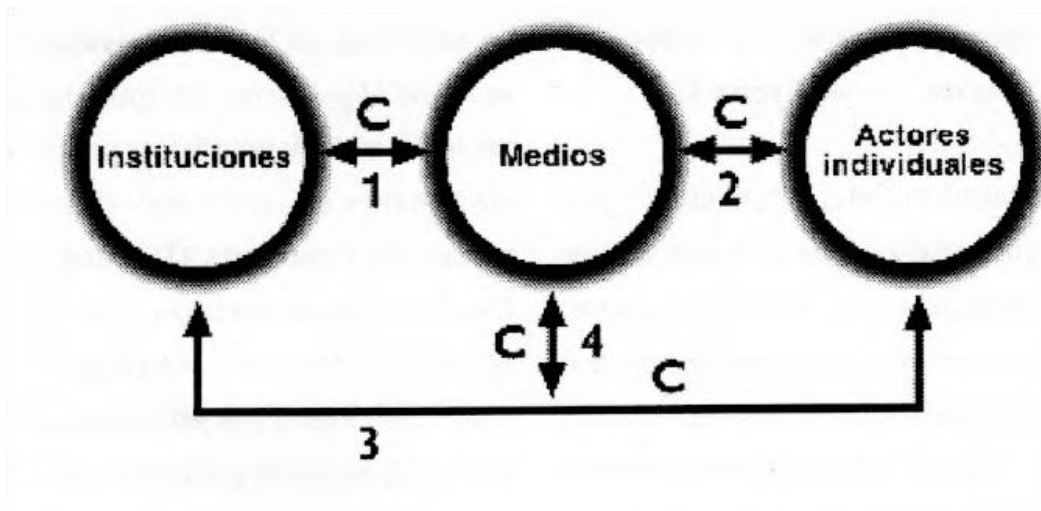


Gráfico 1. Fuente: Verón, Eliseo (1997: 48)

De este modo puede pensarse la interfaz escuela/medios como un dispositivo cuya característica principal es constituirse como un tercero, como un nuevo dispositivo que es diferente y al mismo tiempo resultado del encuentro de otros dos dispositivos: el mediático y el escolar, pero que los trasciende generando sus propias lógicas.

Esta doble articulación implica evitar la conceptualización de la pantalla como un simple artefacto técnico sino pensarla como la metáfora de un medio de comunicación o, mejor aún, como un entramado de medios donde la superficie (plana, por ahora) activa el contacto.

La interacción de los sujetos con los medios no se da en el vacío, sino en el seno de procesos colectivos e institucionales. La perspectiva de la que se parte en el presente análisis considera a los jóvenes como productores de discursos multimedia en la escuela y en permanente interacción con las redes y el sistema de medios en general. Es decir, pensar la relación entre la escuela y los medios como una interfaz productiva desde el punto de vista de la discursividad juvenil.

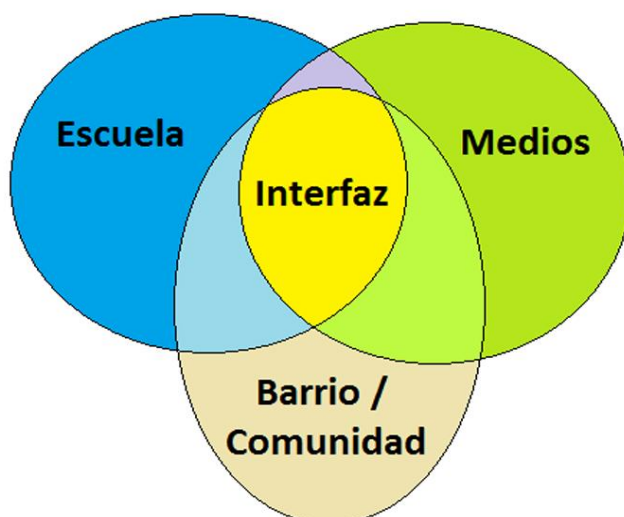


Gráfico 2. Fuente: elaboración propia

De modo general, el movimiento que sugiero tiene que ver con el intento de replantear el concepto de apropiación, utilizado para cabalgar (con dificultades) entre la reproducción hegemónica y la producción creativa, desviada o alternativa, para pensar estos mismos procesos desde la idea de interfaz en su doble articulación: del actor y del colectivo.

En otras palabras, tal como lo afirma Sandra Valdettaro, pensar las interfaces y “detenerse en el análisis de sus diversas modalidades supone la posibilidad de construir hipótesis acerca de las peculiaridades actuales de la semiosis” (Valdettaro, 2015b: 194).

Desde un punto de vista epistemológico tanto Verón (2001) como Valdettaro (2015b) y Cingolani (2019) ubican la temática de las interfaces en el plano de la circulación del sentido, definido desde el esquema del desfase estructural entre producción y reconocimiento, que encontramos al tratar de describir las operaciones entre un enunciador colectivo o institucional en producción y un receptor individual en reconocimiento.

III.7. El cuerpo como interfaz en la escuela

Pensar el cuerpo de los jóvenes como una interfaz situada en la escuela implica dar cuenta de un proceso complejo y de múltiples dimensiones como generador de

sentidos diversos. Una de estas dimensiones apunta a su capacidad icónica al constituirse como signo de los diversos “modos de ser joven”, a través de la indumentaria, colores, estilos, intervenciones varias como el piercing, los tatuajes, movimientos, representaciones estéticas, bailes, coreografías, etc.

Pero el cuerpo no es solo representación, sino también existencia y encarnación del sentido. Desde la década del los 80 del siglo pasado, mucho antes de que las redes sociales en internet adquieran una presencia abrumadora en nuestra vida cotidiana, Eliseo Verón viene insistiendo en el predominio del carácter indicial en la comunicación mediatizada. La expresión “el cuerpo de las imágenes” (2001a: 108) es utilizada por Verón para hacer referencia a la mediatización del contacto o bien a las condiciones enunciativas no lingüísticas de la mediatización.

Gastón Cingolani resume la propuesta de Verón respecto a la conceptualización del cuerpo significativo (a instancias de Peirce y Bateson) en tres puntos:

- Condición de la interfaz (por intermediación del conjunto de captadores sensoriales),
- Dispositivo cognitivo (la concepción de mente involucra indisolublemente al cuerpo y a su capacidad de operar a nivel del sentido), y
- Operador identitario (público/privado, individual/colectivo, y en consecuencia, dispositivo de la vida social, como sistema socioindividual) (2018: 35).

Entender el cuerpo como una materialidad significativa implica considerar que tiene un alto grado de potencialidad performativa cuando es leída como interfaz. El cuerpo juvenil se encarna en la enunciación, pone toda la materialidad (física) al servicio del acto y con él del movimiento.

Con esa fuerza el cuerpo pone en diálogo experiencias *en* y *con* la escuela, los medios de comunicación y la propia condición juvenil. El cuerpo no es el “lugar de paso” del sentido sino que, como toda interfaz, produce, altera, transforma el sentido. Un sentido por momentos aberrante, excesivo, provocador, y altamente placentero para los jóvenes.

Como toda práctica situada, poner el cuerpo en la escuela es ya una práctica mediatizada. Don Ihde menciona al respecto que

En el pasado, quizá las instancias más familiares en las que experimentamos nuestra existencia corporal fueron las llamadas “relaciones encarnadas”, esto es relaciones en las que se tiene experiencia a través de un artefacto, una tecnología. Este tipo de relaciones humano-tecnología suele ser simples –ver a través de los anteojos, clavar con un martillo... negociar la altura de una entrada por el sombrero [...] Estas sencillas extensiones de nuestro sentido del cuerpo alguna vez representaron un problema de auto-identificación; las cuestiones que hoy surgen con la realidad virtual y las máquinas inteligentes son las mismas que se plantearon en épocas pasadas. Nuestros encuentros con tecnologías remueven de modo mucho más amplio y profundo nuestra noción de ser, procesos que involucran nuestros deseos e imaginaciones (2004: 14).

La performer e investigadora teatral chilena María José Contreras propone a la semiótica del cuerpo como una nueva disciplina que busca captar la *estesia*, es decir la articulación sensorial del sentido. Esta nueva concepción de la semiosis se abre al estudio de objetos más cercanos a la experiencia y por tanto permite analizar la captación del sentido en lo cotidiano. Para la autora “la semiótica del cuerpo es, en buenas cuentas, una sociosemiótica de la experiencia que busca las variables, variantes, valores y valencias de lo sensible” (Contreras, 2012: 17). Es posible entonces pensar tres grandes ejes en las reflexiones actuales de la semiótica del cuerpo:

- 1- La articulación de la sensación en percepción: el cuerpo aparece como interfaz con el mundo y los otros cuerpos, dispositivo sobre el cual quedan las impresiones sensibles organizadas como sintaxis sensoriomotora (memoria del cuerpo).
- 2- La estesia: entendida como la experiencia sensible multimodal que implica varios sentidos (polisensorial) y distintas modalidades de articulación (sincretismo, sinestesia, etc.).
- 3- Lo estético: el proceso de significación y construcción de sentido que permite la conjunción del sujeto con la obra y la consiguiente desestabilización de la experiencia cotidiana. (2012: 18)

Desde la perspectiva sociosemiótica el cuerpo es mucho más que un territorio de disputa o materialidad de pasaje de sentido. El cuerpo es, mediado por la tecnología, parte fundamental de estos sistemas socioindividuales en situación de interpenetración. Los sujetos juveniles, a través de estas prácticas corporales, desarticulan en parte la presión del control social que pesa sobre sus cuerpos y momentáneamente, en la fiesta, se desinhiben y disfrutan de ser jóvenes. Allí están

expresando su dimensión política (Arfuch, 2005) y posibilitan el devenir de sus autorepresentaciones en identidades narrativas (individuales y colectivas).

III.8. La interfaz desde la comunicación/educación

Esta aproximación resulta altamente compatible con la propuesta del campo de investigación que Jorge Huergo (2001) describió como Comunicación/Educación. En su propuesta puntualizó que cuando se sustituye la cópula “y” de Comunicación y Educación por la barra “/” de Comunicación/Educación lo que se busca es hacer referencia a

[...] procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En ese sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción e sentidos (Huergo, 2001: 28).

En una reflexión que intenta recuperar lo pensado y actuado en estos casi 20 años desde que Huergo postulara la constitución del campo, Eva da Porta destaca la conformación de un campo académico que se define en un espacio de transición, en un tercer lugar, que puede pensarse como

[...] un espacio liminar, en parte similar a lo que Homi Bhabha llama un “tercer espacio” (escalera, puente, baranda, pórtico, pasaje o membrana) que permite hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias y establecer sendas entre una cosa y otra (2018a: 4).

Al asumir esta posición nos ubicamos dentro de una postura epistemológica relacional para analizar los fenómenos de la mediatización contemporánea tanto en el campo educativo como en otros espacios desde los cuales los jóvenes establecen y experimentan sus relaciones con los medios. Como sugiere Sandra Valdetaro

En los enfoques sociosemióticos la “realidad” de las tecnologías y lo virtual constituye una hipótesis de partida que implica asumir un nuevo posicionamiento investigativo que podríamos sintetizar en la necesidad de situarse en producción y reconocimiento a la vez (2015b: 214).

Considero que estas miradas habilitan a pensar tales espacios de transición como interfaces, tanto en la dimensión de la constitución de un objeto de estudio como en el enfoque teórico y metodológico. El concepto de interfaz resulta así altamente productivo y enriquecedor a la hora de comprender y actuar sobre estos espacios de transición.

De modo compatible y complementario, Eva da Porta remarca otro aspecto muy significativo:

[...] el estrecho vínculo entre intervención e investigación, como un rasgo constitutivo del campo es otro rasgo de liminaridad, pues las tensiones entre la posición teórica y la apuesta política es parte de su constitución como campo y es justamente lo que le imprime dinamismo, complejidad y un compromiso doble con la producción de teoría pero también con la praxis (2018: 4).

El conjunto de las prácticas que se describen y analizan en la presente tesis pueden muy bien considerarse como una interfaz entre el proceso de investigación y una propuesta política educativa asociada a las prácticas áulicas y extra áulicas desde la perspectiva de docentes comprometidos.

Se trata de una posición como educador que considera sus prácticas en una relación permanente de mutua interdependencia entre el análisis crítico de los discursos sociales y la producción de narrativas creativas por parte de los propios estudiantes.

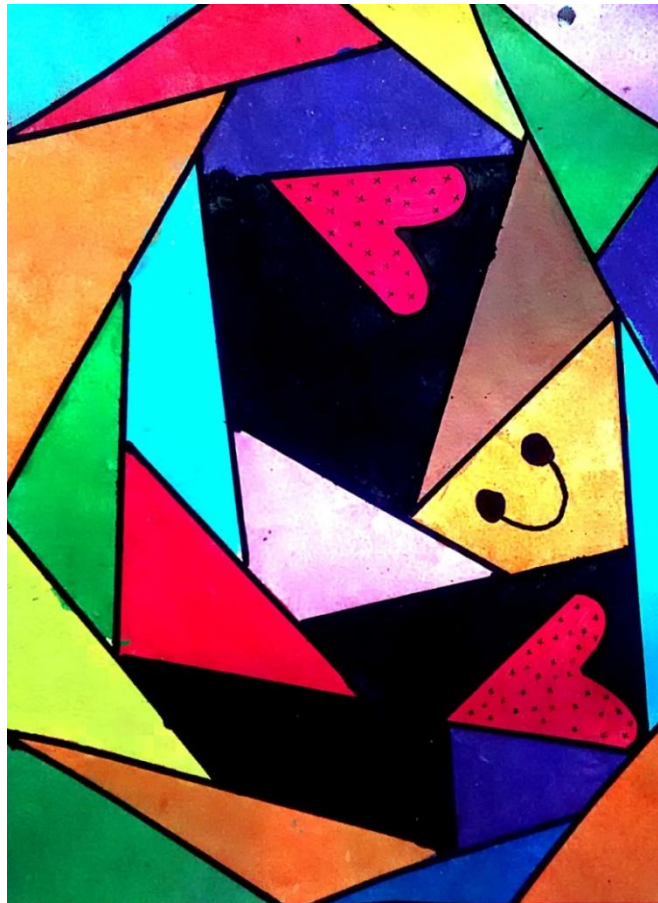
Sin minimizar los contenidos conceptuales y teóricos se trata de hacer una apuesta por el interjuego donde “No hay análisis crítico sin producción creativa y viceversa” (Pelosio, 2011: 49). Esta es una de las dinámicas de enseñanza - aprendizaje donde el análisis crítico de los discursos mediáticos, la apropiación y la producción de discursos con la voz de los estudiantes puede desplegar toda su riqueza y complejidad.

David Buckingham abre el juego a este tipo de perspectivas y prácticas cuando se plantea que

[...] la producción es el ruedo donde los profesores ceden necesariamente algo del control a los estudiantes, y lo que estos deciden hacer con ese control no siempre es de nuestro agrado. [...] resulta posible decir lo indecible, flirtear con algo que puede ser considerado claramente como políticamente incorrecto y las consecuencias políticas de este hecho son a menudo complejas y problemáticas (2005: 257).

Del conjunto de estas reflexiones podemos concluir que al analizar la mediatización contemporánea, en particular en relación a los procesos educativos, nos encontramos con múltiples fenómenos de interfaz, que abarcan al mismo tiempo tanto los objetos analizados como los aspectos metodológicos, el proceso de elaboración de conceptos y los procedimientos de generación de sentidos.

Escuela y discurso multimedia



“Pues a menudo, con los materiales de su cultura, el estudiante procede a la manera de colajes, como por otra parte se hace con el bricolaje individual de numerosos registros sonoros, o con una combinación de pinturas “nobles” con imágenes publicitarias. La creatividad es el acto de reutilizar materiales heterogéneos. El sentido tiende a la significación de lo que afecta su reemplazo”.

Michel de Certeau (2009)

IV.1. Condiciones de emergencia del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela

Para pensar las condiciones que permiten el despliegue del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela el emergente de mayor presencia e impacto fue el Programa Conectar Igualdad (PCI). El programa estuvo en ejecución desde 2010 y entregó más de cinco millones de netbooks¹⁷ (en adelante net), junto con una batería de acciones de capacitación y creación de contenidos digitales orientados a la escuela en los sitios *ConectarIgualdad.org.ar* y *Educ.ar*.

A partir de 2016, durante la gestión de Mauricio Macri y su ministro de Educación Esteban Bullrich, el programa fue paulatinamente desmontado tanto en sus soportes técnicos y de infraestructura como en los pedagógicos, para ser reemplazado definitivamente por el programa Aprender Conectados con otro diseño y objetivos.

Una de las características más notables del PCI fue que su diseño y estrategia se inscribieron en el denominado modelo 1 a 1 que impulsó un cambio de paradigma en el uso pedagógico de las TIC, con una propuesta centrada en los aprendizajes de los alumnos.

El modelo 1:1 consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que cada uno podrá realizar múltiples tareas, conseguir un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a las TIC, dando lugar, de manera simultánea, a una vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar (Sagol, 2011: 12).

El programa contempló además el uso de las net en los hogares de estudiantes y docentes, buscando que el impacto se ampliara a todas las familias que integran la comunidad educativa. La idea fue que los jóvenes se convirtieran en agentes multiplicadores en el seno de su familia y grupo de amigos.

Por primera vez los jóvenes se encontraron habilitados y legitimados por sus competencias técnicas y discursivas, que podían incrementarse en el transcurso de su

¹⁷ En setiembre de 2015 se contabilizaron 5,2 millones de netbooks entregadas.

escolaridad, y por ser les “propietarios” (en realidad poseedores bajo comodato) de la herramienta tecnológica que lo permitía, para convertirse en los interlocutores principales entre la propuesta pedagógica y ciudadana de la institución escuela y la comunidad de la que forman parte.

Algunas de las prácticas con las net y los medios que exceden a la escuela para trasladarse hasta los hogares o los espacios públicos de los jóvenes pueden observarse en la edición de videos de eventos (fiestas, cumpleaños, etc.) que se convirtieron en fuente de ingresos alternativos o la grabación, sampleo y remixado de música para publicar y compartir en Internet¹⁸.

Entre los fundamentos del PCI, de acuerdo a su formulación en 2014, se postula que

En una sociedad con fuertes desigualdades, la escuela es el medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento. [El Estado debe] preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías. [...] Implica también el aprendizaje de competencias de gestión de información, comunicación, intercambio con otros en un mundo global, capacidad de innovación, y actualización permanente.

Un aspecto interesante ha sido el desarrollo de Huayra¹⁹, un sistema operativo propio de software libre basado en GNU/Linux y de aplicaciones de orientación pedagógica específica (simuladores, líneas de tiempo, editores de medios y programación, etc.) con licencias abiertas de uso y distribución. A pesar de que recibió escaso apoyo del Estado nacional durante la gestión de Mauricio Macri, Huayra continuó su desarrollo de manera independiente y en la actualidad cuenta con una versión 4.0 completamente operativa (Huayra Zonda) y una versión 5.0 en desarrollo (Huayra Austral).

¹⁸ El sitio especializado *Rest of World* refiere a “una nueva generación de música urbana” que creció al calor del acceso a las net de PCI que permitieron a artistas como Trueno, Neo Pístea y L-Gante grabar sus primeras composiciones para divulgarlas a través de Youtube y otros medios sociales. Algo similar ocurrió con el DJ y artista visual Glitcha. Ver crónica en <https://restofworld.org/2021/argentina-netbooks-musica/?utm-source=sharing>

¹⁹ Huayra toma su nombre del vocablo quechua que significa *viento*. Sus principios rectores son la soberanía, la independencia y la libertad tecnológica (<https://www.educ.ar/recursos/155461/huayra-gnu-linux>).

La intención manifiesta es superar la dependencia de los sistemas privativos como Windows y habilitar la experimentación y desarrollo independiente de software educativo. Aunque la gran mayoría de las net que circularon en las escuelas se ejecutaron bajo Windows, existen manifestaciones de un uso productivo por parte de alumnos y profesores del Huayra y las aplicaciones que corren con este sistema operativo, sobre todo en escuelas de orientación técnica y de comunicación.

El horizonte donde adquiere sentido el PCI es el de crisis de la escuela como institución capaz de brindar una educación igualitaria y de calidad para amplios sectores de la población, en particular para aquellos que atraviesan situaciones socioeconómicas con carencias o vulnerables.

IV.2. Una escuela en crisis y mediatizada

Si bien la referencia a la “crisis de la escuela” en tanto institución privilegiada para transmitir la cultura y dar un sentido de pertenencia a un proyecto de nación es de larga data, podemos detectar un indicador central ubicado en la década de los 80, en los albores de la recuperación democrática, y el intento de redefinir la educación con el Congreso Pedagógico de 1986 / 1988.

Sin embargo es en el tramo de la educación secundaria donde se concentra gran parte de la discusión actual. Tal como afirma Luisa Vecino

La secundaria en nuestro país no había sido visualizada, en el transcurso del siglo XX, como herramienta de homogeneización social con una impronta universalista, como sí lo había sido la escuela primaria [...] Por el contrario, más bien fue planeada como distribuidora “meritocrática” de los sujetos en diferentes posiciones sociales (2016: 16).

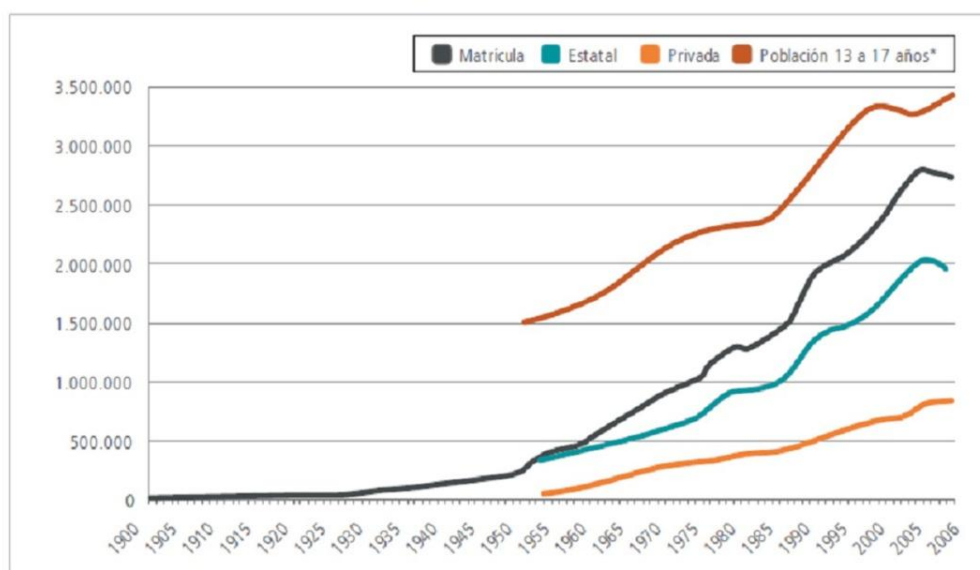
Este proyecto educativo se mantuvo relativamente estable durante medio siglo, pero comenzó a crujiar con el ingreso masivo de sectores populares juveniles a las escuelas secundarias especialmente en la periferia de los grandes centros urbanos. La dinámica se fue consolidando en la década de 1990 y planteó nuevos escenarios, tensiones y reconfiguraciones en el imaginario escolar y en las prácticas áulicas.

A mediados de la década de 1980 poco más del 50% de los jóvenes entre 13 y 18 años cursaban la educación secundaria pero hacia fines de los años 90 esta

proporción llegó a casi el 80% (Cappellacci y Miranda, 2007). Es a partir de la década del 90 donde la crisis adquiere manifestaciones contundentes con la provincialización de las escuelas secundarias, el cierre de las escuelas técnicas y la masificación de la matrícula en el secundario.

En el siguiente cuadro podemos apreciar el salto cualitativo respecto de la matrícula en Argentina durante el último tramo del siglo XX.

Evolución de la matrícula del nivel medio o equivalente. Total país 1900-2006.



Fuentes: 1900-1977 - MCyE - DIEPE - Informaciones Estadísticas :: 1991 - INDEC - Censo Nacional de Población y Vivienda. :: 1996 a 2006 - MEN - Relevamientos Anuales.
 :: 1988 a 1995 estimados por modelo arima.
 * Corresponde a información de proyecciones de población de CEPAL / CELADE - División de Población. Boletín demográfico No. 66 de julio de 2000.

Gráfico 3. Fuente: Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007)

Junto con los jóvenes de sectores populares lo que ingresó a la escuela fue una cultura popular juvenil resignificada en la cultura masiva a través de la industria de la música, los videojuegos y la televisión, primero abierta y luego por cable.

Muchas de las prácticas culturales de los jóvenes de sectores populares encuentran en el espacio escolar un eje articulador, pero es necesario tener en cuenta que esta experiencia es desigual y para un sector muy significativo discontinua, repleto de pliegues y conflictos²⁰.

²⁰ Un dato cuantitativo puede darnos una idea de la complejidad de esta relación. En el Perito Moreno ingresan cada año aproximadamente 150 jóvenes y egresan 100, de los cuales 70 lo hacen en el tiempo previsto (hasta mayo del año posterior). Es decir que aunque la escuela siga siendo una referencia central

En esta aproximación estamos actualizando y ubicando en el ámbito de la escuela secundaria la ya clásica hipótesis que popularizó Jesús Martín-Barbero en América Latina por la que la masificación fue el resultado de un proceso de interacciones entre la constitución de los grandes conglomerados urbanos, la concentración en los barrios populares y la expansión sostenida de los medios de comunicación masiva. Martín-Barbero afirma que

No podemos entonces pensar hoy lo popular actuante al margen del proceso histórico de constitución de lo masivo: el acceso de las masas a su visibilidad y presencia social, y de la masificación en que históricamente ese proceso se materializa (1987: 10).

En Córdoba probablemente la incorporación de la música de cuarteto, con sus prácticas y gestos asociados al cotidiano de las escuelas, sea uno de los marcadores más evidentes de la irrupción de lo popular permeado, transformado y procesado por los medios masivos. La académica Silvia Barei analiza este movimiento del siguiente modo:

El caso de la música cuartertera de Córdoba es un fenómeno apto para observar cómo lo popular invade el campo de lo masivo, se apropia de sus medios y de parte de su discurso y al mismo tiempo lo hegemónico se apropia de los discursos populares en una lucha que no suele ser pareja: el polisistema como espacio cultural está atravesado de desigualdades, no hay equilibrio entre el flujo de comunicación ni hay respeto por las identidades de los sistemas populares (1993: 33).

Gustavo Blazquez (2014) y Pablo Alabarces (2020) describen cómo a pesar de que las clases medias y las instituciones políticas de la provincia trataron de convertir al cuarteto en “folclore cordobés”, al mismo tiempo resistieron su incorporación legítima al currículo escolar. El cuarteto resultaba tolerable en la medida que mantuviera su posición subordinada y controlable en cuanto a una estética plausible de ser asimilada. La irrupción de las prácticas juveniles de los sectores populares en las

en sus prácticas, un número importante de estos jóvenes transitará de modo intermitente por otras escuelas, una temprana incorporación al mercado laboral, la changa y el rebusque y la escolarización de adultos (en realidad de jóvenes adultos de más de 20 años).

escuelas trajo consigo no solo su música y su estética, sino sus códigos, sus gestos, sus performances, rutinas y conflictos.

Además del cuarteto, otros géneros como la cumbia y el rock chabón permean las prácticas escolares. Aquí la televisión acompaña otras dinámicas junto con la música a través de cassettes, los walkman y luego con los “musiqueros” (reproductores portátiles) y los videojuegos. Las telenovelas, el entretenimiento estilo Show Match, los programas de chimentos y más tarde los reality shows se convirtieron en parte de la conversación, motor de intercambios y disputas discursivas que “contaminaron” las rutinas escolares.

Lo que interesa destacar es que la mediatización de la escuela, como proceso transversal y transformador en la generación de sentidos, comenzó mucho antes de que las nuevas tecnicidades y las redes irrumpieran, aunque sin duda estas últimas aceleraron y promovieron un verdadero cambio de escala en los procesos de mediatización ligados a la educación secundaria.

Es decir que la mediatización de la escuela no es una cuestión de ciertos artefactos (o al menos no solo de) sino de cultura y de sujetos. Sus efectos atraviesan cuerpos, prácticas, modalidades de comunicación y dinámicas de producción de enunciados y sentidos.

De hecho las primeras manifestaciones de la mediatización en la escuela pueden rastrearse en los manuales escolares del primer peronismo hasta el intento de perpetuarse con los CD tipo Encarta y otras enciclopedias digitales hacia finales del siglo XX. La gran diferencia con los procesos actuales es que esos dispositivos eran básicamente controlados por maestras y adultos en general y gestionados por las políticas del Estado.

Ya en el siglo XXI esta tensión adquiere características bien marcadas, con la incorporación en la experiencia escolar de los celulares, internet y las diversas redes sociales. Nuevas prácticas discursivas y nuevos sentidos empiezan a poblar las aulas, los pasillos y los patios de la escuela.

Martín-Barbero describe esta incertidumbre y propone

[...] asumir seriamente los retos culturales y políticos que plantea la brecha cada día más ancha introducida por los medios entre la sensibilidad y la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.

Pues solo asumiendo a los medios como dimensión estratégica de la cultura hoy podrá la escuela interactuar, en primer lugar, con los campos de experiencia surgidos de la reorganización de los saberes, los flujos de información y las redes de intercambio creativo y lúdico, con las hibridaciones de la ciencia y el arte, del trabajo y el ocio; y en segundo lugar con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas, cada día más articuladores de lo local y lo mundial (2002: 54).

Dentro de un panorama de complejidad creciente, la interacción de los jóvenes con los medios de comunicación y las TIC es considerada como una de las principales dimensiones, aunque de modo alguno única, de esta crisis (Ammann, 2011; Da Porta, 2011a; Dussel, 2010).

Me permito aquí un breve paréntesis para reflejar las conversaciones que se repetían en los talleres docentes y sobre todo en la sala de profesores. Mientras compartíamos un café y algunos chistes en los escasos minutos del recreo, no dejaba de escucharse un sonido de fondo que replicaba, como un mantra, la queja por la “falta de hábitos” y las “conductas inapropiadas” de los estudiantes.

Este gesto angustiado no hace otra cosa que constatar que la escuela actual es muy diferente de la escuela en la que nos formamos la mayoría de los profesores. Pero lo que queda en interrogación es si esta diferencia es producto de la degradación y la pérdida de objetivos del sistema educativo o es fruto de una transformación estructural del espacio social donde se realizan las prácticas educativas.

Se trata de dar cuenta de un proceso complejo que entrelaza dos dimensiones con profundos vínculos entre sí aunque no idénticos: el acceso a la escuela secundaria de un caudal importante de jóvenes de los sectores populares y con ellos de sus prácticas culturales y sus discursos. Y la acelerada mediatización de las prácticas escolares tanto en su dimensión técnica como en la cultural.

Inés Dussel, en el documento base del VI Foro Latinoamericano de Educación, lo describe así:

La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria, y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados. Por otro lado, las TIC –y su lógica de consumo– parecen funcionar en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y velocidad que entra en colisión

con los propósitos y tiempos de la enseñanza-aprendizaje de la escuela (Dussel, 2010: 11).

La presente indagación pone su centro de atención en la actividad productiva de los jóvenes estudiantes en relación a los productos multimedia que consumen, comparten y producen cada día con mayor frecuencia.

En lo que sigue, se intenta trazar un esbozo genealógico de la emergencia de los multimedia producidos por los jóvenes en una escuela permeada por las TIC y en constante transformación. Es decir, como lo propuso Foucault (2007: 7), una búsqueda de los comienzos y de las condiciones de emergencia del suceso o fenómeno en cuestión. Así, se propone dar cuenta del “modo específico en que la irrupción o emergencia del acontecimiento en un determinado campo de fuerzas y posibilidades, lo modifican y reconfiguran” (Rujas Martínez-Novillo, 2010).

La antropóloga Paula Sibilia piensa la escuela como espacio de actuación de los jóvenes en términos de las transformaciones de los regímenes por los que las subjetividades van tomando forma y se constituyen. La autora afirma que la escuela se constituyó como institución moderna sobre el modelo de la cárcel, pues “la vigilancia centralizada, el encierro con horarios fijos y las pequeñas sanciones regían las instituciones típicas del siglo XIX y XX” (Sibilia, 2012: 178). Las paredes y el confinamiento fueron aspectos clave en la estructuración de una subjetividad introdirigida.

El paradigma moderno hizo compatible esta mirada interior de la personalidad como refugio de lo auténtico y lo sensible con un ajuste a un sistema maquínico donde cada cuerpo debiera ocupar su lugar como parte y pieza sincronizada para el logro de los objetivos sociales. La escuela moderna se constituyó como uno de los factores clave en este conjunto de dispositivos.

Sin embargo, en un entorno como el actual donde predominan las redes y las mallas de dispositivos móviles que “ya están infiltrando las paredes de la escuela sin necesidad de derribarlas” (Sibilia, 2012: 176) este modelo resulta profundamente alterado. En otras palabras, en una “sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad [...], en medio a los vertiginosos procesos de globalización de todos los mercados, entra en colapso aquella subjetividad interiorizada que habitaba el espíritu del hombre-máquina” (Sibilia, 2010: 6).

Frente a esta situación los distintos gobiernos, tanto nacionales como provinciales, se han visto impelidos a intentar una respuesta y delinear políticas y prácticas de intervención. Al respecto, un informe de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (en adelante UEPC) afirma que

Las políticas educativas desarrolladas entre 2003 y 2013 a nivel nacional han marcado la agenda de cambios realizados en las provincias, [...] Para el caso del secundario, es posible sostener que estamos frente a políticas comprometidas con una transformación cultural en la forma de entender a los jóvenes, sus relaciones con el saber y el trabajo pedagógico, que tensionan las representaciones y sentidos históricamente construidos por la sociedad y los docentes sobre sus funciones y los modos de pensar la escuela secundaria (UEPC, 2014: 33).

Durante buena parte de la década pasada el PCI ha concentrado y hegemonizado las políticas públicas al respecto. Pero es al mismo tiempo el resultado acumulativo y contradictorio de muchos intentos de respuesta que se han manifestado de modo disperso, discontinuo y solapado.

Es posible pensar estos diálogos en por lo menos tres dimensiones:

- La infraestructura material: computadoras, redes y conectividad a Internet, y también audio y TV analógicas, estructura de los edificios, espacios para la producción en medios, etc.
- El discurso pedagógico inscrito en planes de estudio, espacios disciplinares (materias, talleres, contenidos transversales, etc.), programas específicos orientados a los alumnos, capacitación docente, festivales y encuentros con una relación menos orgánica con la escuela.
- Las prácticas discursivas de los jóvenes en su relación con variados dispositivos mediáticos: videojuegos, reproductores de mp3, celulares y cámaras, fotos y videos en Youtube e Instagram; y las aplicaciones (App) como entorno de la interacción actual.

IV.3. Redes y “fierros” en la escuela

A la luz de los cada vez más pequeños y ubicuos dispositivos móviles con los que nos comunicamos y mantenemos en contacto, una mirada superficial puede concebir a las

redes como sustancias inmateriales, cuya representación puede ilustrarse con la repetida metáfora de “la nube”. Sin embargo, las redes de comunicación se sostienen en una intrincada malla de cables, fibras ópticas, satélites y millones de computadoras interconectadas entre sí.

Este aspecto resultó clave y de difícil implementación y sostenimiento desde los primeros esbozos para dotar a las escuelas de la infraestructura indispensable para hacerlas compatibles con el entorno comunicacional contemporáneo. Es decir, de dispositivos técnicos (en particular computadoras), conexión con Internet y con los medios en general.

En la provincia de Córdoba, desde el año 1994, se implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, que brindaba equipamiento y capacitación para desarrollar proyectos educativos que integraran la computadora como recurso de enseñanza y aprendizaje.

La primera incorporación con cierta extensión se registró durante el segundo gobierno de Carlos Menem y su ministro de Comunicaciones Germán Kammerath quienes impulsaron la creación de los Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC). Estos centros eran una apuesta del gobierno para cerrar la brecha tecnológica entre los sectores más necesitados “atribuyéndole características de transformación prácticamente autónomas y disociadas del contexto histórico y social en el que se inscriben” (Monje, 2002: 3).

Se crearon 1.300 centros en todo el país de los cuales cerca del 40% estuvo localizado en Córdoba, donde no por casualidad Kammerath presentaba su candidatura a la intendencia de la ciudad. Una importante cantidad de los CTC se instalaron en escuelas de zonas carenciadas y consistían en cinco PC y un módem para conexión a Internet, aunque no en todos los casos se pudo concretar por falta de línea telefónica disponible.

Por fuera de la infraestructura escolar, pero con una notable influencia a comienzos del milenio hay que mencionar el fenómeno de los cibercafés (Castro Rojas, 2011). Estos espacios nacieron como una iniciativa para atraer clientes en bares orientados a la clase media. A medida que la banda ancha se fue extendiendo en oficinas y hogares, los cibers fueron poblando los barrios, incluso los populares, perdieron su complemento de café y mutaron a lugar de encuentro de los jóvenes para

explorar los placeres de los juegos en red, tanto en línea como con los ocasionales usuarios del ciber.

El ciber como un espacio apropiado por los jóvenes mantuvo desde el comienzo un fuerte vínculo con la escuela. Un lugar donde resultaba posible realizar algunas tareas escolares (buscar información, escribir monografías, consultar tutoriales, imprimir, etc.) y combinarlas con prácticas lúdicas de las TIC como ver videos y jugar en red. Era común ver grupos de cuatro o cinco jóvenes encontrarse en el ciber a primera hora de la tarde y “compartir allí durante horas un juego mientras teatralizaban verdaderas batallas épicas” (Castro Rojas, 2011: 125) y chateaban en busca de nuevos horizontes y relaciones personales.

En 1998 se lanzó el Proyecto Redes con el objetivo de dar conectividad a las escuelas a través de acuerdos con empresas de telefonía. Hacia finales de 2001 el gobierno provincial de De la Sota concreta un crédito de 20 millones de dólares con España para el equipamiento de aulas de informática en 405 escuelas públicas secundarias. Cada aula se conformó con 10 PC (20 puestos) para los alumnos y una para el profesor, consola de audio y video, cableado de red, software con intencionalidad pedagógica y de oficina en general.

El diseño original del dispositivo era un aula de idiomas adaptada a un uso polifuncional. El resultado fue un híbrido entre analógico y digital. Pensado desde la lógica de una sociedad disciplinaria, los tabiques para los alumnos no permitían movimientos y el énfasis estaba puesto en el control. La vigilancia desde el puesto del profesor se orientó al monitoreo de la actividad del alumno incluyendo el llamado de atención y bloqueo de la PC.

Se realizaron varios cursos de capacitación, incluso en las propias escuelas, lo que resultó toda una novedad, pero siempre en términos de “instrumentos” y “herramientas”. Es decir, tanto la capacitación como la práctica áulica con las TIC fueron pensadas de modo instrumental, lejos de una mirada de diálogo pedagógico y producción discursiva de los sujetos participantes.

En 2005 el gobierno nacional entregó un paquete de 12 PC (marca IBM), un módem de buen rendimiento y prestaciones múltiples a un número importante de escuelas. Estos equipos continúan funcionando en varios centros educativos, aunque

es difícil rastrearlos ya que no existen actas archivadas, ni servicio técnico, ni seguimiento por parte del Ministerio.

Durante el 2007, el Ministerio de Educación de la Nación implementó el Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo, PROMSE, con el propósito de integrar las TIC en una dimensión cultural, instrumental y pedagógica. PROMSE entregó ocho computadoras por escuela e hizo hincapié en el uso pedagógico de las TIC. Como dato distintivo, la capacitación se organizó con parejas técnico-pedagógicas, uno de los integrantes se especializaba y dedicaba a la cuestión técnica, y el otro, a la pedagógica. En Córdoba se beneficiaron 202 escuelas y 1.270 docentes.

Entre los años 2009 y 2011, el Gobierno provincial agregó el Programa Internet para Educar con un paquete de 20 a 30 net en un carro contenedor por escuela y routers Wi-Fi. Por primera vez el Estado garantizó conexión a 350 escuelas, aunque la baja capacidad y los escasos puntos de contacto (AP) limitaron su uso²¹.

El Plan Social Educativo, el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPPIE), todos de gestión nacional, también destinaron parte de sus esfuerzos a la integración de las TIC, ofreciendo distintos recursos y capacitación docente.

Muchos de los programas nombrados, tanto los nacionales como los provinciales, carecieron de la continuidad necesaria y algunos se desarrollaron sin tener en cuenta el contexto de cada institución. Uno de los mayores inconvenientes fue la falta de financiamiento para mantener los equipos y los altos gastos de conectividad, lo que en poco tiempo condujo al abandono o inutilidad de muchos de los laboratorios y equipamientos.

Aunque de manera indirecta es importante mencionar aquí la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual que establece las pautas que rigen el funcionamiento de los medios radiales y televisivos en la Argentina. Esta legislación fue promulgada en el 2009 y entre sus principales disposiciones reserva un tercio de las frecuencias disponibles para emisoras sin fines de lucro, donde se destacan las

²¹ La conexión a Internet se realizó mediante un convenio con Telecom. Los módem instalados tenían una capacidad de 1 Mbs, la tercera parte del estándar hogareño de la época.

cooperativas, comunitarias y también las emisoras escolares con notable actividad en las ciudades y pueblos del interior de la provincia.

IV.4. Un currículo más flexible mirando a los medios

La primera modificación de envergadura en cuanto a planes de estudio y estructura escolar fue la implementación en la provincia de Córdoba de la Ley Federal de Educación 24.195 por parte del gobernador Ramón Mestre a partir de 1996.

Esta ley impulsaba la adecuación de la escuela secundaria a un mercado laboral de fuerte sesgo neoliberal e implicaba un enfoque eficientista de los contenidos a transmitir. Se cerraron los séptimos grados y se impuso una escuela secundaria organizada en dos tramos: un Ciclo Básico Unificado de tres años y un Ciclo de Especialización con distintas “salidas laborales”. Una clara manifestación de en qué mercado laboral se estaba pensando fue la desarticulación de las escuelas técnicas (IPET y ENET) y sus planes de estudio.

Se incorporaron espacios disciplinares desde donde trabajar contenidos TIC como Educación Tecnológica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la actividad áulica se limitó a ejercitar competencias básicas en software de oficina y algunas prácticas instrumentales como presentaciones (PowerPoint) y simuladores de funciones básicas. Por primera vez dentro del Ciclo de Especialización se crearon espacios disciplinares en Comunicación Social y talleres en distintos lenguajes mediáticos (gráfica, radio, TV).

En un balance crítico de este momento inicial, las investigadoras Paula Morabes y Martina Rothstein afirman que

El modo en el que se implementó la Reforma Educativa durante la década de 1990 en el marco de una reinstalación del discurso educativo neoliberal implicó en el trabajo con la comunicación en la escuela un estallido de proyectos tecnocráticos e instrumentales que en algunos casos terminaron por diluir las potencialidades de los proyectos comunicacionales en el ámbito educativo (2012: 17).

El Ministerio de Educación de la Nación creó en el 2000 el portal *Educ.ar* con la expectativa de integrar las TIC al sistema educativo. El portal dio un paso muy

importante en la producción de materiales educativos y continuó desarrollando una producción sólida tanto en generación de recursos como en la capacitación docente y la elaboración de material didáctico innovador. Coordinó también la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (CNAD) en el año 2004 y participó de los movimientos iniciales del PCI. Durante la gestión de Mauricio Macri (2016-2019) sus funciones críticas se vieron bastante restringidas, concentrándose en un repositorio de recursos y guías de trabajo docente.

Resulta apropiado ubicar estas iniciativas en el marco de los análisis y propuestas políticas de la Unesco y otras instancias como los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ONU, 2000), la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), celebrada en 2003 y 2005 y el Plan de Acción –eLAC2015– para la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010).

El documento “Uso de tic en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital” (2013) del Instituto de Estadísticas de la UNESCO destaca que “Por más de una década, la aspiración de los formuladores de políticas de educación ha sido formalizar la integración de políticas transversales de TIC como parte de la reforma y renovación educativas”.

Por eso es importante recuperar estas experiencias con TIC en el marco de las políticas públicas de los diversos gobiernos latinoamericanos. Así en Uruguay se encuentra en marcha desde 2007 el Plan Ceibal con la propuesta de 1x1, el Plan Enlaces en Chile que en 2011 se planteó el objetivo de “10 alumnos por computador” en los sectores vulnerables y las iniciativas para promover la alfabetización digital en zonas rurales de Bolivia y Perú.

Aun con las limitaciones y contradicciones que mencionamos más arriba, puede detectarse en el período que articula el nuevo milenio la concreción de un número importante de proyectos educativos que promovieron las prácticas con medios de comunicación y que se apoyaron en la incipiente incorporación de TIC en las escuelas secundarias.

Se puede mencionar por ejemplo el proyecto “Cuentos con vida” que consintió en la producción de dos CD con cuentos latinoamericanos narrados e interpretados con efectos sonoros por estudiantes del IPEM 20 Rodolfo Walsh con el propósito de

donarlos al archivo sonoro del Instituto Helen Keller de niños con discapacidades visuales.

En el mismo sentido hay que mencionar el renacer de las revistas escolares con distintos propósitos pero todas producidas y diseñadas a partir de las nuevas herramientas digitales: *Educando* (IPEM 207 Eduardo Requena), *No Jodas* (IPEM 40 Deodoro Roca), *Mira lo que te cuento* (Instituto Santísima Trinidad), *Tumbando Rejas* (CENMA Profesora María Saleme de Burnichon - Complejo Esperanza), *Miradas* (Instituto San Luis Gonzaga), *En dos Palabras* (IPEM 20 Rodolfo Walsh), *Juntos* (Instituto Brigadier San Martín), *Periódico Milenio* (Instituto Nuevo Milenio), *El Glaciar* (IPEM 185 Perito Moreno), *La voz del canal* (IPEM 337 Jorge Alberto Sábato) son apenas una parte estas de estas ricas y variadas experiencias.

En relación a las iniciativas estatales respecto de la dimensión mediática específica, el Ministerio de Educación de la Nación creó en 2003 el programa Escuela y Medios^{22 23} coordinado por la Dra. Roxana Morduchowicz, quien había llevado un programa de características semejantes en la ciudad de Buenos Aires durante la gestión de Daniel Filmus (2000-2003). Entre los objetivos del programa se destacan:

- Promover la educación para los medios a escala nacional.
- Fortalecer el capital cultural de los alumnos.
- Mejorar la representación que tienen los niños y jóvenes en los medios.
- Brindar una visibilidad diferente a los estudiantes para la expresión de su propia voz.

Desde el programa se organizó el Primer Certamen Nacional de Producciones Estudiantiles con el objetivo de

²² El Programa Escuela y Medios incluyó diferentes proyectos tales como: “Periodistas por un día”, “La escuela hace TV”, “Momentos de radio”, “Escuela, cámara y acción”, entre otros.

²³ La experiencia del Programa Escuela y Medios se ha recuperado y replanteado en el vigente Programa Nacional de Medios Escolares (2020, Ministerio de Educación), que se plantea como objetivos:

- Impulsar, en la interacción de los medios escolares con la comunidad, estrategias de revinculación, inclusión y extensión educativa.
- Estimular la producción local de contenidos y favorecer el respeto de las diferentes voces e identidades.
- Ofrecer herramientas pedagógicas que apunten al desarrollo de sentido crítico.

Fomentar la producción estudiantil, tanto escrita, como audiovisual o hipertextual, de modo que los alumnos se involucren en el armado de un medio de comunicación propio, que los represente e identifique. Al mismo tiempo, se trató de promover la comunicación dentro del curso, la escuela y también entre colegios (Programa Escuela y Medios, 2014).

Durante el gobierno de Néstor Kirchner se sancionó la nueva Ley Federal de Educación (26.206) que fue implementada en Córdoba por el ministro Walter Grahovac. Esta ley consolidó el modelo de 6 años en el secundario y extendió la obligatoriedad al ciclo completo y los 18 años. En este marco, desde 2011 se propusieron nuevos formatos curriculares como la cátedra compartida, el seminario, el taller, el ateneo, el laboratorio, el observatorio y el trabajo de campo.

Entre los años 2007 y 2010 se desarrollaron los programas PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) y PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa). Ambos con financiamiento nacional y aportes de organismos internacionales (BID, CE) con el objetivo de la integración pedagógica de las TIC. En los documentos que orientan estos programas por primera vez las TIC son problematizadas como dispositivos de producción cultural e ideológica y como factores sociales significativos para la estructuración de las sociedades capitalistas globalizadas (Da Porta, 2015).

Es así que puede reconocerse un discurso pedagógico “orientado en una perspectiva socio cultural opuesta al enfoque instrumental y tecnocrático: Los estudiantes, su cultura y sus identidades son también parte de la estrategia de cambio que se propone” (Da Porta, 2015: 50). Además, aunque de modo complementario, se piensa a las TIC como una posibilidad para la expresión y participación de los jóvenes como ciudadanos y agentes culturales.

A partir de 2011 PROMSE y PROMEDU, sus objetivos y líneas de acción serán subsumidos por el PCI.

A partir del análisis de las editoriales de la revista *El Monitor de la Educación - Quinta época* del Ministerio de Educación de la Nación el investigador Diego Moreira (2012) reconoce algunos de los ejes del discurso educativo del Estado en ese momento:

- El diagnóstico de la existencia de una brecha digital que puede ser disminuida o anulada por la simple incorporación de las TIC. La existencia de otras brechas como el acceso a los bienes culturales, las desigualdades informativas y económicas y el aislamiento de las instituciones educativas que deben ser superadas mediante políticas activas del Estado.
- La presentación del momento actual y del futuro desde conceptos como “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento”.
- La certeza de que el Estado es el encargado de reducir la incertidumbre por el futuro y en consecuencia debe diseñar políticas orientadas a democratizar el acceso a estas nuevas herramientas para todos los ciudadanos.
- La presencia de destinatarios docentes que “deben ser capacitados” para adecuarse a las exigencias de la sociedad actual para las cuales no están preparados.
- El intento de conjurar los posibles miedos de los educadores frente a la incorporación de las TIC y el reconocimiento de la labor docente en el aula: “ningún dispositivo tecnológico puede reemplazar la labor docente en este plano”.

A la manera de evaluación general Eva da Porta constata un

[...] desplazamiento del rol de la figura de Estado de un rol cognitivo asertivo (2007) a un rol performativo (2010), en estrecha relación con los desplazamientos que van de la sanción de la Ley de Educación Nacional en donde se plantea la constatación de una necesidad (educar con TIC) a la creación del PCI a partir de la cual se genera un cambio en las condiciones educativas respecto a las TIC. Es notable el desplazamiento de un discurso que problematiza a las TIC desde sus potencialidades para el aprendizaje a un discurso definido en términos políticos, que plantea que estos dispositivos permiten alcanzar objetivos más amplios vinculados a la Inclusión y la Igualdad (2015: 60).

Por último, son dignas de mención una serie de iniciativas que mantuvieron una relación menos orgánica y sistemática con la escuela, pero que fueron significativas y permitieron el intercambio de experiencias y reflexiones entre jóvenes y profesores con los medios. Entre ellas registramos a Festicortos²⁴ (un encuentro para compartir

²⁴ Festicortos se presenta como “una muestra inclusiva de producciones audiovisuales realizadas por niños, niñas y adolescentes, provenientes de jardines, escuelas primarias, secundarias, especiales e

producciones audiovisuales de niños y jóvenes con carácter no competitivo y que se mantiene vigente desde 2008), el Festival Cine Tiza²⁵, el Festival Video Minuto y el programa Articulación Escuela - UNC que permitió la realización de diversos talleres y dinámicas entre profesores y estudiantes universitarios con alumnos de los últimos años de la secundaria.

IV.5. Acerca de las prácticas discursivas juveniles

Poner el acento en las prácticas nos interroga acerca de la relación entre las tecnologías y las prácticas sociales. Plantear la cuestión en términos de “el huevo o la gallina” para dirimir cuál es la dimensión predominante, o cuál debe considerarse en primer término de una hipotética dupla causa / efecto no tiene sentido, porque ambos procesos se implican mutuamente y retroalimentan. Sin embargo, enfocar nuestra mirada en las prácticas nos permite recuperar dinámicas que no podrían explicarse de otra manera.

Por ejemplo: el diseño de la cámara frontal en los móviles actuales puede leerse como una respuesta tecnológica a la práctica de la selfie (autofoto) y a la imagen en red. Con la misma óptica podemos considerar la explosión de las redes sociales a partir de 2007 cuya tecnología está basada en HTML y algoritmos disponibles dos décadas antes. Esta abrupta expansión no podría explicarse con argumentos tecnológicos sin apelar a los cambios en las prácticas comunicativas, sobre todo de los jóvenes que son el segmento más dinámico.

La primera década del siglo XXI encontró a los jóvenes utilizando mensajes de texto, chat y otras variantes de escritura en línea individual y colectiva. Actividad que se potenció con la expansión de las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram. Silvia Tabachnik investigó algunos de los efectos que estas prácticas trajeron a través de

instituciones no formales”. Es organizado anualmente por el IPeM 134 Ing. Regino Maders, el IPeM 199 Dr. Juan R. Remonda y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. Participan estudiantes de más de 100 instituciones que muestran sus cortos y cuentan su experiencia de producción durante varias jornadas en el Salón de Actos del Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria (UNC).

²⁵ Cine Tiza es un Festival Intercolegial de Cine y Artes de Latinoamérica que todos los años, desde 2009, se realiza en el IPeM 268 Deán Funes y es coordinado junto al grupo independiente ABCine, la Secretaría de la Juventud y la Secretaría de Cultura del Gobierno de Córdoba.

[...] una noción de subjetividad que incluye la alteridad en su propia definición y privilegia la diferencia en lugar de la mismidad, el fragmento en lugar de la totalidad, la multiplicidad en lugar de la unicidad, el devenir y la duración en lugar de la invariabilidad (Tabachnik, 2007: 3).

De acuerdo a un estudio específico (Montero, 2012) el 68% de los encuestados comparte imágenes a través de Internet. La fotografía aparece por encima de cualquier otro medio, rompiendo la hegemonía que durante el siglo XX mantuvieron el cine y la televisión sobre los consumos visuales. El 86,3% de los jóvenes encuestados afirma producir imágenes. De ellos, el 93,7% registra fotografías, el 43,7% hace videos y el 16,3% dibujos o gráficos en la computadora.

Los motivos que llevan a los jóvenes a producir imágenes digitales pueden ser clasificados en tres grandes categorías: recordar, divertirse y expresarse. Las imágenes producidas funcionan entonces como objetos que habilitan el contacto entre pares, como excusa para prolongar la comunicación más allá del tiempo compartido. Esto da cuenta de formas de sociabilidad específica, que caracterizan la relación de los jóvenes con las TIC.

Un aspecto particularmente significativo es el rol que la selfie o autofoto ha adquirido en la sensibilidad juvenil. Cuando la cámara digital y el teléfono celular se convierten en un objeto único, un móvil en el sentido actual del término, con la posibilidad de “tenerlo todo el tiempo y en todo lugar a mano”, se plasman las condiciones de posibilidad de un cambio de mirada en relación al mundo.

Se plantea así un giro de 180 grados en la forma en que miramos el mundo. Pasamos del relato (icónico) o registro del mundo (desde adentro hacia afuera) a fotografiar-me-en-el-mundo. El sujeto aparece en primera persona pero la mirada está dispuesta desde afuera hacia adentro.

Paula Sibilia hace referencia a una sociabilidad líquida o la cultura somática de nuestro tiempo que harían surgir un tipo de yo más epidérmico y dúctil, “capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva” (2012: 48).

El gesto de la autofoto o selfie tuvo sus inicios en una práctica juvenil, que pronto sería imitada por amplios sectores sociales. Hacia la mitad de la primera década

del siglo XXI les jóvenes compartían imágenes de sí, principalmente de sus rostros y partes del cuerpo en poses desestructuradas, mediante Fotolog y Myspace. Aparecen además objetos, como peluches, muñecos y guitarras, que “hablan de” o marcan el sí mismo. Los gestos y encuadres divertidos y experimentales completan el cuadro. También aparecen como entorno espacios como el cuarto o el baño que hasta entonces pertenecieron a una esfera completamente privada.

Lo que podemos reconocer aquí es una confirmación de la tendencia a “un abandono de aquel locus interior hacia una gradual exteriorización del yo”. En una práctica típicamente joven de búsqueda de sí mismo se acentúa la exposición corporal, orientada fundamentalmente a los pares. Acción que hasta entonces era canalizada por la poesía, la música, la aventura y los espacios abiertos. Por eso, en vez de solicitar la técnica de la introspección, que intenta mirar hacia dentro de sí mismo para descifrar lo que se es, “las nuevas prácticas incitan el gesto opuesto: impelen a mostrarse hacia afuera” (Sibilia, 2008: 131).

El recorrido que va desde los Fotolog de la primera década del siglo XXI al actual Instagram como red global de imágenes y principal soporte para el intercambio de selfies nos muestra parte del proceso. Pero quizá sea Snapchat, la aplicación para compartir fotos que desaparecen después de unos segundos, la red que mejor muestra el espíritu de época.

Snapchat puede entenderse como una clara, e inquietante, manifestación del cambio de estatuto de la imagen de la que parece dar cuenta la autofoto. Sin perder sus calidades icónicas y simbólicas, la imagen en red (y la selfie en particular) parecen destacar su aspecto indicial.

El semiólogo argentino Eliseo Verón retoma las categorías de signo propuestas por Charles Peirce para pensar los cambios en los medios. Considera a la prensa como fundamentalmente simbólica al enfocarse en la palabra escrita, al cine como icónico y por ende analógico, pero a la televisión y a la radio como indiciales, pues su centro está en el contacto.

Verón sostiene su hipótesis en la mirada del presentador de TV. Encuentra allí el gesto metonímico que lo conecta permanentemente con el espectador. Quizá podamos trazar un paralelo entre las dinámicas diferenciales presentes en el cine (función icónica) y la TV (función indicial), por un lado y en la fotografía por otro. En la

fotografía analógica el centro es el ícono, la capacidad de re-presentar el mundo a través del signo. En la fotografía digital y en red el centro es el contacto, la puesta en relación con el otro.

Para describir las actividades discursivas de los jóvenes debemos abordar también el uso y apropiación de videojuegos. En este sentido tomamos la definición propuesta por María Rubio Méndez para quien

El videojuego como artefacto cultural (desde su diseño hasta su consumo) está involucrando factores que van más allá de la diversión: no sólo proponen un modelo de conducta determinado, sino que están produciendo modelos de subjetividad y, en definitiva, están produciendo sujetos (2013: 23).

En este contexto es necesario destacar que los jugadores están sujetos a un “pacto de ficción lúdica muy frágil que puede descomponerse y volverse a generar en cuestión de segundos” (Rubio Méndez, 2013: 23). Los roles asumidos “más allá” de la pantalla facilitan la experimentación y la asunción de identidades complejas y múltiples. Su performatividad tiene consecuencias “más acá de la pantalla” pero de modo alguno de manera mecánica y unívoca.

Es así que el medio aporta un espacio de significación distinto, a la vez que unas prácticas aún más complejas que requieren de nuevas habilidades para la exploración y devuelven resultados más difíciles de conceptualizar.

Esta autora destaca que durante la adolescencia el factor social de los juegos cobra una “mayor relevancia en tanto que se generan comunidades que, por afinidad, contribuyen de forma significativa a la configuración de los individuos” (2013: 25). El análisis de los juegos en línea requiere otro tipo de acercamiento más allá del análisis de la representación o la imagen, como son la jugabilidad, la interactividad y el carácter lúdico.

Tal como señala Cabra Ayala

Las características mismas del videojuego interactivo nos pondrían ante un sujeto que recompone las relaciones de sí mismo con su cuerpo, y que participa de nuevos modos de ser y conocer, por medio de una experiencia particular del tiempo, del espacio y de su propia sensibilidad (2010: 169).

Resulta significativa además la producción de microvideos en móviles compartidos mediante bluetooth, Youtube, WhatsApp y en los años más cercanos aplicaciones como Instagram y Tic-toc. Estas prácticas juveniles resultaron muy dinámicas y en muchos casos disruptivas en el seno de las escuelas. Junto con los saludos románticos, las “monerías” y los bloopers graciosos se registran y difunden escenas que pueden calificarse como bullying, acoso escolar o sexting.

El catedrático norteamericano Howard Gardner (2014) da cuenta de la situación de lo que denomina “generación App”, en la que se están consolidando rápidamente cambios en el modo en que “los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación” en virtud de sus prácticas comunicativas con los teléfonos inteligentes y otros dispositivos digitales. Describe a las aplicaciones (app en inglés) como pequeños programas que permiten realizar una tarea específica, muy simples y cuyo control está en su totalidad en manos de la persona o entidad que la diseñó.

A diferencia de los programas tradicionales de PC (de oficina, editores de audio y video, etc.), las app se popularizan con rapidez; están presentes en cualquier dispositivo móvil (teléfonos, tablets, incluso relojes, bicicletas y otros objetos) y se actualizan permanentemente en línea. La mirada de Gardner permite pensar lo que las app posibilitan y lo que limitan al mismo tiempo. Aunque el estudio se realizó en el contexto de una sociedad del primer mundo, algunas de sus conclusiones resultan sugestivas para pensar las prácticas de los jóvenes en nuestras escuelas.

En este escenario resulta significativo que, a pesar del esfuerzo del gobierno nacional, los primeros relevamientos sobre el impacto del PCI mostraron que el uso de las net en las aulas argentinas seguía siendo minoritario entre 2014 y 2015. Dependiendo de la materia, solo un 20 a 30% de los alumnos llevaba y utilizaba las net en la escuela²⁶. De modo convergente entre un 50 y un 70% utilizaba el teléfono inteligente como principal dispositivo. La relación de los jóvenes con las TIC y los medios es muy dinámica y se articula con los dispositivos comunicacionales disponibles.

La presente investigación se pensó y diseñó en los albores del PCI, cuando las netbook aparecían como novedad e inundaban progresivamente las aulas. Apenas tres

²⁶ Para contextualizar este dato recordemos que en 2011 el Observatorio de la Educación Básica de la Argentina estimaba el uso de una PC cada 12 alumnos de promedio en las escuelas argentinas.

años después la presencia mayoritaria mutó a los teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles.

En la interacción de los jóvenes con los medios y el mundo digital predominaron a partir de ese momento las aplicaciones: hemos pasado rápidamente “de las net a las app”. Para pensar la producción multimedia de los jóvenes en la escuela resulta entonces fundamental incorporar los cambios en la percepción y la construcción de subjetividades a partir de las prácticas con aplicaciones.

Al respecto, Gardner describe a la identidad app como “multifacética y muy personalizada, además de orientada al exterior y limitada por las decisiones de programación del desarrollador de la aplicación” (2014: 69). La identidad virtual y la “física” puede ser coherente o mantener diversos grados de divergencia. El análisis destaca los indicadores de que los jóvenes, y los usuarios en general, se esfuerzan por presentar una “identidad pulida y socialmente deseable cuando están en línea”.

En los sectores medios y altos esta imagen positiva de sí mismo suele asociarse a la expectativa de los estudios superiores y la carrera profesional. En los sectores medios bajos y populares también puede reconocerse la valoración de un estilo de vida asociado a personalidades mediáticas exitosas. En ambos, según Gardner, podemos reconocer un sesgo individualista y egocéntrico de la personalidad prefabricada.

En relación a las décadas pasadas, en la actualidad no es habitual que los jóvenes se forjen identidades radicalmente distintas, aunque sigue habiendo mucho margen para explorar y experimentar.

Un aspecto muy interesante del mundo digital es la ampliación de las identidades aceptables. A los jóvenes les resulta más fácil aceptar las diferencias culturales y exponerse como friki u homosexual, lo que no implica automáticamente una comprensión de las razones históricas de estas diferencias, ni una predisposición a actuar en consecuencia.

En relación a la intimidad, Gardner (2014: 96) destaca la habilidad con la que las nuevas generaciones aprovechan los sistemas de conexión para ampliar su horizonte de relaciones, pero que lleva asociada la renuncia a buscar relaciones más arriesgadas pero potencialmente más significativas.

En el terreno de la imaginación, el investigador norteamericano destaca que las app “bajan la barrera de entrada a la actividad creativa, aumentan la sofisticación de lo que pueden crear los jóvenes y les abren un abanico más amplio de oportunidades creativas” (Gardner, 2014: 146). Aunque, al mismo tiempo el acto de creación queda acotado al código subyacente de la aplicación y al desarrollador que la ha diseñado.

Los estudios de creatividad hablan de creatividad con “C” mayúscula para referirse a las obras originales e innovadoras que dejan huella en los diversos géneros del arte, y de creatividad con “c” minúscula en el terreno de los hábitos cotidianos y la adaptación al cambio. Gardner se pronuncia por una creatividad con “c” intermedia para describir el espacio de las app, es decir menos espectacular que la primera pero más abierta y dinámica que la segunda.

En relación al campo específico de la información y el consumo de noticias, Pablo Boczkowski y Eugenia Mitchelstein (2018) del Centro de Estudios sobre Medios y Sociedad en Argentina (MESO), afirman que los jóvenes han consolidado un consumo “incidental” de la información periodística.

Los Jóvenes acceden a las noticias por medios digitales, usualmente a través de dispositivos móviles, como una práctica secundaria de su monitoreo de las redes sociales. No entran en contacto con el universo digital para buscar noticias, sino que se encuentran con ellas en los *feeds* de sus redes, entremezcladas con anécdotas graciosas de amigos, pedidos de ayuda y fotos de viajes, animales y comidas (2018).

Para estos autores, la noticia incidental implica un quiebre en la lógica de encuentro con la actualidad que predominó durante todo el siglo XX: el acceso a la información deja de ser una actividad independiente para pasar a ser parte de la sociabilidad en las redes; la cantidad de momentos de acceso se multiplica, pero el tiempo que se le dedica en cada uno es breve; el consumo noticioso acontece en cualquier lugar y momento donde haya algunos segundos libres; y todo esto sucede de manera más espontánea que rutinaria.

Esta lectura intersticial (Albarello, 2019; Fernandez, 2021) en pequeñas cápsulas informativas sin un marco de referencia estructurado como el periódico tradicional o el noticiero informativo de radio y televisión resultan la práctica dominante entre los jóvenes. Las prácticas incluyen los sistemas de recomendación, los

influencers y los grupos y burbujas que se conforman en base a este tipo de elección de referentes informativos.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en la actualidad los jóvenes mantienen a la televisión como una fuente importante a la hora de informarse. Un 70% de ellos manifiestan esta referencia junto con las redes sociales en un porcentaje similar, complementado por los sitios de noticias y la radio en internet (con 25% y 15% respectivamente) de acuerdo a un estudio realizado recientemente por Roxana Morduchowicz (2021: 73).

Las prácticas discursivas de los jóvenes pueden pensarse también desde la mirada de las competencias mediáticas (conocimientos, habilidades y actitudes) que se activan, potencian y ponen en juego en los momentos de producción, circulación y consumo o reconocimiento. Henry Jenkins, director del Programa de Estudios Comparativos de Medios en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) publicó en 2009 una lista de nueve competencias que consideró centrales cuando los jóvenes estudiantes trabajan con medios: juegos, representación, simulación, apropiación, pensamiento distribuido, inteligencia colectiva, juicio crítico, navegación transmediática, trabajo en redes, negociación.

Roxana Morduchowicz actualizó y reformuló este listado conceptualizándolo desde la participación de los jóvenes en el mundo digital. En primer lugar la investigadora postula que se amplían las competencias digitales porque el entorno digital permite extender las fronteras –de tiempo y espacio– para intercambiar ideas, buscar consensos y resolver problemas.

En segundo lugar también se refuerza la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico entendido como “la capacidad evaluar definiciones, realizar preguntas y clasificar información y argumentos” (2021: 35). En tercer lugar, cuando utilizan internet para participar los adolescentes potencian sus competencias cívicas, aquellas que se relacionan con la manera de actuar con otros. De esta manera paulatinamente logran un empoderamiento basado en la construcción de comunidades en línea²⁷.

²⁷ Estas apreciaciones suelen ser relativizadas y hasta calificadas como ingenuas por investigadores como José Van Dijck (2016) y otros que hacen hincapié en los efectos negativos y alienantes de las plataformas mediáticas. “Las redes sociales te empoderan porque te permiten vivir nuevas experiencias y conocer personas pero por otro lado te llevan a perder el control, entonces hay que ver ambas caras de la moneda

Finalmente con la participación también se profundizan, potencian y diversifican las competencias expresivas. Cuando los adolescentes “generan contenidos en el mundo digital descubren nuevas formas culturales de comunicación, nuevos códigos lingüísticos, nuevas maneras de expresarse” (2021: 36).

para saber por qué se han vuelto tan populares, a tal punto que es casi imposible vivir sin ellas”.
<https://www.telam.com.ar/notas/201706/193886-jose-van-dijck-redes-sociales.html>

Técnica y sentido en la escuela



“Los nuevos medios representan la convergencia de dos recorridos históricamente separados, como son las tecnologías informática y mediática”.

Lev Manovich (2006)

V.1. La dimensión significativa de lo técnico del PCI en la escuela

En este capítulo se busca poner en cuestión la incidencia de la implementación del PCI en sus dimensiones socio-técnica y significativa. A fines de abril de 2018 se dio a conocer el decreto 386 del Poder Ejecutivo nacional que creó el Plan Aprender Conectados con lo que de hecho se cerraba el ciclo del PCI. Sostenido en los resultados de las pruebas Aprender y en escasos argumentos técnicos el plan da cuenta de un cambio en la política de educación que se sostuvo durante toda la gestión de Mauricio Macri.

El gobierno actual ha anunciado un nuevo cambio y la intención de recuperar las líneas generales del PCI reformulado en el “Plan federal Juana Manso”, que se encuentra en los comienzos de una aplicación ralentizada en el marco de la epidemia que azota al país.

El plan incluye una plataforma digital con contenidos elaborados colaborativamente por la nación y las provincias, aumento progresivo de la conectividad y entrega de netbook para “alumnas y alumnos de los sectores más desfavorecidos de la escuela secundaria” (es decir que ya no se propone como objetivo entregar un dispositivo a cada alumno del sistema).

En su presentación aparecen algunos términos nuevos y otros reformulados con respecto al PCI. Se describe como “un plan orientado a la soberanía digital [que] apunta a promover el software libre, el cuidado de los datos, el desarrollo de la industria nacional de software y la producción de recursos educativos abiertos y de calidad” (Ministerio de Educación, 2020), orientado a la sustentabilidad, organizado de forma modular y pensado como un aporte a la igualdad y calidad educativa.

En América Latina, los diferentes gobiernos implementaron, durante la última década, políticas públicas específicas sobre la educación, entre las que se destacan aquellas que incluyen a las tecnologías y los derechos como eje programático.

En líneas generales, el PCI se postuló desde dos grandes significados: como dispositivo pedagógico con fuertes implicancias técnicas y como una política pública y activa del Estado nacional en Argentina para incidir en la reconocida y cíclica crisis de la educación en el país, especialmente en el nivel medio.

Esta iniciativa se articuló con otros programas y políticas públicas nacionales. El PCI se aprobó en 2010 y su implementación contó con diversas etapas, algunas de ellas previas. Se inscribe en el marco general del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) y se relacionó con otros programas, que incluyeron la capacitación docente, el desarrollo de materiales educativos articulados con soportes específicos como Educ.ar y Canal Encuentro.

No obstante, la nave insignia del PCI y lo que finalmente quedó cristalizado en el sentido común de los diferentes actores fue *la entrega de netbook*. Este proceso abarcó al universo total de alumnos y docentes del sistema estatal de la educación secundaria. De acuerdo al resultado de los estudios evaluativos, emerge una hipótesis que sostiene que el peso de la publicidad estatal, puesto en la entrega y distribución de los artefactos, invisibilizó los procesos sociales y educativos más significativos del programa.

En un detallado informe de Sebastián Benítez Larghi y Mariano Zukerfeld se presentan como conclusiones los siguientes aspectos:

- El PCI tiende a ser representado como equivalente a las netbooks, desconociendo sus múltiples aspectos. Este fenómeno de sinécdoque tecnológica es mayor allí donde el PCI funciona peor y menor donde funciona mejor.
- Entre sectores excluidos en términos de acceso a la información digital y de infraestructura urbana, el PCI es valorado no solo en su aspecto de inclusión digital, sino en relación a las mejoras pedagógicas en las escuelas.
- Los alumnos se perciben y son percibidos por los docentes como más hábiles en el manejo de las tecnologías digitales que estos últimos.
- Los docentes tienen opiniones positivas respecto del impacto pedagógico del PCI, incluso superiores a las de los alumnos.
- El funcionamiento del PCI está asociado al capital social: funciona mejor donde hay más densidad vincular y viceversa.
- Las redes sociales virtuales configuran un entramado socio-técnico complejo que irrumpe en la división organizacional escolar, pliega espacios y temporalidades, corroe fronteras y plantea nuevos conflictos (2015: 6).

La mayoría de las escuelas secundarias en Córdoba capital recibieron sus netbooks entre el final de 2012 y el comienzo de 2013. El equipamiento se completó con un servidor y nodos de conexión (Access Point) en las aulas y otras dependencias. En otras provincias la entrega de los artefactos se inició a mediados del año 2011.

Aunque con ritmos distintos, es posible afirmar que, en todos los casos entre el 2012 y 2013, se dan ciertas modificaciones en la cultura institucional en torno a la presencia de los dispositivos técnicos.

V.2. Lo técnico y los procesos educativos y culturales

El problema planteado admite diversas escalas de análisis. Puede pensarse el PCI en su conjunto como un modo de inscripción de lo técnico en los procesos educativos. También, es posible pensar cada una de las netbook como artefactos cuyas relaciones con los alumnos y profesores resultan significativas. Aquí se opta por un encuadre que considera como una unidad de análisis al PCI en la escuela, en cuanto artefacto compuesto por un dispositivo técnico en interfaz con el dispositivo escolar y cultural, así como en menor medida con la comunidad barrial.

En este sentido, resulta apropiado recuperar lo postulado por Gilbert Simondon (2007) a mediados del siglo pasado, para quien lo técnico no puede ser pensado como opuesto a lo humano y lo cultural.

La técnica es la forma obligada de manifestación de la cultura. [Aunque] técnica y cultura se refieren a la misma clase de fenómenos, intencionalmente son distintos: mientras que el concepto de cultura captura esos fenómenos por el lado de los valores o fines que se hallan detrás de y orientan las tradiciones y las prácticas, el concepto de técnica lo hace por el lado de las acciones y los cambios –materiales o simbólicos– derivados de su puesta en operación (Fisher, 2014: 107).

En términos de Simondon, podríamos considerar a las netbooks en su relación con los estudiantes como individuos técnicos y al PCI en la escuela, en un marco más amplio, como un conjunto técnico.

La figura principal del elemento técnico es la herramienta, ella misma operada por un cuerpo humano compone con él un individuo técnico. La novedad del siglo XIX es la generalización de las máquinas, creadas en los siglos anteriores, que constituyen la imagen más habitual de un individuo técnico. En lo que constituye un hecho propio del siglo XX, se encuentran los conjuntos técnicos [que] reúnen a cuerpos, herramientas (elementos) y máquinas (individuos) (Rodríguez, 2015: 42)

No todos los significados de tecnología están asociados al uso o no de las herramientas. Por caso, si tenemos en cuenta los planteos tanto de Foucault como Walter Ong, estos autores utilizan el término tecnología asociado a los dispositivos más allá de la presencia y uso de los aparatos o artefactos. Por ello, pueden hablar de “tecnologías de la palabra” (Ong, 1987) o “tecnologías de la prisión y de la sexualidad” (Foucault, 1975). Estas definiciones no excluyen los artefactos, sino que los consideran como parte de una “red de relaciones significativas” donde el código que las conforma ocupa un lugar central. Entonces, ya no es la tecnología, sino el contexto lo que toma relevancia.

En ese mismo sentido, Ong diría que “por contraste a la palabra hablada, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir «naturalmente»” (1987: 84-85). Las tecnologías no son solo recursos externos sino también transformaciones interiores de conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra. El autor completa esta idea con una afirmación aparentemente paradójica: “Lo artificial es natural para el ser humano” (1997: 86). Por ello no hay oposición entre técnica y cultura, más bien lo técnico es parte sustancial de la cultura y, por ello, no puede comprenderse al margen.

Para Walter Ong, la escritura fue la más radical de las transformaciones culturales: inició lo que la imprenta y las computadoras solo continuarán. Sin embargo, el punto clave que hace la diferencia es el entrenamiento necesario para acceder a la técnica, ya que resulta cada vez menor. Para adquirir las competencias necesarias en la escritura, necesitamos años de práctica, mientras que las habilidades para usar un móvil o *smartphone* con solvencia solo requiere unas pocas semanas o días.

V.3. La tecnología desde la crítica constructivista y el aula desbordada

Desde la perspectiva crítica-constructivista de la tecnología, Andrew Feenberg reconoce como múltiples las posibles soluciones a los diferentes problemas que, aparentemente y en una primera instancia, se presentan como técnicos:

El constructivismo presupone que hay muchas soluciones diferentes para los problemas técnicos. [...] En las explicaciones deterministas e instrumentalistas, la eficiencia sirve como el único principio para establecer una meta-escala. Sin

embargo, los estudios contemporáneos de la tecnología desafían esa mirada y sugieren que hay muchos factores, además de la eficiencia, que juegan un papel en la elección del diseño (2005: 6).

Para dar cuenta de esta diferencia, Feenberg introduce en su análisis el concepto de “código técnico” para articular la relación entre las necesidades sociales y las técnicas. “Un código técnico es la realización de un interés bajo la forma de una solución técnicamente coherente a un problema” (2005: 114).

En el caso del PCI, el programa se diseñó bajo el modelo 1 a 1 en cuanto a su relación con su usuario previsto: los alumnos como eje central y, en menor medida, los profesores. Ambos actores se cruzan dentro y fuera de las aulas, desbordando y replanteando los límites y espacios instituidos. En los estudios, los demás actores institucionales o sociales, como directivos, referentes técnicos, asesores pedagógicos administradores de redes, etc., presentaron una gravitación muy disímil, según las instituciones. De un modo complementario y residual, también los padres y otros actores de la comunidad fueron esporádicamente involucrados.

El programa se instauró con pretensiones significativas y un discurso de transformación bajo el concepto de “aulas aumentadas”, aunque esto no implica que todos los integrantes lo asimilaron de esa manera. Cecilia Sagol (2013), una de las referentes del PCI, apeló a la metáfora de la realidad aumentada para hablar de “escuela aumentada”, a la que define como aquella que integra “la práctica áulica, en una localización y tiempos específicos, con diversos dispositivos técnicos y mediáticos, que expanden las posibilidades de diálogo educativo en el espacio de las redes y lo multimedia” (2013).

Esta noción de aula implica algunas cuestiones de base que no necesariamente tienen que ver con lo tecnológico y sí con su relación con lo cultural o social. Es decir, con el horizonte o marco de sentido del intercambio dialógico entre docentes y estudiantes. En la referencia, Sagol (2013) da lugar al cuestionamiento sobre las prácticas y modos de comunicación, así como sobre la producción y circulación del conocimiento.

Desde hace unos años, las apuestas sobre la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, como puede ser por caso un foro en el aula virtual o bien Wikipedia, se funden con las renovadas propuestas didácticas constructivistas y

críticas. De esta forma, al posibilitar algunas prácticas, estas plataformas renuevan en contextos contemporáneos viejas convicciones docentes y modelos de comunicación.

Sin embargo, el diseño del PCI se aplicó en un contexto técnico-cultural complejo y heterogéneo, donde el sentido cristalizado lo instaló en el marco de la educación y aula tradicional. Al respecto, es posible considerar dos dimensiones:

En primer lugar, la estructura física o hardware que en el caso del PCI consistió en un servidor por escuela con una serie de puntos de acceso distribuidos en las aulas, dependencias administrativas y espacios de uso común. La red instalada fue pensada centralmente para ser usada en el aula, considerando un único dispositivo técnico conectado a ella: las netbook distribuidas por el Estado.

Con la irrupción de los celulares inteligentes como dispositivo privilegiado por los jóvenes para conectarse a la web, el sistema instalado por el PCI no podía sino colapsar. La paradoja es que el PCI tomó impulso a partir del 2013 justo el año de la explosión de los móviles en el mercado local. Cada vez más jóvenes y profesores contaron con un móvil y, por lo tanto, el problema de diseño se multiplicó.

Aún con esta estructura, se plantearon algunas alternativas de diseño para dotar la faz técnica del PCI de mayor flexibilidad y adaptarlo, en parte, a las nuevas condiciones de mediatización e interfaz dominante. Por ejemplo, conectar el gabinete de informática para que puedan trabajar en una misma intranet tanto los equipos fijos como las PC y las netbook. También, restringir el acceso de algunos nodos para impedir que se saturen todos los accesos y se cuelgue el sistema.

Sin embargo, ninguna alternativa fue alentada, en rigor ni siquiera tolerada, por el PCI, sus funcionarios y autoridades. Las modificaciones en el diseño vinieron de la mano de las propias escuelas, de los actores y su financiamiento se realizó con los esfuerzos de cooperadora o recursos especiales, en muchos casos casi de modo clandestino, sin informar a los niveles superiores de autoridades.

En segundo lugar, el hardware y su específica materialidad debe considerarse “código” desde la perspectiva de Feenberg. En cuanto a la dimensión de lo que tradicionalmente es pensado como código, es decir el software, nos encontramos frente a otro tipo de materialidad, pero de ningún modo por fuera de la realidad material y cultural (Williams, 2009).

Al respecto, el PCI incluyó desde sus comienzos una decisión estratégica: incorporó el sistema operativo Windows, con su arquitectura cerrada y comercial, como escritorio e interfaz de usuario predeterminada. A pesar de que a partir de la segunda distribución de las net la configuración de arranque fue dual, el lugar de los sistemas abiertos en el PCI (con diferentes distribuciones GNU/Linux primero y Huayra después) fue siempre subordinado.

A contramano de las evidentes posibilidades para romper los límites tradicionales del aula, el diseño principal del PCI propuso una relación pedagógica centrada en el aula y en el control por parte del profesor. Un símbolo de esta propuesta es el programa de control de clases *Master Class* que se mantuvo en los nuevos modelos y que estuvo anclado al inicio de las netbooks (se disparaba de modo predeterminado cuando se carga el escritorio). Este programa replica en el espacio digital la disposición de control del aula tradicional, incluso desde el diseño de su interfaz gráfica: el alumno debe “levantar la mano”, el profesor puede “imponer silencio” y “llamar la atención”. El educador envía “tareas” y el alumno responde. La comunicación entre pares está seriamente limitada y el profesor puede monitorear permanentemente la actividad a modo del conocido panóptico descrito por Foucault en *Vigilar y castigar* (1975) y retomado luego en el análisis sobre los dispositivos técnicos y prácticas contemporáneas por Reg Whitaker (1999).

La capacitación de los profesores en el PCI (cursos presenciales y virtuales, talleres en las escuelas, seminarios y trayectos de perfeccionamiento) estuvo siempre orientada a reforzar este diseño. Sin embargo, salvo un breve periodo en los comienzos (entre 2012 y 2014), el programa de control y el diseño mismo fue rápidamente abandonado, primero por los alumnos y luego por los profesores, ya que de ningún modo resultaba compatible con las prácticas áulicas y escolares cotidianas.

De acuerdo a los primeros estudios sobre el PCI la capacitación docente, que se sostuvo es la producción de contenido y la difusión de estrategias de implementación dentro y fuera de las aulas, se convirtió en otro de los puntos de conflicto. No obstante, el mayor obstáculo fue el tiempo y disponibilidad para la mayoría de los docentes entrevistados. Una carga horaria intensa, que en los casos extremos puede llegar hasta 60 horas áulicas semanales, como en el caso de Salta o 45 horas en La Rioja, se convirtió en una barrera infranqueable para capacitarse (Grasso *et al.*, 2015).

V.4. Las escuelas, las subjetividades y las preguntas pendientes

Ya sea desde un enfoque más centrado en las características y transformaciones del entramado y las tensiones en la cultura contemporánea (Martín-Barbero, 2000, 2009; García Canclini, 1995, 2003; Dussel, 2012; Bacher, 2016), de quienes se concentran en la circulación de los discursos sociales y en los crecientes marcos de mediatización y socialización (Verón, 2013), de los que se detienen en las propuestas didácticas y estrategias pedagógicas centradas en la producción colaborativa del conocimiento (Maggio, 2012) o quienes postulan una mirada reflexiva sobre las políticas públicas, la educación y los sistemas sociales (Quevedo y Dussel, 2010; Dussel, 2012), lo cierto es que ninguno de estos enfoques reduce el análisis a los dispositivos sino que los vinculan con el contexto, con los actores, con sus prácticas y con las posibilidades de resignificación y apropiación.

Retomando las categorías propuestas por Simondon (2007), se puede afirmar que el individuo técnico se constituye en la relación entre el humano y el artefacto. Algo similar sucede en los conjuntos técnicos entre los sistemas y los procesos culturales de las instituciones. En nuestro caso, podemos reconocerlo en la acción entre alumnos y profesores con las netbooks y la escuela con el PCI.

Tal como lo postula Feenberg (2005) son posibles diversas soluciones técnicas, y por lo tanto culturales, frente a una misma configuración de artefactos y sistemas. Esta afirmación no desconoce la preeminencia de determinadas soluciones propuestas desde la configuración hegemónica. Al respecto, Feenberg afirma que “La tecnología es un fenómeno con dos caras: por un lado, el operador, por el otro, el objeto. Allí donde el operador y el objeto son seres humanos, la acción técnica es un ejercicio de poder” (2005: 111).

Resulta necesario pensar los resultados del PCI a la luz de tensiones existentes en sus propios postulados, entre el control y la apertura (aula aumentada) por un lado, y los “modos de existencia” real que deben pensarse, incluyendo las transformaciones en las condiciones de mediatización, atravesadas por los cambios en la coyuntura política y cultural, por otro. En este marco, debemos incorporar el principal factor dinamizador que son las prácticas (De Certeau, 1999) de los usuarios (jóvenes alumnos,

profesores y en ocasiones los referentes técnicos), a quienes podríamos denominar con más propiedad como practicantes de los procesos culturales y técnicos.

Hacia fines de 2017 el escenario del PCI en las escuelas pudo caracterizarse como incierto. El diseño e implementación original estuvo centrado en la distribución de un determinado artefacto: las netbooks. A pesar de su propio nombre, el PCI mantuvo la conexión a Internet como un tema secundario, llegando incluso a paradojas como la publicación por parte de la subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y el PCI jurisdicción Córdoba del documento “Taller de estrategias y herramientas para trabajar sin conexión”, lo que resulta todo un oxímoron. En este documento, se afirma que

Por diversas razones el acceso a Internet en las escuelas a veces representa más un problema que una solución y, en este sentido, resulta antes un obstáculo al trabajo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje con TIC que un factor facilitador (SPlyCE, Conectar Igualdad Córdoba, 2016).

En el mismo sentido, puede mencionarse las directivas, reglamentaciones y seminarios organizados para controlar y hasta prohibir el uso del celular en el aula. Sin embargo, a contramano de las dificultades técnicas y reglamentaciones, las escuelas están cada vez más conectadas, el artefacto dominante es el celular, las netbooks se mantuvieron durante un tiempo, pero reducidas a una expresión mínima en relación a lo planificado en el PCI y las PC se resisten a desaparecer. De conjunto, el sistema se ha complejizado, así como también las prácticas comunicativas y pedagógicas de alumnos y profesores, de la mano de una mayor complejidad en los procesos de mediatización y la multiplicación de las interfaces.

Feenberg (2005) retoma las ideas de De Certeau (1999) respecto de las prácticas de los subordinados como un modo de pensar acerca de las tensiones inmanentes dentro de las organizaciones técnicamente mediadas.

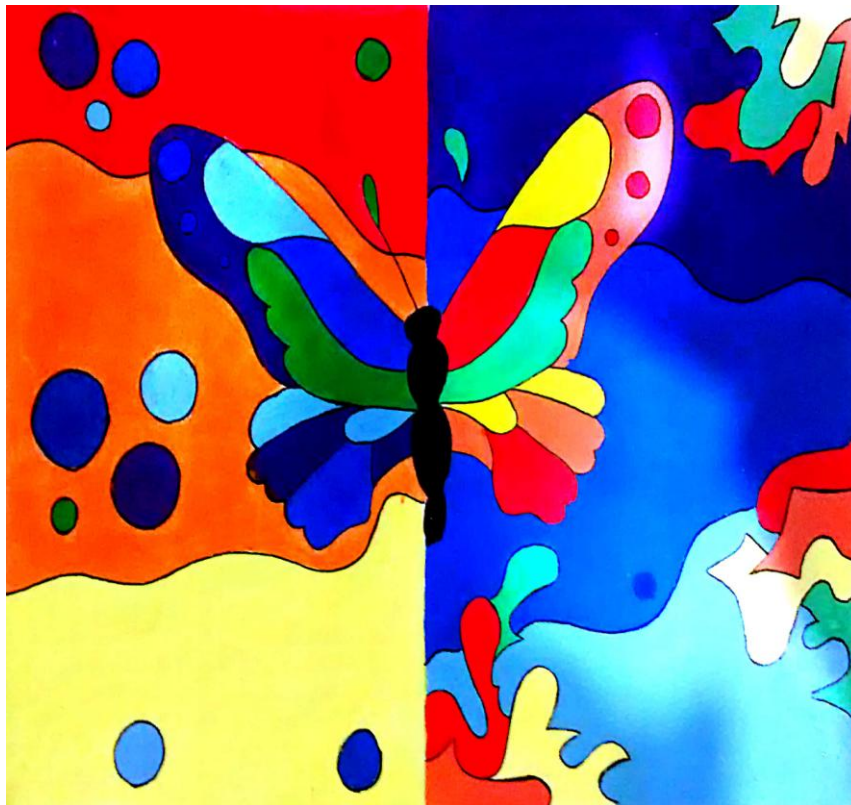
El punto de vista táctico de estos subordinados es mucho más rico. Es en el mundo de la vida de la sociedad moderna donde los aparatos forman un entorno prácticamente total. En este entorno los individuos identifican y persiguen significados [...] puesto que las masas y los individuos están involucrados en sistemas técnicos, inevitablemente surgirán resistencias, que pueden pesar en el diseño y la configuración futura de los sistemas y sus productos (2005: 117).

Las prácticas de los jóvenes en la escuela han desbordado lo previsto en la currícula y también en las pretensiones de renovación controlada que encarnó el PCI. Quizá, el aspecto lúdico (juegos de rol, en línea, etc.) y comunicativo (redes sociales, imagen, etc.) sean lo más destacado, pero es un proceso cultural que abarca todos los modos de conocer, sentir y comunicarse en la escuela y en los mundos que habitan las subjetividades.

Para cerrar estas reflexiones sobre la dimensión técnica del PCI se puede destacar la visión simondoniana sobre los procesos educativos, recuperada por Darío Sandrone:

Uno de los principales problemas de la educación formal es que no tiene un plan para enseñar a las nuevas generaciones cómo comprender a los individuos técnicos, su funcionamiento y su modo de existir. En cambio, solo se enseña a usarlos. [...] Los individuos técnicos ya no son usados por nosotros como herramientas para hacer cálculos o producir otros objetos, sino que usan herramientas, calculan y producen objetos junto a nosotros (2017).

El proceso de investigación



“Cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es probable que no sepa cuáles fueron”.

Howard Becker (2014)

VI.1. Los aspectos metodológicos

La perspectiva global de la presente indagación está centrada en el discurso de los jóvenes, su “palabra” en un sentido amplio del término que incluye la palabra hablada y escrita, las imágenes y el diseño, la cinética, los gestos y movimientos corporales, las diversas mixturas y todo soporte de sentido. Para Eliseo Verón, “la noción de discurso designa no únicamente la materia lingüística, sino todo conjunto significativo considerado como tal”. Y un discurso no resulta “otra cosa que una ubicación del sentido en el espacio y el tiempo” (2004: 48, 49), es decir en un soporte material. De modo que el sentido y su materialidad resultan inseparables.

Ni las apropiaciones instrumentales del entorno tecnológico en la escuela, que abarcan el PCI y los usos de netbook y móviles, ni las representaciones de jóvenes y adultos sobre el impacto de este entorno son el centro de lo interrogado aquí. Ambas cuestiones son consideradas como parte de las condiciones de producción de los discursos pero siempre en relación a la palabra (multimedia) de los jóvenes y al sentido construido a partir de ella.

En términos más cotidianos, se trabaja con “lo que dicen” las pibas y los pibes en y con sus materiales, productos o enunciados multimedia. Para ampliar la comprensión sobre el sentido puesto en juego, también trabajo con “lo que dicen sobre lo que dicen” en estos discursos cuando les invito a reflexionar sobre sus intenciones, sus prácticas y los procesos en los que estuvieron implicados. Durante la investigación intento acercarme e interpretar aspectos significativos de los mecanismos, operaciones y dispositivos que permiten esta producción.

VI.2. Un diseño flexible y atento a los procesos emergentes

En una certera reflexión sobre las decisiones a las que nos enfrentamos cuando tenemos que abordar las cuestiones metodológicas, la especialista Ruth Sautu nos recuerda que no existe una “receta” que aplicar en todo tiempo y lugar sino que cada investigación y cada investigador debe crear su propio camino.

Así como el método brinda el procedimiento general, el diseño es propio de cada estudio. En él se toman decisiones acerca de la estrategia teórico-metodológica y del método a seguir (el procedimiento) y las técnicas apropiadas a ser aplicadas para concretar las etapas del procedimiento (Sautu, 2003: 30).

En este marco apunto a un diseño cualitativo en la investigación, reconociendo que este “no constituye un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (Patton, 2002, citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: 26). Postulo un abordaje basado en un diseño mixto, con fuerte preeminencia del análisis de los discursos desde una perspectiva sociodiscursiva y sobre un corpus bien delimitado de enunciados multimedia.

Para la investigadora Sandra Valdetaro, la sociosemiótica es

Un abordaje empírico, material, situado, y lógico de la circulación social del sentido, y se aparta de cualquier fundamento intencional, hermenéutico, fenomenológico, y de todo modelo subjetivista del actor social, ya que es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social (2015b: 149).

Para ampliar la mirada en cuanto a los sentidos puestos en juego en el proceso de producción de los enunciados multimedia apelo a procedimientos inspirados en la técnica de investigación - acción. Considero que este diseño es una manifestación particular de la apreciación de la investigadora Inés Vasilachis de Gialdino para quien

La investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (2006: 29).

VI.3. Construcción del corpus. Articulación de métodos y técnicas

En el momento de identificar y luego seleccionar qué enunciados analizar tuve que enfrentar dos grandes desafíos:

- Por un lado, construir un corpus de análisis lo suficientemente significativo y al mismo tiempo representativo para dar cuenta de los procesos de producción de sentido de los jóvenes estudiantes.

- Por otro, diseñar un dispositivo de análisis de ese corpus que combine la suficiente rigurosidad en el abordaje de los diversos discursos con el respeto por la complejidad de los procesos de producción de sentido.

Con respecto al primer desafío, una opción consistía en seleccionar una serie de discursos multimedia dispersos en múltiples soportes y registros más o menos conservados en archivos de las computadoras fijas de las escuelas, netbook de alumnos y profesores y diversas cuentas de Youtube, Facebook y otros repositorios de la “nube” o internet. Pero... ¿cómo realizar este procedimiento? ¿Cómo definir los límites de la búsqueda? ¿Con qué criterios seleccionar los casos a analizar? ¿Cómo evitar que la selección se volviera absolutamente discrecional, orientada por una arbitraria utilización de los motores de búsqueda tipo Google o Yahoo o el improbable acceso de las PC de los gabinetes escolares o las netbook de alumnos y profesores?

La respuesta a este interrogante se edificó en base a las propias prácticas escolares de alumnos y docentes. Un punto de partida fue el de la existencia previa de la revista escolar *El Glaciar* en formato papel, que contaba con una historia de más de 15 ediciones anuales como proyecto autosustentable en el IPEM 185 Perito Moreno. Como parte del equipo de jóvenes y profesores que producen la revista y de modo independiente, o mejor dicho en paralelo a mi calidad de investigador, propuse incorporar a partir de la edición 2014 una dimensión digital a *El Glaciar* mediante el uso de Códigos QR. Tal incorporación permitió la producción y el acceso de una gran variedad de materiales multimedia (videos, audios, GIF animados, historietas digitales, imágenes interactivas, etc.) que se integraron en un proyecto único y en diálogo permanente con las notas, fotos, dibujos y diseño presentes en el formato papel de la revista.

De esta manera se desplegaron dos aspectos que pudieron abordarse de modo sincrónico y paralelo:

- Un salto en las posibilidades expresivas de la revista y su integración con otras prácticas discursivas multimedia en la escuela en un único proyecto que desde 2014 pasó a llamarse *El glaciar (aumentado)*, gráficamente: *El Glaciar+*.
- La posibilidad de construir un corpus de análisis sobre la base de un conjunto de enunciados no dispersos y accesible, para realizar un estudio de caso de la producción discursiva multimedia de los jóvenes en la escuela.

Desde el punto de vista del objeto de análisis para esta indagación, la ejecución del proyecto escolar *El Glaciar+* creó la posibilidad de postular un estudio de caso y la construcción de un corpus formado por los enunciados multimedia integrados a la revista mediante Códigos QR.

De esta manera, el estudio quedó acotado a los enunciados multimedia y, por ende, los textos, imágenes y el diseño en soporte papel no formaron parte del corpus. Así, estos últimos, y el conjunto de las ediciones en papel de *El Glaciar+*, forman parte de las condiciones de producción discursiva del corpus analizado pero no lo integran.

Al respecto se puede destacar que

La operación metodológica que consiste en construir un corpus dado de discursos permite automáticamente distinguir el corpus mismo de todos los demás elementos que deben incluirse en el análisis pero que no están en el corpus. Tales elementos [...] constituyen las condiciones o bien de la producción o bien del reconocimiento. Estas condiciones contienen siempre otros discursos pero estos últimos no forman parte del corpus (Verón, 2004: 41).

Estas consideraciones permitieron empezar a dar respuesta al segundo interrogante plantado. El estudio de caso así constituido y el corpus pertinente requirieron para el registro y análisis de los enunciados multimedia un abordaje sociodiscursivo.

De acuerdo a Eliseo Verón, para trabajar con objetos discursivos “no tenemos otro camino que el de conceptualizar e identificar las configuraciones de huellas que, en el discurso, han dejado operaciones cognitivas que tendremos que postular bajo la forma de gramáticas discursivas, incompletas y necesariamente fragmentarias” (2004: 118).

El semiólogo argentino puntualiza también que para analizar un discurso desde el punto de vista sociosemiótico debemos enfocarnos en una de sus dos instancias de instauración del sentido: en producción o en recepción (o reconocimiento).

Por lo tanto se trabajó con el discurso multimedia de los jóvenes en producción, siempre teniendo en cuenta que entre sus condiciones de producción podemos reconocer una particular forma de lectura-recepción del discurso generado en el sistema de medios y las redes digitales que podemos calificar como apropiación (De Certeau, 1999; Thompson, 1996; Jenkins, 2008; Scolari, 2014).

Eliseo Verón nos recuerda que

Internet es una mutación en las condiciones de circulación de los fenómenos mediáticos, como resultado de una transformación de las condiciones de acceso. Internet hace materialmente posible, por primera vez, la introducción de la complejidad de los espacios mentales de los actores en el espacio público y en consecuencia vuelve visibles las estrategias de innumerables sistemas socioindividuales por fuera de la lógica del consumo (2013: 429).

El análisis de los discursos resume una estrategia y una técnica de investigación destacada para buscar índices en los enunciados multimedia que permiten postular algunos de los sentidos generados por los jóvenes en relación a:

- Los modos de apropiación y resignificación de la cultura mediática para la construcción de un discurso propio a través de mecanismos como la parodia, la hipérbole, el remixado, el pastiche o el “tuneado”.
- Los modos como los jóvenes se presentan a sí mismos y como actúan en el espacio mediático.
- Las maneras de representar al otro, al poder y a la institución.

Estas variables son la forma específica de plantearnos el abordaje de las “modalidades del decir” que construyen el dispositivo de enunciación. Dispositivo que Eliseo Verón postula para emprender el análisis de los discursos y que incluye:

- La imagen del que habla, el enunciador. Se trata del lugar que se atribuye a sí mismo quien habla.
- La imagen de aquel al que se dirige el discurso: el destinatario.
- La relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso y que asumirá la forma de un contrato de lectura (2004: 173).

De este modo la investigación cualitativa integra el análisis del discurso como una forma de comprender y “hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 29).

El análisis de los discursos siempre funciona por comparación con los otros discursos y en particular con los discursos dominantes. Es así que

Desde el punto de vista de una teoría de la producción social de sentido, un texto no puede analizarse “en sí mismo”, sino únicamente en relación con las

invariantes del sistema productivo de sentido. [...] El procedimiento comparativo es el principio básico del análisis de los discursos (Verón, 2004: 49).

Por ello, resulta productiva la noción de hegemonía discursiva trabajada por Marc Angenot como marco de referencia y como hipótesis del espacio dialógico donde circulan los discursos juveniles.

Allí se reproducen e imponen temas recurrentes, ideas de moda, lugares comunes y efectos de evidencia [...] El investigador podrá reconstruir reglas generales de lo decible y de lo escribible, una tópica, una gnoseología, determinando, en conjunto, lo aceptable discursivo de una época (2012: 29).

Dando un paso más en el nivel de abstracción Angenot piensa a la hegemonía discursiva no como el conjunto de los discursos funcionales en una sociedad sino como “un sistema regulador que predetermina la producción de formas discursivas completas” (2012: 39). Se trata entonces de los repertorios, reglas y la topología de los estatus que dan a los discursos posiciones de influencia y procuran estilos, formas y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad.

Los medios de comunicación juegan un papel cada vez más preponderante en este proceso, dado su centralidad en la cultura contemporánea (Verón, 2013; Scolari, 2004).

Es posible identificar tópicos, géneros, estilos y retóricas que resultan dominantes en el sistema productivo de contenidos en los medios de comunicación masivos y en los discursos que circulan en las redes a los que podríamos denominar cultura mediática. El análisis de los discursos multimedia de los jóvenes en la escuela que constituyen el corpus de esta aproximación tiene como punto de referencia obligado aquellos discursos generados por la cultura mediática. Para Verón la operación metodológica parte de describir en un conjunto discursivo “todas las operaciones que definen una diferencia sistemática y regular con otro conjunto discursivo, considerando como hipótesis que ambos están sometidos a condiciones productivas diferentes” (2004: 53).

Creo pertinente destacar que asumo la noción de hegemonía discursiva de una manera crítica y relacional, no en términos absolutos, ya que comparto la mirada de teóricos como De Certeau (1999), Thompson (1998), Foucault (2007) y el propio

Angenot (2012) para quienes son posibles resistencias, desvíos, disidencias y apropiaciones aberrantes, no necesariamente reproductivas.

Desde una mirada que se encuadra en una semiótica de las mediatizaciones, José Luis Fernández propone tener en cuenta tres “*distancias*” de observación que generan perspectivas, puntos de vista y que construyen a su vez diferentes objetos puestos en análisis (2018: 112-116). En cada una de estos planos o distancias he tomado algunas decisiones, que puedo detallar del siguiente modo:

- Una perspectiva *macro* desde la que se “describen objetos complejos y extensos como la *sociedad*, la *cultura* o el *sistema discursivo* con sus respectivos *elementos de conflictos claves*”. En este nivel el concepto clave es el de mediatización que nos proporciona una llave de interpretación con un acento distinto al de mediación cultural y al de objeto técnico o tecnología.

- Una perspectiva *medium*, más cercana al fenómeno social, en la que observamos “*escenas de intercambio y conflicto*: relaciones productivas, situaciones de exposición y de percepción de medios”. Aquí adquiere relevancia la noción de interfaz escuela/medios como una forma específica de manifestación del proceso de mediatización.

- Y una tercera perspectiva *micro* en la que se “enfocan *productos en sus procesos*: objetos industriales o artesanales, textos artísticos o mediáticos”. Aquí nos acercamos a los distintos enunciados multimedia que conforman el corpus bajo análisis. En particular la lupa se propone identificar las formas de enunciación presentes y sus características.

Aunque la presente indagación detiene su mirada en el nivel micro para describir marcas enunciativas y operaciones discursivas, el análisis remite y se articula necesariamente con los otros dos niveles sin los cuales resultaría escasamente significativo o directamente inocuo.

VI.4. El proceso de producción del proyecto *El Glaciar+* también genera sentido

La particular constitución del corpus y el diseño de la investigación asociado a la ejecución de un proyecto escolar planteó desafíos conceptuales y metodológicos que resultaron indispensables de abordar, a riesgo de dejar fuera del análisis una parte

importante de la producción de sentido que les jóvenes realizan en la escuela con discursos multimedia.

Desde el comienzo del despliegue del proyecto de la revista *El Glaciar+* con su dimensión digital fui consciente de que su implementación iba a producir algunas modificaciones en las prácticas y los modos de construcción de sentido en les jóvenes estudiantes y también en les profesores. En mayor o menor medida se vería afectada la subjetividad, la mirada del otro y las prácticas discursivas de todos los participantes.

Para dar cuenta y acercarse a una comprensión del fenómeno de conjunto se requiere no solo prestar atención a los enunciados multimedia sino también a los procesos y dinámicas de producción. Considero que el enfoque sociodiscursivo es una metodología válida y productiva para hacer frente a este desafío.

Al mismo tiempo, considero que esta mirada pudo ser enriquecida apelando a la metodología de la investigación-acción. En particular porque el proceso que desplegó la dimensión digital de *El Glaciar+*, que permitió la construcción del corpus, fue produciendo modificaciones en las prácticas discursivas y en la reflexión de los estudiantes y profesores sobre estas prácticas.

Como muy precisamente apunta Ana Beatriz Ammann

No se trata de la mera descripción de la materia significativa sino que el trabajo se orienta hacia la reflexión sobre las operaciones de producción de sentido, lo cual necesariamente implica una mirada crítica que abre posibilidades a la intervención social. [...] Esta perspectiva es clave si consideramos que el potencial analítico de lo cultural y de las dimensiones simbólicas es indisoluble de las condiciones de existencia y está anclado a la materialidad del sentido producido, es decir al discurso (2019: 392).

Además, a medida que el proyecto avanzaba, y en relación a una evaluación permanente, comencé a notar que otras prácticas significantes ligadas al cuerpo (performatividad) y a las relaciones grupales también se veían afectadas y transformadas.

Por lo tanto, y de manera complementaria, se procedió a un registro del proceso de producción mediante entrevistas y observación participante para recuperar los sentidos puestos en juego en las prácticas discursivas de les jóvenes estudiantes y su relación con los procesos de subjetivación. Mediante este procedimiento pude

detectar matices y divergencias entre la mirada del analista y la de los propios jóvenes en relación a sus prácticas significativas y la elaboración de los enunciados multimedia.

En este contexto es preciso asumir los recaudos suficientes para evitar la “cosificación” de los sujetos, de su discurso y de las categorías que les indagan. Es decir sostener la complejidad de los sujetos y de sus prácticas discursivas y evitar lo que Howard Becker describe como la clase de análisis que

[...] hace que la unidad básica de análisis sea una clase de persona, que es tratada analíticamente como si eso fuera lo que ella o él es, como si eso fuera lo único que ella o él es y como si lo que hacen o podrían hacer esas personas tuviera sentido –pudiera ser “explicado” causalmente– por la clase de personas que son (Becker, 2014: 68).

La investigación se constituyó como un estudio de caso con un enfoque cualitativo en relación a la ejecución del proyecto revista escolar *El Glaciar +*.

Este modo de indagar encuentra sus fundamentos en las prácticas interpretativas. El supuesto básico del paradigma interpretativo es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992: 2).

A partir de la tradición de la investigación-acción cuyo objetivo es investigar para modificar prácticas sociales o educativas, el diseño de investigación intentó articular una práctica reflexiva con una producción discursiva específica de los jóvenes en la escuela.

Según Yuni y Urbano la investigación-acción se sustenta en el paradigma crítico y supone una forma de producción de conocimiento científico que se basa en “los discursos producidos por los sujetos, referidos a la comprensión de sí mismos y a la descripción de sus propias prácticas” (2005: 139). Esta metodología se ha aplicado en el campo de la educación en relación a dos tradiciones: la pedagogía crítica de corte anglosajón y la educación popular inspirada en Paulo Freire, y se ha desarrollado fundamentalmente entre grupos de educadores que reflexionan sobre sus prácticas.

Esta opción metodológica se abre a múltiples variantes de acuerdo al campo de aplicación y a la problemática que intenta abordar: “centra su objeto de conocimiento

y finalidad en la práctica; parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos” (Torres Castillo, 2015: 15).

La variante propuesta en este diseño es la de aplicar los principios fundamentales de la investigación-acción a la ejecución de un proyecto de productos multimedia para investigar los sentidos puestos en juego y reflexionar junto a los jóvenes estudiantes sobre sus prácticas discursivas.

La idea fue provocar una respuesta a partir de la implementación de un proyecto educativo o más bien la actualización y expansión de un proyecto ya existente en la escuela. La intervención docente abriendo un abanico de posibilidades para que los jóvenes se las apropien y procedan a la invención de enunciados multimedia donde pongan en juego su subjetividad.

Al respecto la investigadora y pedagoga Inés Dussel hace referencia a un estudio de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE) que le permite puntualizar dos cuestiones:

Primero, el repertorio visual de los alumnos no es rico por sí solo, y sin mediar operaciones de la escuela o de los profesores; para que se enriquezca, es necesario otro tipo de trabajo y de búsqueda que la que hoy se propone, todavía muy a tuestas y con criterios poco específicos. Segundo, lo que estas producciones ponen en evidencia es que la expresión de los adolescentes está mediada por las industrias culturales contemporáneas, y que sus referencias vienen provistas por ellas (Dussel, 2013).

El proyecto *El Glaciar+* cuenta con una clara dimensión pedagógica y contenidos curriculares específicos, pero no de manera excluyente porque su dimensión comunicacional y cultural sobredetermina el conjunto de la experiencia. Se inscribe en un currículo más flexible y una nueva concepción de los medios como espacio de experimentación y producción discursiva. La revista *El Glaciar+* se concibe como una interfaz: un tercero donde se rearticula el dispositivo pedagógico y el dispositivo mediático. De este modo es posible pensarla como uno de los componentes de la opción metodológica asumida para la investigación.

Existen puntos de conexión entre esta mirada y la metodología que Nicholas Burbules denomina Experimentación en Diseño, que “borra los límites entre proyecto de investigación y proyecto de reforma o innovación”. De modo que se propone como

una forma de investigar-haciendo que “Implica un proceso entre el diseño o intervención, el experimento, la puesta a prueba y la revisión de los nuevos resultados” (2011: 231).

Burbules destaca también que cuando una producción de los alumnos adquiere una dimensión pública cambia radicalmente la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

En otras palabras, el proyecto *El Glaciar+* desborda los límites específicos de un proyecto escolar y una práctica pedagógica para constituirse en un medio de comunicación orientado hacia la comunidad y el barrio: familiares, amigos, otras instituciones (iglesia, escuelas, clubes, etc.), vecinos, comerciantes y el espacio mediático digital.

La dimensión digital de *El Glaciar+* se mantiene en la actualidad y ya forma parte del diseño e identidad del proyecto en su conjunto. Sin embargo, la exploración se ha acotado a los materiales multimedia asociados mediante QR de cuatro ejemplares de la revista correspondientes a los números que se publicaron entre los años 2014 y 2017.

En el segundo semestre de 2014 se procedió a una primera fase exploratoria de la indagación, que consistió en la selección de los primeros enunciados multimedia que más tarde conformarían parte del corpus, y el diseño de una estrategia para el reconocimiento de los posibles enunciados que integrarían el corpus en los años siguientes.

Este primer momento me implicó de manera directa como profesor e integrante de la coordinación del proyecto pues no teníamos experiencia en el nuevo formato y hubo que informar, explicar y compartir con estudiantes y profesores la novedad de que a partir de la edición 2014 existía la posibilidad de vincular enunciados multimedia en *El Glaciar* mediante códigos QR.

Si bien la decisión de incorporar QR se había consensuado previamente con alumnos y profesores, la propuesta quedaba en un tono abstracto si no se presentaban los mecanismos y dispositivos que lo hacían posible. Esta participación activa se llevó adelante desde una posición cercana a lo que Paulo Freire denominara “pedagogía de la pregunta” (2013).

Se trató entonces de un: ¿Se podrá ampliar esta nota con un GIF como los que ves todos los días en tu celu? ¿Y si no tenemos espacio para publicar todas las historietas se podrá publicar solo un viñeta y que la historia continúe en el web?, ¿y si además de contar que los chicos hicieron un video lo mostramos directamente en la revista? O simplemente mostrar posibilidades e integrar iniciativas que surgieran del diálogo y el visionado compartido.

Entre los años 2015 y 2017 se desplegó el núcleo de la actividad de indagación, selección de los enunciados multimedia y entrevistas a los jóvenes alumnos. En esta etapa ya contábamos con el ejemplar de 2014 y los sucesivos que funcionarían como modelo y muestra del abanico de posibilidades.

También comencé las entrevistas que intentaron recuperar sentires, motivaciones y sentidos desde la propia mirada de los jóvenes productores de los enunciados multimedia seleccionados para el corpus. Los diálogos se realizaron en pequeños grupos de dos o tres jóvenes en el gabinete de radio en un momento de inactividad de la práctica radiofónica de los estudiantes de quinto año.

Esta táctica ayudó a crear un ambiente amable, intimista y en algunos momentos cálido para la conversación. Las primeras entrevistas se registraron solo en audio y luego en video, con el celular colocado a un costado de manera que su presencia no molestara e interfiriera en la conversación. El registro audiovisual permitió dar cuenta no solo de los tonos de voz sino también de los gestos y movimientos para enriquecer la interpretación.

El primer semestre de 2018 fue el tiempo previsto para la sistematización analítica de la experiencia, la articulación con la dimensión teórica y las conclusiones. Esta etapa se prolongó más de lo pensado previamente en parte por la propia dinámica de mi trabajo en la escuela.

Las formas de enunciación



“(Los jóvenes) pueden escuchar la misma música, usar la misma ropa, tener el mismo dispositivo electrónico, pero la configuración subjetiva de las identidades tiene un importante anclaje en las culturas locales”.

Rossana Reguillo (2012)

VII.1. Operaciones entre las apropiaciones y las interfaces

Para el análisis del discurso multimedia de los jóvenes en la escuela se seleccionaron un grupo de enunciados multimedia que forman parte de las cuatro ediciones de *El Glaciar+* entre los años 2014 y 2017 y que están asociados al soporte papel mediante códigos QR.

Esta materialidad simbólica conformada por nueve enunciados, entre los que se destacan videos, GIF animados e historietas interactivas, constituyen el corpus de la investigación bajo análisis. El corpus se completa con las prácticas performáticas realizadas por alumnos y profesores en las fiestas de presentación de las revistas.

En la fase teórica de la presente indagación he planteado como hipótesis de trabajo que los cambios en las interfaces mediáticas y culturales resultan un factor clave a la hora de pensar los procesos específicos de mediatización en cada institución. Resulta necesario puntualizar que se ponen en interrogación tanto la dimensión individual en la relación del joven sujeto y los medios como la dimensión colectiva o institucional que se expresa en la interfaz escuela / medios.

Una de las posibilidades de especificar estas relaciones y abordar los sentidos generados en las interfaces es atender a los lenguajes y a las diversas modulaciones en la enunciación de los enunciados multimedia producidos por los jóvenes estudiantes.

Se presenta como posible explorar las modalidades y los estilos en que la discursividad juvenil se expresa mediante estas interfaces a través de varias formas²⁸ o figuras clave. Se pone a consideración particularmente el remix, la parodia, la hipérbole, el anclaje (situado) y la performance.

Estas figuras o formas de enunciación no agotan las múltiples posibilidades de producción de sentido, ni siquiera la del corpus seleccionado, sin embargo las considero suficientemente significativas para describir el particular dispositivo cultural que se constituye en relación a *El Glaciar+*.

²⁸ En Lingüística existen usos específicos de los términos “modos”, “modalidades” y “modalizaciones” de enunciación. Para evitar confusiones he preferido el uso del término “formas” que creo pertinente, compatible con el de “figuras” y suficientemente descriptivo de las diversas operaciones o procedimientos de enunciación a los que me refiero.

Para Eliseo Verón la enunciación corresponde “no al orden de lo que se dice, sino al decir y sus modalidades, a las maneras de decir” (2004: 172). El teórico nos recuerda que no se trata de minimizar el “contenido”, sino de resaltar que en los modos del decir se manifiesta gran parte del sentido producido y también que es posible recuperar esos sentidos mediante el reconocimiento de marcas en la superficie textual que podemos postular como índices de ciertas operaciones discursivas que forman parte del sentido construido.

Para abordar el proceso de enunciación es necesario reconstruir las gramáticas de producción del discurso:

Una gramática de producción o de reconocimiento tiene la forma de un conjunto complejo de reglas que describen operaciones. [...] es siempre un modelo de un proceso de producción discursiva. Puesto que el punto de partida del análisis son inevitablemente los conjuntos significantes dados (es decir el sentido incorporado en los discursos observados) el movimiento de análisis consiste en reconstruir el proceso de producción partiendo del producto, radica en pasar del texto a la dinámica de producción (Verón, 2004: 41).

Al respecto Sandra Valdetaro destaca que la gramática de la vinculación entre los dispositivos móviles, los medios tradicionales y la experiencia humana en el contexto actual de la mediatización produce una “convergencia de lenguajes a partir de la digitalización y, paralelamente, una creciente divergencia en recepción, habilitando itinerarios de prácticas individuales y sociales cada vez más complejos” (2015b: 1140).

Del conjunto de procedimientos que constituyen una gramática destaco para el análisis los aspectos retóricos. Para la Real Academia Española (RAE)²⁹ la retórica puede entenderse como el “arte del bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia para deleitar, persuadir o conmover”. Ronald Barthes (1982) describe a la retórica como un metalenguaje y al arte retórico como una “máquina sutilmente armada, un árbol de operaciones, un ‘programa’ destinado a producir el discurso”. Considera a la retórica como una práctica social que otorga ciertos privilegios en el uso del lenguaje y también como una práctica lúdica que abre las puertas a una retórica “negra” llena de “ironías, juegos, parodias, alusiones eróticas u obscenas, bromas

²⁹ Diccionario de la Real Academia Española, en <http://www.rae.es/>

escolares, toda una práctica de colegiales que todavía queda por explorar y constituir como código cultural” (Barthes, 1982: 10).

Por su parte, Jesús Martín-Barbero destaca que entre las lógicas del sistema productivo [de discursos] y las lógicas de los usos median los géneros, por tanto

Son sus reglas las que básicamente configuran los formatos y es en ellos donde ancla el reconocimiento cultural de los grupos. [...] un género no es algo que le pase al texto, sino algo que pasa por el texto, pues es menos cuestión de estructura y combinatorias que de competencia [...] un género es ante todo una estrategia de comunicabilidad (1987: 241).

En una exploración compatible con esta mirada, José Luis Fernández (2017) propone repensar el concepto de mediatizaciones a partir de tres fenómenos o series y no dos (en la descripción clásica de Verón): el soporte tecnológico, los *géneros y estilos* que se registran y los usos a los que se aplica cada mediatización. El autor lo explicita así:

- En primer lugar, los *dispositivos técnicos* que tienen dinámicas de desenvolvimiento y desarrollo propias vinculadas, por ejemplo, a momentos sociales más o menos *invencionistas* o, en otro nivel, más o menos *naturalistas*.
- La presencia habitual en esos intercambios de géneros y estilos discursivos más o menos populares o masivos.
- [...] sus usos sociales (información, entretenimiento, educación, competencia, lucha política, interindividualidad, etc.). La comprensión de sus usos sociales debe incluir la presencia de *usos desviantes* como, por ejemplo, que el *arte pop* utilizó las mediatizaciones masivas como fuente de creación artística, pero exponiendo que se trataba de fenómenos publicitarios o culturales dentro de los medios masivos (Fernández, 2017: 23).

De este modo, los géneros y estilos aparecen como factores clave y por cierto constitutivos de los mecanismos o dispositivos de producción de sentido en las sociedades mediatizadas.

Si los géneros pueden ser leídos como estrategias, las retóricas con sus diversas formas, modalizaciones y figuras pueden considerarse como tácticas (De Certeau, 1999) que los practicantes de la cultura ponen en juego para producir sentido al momento de crear, “fabricar”, sus propios enunciados.

La Retórica codifica modos de relación entre signos o enunciados, que son adecuadas para referirse a las cosas de manera novedosa suscitando asociaciones

inesperadas que enriquecen la visión de la realidad. Esta perspectiva permite una mirada renovada de la utilización de las figuras del discurso retórico.

Todos los lenguajes de la cultura, el cotidiano, el de los medios, la publicidad y el arte “se corresponden con formas de cognición y con retóricas ideologizadas de la comunicación social: percepciones e inferencias que se refieren al mundo y a los sujetos” (Barei, 2008: 21). Algunas formas de enunciación incorporadas a las gramáticas juveniles nos permiten apreciar construcciones diversas de sentido que pueden expresar tensiones, desvíos y disputas respecto de una cultura hegemónica.

Identificar las retóricas que se encuentran presentes en los enunciados multimedia puede convertirse en un modo de acceso para comprender el sentido desplegado en un escenario caracterizado como de interfaz entre la escuela y los medios. Lo que intento describir es un modo específico de funcionamiento de la mediatización en tanto dispositivo de producción discursiva de los jóvenes estudiantes.

La académica Silvia Barei detalla que

En términos de una semiótica de la cultura se entiende que la retórica no es privativa de los lenguajes artísticos o de los discursos verbales, sino que también es propia de todos los lenguajes de una cultura. [...] es posible leer cómo las retóricas que son propias de un texto se expanden a todo un mecanismo cultural. Y viceversa, cómo este mecanismo complejo y políglota es legible en un texto que uno puede elegir para analizar (2008: 12).

Una apreciación de Ronald Barthes permite completar la idea, relacionando las prácticas retóricas con el muy conocido uso que realiza el teórico francés respecto a los conceptos de denotación y connotación:

A la ideología general corresponden, en efecto, significantes de connotación que se especifican según la sustancia elegida. Llamaremos connotadores a estos significantes, y retórica al conjunto de connotadores: la retórica aparece así como la parte signifiante de la ideología. Las retóricas varían fatalmente por su sustancia (en un caso el sonido articulado, en otro la imagen, el gesto, etc.), pero no necesariamente por su forma (1995: 45).

Es decir, que es posible identificar ciertas retóricas en textos que se conectan con los complejos mecanismos de la cultura y también reconocer cómo algunas de las formas retóricas se manifiestan en diversos soportes significantes. Como veremos, los

cambios en las interfaces promueven nuevos soportes significantes y estos habilitan nuevas formas y variantes en las retóricas y resignifican las existentes. El remix, los memes, la hipérbole y la parodia pueden dar buena cuenta de estas operaciones.

Dado el particular espacio temporal en la que está situada la investigación, que incluye abruptos cambios en el entorno técnico mediático y de políticas públicas, postulo junto a Silvia Barei que “... las prácticas surgidas en momentos de transformación social implican la aparición de nuevas formas retóricas que imponen su orden y desorden en el plano de la cultura; nuevos modos de conducta generan nuevas reglas y nuevos nombres” (2008: 14).

El proceso de análisis de estas retóricas las realiza el investigador por lo que los actores no tienen por qué ser conscientes de su uso, aunque también es posible que puedan reconocer una parte más o menos significativa de los procedimientos utilizados. Para dar cuenta de esta dinámica apelo a una serie de entrevistas con los jóvenes que permiten ampliar la comprensión y postular matices y diferencias entre la mirada del investigador y el relato de los productores de los enunciados multimedia.

Las gramáticas y las retóricas se articulan con las condiciones de producción tanto sociohistóricas e institucionales como discursivas. Esta mirada relacional más amplia es indispensable para dar cuenta del proceso de producción de sentido.

VII.2. Condiciones de producción

Las condiciones de producción refieren a una gama muy variada de fenómenos que operan, regulan y encuadran el engendramiento de un tipo específico de enunciados en un determinado espacio histórico cultural. Así, podemos reconocer tanto condiciones extradiscursivas (socioeconómicas, infraestructurales, políticas, etc.) como discursivas que se refieren a otros discursos relacionados a los analizados, siempre teniendo en cuenta que “para que algo sea considerado como condición de producción de un discurso o de un tipo de discurso es necesario que haya dejado huellas en el discurso” (Verón, 2004: 41).

VII.3. Condiciones de producción no discursivas (escuela, barrio, jóvenes)

Sin olvidar ni por un momento que la práctica educativa es fundamentalmente una práctica discursiva, doy cuenta de aquellos aspectos que intervienen en el dispositivo, en su matriz productiva y que “son algo más que discursos”. Se consideran aquí factores institucionales como la escuela (en sus dimensiones pedagógicas, organizacionales, infraestructurales y técnicas), el barrio y sus instituciones, las características socioculturales de los jóvenes involucrados, etc.

La escuela IPPEM 185 Perito Moreno integra el sistema público de educación secundaria en la provincia de Córdoba. Como tal, está organizada en función de un plan de estudios que contempla un Ciclo Básico de tres años y un Ciclo Orientado en Comunicación que se despliega durante los tres años superiores (de cuarto a sexto año). El diseño de este plan de estudios terminó de estructurarse a partir de 2008 bajo la primera administración de Juan Schiaretti y su ministro de educación Walter Mario Grahovac.

El diseño se completó en 2011 en base a una serie de documentos que dieron forma a los contenidos curriculares de la Orientación en Comunicación. Estos se organizaron en espacios curriculares específicos tales como: Comunicación, Cultura y Sociedad; Producción en Lenguajes; Arte y Comunicación; Emprendimientos en Medios; Ciencia y Comunicación; TIC, etc. En el Perito Moreno la gran mayoría de estos espacios están a cargo de licenciados en Comunicación con formación pedagógica (profesores y títulos compatibles). La influencia de la formación académica universitaria es una marca destacada en las prácticas pedagógicas y la circulación de los discursos en el aula y en las actividades extra áulicas. De hecho el diseño mismo del plan de estudios, los programas de las materias y la formulación de las prácticas pedagógicas tienen la impronta de la formación académica de los licenciados en comunicación social de la UNC.

Entre las prácticas áulicas podemos reconocer el inicio de la reflexión sobre los procesos simbólicos, los géneros y las figuras del discurso propias de una sociedad mediatizada, junto con un primer acercamiento a los enfoques teóricos de la comunicación social. Además, en espacios curriculares como Producción en Lenguajes y Arte y comunicación, los jóvenes analizan críticamente, experimentan y producen enunciados pensados desde los géneros periodísticos, las retóricas de la imagen y los rudimentos del diseño.

La presencia del PCI y de cierta infraestructura técnica y edilicia para la práctica y producción de enunciados con medios de comunicación descrita en los capítulos 1 y 5 de esta tesis, resultan una condición de producción de notable influencia en la concreción de *El Glaciar+*. Este no es un detalle menor y no debe presuponerse que todas las escuelas públicas de la provincia cuenten con esta posibilidad.

Otro aspecto que es posible mencionar es la existencia del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que funcionó desde 2013 hasta 2019 durante los días sábados por la mañana en las instalaciones de la escuela como un espacio donde los jóvenes del barrio pudieron realizar una variada gama de actividades extra curriculares.

Los talleres de fotografía, diseño de mandalas, reciclado, salsa, canto y guitarra, el equipo de handball *Los Polares*, vida en la naturaleza, la huerta y muchas otras se vieron reflejadas en *El Glaciar+*. El CAJ permitió la interacción de estudiantes actuales con exalumnos, hermanos y otros jóvenes del barrio que no son estudiantes del Perito Moreno.

La escuela está inscrita en el seno del barrio San Rafael, una localización típica de clase media baja que es parte del conglomerado de Alto Alberdi y próxima al acceso a la Ruta 20 en la zona oeste de la ciudad de Córdoba.

El portón de acceso al Perito Moreno ubicado sobre calle Blamey Lafore tiene la particularidad de estar orientado justo frente a la entrada de la escuela privada confesional Santísima Trinidad. Allí se genera un espacio público “de frontera” que permite el intercambio, los saludos, los piropos y también el conflicto (que genera tensión aunque rara vez implica la agresión física).

Es posible que esta situación prolongada en el tiempo haya llevado a una parte de los pibes del Perito a identificarse como “los negros” en una especie de autodiscriminación o autoafirmación que convierte el estigma en emblema (Reguillo, 2000). Aunque el sector social del que provienen ambos grupos es muy próximo, el efecto de sentido se hace notar variando respecto a los turnos y los momentos de crisis o bonanza económica.

Les jóvenes estudiantes

La gran mayoría de los sujetos que participan de *El Glaciar+* (excluyendo a profesores) son jóvenes estudiantes de 14 a 16 años. Si bien ambas condiciones se entrecruzan, tensionan e imbrican constantemente, no son sinónimos. Desde la perspectiva analítica de esta investigación se privilegia la condición juvenil por sobre la estudiantil, puesto que la experiencia de la revista rebasa los límites de una actividad pedagógica. Es decir, la mirada parte de “jóvenes estudiantes” y relega a un segundo plano la perspectiva de los “estudiantes jóvenes”.

Al mismo tiempo se trata de jóvenes situados en un espacio social concreto, dado que la configuración de sus prácticas discursivas, la construcción de identidades y sus subjetividades están íntimamente ligadas a la escuela. Tal como lo refiere Rosalía Winocur

La escuela, en los mismos márgenes que ella propicia, o en las complicidades que suscita frente a las exigencias y arbitrariedades del sistema, sigue siendo un espacio fundamental de socialización de las nuevas tecnologías entre los adolescentes. En ese sentido, la salida y la entrada, los recreos, los baños, los trabajos en equipo y el uso del celular, constituyen espacios de socialización e intercambio altamente significativos de las culturas juveniles (2009: 52).

Como se ha mencionado anteriormente, aunque la escuela se ubica en San Rafael, un barrio típico de clase media de la zona oeste de Córdoba, solo una porción minoritaria de los jóvenes que cursan en el Perito Moreno tienen su domicilio allí. Una parte considerable del estudiantado proviene de barrios periféricos como San Roque, Las Violetas, Los Granados, Villa Martínez y Villa Adela, cuyas características socio económicas son mucho más populares. De todos modos, el tránsito cotidiano por las calles, las juntadas en las esquinas y en la placita próxima al colegio, los encuentros y disputas con la escuela confesional del frente, etc. generan una interacción permanente con el barrio y una paulatina identificación.

VII.4. Condiciones discursivas

Como destacó desde la introducción a la presente investigación, los discursos de los jóvenes en la escuela tienen un cotidiano diálogo productivo con la compleja, voluminosa y revulsiva red de discursos de la cultura mediática mainstream y también con la que circula por canales alternativos.

Algunos géneros ficcionales que se destacan son los de acción y superhéroes³⁰, el animé³¹, la comedia romántica, el thriller y el terror (gore³², slasher, zombi, terror psicológico, etc.).

En cuanto a la producción musical, se mantiene la presencia del cuarteto, la cumbia, el pop latino y el rock suburbano (en menor medida) como base, aunque es notoria la irrupción del reggaetón, el rap y el trap en los últimos años.

Entre los enunciados de mayor circulación en los medios sociales se destacan las selfies, el registro de las fiestas y juntadas, los bloopers, las producciones bizarras³³, y en un segmento más reducido lo porno soft y el morbo en redes y aplicaciones orientadas hacia lo juvenil como Taringa (en sus comienzos), Instagram, Reddit y TikTok.

Los videojuegos son uno de los relatos que mantienen una presencia destacada entre los jóvenes con el agregado de que su disfrute implica una participación más

³⁰ El carácter épico de este género, en general relacionado con relatos fundantes de las diversas culturas antiguas (nórdicas, griegas, orientales) lo hace particularmente adaptable al desarrollo de series y la construcción de mundos narrativos complejos con personajes que van mutando y adquiriendo nuevas características. También lo hace permeable a narrativas transmedia para expandir estos mundos en otros soportes y formatos: comics, animación, juguetes y miniaturas, videojuegos, etc.

³¹ El animé es un género de animación muy emparentado con el manga o cómic de origen japonés. Su estética parte de un uso particular de la animación limitada, la expresión en plano y la suspensión del tiempo. Las temáticas son muy amplias pero se destacan la ciencia ficción y la épica sobre un fondo de narrativas tradicionales y míticas de Oriente.

³² El subgénero del terror gore se caracteriza por la presencia de mucha sangre, vísceras y mutilaciones explícitas que llegan a incomodar al espectador, pero es justamente esta característica hiperbólica la que fascina a los adolescentes. El slasher suele dosificar estas escenas, su rasgo más notorio es la existencia de un asesino de carácter serial y modos psicópatas que utiliza un arma arquetípica que lo identifica.

³³ Lo bizarro ya es reconocido como un género dentro del arte contemporáneo. Emplea a menudo elementos del absurdo, la sátira, y lo grotesco, junto con elementos del surrealismo y el pop para crear obras subversivas, extrañas y divertidas. Los jóvenes prestan atención a las producciones no profesionales, en especial imágenes y videos, compartidos en las redes. Son frecuentes las imitaciones y parodias de tono burlesco y los remix con escenas de la vida cotidiana.

activa, física y demandante que otros tipos de consumos. Desde las prácticas compartidas en salas de juegos y cibercafés, los videogames se adaptaron fácilmente a un consumo más personalizado con el uso de consolas y móviles.

También se puede reconocer una marcada asignación de género en las prácticas: Los “jueguitos de matar” con el clásico Counter Strike a la cabeza, las carreras y el fútbol para los varones; los rompecabezas y estrategias tipo Angry Birds y los juegos de roles tipo Final Fantasy para las mujeres. Los juegos en línea mantienen el predominio masculino pero en los últimos años encontramos jugadoras y equipos femeninos que buscan hacerse un lugar en un escenario donde predomina la competencia. Un buen ejemplo es League of legends donde este avance es notorio.

Los videojuegos en línea están muy relacionados con las plataformas de streaming como Twitch que permiten mostrar y compartir partidas e interactuar en foros sobre los propios juegos y otros temas. Además estas plataformas se convirtieron en la base de la popularización y profesionalización de los e-sport, cada vez más integrados al dispositivo cultural en el cruce entre deporte, industria y medios.

En el entretenimiento predominan los reality shows y los concursos de talentos, cuyas estrategias de producción/consumo contienen elementos transmedia con constantes referencias en los medios gráficos con soporte web y el incentivo a la participación del público en las redes. También en la producción de memes y comentarios que escapan a lo previsto por los emisores.

En cuanto al discurso informativo y el panelismo (principal soporte del discurso argumentativo) las representaciones sobre los jóvenes y sobre la escuela publicadas en los medios hegemónicos ocupan un lugar destacado. Estas representaciones, como marcaran ya hace muchos años Mario Margulis y Marcelo Urresti (1996), presentan una imagen ambivalente y en cierta medida complementaria entre un joven consumista, superficial, inestable y en busca de emociones fuertes (arquetipo de clase media) y el joven marginal, peligroso, consumidor de drogas, vago y violento (arquetipo de clase popular).

El relato sobre la escuela es otro de los focos de mayor importancia. Presenta a la educación en general y principalmente a la secundaria en una crisis permanente y sin salida en el horizonte cercano. Los términos asociados a esta escuela denostada

podrían sintetizarse en: no educa, falta de autoridad de los educadores, guardería contenedora, violencia, bullying, aburrida y desactualizada.

El discurso sobre las TIC presenta un cuadro con fuertes tensiones: asociado a la modernidad, el siglo XXI, lo dinámico y el progreso, presenta también su lado oscuro con la idea de lo disperso, fácilmente manipulable, el ocio improductivo y la violencia simbólica.

En este marco, el uso de las TIC en la escuela adquiere una dimensión altamente significativa, tanto en el discurso social de conjunto como en los términos académicos propios de la política educativa en sus diversos momentos.

En su sistematización, Eva Da Porta (2015) identifica dos miradas o modelos al respecto: el primero se asocia a un imaginario del desarrollo que se identifica como propio de los países centrales y al que los países periféricos y emergentes deben aspirar como futuro, donde “las TIC son justamente el vector de innovación y de conectividad a ese modelo social transnacional que se diseña como un sistema que debe avanzar hacia la modernidad” (2015: 37).

Por otro lado, la académica señala como movimiento de emergencia la resignificación de un modelo del desarrollo a partir de la recuperación del Estado como actor central de las políticas educativas y gestor de los cambios en la educación pública. Identifica además que en esta perspectiva “el desplazamiento más notable quizá se plantea en la incorporación de las categorías de inclusión/exclusión para pensar el acceso y uso de las TIC y la democratización del acceso” (2015: 38).

En este esquema, la gestión de la presidencia de Cristina Fernández quedó asociada al último modelo mientras que la de Mauricio Macri se referenció claramente en el primero. Sin embargo la autora reconoce “cierto solapamiento” entre ambos modelos pues colocan a las TIC como el principal camino a la modernidad y a la inclusión de los sectores sociales más vulnerables.

En un reciente artículo Sebastián Benítez Larghi y Nicolás Welschinger lo describen así:

Los últimos dos gobiernos emplearon metáforas distintas para nombrar sus políticas de alfabetización digital: Conectar Igualdad y Aprender Conectados. Desde allí hicieron explícita la orientación que pretendían: inclusión (con la

centralidad de la igualdad) el kirchnerismo y calidad (con la centralidad en el aprender) el macrismo (2020).

A partir de 2010 el PCI concentró gran parte de las prácticas y la producción simbólica en la escuela. Esta centralidad se mantuvo pese al cambio de gestión a partir de fines de 2015. El PCI fue desmontado paulatinamente por la gestión de Macri quien lo sustituyó definitivamente con el Plan Aprender Conectados a través del decreto 386 de mayo de 2018.

El plan fue presentado como “una política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro” (2018) y el documento orientador que se propone como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) lleva el sugestivo nombre de “Educación Digital, Programación y Robótica” para fortalecer la idea de innovación.

Al respecto Eva da Porta destaca que

Curiosamente, en el enunciado de este decreto (386/2018) se borran dos términos centrales para caracterizar una política educativa: “derecho” e “igualdad”. Noción que se sustituyen por otras como “oportunidad”, “desafíos”, “competencias”, “innovación”, mucho más cercanas a un modelo meritocrático, tecnocrático e individualista de la educación que a un modelo de derechos. No es ingenuo que entre sus objetivos se encuentre la inclusión digital en lugar de la inclusión educativa, objetivo prioritario del PCI (Da Porta, 2018b).

VII.5. La revista *El Glaciar+* en formato papel y como proyecto escolar

Como se menciona más arriba, la revista escolar *El Glaciar+* en su formato de papel debe ser considerado como una condición de producción que para el análisis del discurso multimedia de los jóvenes de la escuela resulta muy significativo.

Desde una mirada más micro, es importante señalar que la revista *El Glaciar+* como proyecto y producto mediático escolar/barrial excede largamente lo académico pedagógico e instala a un “joven estudiante” antes que un “estudiante joven”. Es decir que desde lo discursivo la revista se presenta como un medio cuyo principal objetivo es permitir la expresión de los jóvenes, sus puntos de vista y sus distintas voces, y no

exclusivamente como un ejercicio académico o escolar cuyo objetivo sería el de evaluar los conocimientos adquiridos en las materias de comunicación del ciclo orientado.

El texto del proyecto institucional *El Glaciar+*³⁴ que presenta formalmente la iniciativa y las actividades previstas ante las autoridades de la escuela menciona entre sus objetivos:

- Generar espacios en donde el joven se apropie de la palabra, integre medios y aplique las TIC de manera crítica y creativa.
- Promover la Identificación con la institución educativa desde la puesta en marcha de un Proyecto institucional pensado y creado por los propios estudiantes.
- Estrechar lazos, establecer vínculos y fortalecer relaciones dentro de la comunidad escolar y con instituciones vecinas.
- Fomentar la Intervención en la comunidad a partir de la comprensión de las diferentes realidades que conviven en la escuela y en la comunidad barrial, alentando actividades en común entre instituciones, tanto culturales, como deportivas y artísticas.
- Generar espacios de conocimiento y de reconocimiento como pares y miembros de un proyecto comunitario institucional contribuyendo a reforzar valores como el trabajo colaborativo, la solidaridad, la convivencia y el respeto en pos de un objetivo en común³⁵.

Los jóvenes escriben, graban, diseñan y editan para otros jóvenes (hermanos, amigos del barrio y del cole, compañeros de club, baile, etc.), no solo para los

³⁴ El proyecto hace referencia a su inscripción en el marco del Diseño Curricular de la educación secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Versión Definitiva 2011-2020) y que es compatible con algunos de sus principales objetivos:

- c) Formar ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento como una herramienta para comprender, transformar y actuar crítica y reflexivamente en la sociedad contemporánea;
- e) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes y herramientas producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación;
- f) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura y las artes.

También refiere a algunos de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela:

- Responder a las demandas de preparación para la vida laboral y de desarrollo de competencias que preparen al alumno para la vida adulta;
- Posibilitar un espacio de participación para los alumnos, de inclusión y contención, estimulando la reflexión crítica y el trabajo grupal.

³⁵ Proyecto institucional “Revista El Glaciar” versión 2017.

profesores y compañeros del aula (aunque estos siempre formaron parte del público consumidor real).

La primera edición de *El Glaciar* fue el producto de un proyecto áulico en la materia Taller de Comunicación Social de 4º año A del Turno Mañana y salió a luz en los primeros días de noviembre de 1999 con una tirada de poco más de 200 ejemplares.

Se publicaron 12 páginas en formato A5 (un A4 doblado por la mitad) en papel obra y aunque desde este primer momento la revista se definía como “escolar /barrial” su alcance era muy limitado, llegando a pocos anunciantes, las familias cercanas, profesores y les otros estudiantes del Ciclo superior. En las ediciones posteriores se aumentó la tirada a 500 ejemplares y participaron de manera discontinua otros cursos y otras materias como Lengua, Análisis del discurso y Comunicación Social.



Algunas de las portadas de *El Glaciar* desde sus orígenes hasta el número previo a 2014 cuando se transforma en *El Glaciar+*.

Les jóvenes enunciadores se manifestaron fundamentalmente en la selección temática: la música popular, la pasión por el deporte, el uso de los espacios públicos y colectivos (la plaza, la calle, el ciber, el cole), la violencia urbana y el autocuidado. El

estilo se mantuvo dentro de los cánones del periodismo informativo y las imágenes eran básicamente íconos y pequeñas ilustraciones vectoriales de la web dado las limitaciones técnicas y de espacio.

Paulatinamente van apareciendo citas directas con la voz de los estudiantes, otros géneros como el comentario y la crítica, y otras temáticas como la moda puesta en discusión, el cuerpo (el embarazo, los preservativos, la comida chatarra), la ecología y la fiesta (el baile y las juntadas).

Con el cambio de plan de estudios y la apertura de nuevos espacios disciplinares como Producción en Lenguajes, Arte y Comunicación y Emprendimientos en Medios y la incorporación de todas las divisiones de 4º año (Mañana y Tarde) el proyecto dio un salto en volumen y contenidos para convertirse en un Proyecto de todo el Ciclo Orientado.

A partir de 2009 *El Glaciar* editó 1.000 ejemplares en formato A4, papel ilustración, todo color y paulatinamente agregó más páginas hasta estabilizarse en 48. También se fueron sumando dibujos, fotos e ilustraciones de los jóvenes con sus propias marcas de estilo como lo muestran las nuevas tapas.

Con más espacio y posibilidades de diseño se expandieron géneros como la entrevista y la carta personal, también otras temáticas como las tribus urbanas, los consumos problemáticos, la discriminación y los debates: ley de medios, aborto, etc. Los enunciadores ya no solo describen, sino que desde los títulos, las imágenes y los textos, “sienten”, “narran”, “se preguntan” y “reclaman”.

A partir de la edición 2014 *El Glaciar* suma el uso de códigos QR y pasa a identificarse como *El Glaciar+* para marcar la incorporación de contenidos multimedia. La experiencia con la revista y su dimensión digital se ancló en un período de transición entre dos políticas públicas orientadas por dos administraciones nacionales. Aunque lleven el mismo nombre de PCI hay marcadas diferencias entre las políticas implementadas en el bienio 2014 / 2015 y en el bienio 2016 / 2017.

Entre 2014, momento de su mayor despliegue, y 2015, el eje del PCI estuvo centrado en el uso de las netbooks y la producción de contenidos. Se mantuvo la presencia de la figura de asistente técnico y la renovación de equipos que, con dificultades cada mes más notorias, garantizó el funcionamiento del soporte técnico

del programa. El PCI se presentó como condición de posibilidad para la existencia de *El Glaciar+*.

A partir de 2016 se empieza a notar el cambio de orientación: el eje son los móviles y en el discurso oficial aparece la conectividad como aspecto central (aunque no se manifiesta en infraestructura, porque de hecho el mantenimiento y el pago del servicio de Internet quedó en manos de la cooperadora).

VII.6. Relaciones entre el soporte papel y el espacio digital a través de los QR

Si consideramos a *El Glaciar+* en su formato papel como una de las condiciones de producción discursiva más importantes de los enunciados multimedia que conforman el espacio digital de la revista, resulta necesario prestar atención a los diversas maneras en que se produce sentido en el vínculo entre ambos enunciados mediante los códigos QR.

Los cuatro ejemplares de *El Glaciar+* considerados en el estudio contienen un total de 57 códigos QR entre sus páginas (promedio de 14 QR por ejemplar). Un número importante de ellos generan vínculos con el contenido de la nota publicada en una página y sección específicas.

En otros casos se establece solo un vínculo general con la revista y se presentan como “puertas de entrada” a determinados espacios digitales como el blog de la revista, los canales de Youtube con los videos ficcionales y de no ficción que se producen en la escuela y que participan de Festicortos, el conjunto de las historietas digitales (dado que solo algunas cuentan con la primera viñeta publicada en papel) y el conjunto de los GIF animados (igual que con las historietas solo algunos cuentan con una imagen publicada en papel).

El tipo de relación que se establece mediante los QR puede describirse mediante la categoría que Charles Sanders Peirce propuso como una de las claves para comprender el funcionamiento de signo y que denominó Índice. El proceso de significación se establece por continuidad o por contacto, de modo que la metonimia resulta una de las formas de enunciación que predomina en la gran mayoría de los casos.

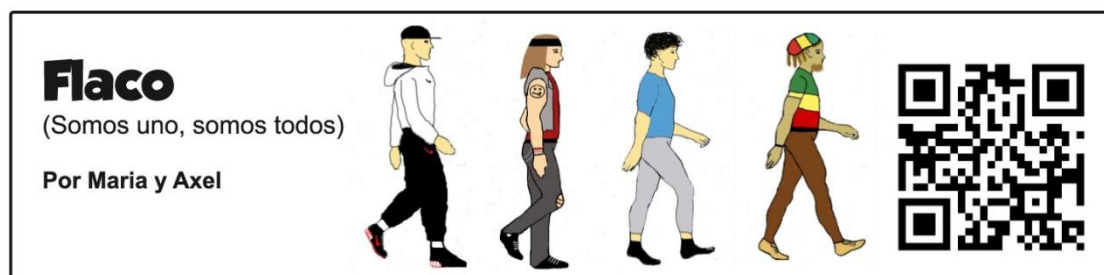
La metonimia plantea relaciones de proximidad, de contigüidad, “de encadenamientos en los que cada eslabón se conecta con otro y este a su vez con otro, y así siempre por contacto” (Cingolani, 2020). Algunas de sus variantes son: la causa por el efecto y viceversa, el continente por el contenido, la materia por el objeto, la parte por el todo, el instrumento por el objeto, lo abstracto por lo concreto, etc. Es así que la promesa inscrita en el papel con el código QR permite que esta se cumpla en función de ilustración, visionado, extensión de contenidos, recorridos de imágenes, navegación en una página web, etc.

Pero además podemos apelar a otros conceptos para describir funciones o modos de relación que se establecen a través de los QR entre los textos e imágenes publicadas en papel y los enunciados multimedia.

Los conceptos de anclaje y relevo propuestos por Ronald Barthes (1995) para delinear la relación entre la imagen y el contexto textual (epígrafe, título, eslogan, etc.) en las publicidades y publicaciones periodísticas puede ampliarse, y en cierto sentido reflejarse, para describir los diálogos entre el plano multimedia y el conjunto texto/imagen/diseño en el soporte papel.

Barthes nos dice que las sociedades “desarrollan técnicas diversas destinadas a fijar la cadena flotante de los significados” que presenta la polisemia de la imagen. Una de esas técnicas es el anclaje que se vale del mensaje lingüístico para “combatir el terror de los signos inciertos” (1995: 40).

El recuadro de pie de página en la edición de *El Glaciar+* 2015 sirve de anclaje (en el sentido de Barthes) para presentar y nominar el QR que lo vincula con el GIF “Flaco” que consiste en una imagen circular del mismo personaje ataviado con diversos estilos juveniles.



La frase “Somos uno, somos todos” guía nuestra lectura o visionado del GIF: es un joven quien atraviesa distintos modos de ser a medida que camina o ejercita su recorrido de vida.

En el caso del GIF Tadoo cuyo QR integra el artículo “Mi cuerpo no quiere tu opinión” el anclaje opera a partir de este título y también a partir del contenido textual del artículo.

Jóvenes y Sociedad

MI CUERPO NO QUIERE TU OPINIÓN

La mayoría de las chicas soñamos con llegar a la edad de 15 años, caminar por la vida, disfrutar la adolescencia y demostrarle al mundo cuánto hemos crecido, pero no resulta como lo esperábamos... La mayoría de las veces debemos salir acompañadas, andar en ciertos horarios y cuando andamos solas o con amigas tenemos que soportar comentarios desagradables de algunos hombres. Nos tocó ser mujer...

El acoso sexual callejero forma prácticas de relación sexual ejercidas por una persona desconocida, en espacios públicos que nos suelen generar malestar. Estas acciones no son toleradas por nosotras y quien acosa no tiene interés en entablar una comunicación real. El ASC es violencia porque es una práctica no deseada, que genera un impacto psicológico negativo y nosotras, especialmente las mujeres, las podemos vivir varias veces al día. No es culpa de nosotras, porque todas las personas tienen derecho a transitar libremente y con la confianza de no ser violentados, independiente del contexto, la edad, la hora del día o el vestuario que ocupa la persona agredida, no hay excusas ni justificaciones para el acoso sexual callejero. La verdad es feo saber que vas a salir a la calle y que siempre va a haber hombres que te griten comentario desagradables, es feo tener que salir sí o sí acompañada de alguien, no poder andar en ciertos horarios, soportar comentario groseros, caminar por las calles con miedo, incluso ir en el colectivo con miedo, porque la mayoría de las veces ocurren muchos casos de ASC en el colectivo. Simplemente es feo que algunos hombres nos vean como un objeto sexual.

¿Qué prácticas son consideradas ASC?

Las miradas lascivas, “piropos”, silbidos, besos, bocinazos, jadeos y otros ruidos, gestos obscenos, comentarios sexuales, directos o indirectos al cuerpo. También las fotografías y grabaciones del cuerpo, no consentidas y con connotación sexual. Algunas de las más graves son: tocaciones (“agarrones”, “manoseos”, “punteos”), persecución y arrinconamiento, masturbación con o sin eyaculación y exhibicionismo.

¿A las mujeres les gusta recibir piropos cuando van por la calle?

Depende de lo que digan, de cómo lo digan y de quien lo esté diciendo, si es alguien que lo dice sutilmente, con respeto y de buen modo claro que nos gusta; pero si es alguien que te dice un piropo de modo vulgar o grosero claro que no, pero casi nunca nadie dice un piropo con respeto, la mayoría dice piropos groseros lo cual a algunas nos hace sentir mal, pero a algunas mujeres les gusta porque las hace sentir más lindas, más sexys.

El acoso sexual callejero forma prácticas de relación sexual ejercidas por una persona desconocida, en espacios públicos que nos suelen generar malestar. Estas acciones no son toleradas por nosotras y quien acosa no tiene interés en entablar una comunicación real. El ASC es violencia porque es una práctica no deseada, que genera un impacto psicológico negativo y nosotras, especialmente las mujeres, las podemos vivir varias veces al día. No es culpa de nosotras, porque todas las personas tienen derecho a transitar libremente y con la confianza de no ser violentados, independiente del contexto, la edad, la hora del día o el vestuario que ocupa la persona agredida, no hay excusas ni justificaciones para el acoso sexual callejero. La verdad es feo saber que vas a salir a la calle y que siempre va a haber hombres que te griten comentario desagradables, es feo tener que salir sí o sí acompañada de alguien, no poder andar en ciertos horarios, soportar comentario groseros, caminar por las calles con miedo, incluso ir en el colectivo con miedo, porque la mayoría de las veces ocurren muchos casos de ASC en el colectivo. Simplemente es feo que algunos hombres nos vean como un objeto sexual.



26 **Tadoo** por Vero y Facundo por Camila Lapalma

El GIF muestra la espalda desnuda y muy sensual de una joven mujer con un tatuaje de un árbol desde el que parten en vuelo varios pájaros. La sensación de

libertad y disfrute del propio cuerpo es clara. Sin embargo mantiene un grado muy amplio de polisemia que dispara múltiples sentidos. El título y el texto acotan las posibles lecturas y las remiten a un contraste frente al acoso callejero.

El multimedia al que accedemos mediante QR incluido en el artículo “Tu rostro como mensaje” trabaja en un registro similar. Destaca la adopción de distintos estilos de maquillaje, peinado y accesorios en el rostro de una joven para comunicar emociones, actitudes y usos.

Expresiones Juveniles

Maquillaje o Make Up

Tu rostro como mensaje

Hoy en día todas las mujeres adolescentes nos arreglamos, peinamos, vestimos y maquillamos, es decir marcamos un estilo. Todo depende de la ocasión y la personalidad de cada una. Convengamos que no es lo mismo una adolescente que vive en África y es parte de una tribu, con su maquillaje ella demuestra su rango en la familia y demás, en cambio una adolescente de la ciudad va demostrar que ya es casi una mujer y pretende hacerse notar.



Las geishas son mujeres talentosas que tocan instrumentos musicales, danzan y cuentan historias que en Japón son rituales. El maquillaje se utiliza para reconocer novatas o aprendices. Las maduras se maquillaban un poco menos para verse mas naturales. Interesante ¿no te parece?



El maquillaje también tiene propósitos y significados para las distintas tribus africanas como por ejemplo: la caza, eventos particulares, rituales, estatus y combates.



Erving Goffman, sociólogo autor de "Actuaciones"

Para Goffman, desde que nos levantamos, nos ponemos una máscara esta va cambiando según la situación y la interacción que tenemos en ese instante. Creamos nuestra máscara mediante las "detrás de bambalinas", que es donde nos preparamos y estudiamos nuestro papel para salir al "escenario".

Los egipcios eran verdaderos maestros en este campo ,para ellos el maquillaje iba unido a la salud y el bienestar, protegían sus conjuntivitis usando ojos de la khol (por eso solo se maquillaban las mujeres sino también los hombres y niños)

Escrito y diseñado por:
Camila Moreno

22

El título funciona como anclaje de sentido para que el GIF del rostro que va mutando de estilos se lea desde las distintas funciones posibles para comunicar, como

una forma de sentirse mujer, como dice el texto, o como una máscara para asumir distintos roles como menciona el recuadro sobre Goffman.

La función de relevo a la que Barthes atribuye la capacidad de “hacer avanzar la acción” suele apreciarse en los dibujos humorísticos y en las historietas. “Aquí la palabra (casi siempre un trozo de diálogo) y la imagen están en una relación complementaria” (1995: 41), que permite que los registros icónicos y verbales se vayan alternado para que la diégesis (lo narrado) vaya avanzando.

Jóvenes y Sociedad

PADRES Y ADOLESCENTES A VECES NO NOS ENTENDEMOS

La relación que tenemos con nuestros padres suele ser bastante complicada, sobre todo cuando entramos en la adolescencia, ya que en esta etapa buscamos ser un poco más independientes de ellos. Los adolescentes buscamos nuestra propia identidad, queremos conocer el mundo y a los adultos les resulta difícil separarse de sus hijos, vernos crecer y asumir que ya no somos niños y no los necesitamos para absolutamente todo.

No resulta nada fácil tratar con un joven cuando se pone rebelde y quiere ser totalmente “libre” de golpe. Les pregunté a algunos de mis compañeros sobre cómo es la relación con sus padres y esto me dijeron:



M: “Que hay cosas que no les cuento y sienten que les tengo que contar todo lo que me pasa y no es así, yo debo empezar a tener mi vida, mis secretos”.

¿Qué no entendés de ellos?

B: “Que sean tan protectores, sé que ellos saben más que yo pero tienen que darme un poco más de confianza”.

G: “A veces no entiendo sus actitudes. Cuando están enojados entre ellos casi siempre se la agarran conmigo. Y que no se pongan en mi lugar cada vez que juzgan lo que hago”.

M: “Que no me dejen salir a bailar con mis primos y amigos y que piensen que voy a salir solo y que me voy a pelear con alguien y me voy a chupar”.

La clave de una buena relación, para mí, que aún soy adolescente, es la confianza, tanto de los mayores como de los chicos. Lo importante es tener una buena comunicación y saber ponerse en el lugar del otro, comprenderse entre sí; los padres deberían guiarnos en esta etapa, que ellos ya la atravesaron.

Escrito y diseñado por
Julietta Cuevas

¿Cómo te gustaría que fuera la relación con tus padres?

B: “Me gustaría que fuera mucho mejor que ahora. Que se pudiera hablar sin que te invada el enojo, porque cuando hay enojo no se puede hablar y eso es algo vital para la familia, el poder comunicarse”.

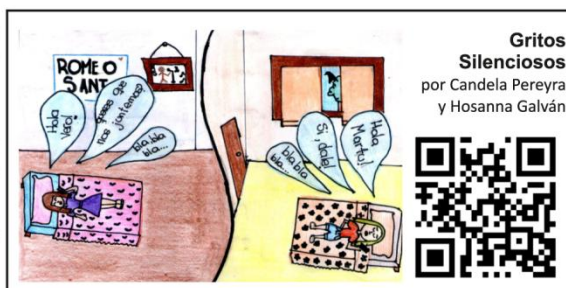
G: “Me gustaría que fuera mejor que lo que estamos, que haya más vínculo y momentos compartidos entre nosotros”.

M: “Para mí está bien la relación que llevamos, creo que no podría ser mejor”.

¿Qué cosas no te entienden?

B: “Que nunca se ponen en mi lugar, te dicen que mejores pero ellos nunca lo ponen en práctica”.

G: “El porqué actúo con ellos de la manera en la que lo hago, y por qué a veces no confío en ellos”.



En el QR de “Gritos silenciosos” podemos ver esta función en la historieta digital, en los globos de diálogo que acompañan los cuadros y en el mensaje final. Pero además podemos pensarla en relación al cambio de escala que propone el acceso desde la única viñeta impresa en papel hasta la continuación que propone un recorrido en soporte digital, que puede ser navegado con un clic o el arrastre de un dedo sobre la superficie de la pantalla del celular.

Por otro lado, la ubicación en la sección “Jóvenes y Sociedad” y la nota que comparte la página (“A veces no nos entendemos”) ancla el sentido en una dirección específica antes incluso de que comencemos el recorrido dentro de un marco que incluye el título y el nombre de las autoras.

Otra de las funciones que se utiliza de modo frecuente mediante QR en *El Glaciar+* es la de punto de acceso o ventana de ingreso.

En el recuadro “El Perito de Película” se incorporan dos QR: uno que establece el vínculo con el canal de Youtube que cobija todas las ficciones y producciones audiovisuales que les estudiantes elaboran en el Ciclo Orientado, y otro que destaca un video en particular que fuera seleccionado como finalista en la muestra anual de Festicortos, donde se comparten y muestran audiovisuales de muchas escuelas y otras instituciones que trabajan con jóvenes en Córdoba y otras provincias.

The graphic is divided into several sections. At the top left, the title "El Perito de película" is written in black on a yellow background. Below it is a large QR code. To the right of the QR code, the text "Visitá nuestro Canal en YouTube" is displayed, with the YouTube logo in red. On the top right, there is a colorful, abstract illustration of a television set surrounded by various symbols and objects. At the bottom left, a video player shows a scene with a man in a green shirt and a woman. To the right of the video player, there is a smaller QR code and text that reads: "Dia inesperado Video seleccionado como finalista en Festicortos 2015".

26

La información textual y visual que acompaña a los QR es escasa y, aunque indica algunos elementos de anclaje, su función principal parece más próxima a la

presentación y a una invitación a sumergirse en la navegación virtual para descubrir allí los contenidos.

Por último voy a mencionar un par de ejemplos donde la relación que se establece es próxima a la ilustración pero de un modo multimedia, incorporando sentidos que difícilmente podían lograrse con una fotografía o dibujo.

Expresiones Juveniles

Rap en la escuela

LA REVOLUCIÓN ARTÍSTICA POPULAR



El Rap es un estilo que deja fluir a la persona por medio de rimas para expresar sentimientos o ideas pensadas en el momento.

Rap no es algo fácil ya que a los MC (intérprete o "Maestros de Ceremonia") les tomó

mucho tiempo de práctica y de esfuerzo llegar a donde están hoy en día.

El Rap es una movida a nivel mundial que empezó a finales de la década de 60 y 70 en las calles mas pobres de Nueva York

pero se expandió en los últimos tiempos. Muchos piensan que van a evolucionar en Argentina y el



resto del mundo ya que están apareciendo nuevos exponentes.



34

En el mundo hay competencias de rap o "riñas de gallos" muy conocidas como Red Bull y también en Córdoba.

En las competencias se trata de indignar al rival a través de punchlines o respuestas improvisadas.

Matías Cortez y Kevin Cabral son dos alumnos de sexto año del Perito, son dos muy buenas personas que conocimos este año cuando rapeaban en los recreos y eventos escolares.

¿Tienen algún ídolo en especial?

-K: Esteban el As y Cancerbero.
-M: Klan, Cacerbero y Residente.

¿En sus temas hay huelga contra el gobierno?

-K: Si la hay.
-M: No en general contra el gobierno pero si el tipo de vida que impone.

¿Quien les enseñó rapear?

-K: Aprendí por mi cuenta, cuando estaba solo rapeaba.
-M: También solo, practicando todos los días.

¿Han participado en alguna competencia?

-K: Si, participamos con un 50% bien y 50% mal.

¿Harían un taller de RAP en el CAJ?

-M: si me gustaria que se expanda la cultura.

¿Qué sienten cuando rapean?

-K: Es algo hermoso y me encanta
-M: Siento libertad, liberación y elevación.

¿Qué mensaje quieren dejar?

M y K: -Que si tienen metas las cumplan com sea porque no hay nada mas lindo que ver sonreir a tu vieja

por Isaías Ortiz
diseño de Elian Herrera

En "El rap en la escuela: La revolución artística popular" el QR nos lleva a un video de Maty y Kevin (los protagonistas del artículo) rapeando en la plaza cercana a la escuela. Una manera muy dinámica de experimentar este tipo de ilustración es escanear el código y colocar inmediatamente el celular sobre la página de la revista de

modo que el audiovisual y la “presencia” de los pibes otorgue color, voz y movimiento a los textos de la nota.

En el caso de “¡Voces que gritan y luchan!” el GIF que se despliega una vez escaneado el QR funciona a modo de un collage con ritmo y movimiento circular. Icono, índice y símbolo se completan mediante la estetización de las imágenes con algunos filtros y colores.



¡Voces que gritan y luchan!

Vamos por el centro y otra vez un corte, otra vez una manifestación, otra vez la mirada de desprecio hacia los que están en la calle. Alguna vez se preguntaron: ¿Qué buscan con su lucha? ¿Se pusieron a pensar que muchas de estas organizaciones no son planeras? ¿Qué derechos exigen? ¿Ellos luchan por los que no se animan? ¿Mi voz sera su voz?

Encuentro de Organizaciones es un movimiento social y político que se define como:

Anti-imperialista: Actitud o doctrina política que condena o se opone a la sujeción política y económica de un país por otro.	Anti-capitalista: Ideologías, movimientos y actitudes que se oponen en forma total o parcial al capitalismo.	Feminista: A favor de la igualdad de género entre el hombre y la mujer.	Anti-colonial: Se opone la denominación económica, político y cultural de un pueblo sobre otro.
---	--	---	---

Hablamos con Noelia Farias una compañera de la organización.

Hacemos actividades para trabajar en las diferentes áreas de vulnerabilidad de la sociedad y buscar soluciones a mediano, corto y largo plazo, demandas como vivienda, trabajo, salud, género, alimentación y educación. Es decir, se busca generar un trabajo en conjunto entre todos los barrios para que todos tengamos un mínimo de posibilidades.

La política es una parte fundamental de la vida. Nosotros somos políticos apartidarios, no tenemos una finalidad partidaria electoral, eso se deja libre a cada compañero, no insistimos con votar a un partido u otro, todo lo que hacemos como organización social es una construcción muy amplia con muchas reivindicaciones.

Hay gente con diferentes miradas y hacemos política, nos ocupamos de problemas sociales, colaborando

con un muchos problemas de la estructura de los barrios. Tratamos que la gente se involucre en lo que los partidos tradicionales dejan afuera, decisiones diarias, soluciones de la vida y que formen parte de la política social.



En la escuela la política también está presente!

¡Y no es mala palabra... al contrario! En la escuela también nos organizamos, debatimos, nos ponemos de acuerdo y tomamos decisiones. Muchas de ellas pasan a través del Centro de Estudiantes, pero otras no. Lo resolvemos en el interior del curso, en una clase, con adultos o solos... ¡siempre hay política!

Por eso es importante saber organizarse, tener propuestas y decidirse a llevarlas a cabo. Ya sea participar del centro o de una marcha, hacer un escrito o cualquier cosa que se decida de manera democrática.

“Cuando la gente dice que ando metida en política no se equivoca.”



**Escrito y diseñado por:
Mariela Celiz y Camila Heredia**

La dimensión retórica de la enunciación



“Es así que la experiencia discursiva de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos”.

Mijail Bajtin (1998)

Más arriba se señaló que el principal objetivo de la presente exploración era identificar algunas de las formas u operaciones de enunciación con las que los jóvenes estudiantes construyen su discurso, su voz propia, a partir de las múltiples apropiaciones del discurso mediático y el de las redes en internet. También señalé que estas operaciones pueden leerse a partir de las lógicas que permiten las nuevas interfaces y el acelerado proceso de mediatización situado en la escuela.

En lo que sigue, la propuesta es explorar algunas de estas formas de enunciación y las operaciones de sentido presentes en los distintos enunciados y soportes considerados.

VIII.1. El remix

El remix es un desarrollo reciente, asentado fuertemente en la Web, a partir de la combinación de materiales mediáticos especialmente del cine, la TV y el video-clip. Se origina en la práctica de los disc-jockey o DJ (también *deejay*) en la década de los 60 y 70 cuyo arte consiste en la selección, mezcla, distorsión y recreación de obras musicales de otros músicos, en realidad de grabaciones en discos de vinilo y más tarde soportes digitales, para crear un sonido propio que se considera una obra en sí misma.

Con la irrupción de la imagen electrónica, el VideoJey o VJ resultó el complemento ideal de la obra sonora. La imagen digital permitió que este proceso se combinara con la producción de videos experimentales hogareños que rompieron el corsé de la cinta de VHS. Con la rápida expansión de Youtube y otras plataformas a partir de 2005 esta práctica consolidó su popularidad entre los jóvenes que adoptaron el remixado como una forma básica de expresión.

Si bien el remix no está reconocido por la academia como género discursivo, su abundante presencia entre las prácticas juveniles tanto de visionado como de producción en la última década nos excusa de otras consideraciones al respecto.

Es posible reconocer un antecedente del remixado en la figura del *pastiche* que ha sido descrita como una obra donde se imitan estilos o elementos de otros autores. Por lo general, se juntan varios de esos elementos o estilos conocidos en una

combinación novedosa, original. Genette se refiere al *pastiche* como una “mezcla de imitaciones diversas” cuyo origen puede rastrearse en las prácticas pictóricas del siglo XVIII en Francia e Italia (1989: 109).

Otra de las formas culturales que podemos considerar cercana es el colaje (collage en el original francés) que la RAE describe como “técnica pictórica consistente en pegar sobre lienzo o tabla materiales diversos”. Michel de Certeau comenta respecto de sus características que

Lo que se vuelve central en el acto mismo del colaje, la invención de las formas y de combinaciones y los procesos que hacen posible multiplicar las combinaciones. Acto técnico por excelencia. La atención se traslada entonces hacia las prácticas (2009: 95).

Para ilustrar esta figura consideramos algunos GIF³⁶ animados. En ellos el punto crucial de la significación se produce por la dinámica circular característica de los GIF animados. El bucle o rulo, en inglés *loop*, o el volver a empezar continuamente, subraya la acción y permite combinar el carácter icónico de la representación visual con el indicial (movimiento y dirección del movimiento) del GIF como signo.

El efecto de sentido que resulta no es análogo a un micro video cuya gramática es lineal y secuencial. Puede ser pensado desde la figura retórica de la repetición que consiste en la reiteración de palabras u otros recursos expresivos, un procedimiento que genera una relevancia poética y un “resonar” del contacto y el movimiento.

En *DJ (Disk Jockey)* la imagen es el resultado de la combinación entre un ícono de la cultura global con otros íconos que hacen referencia a la cultura popular cordobesa.

La figura dominante del cuadro es la del disk jockey con su remera tres cuartos y su gorra de beisbolista haciendo girar las bandejas. Pero, una vez iniciada la animación, el centro de atención se traslada a las imágenes de los cantantes de cuarteto más populares (La Mona Jiménez y otros) que se desprenden continuamente de la bandeja giradiscos.

³⁶ El Formato de Intercambio de Gráficos, GIF (Compuserve GIF), es un formato de gráficos utilizado en Internet que se caracteriza por una limitada gama de colores (250) y la posibilidad de animar una serie de imágenes en un único documento. Todos los exploradores actuales tanto en PC como en móviles pueden visualizarlos sin necesidad de complementos.



DJ en línea <https://bit.ly/2tUhtTI>

Este GIF da cuenta de una transformación del género cuarteto resultado de su masificación y legitimación social. Rompe los límites del “baile” (fiesta en club de barrio popular) como lugar dominante de disfrute y práctica, que mantiene aún hoy cierto tufillo clasista y marginal, para ocupar un espacio reservado a la música electrónica y el hip hop.

La imagen animada se constituye también como la versión gráfica de varios remix y mashup creados por los DJ en las fiestas y sesiones de música entre el cuarteto, la electrónica y otros géneros musicales.

Ayelen y Karen lo dicen así: “Mostramos la música de Córdoba. El DJ mueve la bandeja y salen las caras de los músicos de aquí, lo que escuchan los chicos. Es como mezclar las dos clases de jóvenes en un solo GIF. Los estilos pueden dividirnos. Viene uno y decís: mirá ese chetito o mirá ese rocho³⁷. Somos prejuiciosos, pero en el curso compartimos sin problemas”.

³⁷ De acuerdo al sitio Diccionario Argentino (<https://www.diccionarioargentino.com/>) *Rochos* es una forma despectiva de llamar a una persona de clase baja. Es un acrónimo de chorro, y se usa para describir entre otros a ladrones, villeros y demás. *Hubo un quilombo entre los rochos y los chetos por una mina.*

VIII.2. El anclaje (situado)

Esta figura puede ser descripta como un modo particular de remixado. Un modo donde temáticas o figuraciones globales encuentran una forma particular y local de expresarse, con lo que se cargan de un sentido que muchas veces excede el sentido original (y en algunos casos lo contradicen e impugnan).

De modo que algunos enunciados específicos (o que han sido procesados previamente como remix) de la cultura mediática que están descontextualizados y deslocalizados son apropiados por los jóvenes ubicándolos en un contexto significativo, muchas veces próximo a la experiencia cotidiana como la escuela, el barrio, la plaza, el baile, etc.

El uso que hago aquí del término *anclaje* no debe confundirse con la dupla anclaje/relevo que Ronald Barthes propone en su clásico artículo “Retórica de la imagen” (1995) para describir las relaciones entre imagen y texto.

Quizá un término más preciso para describir la particular operación a la que me refiero sea *situaje*, aunque queda la dificultad de que el término no existe en castellano y tampoco en la literatura a la que pude acceder. Sí existe el término *usaje* que la RAE define como uso (costumbre o hábito) y/o moda, lo que en principio habilitaría la construcción *situaje* como neologismo. De todos modos decidí mantener el término complejo *anclaje (situado)* en un intento de evitar desvíos y confusiones.

En *Chicas SMS* vemos un mundo cerrado entre ellas y sus móviles. Se constituye como una metáfora posible de un tipo de comunicación que se abre y se cierra al mismo tiempo. La postura de los cuerpos nos remite al meme³⁸ de los monos cuyas manos los convierten en ciegos, sordos y mudos. Pero aquí el centro de atención de las chicas es el móvil, es el medio para comunicarse reiteradamente en el bucle que da sentido al cuadro.

³⁸ Según Wikipedia *Meme de Internet* se usa para describir una idea, concepto o expresión manifestada en un multimedia que se replica mediante internet de persona a persona hasta alcanzar una amplia difusión. El término fue concebido por Richard Dawkins, quien lo utilizó para describir la difusión de los contenidos culturales de modo análogo a los genes biológicos.



Chicas SMS en línea: <http://goo.gl/ZdwNO8>

La comunicación se realiza mediante mensajes de texto o SMS, aunque su contenido se nos presenta con la gráfica del diálogo en la historieta, es decir el globo. En el registro verbal hay índices del modo de comunicación con mensajes de texto (uso de “q” en lugar de “que”) y la jerga propia del joven cordobés (“ve voo...”)³⁹.

En todo el cuadro el marco es la escuela, con el pizarrón al fondo y la bandera con los nombres de los jóvenes que forman parte de la división.

Una síntesis de dos de los discursos que pueblan el espacio escolar. Axel y Agus, quienes son los autores, dicen: “Queríamos interpretar que las chicas están juntas, unas al lado de la otra y se hablan... por celular. ¡Ya no se usa tanto hablar! Nos comunicamos con una foto: lo que pasa en el momento...”.

Otro ejemplo que propongo es *Flaco*: aquí el remix y el anclaje se expresan en la particular mixtura de estilos de ser jóvenes que los autores de este GIF encuentran posible en su cotidiano. El movimiento y el bucle dan cuenta del cambio permanente y la oscilación en asumir distintos estilos y roles en el mismo momento.

³⁹ De la frase “ves vos”, originaria de Córdoba Capital usada generalmente en zonas marginales y bailes de cuarteto. El significado fue mutando hasta usarse para decir que algo está bueno: - *Eee vamo al baile. Vevo;* - *Alto asado – Vevo.*



Flaco en línea: <https://goo.gl/gMY2jH>

María nos remite al proceso de creación: “En la sociedad se ve que hay varios estilos de jóvenes, quería mostrar tal cual como lo vemos. La ropa que le hicimos son más de la actualidad”.

Y Axel completa: “Vimos ese mismo GIF de la gente caminando pero en la evolución de la moda y no había uno de los estilos, pusimos cuatro o cinco modos distintos que se dan juntos. Aparte estuvo buenísimo editar”.

María: “Claro, no encontrás tu forma de ser y vas cambiando, vas probando y buscando”.

Axel: “¡Es la adolescencia misma!”. “En la revista se vieron mucho las problemáticas de los jóvenes, más en nuestro curso donde siempre hay problemas de relaciones”.

VIII.2.1. Historieta digital

Es una secuencia que inicia en papel y continúa en el móvil. Pasa de una interfaz a otra. En esta elección hay una razón de espacio físico: resultaría imposible publicar en papel la mayoría de las historias gráficas. Pero también hay una invitación a realizar un

recorrido donde no están todas las cartas sobre la mesa. La promesa del papel solo puede ser cumplida en el terreno incierto de lo digital.

Este género discursivo está emparentado con el fenómeno de los Webcomics nacidos en la década de 1990 y consolidado a través de blog, celulares y tablets. En esta línea, Ignacio Jacobo (2014) reflexiona que

La historieta como producto de la Industria Cultural, se adapta a los cambios del mercado. Al expandirse los límites, la historieta puede experimentar libremente, manteniendo su esencia invariable o empujando sus fronteras hasta llegar a convertirse en verdaderos productos culturales multimedia (2014: 177).

La historieta digital *La leny*: se puede describir como una oscilación que nos marca un acento ¿con I o con J? La transformación de Jennifer con su connotación norteamericana y *cool* (como en Jennifer Aniston) en *La leny* con su acento cordobés y popular.



La leny línea: <http://goo.gl/Wfh4nH>

La leny ocupa un lugar marginal y contestatario en la escuela. Su vida personal se centra en la relación violenta con su novio. Ella sufre constantes agresiones físicas y verbales y es puesta en un lugar de peligro. Pronto llega el momento de decir “basta” y buscar el apoyo de su mamá, que es joven y parece otra adolescente antes que una adulta (sin marcas diferenciales).

Rompe su relación como un gesto de autoafirmación, pero vuelve a ser despreciada y no hay castigo ni final feliz. El último cuadro postula la continuidad de la historia: la leny es rebelde y continuará siéndolo. Se rompe parcialmente con ciertos estereotipos que suelen marcar el folletín y la historieta. Está mucho más cerca de la realidad de una piba de clase popular.

Rocío nos cuenta el proceso de producción: “La profe nos propuso hacer una historieta y onda que yo quería meter humor y la profe insistía con una temática de la violencia, el bullying, todo eso y se nos ocurrió hacer una mezcla”.

“Al principio la habíamos hecho rockera (La Sira) porque queríamos una chica rebelde y que tenga problemas en el noviazgo, pero después surgió la leny. [...] Me puse a pensar que no estaba bueno que siempre el rockero sea el malo, el rebelde... Y en parte era un querer salir de ese estereotipo: que vos veas a una persona vestida de negro con tachas y decís: esta se debe mandar todas... las mil y una. En cambio la leny es un ejemplo que siempre encontramos en los colegios y también adopta actitudes rebeldes, a veces actitudes buenas. La leny es una brasa⁴⁰, con sus ojos pintados con el turquesa y los piercing, es una wachituro”.

VIII.3. La parodia

La parodia cuenta con una gran tradición en las producciones audiovisuales. Una parodia es una obra que caricaturiza o interpreta con humor otra obra, un autor o un tema mediante el uso de la ironía y otros recursos. De modo que el autor, según los términos bajtinianos, habla con una palabra ajena pero entrando en conflicto con el sentido original. Para Bajtin en la parodia “la segunda voz, al anidar en la palabra ajena, entra en hostilidades con su dueño primitivo y la obliga a servir a propósitos totalmente opuestos. La palabra paródica se convierte en arena de lucha entre dos voces” (1987: 23).

Como género, la parodia reconoce antiguos caminos desde la literatura y el teatro de la Grecia y Roma clásicas, el carnaval y la literatura de cordel en la Edad

⁴⁰ *Brasa* puede interpretarse como negro, agresivo, de clase baja o villero según el contexto. De acuerdo a Horacio Paulín (2014) en algunos casos se realiza una operación de pasaje “del estigma al emblema” (Reguillo, 2012) considerando a *brasa* como sinónimo de popular, muy reconocido por los pares, etc.

Media y se mediatiza ya con los comienzos del cine, el cómic y luego con el sketch televisivo. El crítico Gerard Genette rastrea los orígenes de la voz *parodia* en la etimología:

Oda, es el canto; para: “a lo largo de”, “al lado”; parodein, de ahí parodia, sería el hecho de cantar de lado, cantar en falsete, o con otra voz, en contracanto –en contrapunto–, o incluso cantar en otro tono: deformar, pues, o transportar una melodía (1989: 20).

Describe a la parodia como una forma de hipertextualidad donde un hipertexto A es incluido en texto B en forma referencial. Es una relación dialéctica de similaridad y oposición respecto de un referente.

David Buckingham señala que la parodia suele ser uno de los primeros géneros en el que los jóvenes expresan su creatividad. En sus palabras: “La parodia podría considerarse el fenómeno posmoderno por excelencia. Descansa en una especie de doble rechazo: de la fijeza del significado y de la seriedad de la autoría” (2005: 258). El crítico inglés señala que al mismo tiempo la industria mediática ha utilizado este género para sus propios productos por lo que los jóvenes corren el peligro de volver a caer en la simple reproducción.

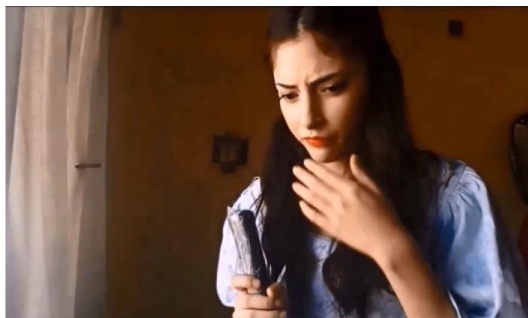
La forma paródica implica el conocimiento de la obra original por parte del lector-visualizador para que el efecto de sentido sea posible. En este aspecto es necesario destacar que el conocimiento de la obra parodiada puede ser incompleto, parcial e incluso difuso y genérico (una referencia al background o humus cultural) y por tanto producir efectos de sentido diversos. Basta pensar en un capítulo de Los Simpson (serie de TV que apela constantemente a la parodia) y postular su visionado por un niño de cinco años, una joven veinteañera y una pareja en edad madura: el efecto paródico tendrá matices e incluso sentidos muy diversos.

Romeo, Julieta y Caperuza es una parodia donde los personajes clásicos de Shakespeare despiertan luego de un largo sueño en la Córdoba del siglo XXI, fruto de una pócima fallada. Al explorar la ciudad encontrarán a Caperuza, quien viene de una experiencia similar y los ayudará a adaptarse a este nuevo mundo, pero desatará tensiones afectivas.

En esta muy particular parodia se cruzan dos relatos que provienen de campos diversos de la cultura tradicional: el teatro clásico y el cuento infantil. Hay un efecto de igualación de los personajes en el mismo registro, típico de la cultura de masas, y una remezcla para producir un nuevo relato que actualiza ambos y los pone en diálogo con problemáticas contemporáneas y muy próximas a la sensibilidad juvenil.



Romeo, Julieta y Caperuza en línea: <https://youtu.be/CMX1RahSWRs>



Juli y Melina nos dan su mirada sobre la producción: “Charlamos hacer como Cortázar que cambiaba los finales de los cuentos”. “Habíamos visto Romeo y Julieta en literatura y se nos ocurrió que estaría bueno hacer un final feliz, no trágico. Después quisimos poner otros personajes y pensamos en Caperucita y la Bella durmiente, como en un sueño” (Melina).

“Con las cosas que están pasando últimamente y las mentes que son más abiertas pensamos en que se vayan los tres juntos enamorados por así decirlo. Hay gente que no lo entiende y otros que sí” (Juli).

“Hay dos chicas en el grupo que por religión no les gustaba que Julieta y Caperuza terminaran juntas, de la mano abrazadas o una mirada. Entonces por eso es que el final queda así, como que le falta algo, yo siento que le falta algo” (Melina).

VIII.4. La hipérbole

La forma hiperbólica es de una manifiesta desproporción, una exageración, por exceso o por defecto, en las dimensiones habituales de un objeto o proceso. En los aspectos no mediáticos esta figura se reconoce en los gritos y gestos ampulosos que caracteriza la forma de expresarse de un significativo número de jóvenes en la escuela y probablemente en su hacer cotidiano. En lo mediático podemos reconocer el gusto por los blooper y los GIF que basan su comicidad en accidentes y torpezas.

En *La otra cara del fútbol* vemos la fiesta de la hinchada en la cancha, con los colores, cánticos y la pasión colectiva. Casi al mismo tiempo, y en paralelo, el enfrentamiento con la policía, los gases y los palos.



La otra cara del futbol en línea: <http://goo.gl/acVVY0>

La tensión se resuelve en el último cuadro con un hincha viendo el partido por televisión. Pero el costo es la soledad con la única compañía de la cerveza y la pérdida de la fiesta, es decir la razón misma de participar del fútbol.

Leandro, uno de los autores, afirma: “Queríamos mostrar la violencia del fútbol. Sobre las muertes, los barras. Lo hicimos muy apurados. Comparamos cosas. Lo bueno y lo malo. No es lo mismo estar en la cancha que verlo por TV”.

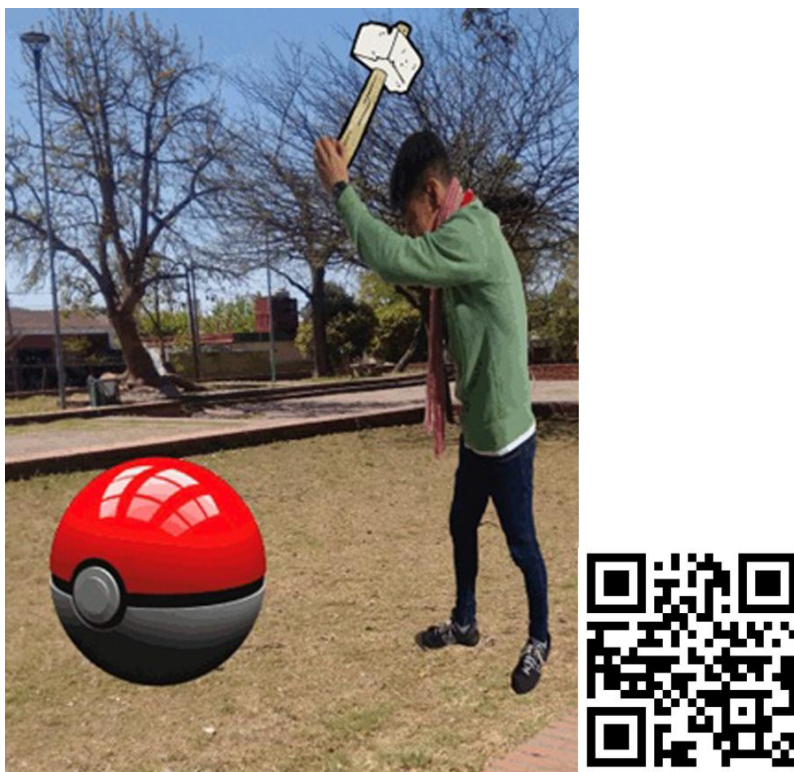
“Lo escribimos y dibujamos. Después cortamos y armamos, lo unimos todo. Era como un collage. Pero después cuando se publicó con el QR quedó un orden distinto. Así no la entendí bien. Prefería todo entero, así no se ve bien”.

La historieta juega en torno a la oposición entre la experiencia de la cancha, con amigos y conocidos, olor a choripán y cánticos que contagian las ganas de gritar, frente a la cómoda soledad de ver el partido por televisión. La tensión por lo vivido en carne y presencia frente a lo mediatizado aparece como temática (que es recurrente en otros enunciados de los jóvenes).

Esta angustia se percibe claramente, aunque la experiencia de la cancha contenga mediatizaciones varias desde hace años: ver el partido con la radio portátil pegada al oído para escuchar los relatos y seguir los resultados de los equipos adversarios era un clásico, que actualmente es remplazado por el celular para fines similares, sumando además la selfie para afirmar la presencia en el lugar “donde deben estar los hinchas” y el uso intensivo de las redes para seguir cada momento y compartir las emociones a cada instante.

En **Poke** encontramos una clara manifestación de la hipérbole aunque también hay remix y anclaje. El GIF muestra el intento desesperado de Agustín, uno de los alumnos del Perito, para dominar una pokebola que “responde” con sus propios recursos.

Agustín y Joaquín cuentan: “El Pokemon-Go estaba de moda y pensamos hacer una gilada. Quisimos dar un mensaje. La gente con el jueguito no se daba cuenta de lo que pasaba alrededor de cada uno. En el GIF sale Agustín tratando de romper la bola y la bola lo rompe a él. No sé cómo se nos ocurrió porque tenemos poca imaginación y somos cero en tecnología”.



Poke en línea: <https://bit.ly/36YMvll>

La condición de “situado” del enunciado en el caso de *Poke* permite varios niveles de lectura de acuerdo al conocimiento previo del contexto donde se desarrolla la acción. Una de las características del Juego *Pokemon-Go* es su uso de la realidad ampliada para aprovechar el contexto real (no simulado) de los escenarios captados en el entorno de juego mediante la cámara del móvil. El efecto es una realidad mixta o híbrida y por ende cierto grado de ambigüedad.

En el caso del GIF *Poke* que realizaron los jóvenes del Perito este efecto de sentido se mantiene y se potencia porque la acción se ejecuta en la placita próxima a la escuela, lugar de encuentro privilegiado para los juegos, conversaciones, romances y peleas en el cotidiano de los jóvenes.

En *Poke* se articulan varias capas de sentido que se despliegan a partir de la metáfora del “cazador cazado” que mediante un procedimiento paródico logra invertir el sentido del juego original. Además, la respuesta desproporcionada que recibe Agustín y el continuo loop propio del GIF se puede leer como una hipérbole. Toda la

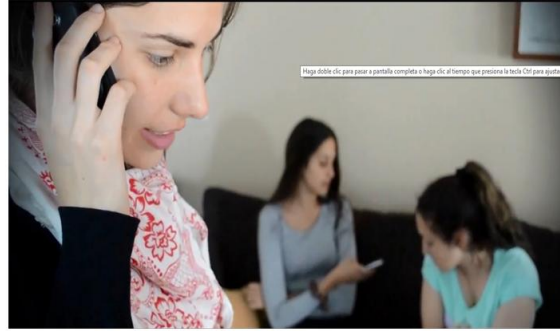
escena está anclada o situada en la plaza próxima a la escuela para completar el complejo mensaje presente aquí.

En ***Día Inesperado*** hay una clara desproporción entre la tensión dramática en el comienzo del relato y su resolución. Esta historia está pensada en un contexto donde la violencia de género y la inseguridad acaparaban buena parte de la agenda de los medios y se percibía como una realidad cotidiana en los barrios y en las proximidades de la escuela.

Los primeros minutos transcurren en una narrativa de corte policial y permite especular con un final moralizante en diálogo con el entorno mediático tanto informativo como ficcional. Sin embargo en el cierre se cambia abruptamente el tono para rematar con ironía, humor y cierta complicidad.



Día inesperado en línea: <https://youtu.be/tBbhIOWbdb8>



Lara y Nacho comentan: *“Más que en el drama, pensamos en el suspenso... y que rematará con la sorpresa. Pero la sorpresa fue re-pesada. La gente está tan susceptible con esos temas que se la cree. Cuando filmábamos un hombre paró el auto y preguntó: ¿Están jugando no?”.*

El resultado general de esta operación de relativización de lo melodramático produce un sentido crítico y pone en cuestión la relación de las prácticas sociales y el discurso mediático. Relación en tensión que quizá quede de manifiesto en la anécdota que los autores recuperan del momento de grabación del video.

En ***Una sociedad de Mierda*** podemos reconocer cierto tono paródico y también hiperbólico. En este caso, no se parodia una obra literaria sino situaciones de la vida cotidiana y el efecto hiperbólico se logra con la reiteración de la violencia presente en cada escena y en las transiciones que anudan una historia con la otra.

El video está compuesto por cinco escenas que reflejan intercambios violentos entre jóvenes, encadenados mediante un efecto visual para dar unidad a la narrativa. Cada escena comienza con el visionado en la pantalla de un celular de la escena anterior por los personajes que participan de la nueva escena. Este montaje da unidad y coherencia al relato y sobre todo da cuenta de un efecto de mediatización de la

violencia urbana. El video cierra con una apelación mirando a cámara con un: “Y vos qué mirás”, donde lo indicial implica a quienes se encuentran detrás de cámara y conecta el escenario mediatizado con las prácticas cotidianas.



Una sociedad de mierda en línea: https://youtu.be/1_XtNnuGGXE



Giuli, Flor y July son las autoras y nos comentan: “Desde el principio pensamos en usar ese efecto de edición y cómo poder crear una historia media rara. Buscamos una problemática social. Dijimos: cómo la gente es violenta y critica a otras que lo son. Por ejemplo dice: “¡Ay cómo va a hacer eso!” y a la vez no ve que tiene actitudes indirectamente violentas. Como que es una cadena, como que sigue... Por eso el final es “¿Y vos qué mirás?”.

July: “Cómo iban surgiendo las ideas. Nosotros íbamos a contar otras historias y las fuimos cambiando mientras editamos”.

Giuli: “Hicimos un análisis y no queríamos quedar como que los hombres son los principales agresores, sino que las mujeres también. Si no era un video muy feminista. En la escena de la novia celosa el actor (el novio de July) me tenía miedo de verdad, no actuaba. Le pegó en serio con el celular. Nosotros íbamos a hacer de un hombre que mira el celular y le dice a ella cómo vestirse. La cambiamos por la novia celosa que también es algo muy normal”.

Flor: “Sabés que otro la va a ver y sigue. Es infinita la cadena. La sociedad está muy violenta”.

Giuli: “Es para que la gente tenga autocriterio, reflexione. Hay como cierta ironía y los efectos para ir uniendo cada historia: la persona ve ese hecho y la cadena sigue. Es más, todavía sigue”.

Flor: “Nuestros compañeros dijeron que estaba muy bueno. Y los chiquitos de primer año también y eso que no saben nada de edición”.

Giuliana: “Con *El Glaciar+* cambiaron las perspectivas de las cosas. Sobre un tema empezamos a ver varios puntos de vista. Yo hice homofobia y pensaba que era copiar y pegar. Es parte de redacción personal y sobre qué punto querés que la gente reflexione”.

VIII.5. La performance

La performance es una forma con orígenes en los movimientos estéticos de la década de 1960. Se caracteriza por la transformación de la obra de arte en un acontecimiento, donde “todos los participantes están involucrados –aunque en distinta medida y

función– y la producción - recepción se dan en el mismo espacio/tiempo” (Fischer-Lichte, 2011: 37).

Recuperando esta idea en el actual escenario de la mediatización, Sandra Valdetaro postula que cualquier exploración de las modalidades de las mutaciones socioculturales contemporáneas

[...] debe partir, necesariamente, de la relación de interdependencia sistémica entre experiencia y mediatización. Para enfocar las especificidades de dicha vinculación, postulamos la preeminencia de un carácter performativo en la puesta en contacto de cuerpos, territorios y dispositivos, facultada por los lenguajes icónico-indiciales (2015a: 1140).

En lo relacionado con *El Glaciar+* podemos mencionar aspectos que aparecen como periféricos al producto gráfico en sí mismo, pero que son constitutivos del fenómeno en su conjunto. El evento para presentar públicamente *El Glaciar+* reviste un alto carácter performático. No hay himno, formación, bandera ni otras marcas de un acto académico tradicional. La escuela cambia de tono. Es un acto/fiesta con breves actuaciones y varias coreografías musicales ejecutadas por los jóvenes quienes resultan actores y espectadores alternativamente. Además hay suelta de globos, espuma loca, festejo al estilo “pogo” rockero y un dominante espíritu carnavalesco. No hay discursos ni pauta estricta.



Junto a la revista se presenta la remera que lucen los chicos cuyo diseño varía en cada edición y que lleva la estampa del código QR que permite el acceso a la dimensión digital de *El Glaciar+*. Durante un buen tiempo la remera sustituye al uniforme oficial de la escuela y es lucida con orgullo dentro de la institución y en el barrio.

Los ensayos previos al evento comienzan un mes antes y durante ese período se constituyen como una actividad cotidiana que ocupa todas las horas libres, los espacios disponibles y los tiempos que los profesores permiten con complicidad.



La presentación es un evento anual, que antes que un acto formal se configura como una verdadera fiesta con un alto contenido performático, donde los jóvenes estudiantes se apropian de los espacios comunes de la escuela y de las aulas. Para abordar este fenómeno resulta pertinente retomar el concepto de cuerpo como una categoría que permite visitar, desde la teoría de la performatividad, las prácticas de los chiques en la fiesta, intentando rastrear en ese acto carnavalesco de disfrute y celebración algunos indicios de los modos en que las prácticas comunicativas juveniles dialogan, se hacen cuerpo y hacen sentido desde el cuerpo. Se trata de un gesto de "encarnación" de la revista, en tanto producto discursivo a través del baile, las coreografías y las remeras que inscriben *El Glaciar+* en los cuerpos.

El cuerpo de los pibes puede ser pensado aquí como una interfaz, es decir como un espacio productivo entre varios magmas: la escuela, los medios y la comunidad, donde se construyen procesos de significación y se generan dinámicas de identificación. Don Ihde afirma que:

Somos nuestro cuerpo en el sentido en que la fenomenología entiende nuestro “ser en el mundo” emotivo, perceptivo y móvil [...] También somos nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural, no se trata de una cuestión biológica sino de construcciones culturales (2004: 13).

De este modo el cuerpo es una materialidad orgánica y una categoría discursiva que pone en juego la identidad y los relatos que nutren ese proceso de construcción subjetiva del yo en el mundo.

Desde la perspectiva sociosemiótica puede considerarse al cuerpo como un territorio de disputa y también un dispositivo de la biopolítica y sus lógicas de acción sobre las poblaciones, las comunidades, los grupos y sus territorios. Es *en y a través de* este que se juegan microfísicas de poder, sistemas de clasificación, dinámicas de opresión y resistencias múltiples.

Como soportes significantes, los cuerpos juveniles han sido sistemáticamente estereotipados y estigmatizados. En esta interpretación cultural sobre los cuerpos, dinámica y convencional, lo que se reproduce es un orden simbólico de la cultura y el capitalismo. Tras el giro lingüístico y los aportes de los estudios culturales y el posestructuralismo en las ciencias sociales, las posiciones de existencia de los sujetos se entendieron como contingentes y variables. No se puede afirmar lo mismo de las condiciones estructurales, pero es posible encontrar indicios de momentos, prácticas e incluso lógicas sociales donde esas estructuras se ven puestas en tensión.

VIII.5.1. Desplazar el cuerpo en la escuela

Erika Fischer-Lichte rastrea lo performativo en una doble variante: desde el replanteo que realiza Butler (2010) de la noción presentada por John Austin (2008)⁴¹ y también

⁴¹ Abellón y De Santo (2015) recuperan una de las posiciones más interesantes de Butler al respecto. Para las autoras J. Butler pone en duda la idea de representación (del género en su caso) porque entiende que los referentes de los discursos normativos de la sexualidad no pre-existen en el cuerpo, sino que son

desde el giro performático presente en las artes escénicas a partir de la irrupción de Marina Abramović en 1970, donde se alteran dos relaciones fundamentales:

En primer lugar la relación entre sujeto y objeto, entre observador y observado, entre espectador y actor. Y en segundo lugar la relación entre la corporalidad o materialidad de los elementos y su significación, entre significante y significado (Fischer-Lichte, 2011: 34).

Estas miradas coinciden en un aspecto: el cuerpo en acción en el marco de un proceso significativo se vuelve performático, es decir genera marcas identitarias en la subjetividad de los participantes del evento. El plus de sentido que se produce en el uso situado del cuerpo no puede explicarse por el mero hecho de la representación.

Fischer-Lichte (2011) presenta los primeros acercamientos de Butler a la noción de performativo, es decir, aquellos que nos remiten a cómo la norma, en su repetición, produce sujetos e identidades. Luego avanza en la relectura de los últimos trabajos butlerianos donde se plantea que la performance no es solo la capacidad de la repetición de un acto para crear matriz de inteligibilidad, o para crear y recrear la norma, sino que hay repeticiones que son paródicas e irónicas. La repetición produce una ruptura de los significantes que se le asocian a esa práctica, y ahí es donde radica el potencial performativo, no en la reproducción de la norma.



efecto del acto de habla, resultados de un acto discursivo que performativamente crea ese dato como pre-existente (2015: 224).

Las músicas, los bailes y las coreografías en la fiesta de *El Glaciar+* se realizan en base a temas comerciales que están sonando en ese momento como “Lo que tienes tú” (Max Pizzolante) o “Fireball” (Pitbull) junto a otros géneros como salsa, afrofusión, cumbia y reggaetón. Pero su actuación, su puesta en escena, es distinta, no necesariamente reproductiva sino compleja y contradictoria porque la relación con la revista y la escuela es otra. El sentido es otro. El movimiento sensual de las caderas, las insinuaciones “sexis”, el maquillaje carnavalesco, los pasos coordinados y los “errores” e improvisaciones se articulan con la revista y la escuela.



Podemos reconocer un cierto grado de parodia y la ironía ejecutando esa potencialidad performativa que tiene el reírse de la norma y desplazarla en ese mismo acto al quitarle estatus de representación material. El cuerpo, cuando se desplaza y asume diversas posiciones enunciativas, desplaza la relación causal entre cuerpo-materialidad y sentido funcionales al orden establecido.

La construcción de sentidos presentes en la fiesta puede completarse apelando a la noción de interpenetración que Eliseo Verón retoma de la propuesta de Niklas Luhmann y su teoría de la comunicación como interjuego de sistemas. Lo describe así:

Las gramáticas discursivas, tanto en producción como en reconocimiento son por definición, incompletas. Esta incompletitud estructural se explica por el hecho de que los discursos forman parte de procesos de interpenetración entre sistemas y subsistemas sociales y sistemas socioindividuales, en los que cada uno es entorno del otro y, en consecuencia, cada uno es fuente de desorden (y por lo tanto incertidumbre) respecto del otro (Verón, 2013: 406).

En nuestro caso, los sistemas socioindividuales no son simples mentes o almas sino cuerpos (Luhmann hablaría de sistemas psíquicos/orgánicos) que implican una forma concreta de “estar en el mundo” de los sujetos. Esto es, jóvenes en la escuela cuya performance se articula con los medios de comunicación y el barrio. La escuela, los medios y la comunidad barrial pueden ser descritos como subsistemas sociales y los procesos de interpenetración como interfaces.

VIII.5 2. Del acto a la fiesta. (En)fiestarse

El Glaciar+ cuenta con una vasta trayectoria pues su número inicial se publicó con los primeros pasos de este siglo. En 2014 se incorporó la dimensión digital y la remera que identifica a alumnos y profesores como integrantes del proyecto. Un año antes se plasmó por primera vez la presentación de la revista en un acto-fiesta de la que participa toda la escuela.

La presentación es un evento que se desarrolla todos los años entre fines de octubre y comienzos de noviembre para exhibir los ejemplares publicados y la remera correspondiente. Como evento, desborda los límites de un acto académico tradicional para convertirse en una verdadera acción performática.

Es así como esta instancia no incorpora los rasgos típicos de un acto escolar: formación, bandera oficial, himno, discursos, etc. Se estructura como una festividad (de pueblo o de barrio) con una disposición circular de las chicas y chicos rodeando el espacio reservado para las escenas y el baile, algunos de ellos sentados en el piso y otros parados. Solo se reservan unas pocas sillas, también de forma circular, para padres, invitados y los profesores que no forman parte directa del proyecto. “El baile y la coreo fue hacerlo con gusto, no por obligación o por nota. Divertirnos y compartir como grupo. Inolvidable”, dice Sofía.



Lo que se interpreta o actúa en el escenario como “espectáculo” se constituye en una secuencia de coreografías articuladas en torno a alegorías como “vuela”, “alza tu voz” o “dale play a tu imaginación”, junto a un guión muy escueto con la descripción de la revista, agradecimientos y objetivos. Los jóvenes y profesores participantes del proyecto van tomando alternativamente el rol de espectadores y actores. “Se siente una adrenalina por presentar un proyecto que hace mucho venimos creando”, cuenta Brisa. “Felicidad por que haya salido fantástico y alegría por innovar”. La profesora Ana, coordinadora del proyecto, lo resume así:

Los chicos desde el primer día de clase ya están pensando en la presentación porque ven desde los años anteriores que es un gran acontecimiento. Porque se expresan de otras maneras, bailando o haciendo otra representación y porque se presenta la remera.

Ellos lo sienten como que es “su” momento. Tienen que poner todo. Este año le hemos propuesto prestar atención a lo que es el vestuario y el maquillaje que otros años no hicimos, bailes diferentes, otros géneros, cosas que no se ven en cualquier acto de la escuela. Los chicos viven bailando y viven con música, entonces esperan ese tiempo para hacer lo que más les gusta. Vivir, bailar y hacer lo que más les gusta. Conectar la escuela con la expresión y el disfrute.

El momento de mayor intensidad es la entrada en escena de la totalidad de los chicos (70 en cada turno) con la nueva remera en una presentación llena de música,

baile, suelta de globos y espuma loca (en algunas ocasiones también bengalas) y agite, expresión mucho más cercana al “pogo” rockero, la tribuna o el carnaval que al acto escolar.



“Nervios, angustia, todo junto”, comenta Milagros. “Tanto esperamos ese día que todos estábamos alborotados, la verdad una experiencia tan linda. No importaba nada, ¡solo que tengamos esa hermosa remera!”.



Se puede describir este acto-fiesta como performático porque en él es la acción (tanto o más que las palabras y las imágenes) lo que da forma, es decir modela, un aspecto de la subjetividad que construye a los jóvenes como parte de un proyecto que desborda lo escolar y se instala en el espacio mediático y comunitario.



Tanto las coreografías, como el agite y la remera forman parte del proceso de “encarnación” de la revista: “Mi forma de sentir *El Glaciar+* cambió muchísimo, empezando porque lo sentí muy propio, un proyecto mío y una parte de mí”, afirma Selena. Y agrega: “Me hizo ver lo unidos que podemos ser como grupo y lo lejos que podemos llegar. Tenía muchos nervios en la presentación pero en un momento me llegué a sentir cómoda y empecé a disfrutar eso que para mí era una hermosa fiesta”. Por su parte Flor nos cuenta que “en la fiesta sentís como que festejás todo lo que hiciste en el año, entonces como premio festejás, bailás y te mostrás”.

“Nunca pensé que llegar a cuarto año y pasar por todo esto a lo largo del año iba a ser algo tan placentero”, dice Nelson. “Aprendí muchísimo de mis profesores, de mis compañeros e incluso de mí misma”, afirma Florencia y confiesa que “sentimos una banda de nervios; me gusta bailar pero no frente de todos, por eso los nervios, pero al final me solté”.



La remera se constituye como una marca de identidad y contiene elementos de interfaz muy importantes con la revista en soporte papel, como el isologotipo (que replica el formato gráfico), la gama cromática y el QR impreso que permite el acceso a la dimensión digital. Les chiques, y algunos profes, portan y “lucen” la remera tanto dentro de la escuela como en las calles cercanas y en el trayecto que los lleva a casa y a otros lugares de reunión.



“Sentíamos que todos estábamos juntos bailando y disfrutando. Estábamos todos los cuartos juntos. Con 4º B nos llevábamos mal y la revista nos unió”, dice Tomás. “Yo aquí en el cole me siento diferente. Te sentís parte de todo. Hay un festejo, una celebración. Te tiemblan las piernas, te da como frío en el pecho. Era la primera vez que bailé en los cuatro años que llevo en el cole”. Santiago apunta que “cuando era más chico nosotros no le dábamos importancia a la revista, en primer año la tiré, no la leí. Ahora es distinto”.



Asumir en el propio cuerpo las discursividades sociales plasmadas en la revista es apropiarse de ese sentido y reinscribirlo en otro lenguaje, uno que lleva consigo la potencia del “yo soy” y “yo estoy”. Esta encarnación de la revista se expresa en la fiesta del Perito Moreno como una escena enunciativa, es decir, una escena donde los sujetos hacen de la presentación de sí, la legitimación de lo dicho, abonando procesos de auto y heteroreconocimiento.

La cantidad de padres, familiares, exalumnos y amigos que desean participar de la fiesta ha aumentado progresivamente año tras año. Desde 2016 ya no se pudo hacer un único acto, hubo que organizar una fiesta por turno para que puedan participar todos.

Entre los efectos no pensados ni programados de la presentación se pueden mencionar las fotos y microvideos que les jóvenes y padres publican en las redes sociales casi en simultáneo con la realización de la performance en el acto/fiesta. Cuestión que, además de los procesos de identificación y orgullo que implica, ha generado algunas tensiones y conflictos pues “se muestra la remera y la revista para que todos la conozcan y nos arruinan la sorpresa a los del turno tarde”.

La “sorpresa” adquiere aquí una función retórica en sí misma, que se vive participando activamente del momento y también de modo profundamente mediatizado a través del mosaico de imágenes y videos que se comparten y replican y van conformando divisas escenas. Esta es otra manifestación del carácter performático y de evento único del acto/fiesta.

Allí, entre la escuela, los medios y la comunidad, los cuerpos juveniles se presentan como enunciadores legítimos, como autores colectivos, como promotores de un discurso propio, y como acreedores del derecho a la fiesta. En ese contexto el cuerpo opera como una interfaz.



Con el acto/fiesta de presentación de *El Glaciar+* se consolida una tendencia que va mutando hacia una perspectiva transmedia (Jenkins, 2008; Scolari, 2014) de un

proyecto que en sus inicios se plateó solo en el terreno multimedia. Las coreografías, con su impronta de ensayos, música, baile, maquillaje, vestuario, escenografía y micro actuaciones; las interacciones y “coberturas” mediante cámaras y celulares con el público que participa dentro de la escuela y aquellos que lo hacen desde fuera de modo sincrónico o algunos minutos después; el uso de la remera y las banderas van constituyendo un fenómeno mediático (Verón, 2013) que se expande de modo multiplataforma, multimedia e interactivo y da cuenta de una clara dinámica transmedia.

Aunque no es objeto de este análisis, se puede mencionar que esta tendencia se va profundizando en los años posteriores con el uso cada vez más intenso de las redes sociales, en particular mediante Whatsapp e Instagram, tanto en la producción de las notas como en los eventos para recaudar fondos en los meses previos a la publicación de la revista.



La mediatización es parte de la mirada y configura el objeto, y entonces el cuerpo como interfaz no es ni la expresión de los estigmas mediáticos (o su contestación), ni la respuesta reproductiva/retractiva de las normas sociales que operan en los mandatos sobre la juventud. Es ese *entre* la escuela, la comunidad y los medios. En la fiesta se habla poco sobre la revista, pero el modo de hacer cuerpo y poner el cuerpo implica la construcción de marcos de inteligibilidad donde los jóvenes

son sujetos políticos y enunciadores legítimos de una vasta y variada lista de temáticas y problemáticas socioculturales.

El gesto enunciativo en primera persona con los cuerpos juveniles en movimiento, asumiendo un discurso que ya ha pasado por las dinámicas colectivas del aula, de la redacción, de la corrección y autorevisión de la revista, es un fuerte gesto de politización sobre la condición juvenil, esa que pugna por ser reconocida como legítima de enunciación, no solo sobre los temas “atribuidos” a la identidad juvenil, sino a todos los que aparecen en la revista. Del estigma al emblema y... ¡si es con fiesta mejor!

Apuntes para un cierre momentáneo



“Los jóvenes se mueven en dos mundos de experiencia diferentes pero que no son vividos como antagónicos sino como continuos, convergentes y complementarios”.

Rosalía Winocur (2009)

XI.1. Preguntas y desafíos

Como no podía ser de otro modo, la presente exploración no se encuentra en condiciones de presentar conclusiones o resultados definitivos, se trata entonces de describir dinámicas en proceso y un esbozo de categorías que puedan resultar operativas para el análisis. Al mismo tiempo resulta posible delinear algunas nuevas preguntas y posibles senderos para transitar en búsqueda de comprender un fenómeno complejo y sumamente dinámico.

Para este momento de cierre provisorio del recorrido que ya lleva varios años, algunos más de los previstos originalmente, resulta indispensable recuperar ciertos interrogantes, que más tarde se concretaron en objetivos, planteados en los comienzos, y repensar las estrategias puestas en juego.

La inquietud principal que motorizó la pesquisa fue la pregunta por cómo les jóvenes estudiantes se apropian en la actualidad de la cultura mediática presente en los medios electrónicos y en las redes y hacen sentido con su propio discurso. ¿Qué mecanismos están presentes allí? ¿Se trata de mera reproducción alienada o hay espacio para la creatividad, la disidencia y la rebeldía?

Un primer paso del camino recorrido fue constatar que buena parte de las reflexiones, estudios y literatura acerca de las apropiaciones juveniles giraban en torno a los usos, principalmente de los recursos tecnológicos disponibles y las representaciones construidas al respecto. Si bien no podía de modo alguno despreciar esta dimensión, resultaba palpable que estos aportes no apuntaban hacia el centro de los interrogantes.

La referencia teórica más importante que me permitió avanzar fue el concepto de mediatización formulado por Eliseo Verón en la década del 80 del siglo pasado. Concepto que permite pensar la producción de sentido en el marco de una sociedad cuyos procesos se transforman en relación a la presencia cada vez más influyente de los medios de comunicación y las TIC.

Pero la articulación entre la producción de sentido de los jóvenes, y en particular los jóvenes en la escuela, es un proceso específico que tiene una dinámica

propia. Para poder explorarlo tendría que apelar a una conceptualización más operativa que trabaje sobre este espacio intermedio, difuso y contaminante compuesto por el cruce de caminos entre la escuela y los medios. De allí a pensar en “fronteras”, “convergencias” y “apropiaciones”.

Es así que la noción más productiva para desplegar el análisis fue la de *interfaz* rescatada por el propio Verón en relación a los fenómenos mediáticos que marcan el ritmo de la mediatización y desarrollada actualmente por académicos como Sandra Valdetaro y Carlos Scolari entre otros. No se trata de cualquier conceptualización de las interfaces, sobre todo no se trata de aquellas que limitan el concepto a su faz técnica en su matriz ingenieril. Una perspectiva cultural y significativa de la idea de interfaz puede resultar muy fértil a la hora de pensar los procesos de construcción de sentido situados en contextos específicos como es el caso de la escuela.

La interfaz como dispositivo (a la manera de Foucault) se constituye como lugar de encuentro de otros dispositivos y permite pensar los momentos concretos y situados de la mediatización. De modo que se puede dar cuenta de los efectos discursivos y sociotécnicos de los artefactos, al tiempo que se describe el entramado de los discursos de la cultura mediática y las redes en internet con los modos de subjetivación de los jóvenes en la escuela expresados en sus enunciados.

Concebida de esta manera la interfaz no es solo un lugar intermedio, inestable, ambiguo e híbrido sino que se trata de un espacio productivo, creativo, generador de operaciones de sentido sobre la superficie discursiva de los enunciados de los jóvenes estudiantes. Operaciones que solo pueden darse allí y que se distinguen de aquellas que provienen del sistema de medios tradicionales y las redes en internet por un lado, y también de aquellas que son propias del dispositivo escolar.

Del conjunto de la materialidad significativa (única forma de estudiar los discursos sin caer en el subjetivismo según Verón) producido por los jóvenes estudiantes en la escuela me interesé específicamente por los enunciados multimedia, pues estos reflejan de modo notorio algunas características que le son propias a la discursividad juvenil en este principio del siglo XXI.

En particular lo multimedia resulta una de las dimensiones específicas del discurso juvenil con sus componentes de convergencia, interacción, movilidad y ubicuidad. Estos rasgos que se expresan en la tríada: imagen, contacto y cuerpo le

otorgan una vitalidad y dinamismo diferencial a la producción discursiva de los jóvenes que se asienta en el diálogo y la remezcla de materiales que provienen de la cultura mediática.

De allí que el concepto de interfaz permite pensar los efectos discursivos de las transformaciones sociotécnicas, especialmente los cambios de escala que, siguiendo a Eliseo Verón, aparecen como el carácter principal del acelerado proceso de mediatización en el que estamos insertos. Cada cambio de escala, cada transformación en los dispositivos que se expresan en nuevas interfaces tiene efectos retroactivos y reconfigura toda la ecología mediática (Scolari).

Desde el gran primer plano del cine a la mirada del presentador de TV que conecta con el telespectador descritos por Verón a los efectos discursivos fruto de nuevos cambios de escala: Internet, y sobre todo las redes sociales, con su entramado intertextual y la lectura no lineal o rizomática, y el fuerte carácter indicial que adquiere la imagen con la selfie y los micro videos (“¡Estoy aquí; mirame!”). El compartir como clave relacional entre los jóvenes. La movilidad y la ubicuidad que hacen del espacio y del cuerpo una interfaz estratégica en las prácticas comunicativas de las nuevas generaciones.

IX.2. Recuperar la retórica para describir el sentido

Ahora bien, para poder dar cuenta de los efectos discursivos en los enunciados multimedia de los jóvenes en la escuela necesitaba dar un paso más y dotarme de algunas categorías operativas para el análisis. Contradictoriamente, y quizá no tanto, fue necesario recuperar viejas nociones provenientes de la retórica clásica, como la parodia, la hipérbole y la metáfora, y repensarlas a la luz de nuevas operaciones de sentido y géneros propios de los últimos años como el remix, los gif y los memes.

Las formas de enunciación aparecen entonces como el carácter de la producción de sentido más significativo abarcando, y alterando, el propio “contenido” de los enunciados de los jóvenes en la escuela. Las formas retóricas consideradas en la presente exploración no abarcan el conjunto de posibilidades, ni siquiera la de corpus seleccionado, pero resultaron significativas para describir algunas de las operaciones de sentido que pudieron postularse como presentes en los enunciados en análisis.

Estas formas de enunciación se concretaron en el remix, el anclaje (situado), la parodia, la hipérbole y la performance. Todas ellas se presentan como claramente compatibles con el discurso multimedia y en diálogo permanente con la cultura mediática mencionados más arriba como característicos de los enunciados juveniles de comienzos del siglo XXI.

En las entrevistas y diálogos les pibes dejan manifiesto que los procedimientos paródicos, hiperbólicos y el remixado les permiten decir algo sobre sí mismos y el mundo que les rodea: “Es como mezclar las dos clases de jóvenes en un solo GIF”, “ya no se usa tanto hablar...”, “... no encontrás tu forma de ser y vas cambiando, vas probando y buscando”, “Con las cosas que están pasando últimamente y las mentes que son más abiertas pensamos en que se vayan los tres juntos”, “Agustín trata de romper la bola y la bola lo rompe a él”, “... la sorpresa fue re-pesada. La gente está tan susceptible con esos temas que se la cree”, “La sociedad está muy violenta (...) Hay como cierta ironía: la persona ve ese hecho y la cadena sigue” y muchas otras.

En el análisis se destaca el constante diálogo con discursos, géneros y formatos que provienen del sistema de medios, como por ejemplo la imagen global del DJ, el meme de los monos ciegos, sordos y mudos o la adaptación del concepto mediático de tribu urbana. También la preocupación por los efectos de las marcas de estilo y los procesos de identificación que se despliegan en tópicos como la violencia, la discriminación, la sujeción y el género.

Estas características se expresan de un modo particular, específico, en la interfaz escuela/medios. Dado que el espacio construido allí solo puede pensarse de modo relacional en la tríada: sujetos juveniles, medios e instituciones que Verón señaló como esquema descriptivo de la mediatización.

En las primeras conversaciones con los jóvenes aparece reiteradamente la tensión entre la voluntad temática de los profesores y las búsquedas (confusas y dispersas al principio) de los alumnos. Aunque esta tensión es bien conocida y parte de la riqueza que nos permite la interfaz, sigue siendo uno de los principales nudos cuando se trata de desatar la creatividad, la capacidad crítica y el uso de la voz propia.

IX.3. Construir el corpus a partir de las prácticas comunicativas en la escuela

Seleccionar los enunciados concretos para poner bajo la lupa del análisis discursivo constituyó todo un desafío. Básicamente implicó algunas decisiones metodológicas al momento de constituir el corpus.

La selección de una cantidad limitada de enunciados multimedia asociados a la revista *El Glaciar+* de cuya producción y edición formé parte en mi calidad de profesor de Comunicación en el IPEM 185 Perito Moreno trajo consigo algunas ventajas indisimulables: el conocimiento directo del proceso de producción y de las prácticas discursivas puestas en juego, el acceso inmediato a los enunciados multimedia y la posibilidad de diálogo con los jóvenes en el propio escenario de la investigación, es decir la escuela, y en cualquier momento que considerara oportuno.

Claro que esta decisión también implicó puntos conflictivos. Al investigar en el mismo lugar donde trabajaba cotidianamente los tiempos de registro y reflexión tanto individual como colectivos se volvieron espasmódicos, reflejando los ritmos de la producción de la revista y la rutina escolar, los horarios de clase, la necesaria evaluación periódica, los aspectos administrativos, el dictado del programa, etc.

La tensión entre investigador y docente/productor siempre estuvo presente y tuve que detenerme varias veces a reflexionar sobre los espacios otorgados a cada actividad y repensar mis prácticas. Muy probablemente, y dado mi rol como uno de los profesores más activos en la transformación de *El Glaciar* (la tradicional revista escolar en papel) en *El Glaciar+* (la revista aumentada mediante códigos QR con contenido multimedia), durante el primer año del recorrido hubo cierto solapamiento y confusión entre mis prácticas como productor y coordinador de la revista y mi tarea como investigador. La intervención y los consejos de mis directoras Betty y Ximena me ayudaron a separar los tantos y reorganizar mi intervención de conjunto.

Mi compromiso personal con respecto al proyecto pedagógico mediático que conformó la base material en análisis: la revista *El Galciar+* planteaba el problema de cómo generar la necesaria distancia metodológica para no contaminar de subjetivismo la actividad analítica.

El involucramiento como sujeto en el punto de vista asumido para abordar el análisis forma parte de las prácticas investigativas en las ciencias sociales, y también en

otras ciencias pensadas como naturales. Para limitar los sesgos subjetivistas procuré construir un esquema conceptual sobre bases teóricas reconocidas en el campo que permitiera dar ciertas garantías en el análisis, al menos en el sentido de que un observador externo o un lector competente cuente con una estructura consistente para evaluar los nexos lógicos y las decisiones analíticas asumidas.

IX.4. Coda

Un último apunte que quisiera compartir en estas reflexiones finales. Si bien la investigación estuvo enfocada desde el inicio en la dimensión multimedia de *El Glaciar+* en cuanto interfaz, la revista se constituyó como un fenómeno mucho más amplio y complejo que un medio de comunicación. *El Glaciar+* es parte de lo que en términos de Eliseo Verón podríamos nombrar como fenómeno mediático que incluye, por supuesto, una dimensión educativa, pero también una dimensión cultural y una clara intervención política.

Ninguno de los participantes del proyecto, ni les estudiantes, ni les docentes, somos los mismos. También varias de las prácticas educativas y comunicacionales del conjunto de la escuela se vieron involucradas y transformadas. Nuevas prácticas se legitimaron y otras tantas se pusieron en discusión. Se abrieron nuevas perspectivas, nuevos debates y consensos.

Algunos ejemplos que me permiten ilustrar esta afirmación:

El Glaciar+ apadrinó y organizó la primera Batalla de Gallos en la escuela, que incluyó raperos y raperas de primero a sexto año y cuya característica fue la presentación y expresión antes que la competencia. En este marco, la revista publicó una nota y un video para contar sobre la movida y presentar a Maty y Kevin quienes fueron los más destacados. A partir de este evento las rimas y bases acompañaron a los pibes del cole en otros eventos e incluso en actos oficiales.

El Glaciar+ fue también el espacio que Santiago eligió para firmar una nota con su nombre masculino y contar públicamente por primera vez su opción de identidad de género. Eligió hacerlo en la revista incluso antes de confirmarlo con sus padres y con las autoridades de la escuela. De allí en más, Santiago fue el nombre con el que se le identifica en las listas y en los intercambios cotidianos.

Las fiestas de presentación, los ensayos y los variados eventos organizados por la revista fueron el escenario para legitimar otros géneros musicales, bailes, coreografías, cuerpos en movimiento, sensualidades y gestos de erotismo que no encontraban lugar dentro de la escuela y se abrieron camino como forma de explorar nuevas sensibilidades y expresiones.

En *El Glaciar+* se manifestaron reiteradamente las inquietudes y propuestas del Centro de estudiantes. Fue además el promotor del primer debate público de los candidatos a presidirlo con la presencia en el Salón de Usos Múltiples (SUM) de todo el Ciclo Orientado, con preguntas abiertas y polémicas.

El desafío que implicó tanto el proyecto como el desarrollo de la investigación, las prácticas pedagógico comunicacionales que formaron parte del corpus y de la experiencia en su conjunto, se constituyeron en el cierre de toda una etapa académica y vital para mi existencia. Es difícil evaluar hasta qué punto pude realizar algún aporte valioso para el campo de estudio, pero no tengo dudas sobre la inmensa alegría que sigue produciéndome haberlo intentado.

- AA. VV. (2014). *Estudios sobre juventudes en Argentina III. Red de investigadores en juventudes de Argentina* (ReIJA). Río Negro: Publifadecs, Universidad Nacional del Comahue.
- ABELLÓN, Pamela y DE SANTO, Magdalena (2015). *Dos lecturas sobre el pensamiento de Judith Butler*. Villa María: Eduvim.
- ALABARCES, Pablo (2020). *Pospopulares. Las culturas populares después de la hibridación*. Guadalajara: Ediciones Calas.
- ALBARELLO, Francisco (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- ALESSIO, Ángela (2013). "Integración curricular de las TIC, una mirada evaluativa en el marco del PCI". Ponencia en el *VI Encuentro Panamericano de Comunicación, Córdoba*. ECI-UNC.
- AMMANN, Ana (2014). "Procesos comunicacionales e identidades juveniles. Algunas cuestiones teóricas". En Ammann y otros (Comps.), *Sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- AMMANN, Ana (2019). "Discursos juveniles: perspectiva de análisis, algunas categorías que circunscriben nuestra mirada". En Da Porta, Uzin (Comps.), *Miradas sobre el presente. El discurso como práctica. Las prácticas como discursos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- AMMANN, Ana y DA PORTA, Eva (Comps.) (2011). *Jóvenes y Mediatización. Prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- ANGENOT, Marc (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- APARICI, Roberto (Comp.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

- ARAN, Pampa (2008). "Iuri Lotman: una semiótica antropológica". En Dalmaso, M. y Arán, P. (Eds.), *La Semiótica de los 60/70. Sus proyecciones en la actualidad*. Córdoba: Doctorado en Semiótica CEA-UNC.
- ARFUCH, Leonor (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- ARRIETA, Mercedes (2012). *Tic, escuelas e igualdad. Miradas y aportes al debate*. Córdoba: Documentos de UEPC.
- AUSTIN, John (2008). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Compilado por J. O. Urmson. Buenos Aires: Paidós.
- BACHER, Silvia (2016). *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.
- BAJTIN, Mijaíl (1987). *La cultura popular en la edad media y el renacimiento*. Madrid Alianza
- BAJTIN, Mijaíl (1998). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- BAREI, Silvia (1993). *El sentido de la fiesta en la cultura popular. Los cuartetos de Córdoba*. Córdoba: Alción Editora.
- BAREI, Silvia (2008). *Pensar la cultura: Perspectivas retóricas*. Córdoba: Grupo de Estudios de Retórica.
- BAREI, Silvia y RINALDI, Nidia (1996). *Cuestiones Retóricas: Estética y argumentación*. Córdoba: Editorial UNC.
- BARICCO, Alessandro (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Buenos Aires: Anagrama.
- BARTHES, Ronald (1982). *Retórica Antigua*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- BARTHES, Ronald (1995). "Retórica de la imagen". En *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 29-47). Barcelona: Paidós.
- BECKER, Howard (2014). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENITEZ LARGUI, Sebastián y otros (2014). "Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea". *Ensamblés, en sociedad, política y cultura*, Año 1, Nº 1. Disponible en: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18>

- BENITEZ LARGUI, Sebastián y REMONDINO, Georgina (2009). “Eje Comunicación y tecnologías”. En Chaves, Mariana, *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte*. ReNIJA. La Plata: Editorial UNLP.
- BENITEZ LARGUI, Sebastián y WELSCHINGER Nicolás (2020). “La nueva política de inclusión digital. Once desafíos para el futuro del Conectar Igualdad”. *Revista Anfibia*. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/once-desafios-para-el-futuro-del-conectar-igualdad/>
- BENÍTEZ LARGHI, Sebastián y ZUKERFELD, Mariano (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: CIECTI - FLACSO Disponible en: <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>
- BITONTE, María Elena (2009). “Tres aportes a la noción de operaciones: Verón, Fisher, Goodman”. *Figuraciones*, Nº 6, *Revista de teoría y crítica de arte*. Buenos Aires: Área de Crítica de Arte - Universidad Nacional de Artes.
- BITONTE María Elena y SIRI, Laura (2021). “Mediatización de la pandemia a través de memes. No todos los julios son iguales”. Ponencia en *Coloquio 20/21 del CIM Interacción: contactos y vínculos en la sociedad mediatizada antes y después de la pandemia*. (En prensa). Buenos Aires: UBA.
- BLAZQUEZ, Gustavo (2014). *¡Bailaló! Género, raza y erotismo en el cuarteto cordobés*. Buenos Aires: Gorla.
- BOCZKOWSKI, Pablo y MITCHELSTEIN, Eugenia (2018). “El medio ya no es medio ni mensaje”. *Revista Anfibia*. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/medio-ya-no-mensaje/>
- BUCKINGHAM, David (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BUCKINGHAM, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- BUCKINGHAM, David (2018). “Introducción”. En Scolari, Carlos, *Medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- BUJAN, Federico (2010). "Hacia una semiótica de las interfaces digitales - subjetividad e intersubjetividad en un entorno virtual de formación". *Estudios Semióticos*, Volumen 6, Nº 2, noviembre, p. 40-48. San Pablo. Disponible en: http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe62/2010esse62_fbujan.pdf
- BOURDIEU, Pierre (2002). "La "juventud" no es más que una palabra". En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- BURBULES, Nicholas; BRANDA, Silvia (2011). "Nuevas tendencias en investigación educativa: los Experimentos de Diseño y el Trabajo Colaborativo en la producción de conocimiento interdisciplinario". *Revista de Educación*, Nº 3, pp. 231-240. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/54
- BUTLER, Judith (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- CABELLO, Roxana (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Buenos Aires: Prometeo.
- CABRA AYALA, Nina (2010). "Videojuegos: máquinas del tiempo y mutaciones de la subjetividad". *Signo y pensamiento*, Vol. XXIX (57), pp. 162-177. Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020052010>
- CABRERA, Daniel (2007). "La educación en el camino de las nuevas tecnologías". *Razón y Palabra*, Nº 59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520703010.pdf>
- CAPPELLACCI, Inés y MIRANDA, Ana (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- CARLI, Sandra (2001). "Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes". *Alternativas*, Año XII, Nº 14. Centro de producción educativa. Tandil: Unicen.
- CARLÓN, Mario (2016). "Las nociones de la teoría de la mediatización, revisitadas en el nuevo contexto teórico y discursivo contemporáneo". En Torres, A. y Pérez Balbi, M. I. (Comps.), *Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural* (pp. 13-24). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

- CARLÓN, Mario (2020). "Glosario". En *Cátedra Semiótica de Redes*. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: UBA. Disponible en <https://semioticaderedes-carlon.com/2021/03/15/glosario/>
- CARLÓN, Mario y SCOLARI, Carlos (2009). *El fin de los medios masivos: el comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.
- CASTELLS, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTRO ROJAS, Sebastián (2011). *Cibers y redes. Vínculos, comunicación y socialización en entornos tecnológicos*. Rosario: Laborde editor.
- CEBRELLI, Alejandra (2013). "Redes y lugares otros. Jóvenes, nuevos medios y reconfiguraciones colectivas". En *Sujetos, miradas, prácticas y discursos: Segundo Encuentro sobre Juventud, Medios e Industrias Culturales*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- CHAVES, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última década*, N° 23, pp. 9-32. Valparaíso: CIDPA.
- CHAVES, Mariana (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte - ReNIJA*. La Plata: Editorial UNLP.
- CHAVES, Mariana y otros (2011). *Cuestiones sobre jóvenes y juventudes, diez años después*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- CHOMNALEZ, Valeria y PALAZZO, Gabriela (2014) "Eje jóvenes, comunicación y tecnologías". En Borobia, Raquel (coord.), *Estudios sobre juventudes en Argentina III. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Neuquén: Publifadecs
- CINGOLANI, Gastón (2014a). "¿Qué se transforma cuando hay mediatización?" En Reviglio, C. y Rovetto, F. Coord. *Estado actual de las investigaciones sobre mediatizaciones*, Rosario: UNR Editora.
- CINGOLANI, Gastón (2014b). "Sobre la distinción *medio/dispositivo* en Eliseo Verón". En Fausto Neto, Raimondo Anselmino y Gindin (Eds.), *Relatos de investigaciones sobre mediatizaciones* (pp. 55-70). Rosario: UNR Editora. Disponible en: <https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/1/libros/86/relatos-de-investigaciones-sobre-mediatizaciones>

- CINGOLANI, Gastón (2018). "Cuerpos y Redes. Una lectura de las teorías de la discursividad y de la mediatización de E. Verón". *DeSignis*, Nº 29, pp. 157-166. Disponible en: <http://www.designisfels.net/revista/la-semiosis-social-homenaje-a-eliseo-veron>
- CINGOLANI, Gastón (2019). "La Semiosis Social en reconocimiento. Mediatización e individuos en la última etapa de la obra de Eliseo Verón". *La Trama de la Comunicación*, Vol. 23, Nº 2, pp. 49-61. Rosario: UNR Editora.
- CINGOLANI, Gastón (2020). Gastón Cingolani: "El fracaso de las metáforas. Una narrativa metonímica de la pandemia". En Valdettaro, Sandra (comp). *Conversaciones en pandemia*. Rosario: UNR Editora. Disponible en <https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/1/libros/158/conversaciones-en-panmedia-del-cim>
- COGNIGNI, Silvia y otras (2015). "Conectar Igualdad: representaciones del mercado en el uso y en las apropiaciones que hacen los jóvenes de las netbooks". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Nº 8, pp. 160-174. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2682>
- CONTRERAS, María José (2012). "Introducción a la semiótica del cuerpo: Presencia, enunciación encarnada y memoria". *Cátedra de Artes*, Nº 12, pp. 13-29. Facultad de Arte, Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra%2012/maria%20jose%20contreras.pdf>
- CROVI DRUETTA, Delia (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas*. México: Plaza y Valdez.
- CROVI DRUETTA, Delia (2010). "El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la Comunicación". En Aparici, Roberto (Comp.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- CULIOLI, Antoine (1990), *Por una lingüística de la enunciación*
- D'ALOSIO, Florencia y otras (Comps.) (2019). *Estudios sobre Juventudes en Argentina VI. Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria: acciones y debates por los derechos que nos faltan*. Córdoba: ReNIJA.
- DA PORTA, Eva (Comp.) (2011a). *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Gráfica del Sur.

- DA PORTA, Eva (2011b). "Voces juveniles y subjetivación. La escuela como espacio de resistencia". En Ammann y Da Porta (Comps.), *Jóvenes y Mediatización* (pp. 27-46). Córdoba: Ferreyra Editor.
- DA PORTA, Eva (2014). "Mediatización y subjetividades contemporáneas. Aportes para su estudio". Ponencia en *XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de Comunicación*. Lima: ALAIC.
- DA PORTA, Eva (Comp.) (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- DA PORTA, Eva (2018a). "Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos". *RevCom*, Año 4, Nº 7, noviembre, p. 4.
- DA PORTA, Eva (2018b). "Aprender Conectados o cómo borrar la igualdad por decreto". *Conversaciones Necesarias*. Mayo 2018. Disponible en: <https://conversacionesnecesarias.org/2018/05/11/aprender-conectados-o-como-borrar-la-igualdad-por-decreto/>
- DE CERTEAU, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE CERTEAU, Michel (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- DELEUZE, Gilles (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Diseño Curricular Educación Secundaria - encuadre general (2011). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Versión Definitiva 2011-2020).
- Documentos de UEPC (2014). *El nivel secundario en Córdoba Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Córdoba: UEPC.
- DUARTE QUAPPER, Claudio (2000). "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente". *Última Década*, Nº 13. Viña del Mar: CIDPA.
- DUSCHATTZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés (2012). "Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital". En Southwell, M. (Comp.), *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores / FLACSO.

- DUSSEL, Inés (2013). "Participación y producción cultural en la cultura digital: Un debate desde la escuela". *Otras voces en educación*. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177371>
- DUSSEL, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010). *Documento base del VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- FAUSTO NETO, Antonio (2020). "Circulación contemporánea: trayectos, escenarios, horizontes". En *Circulación del sentido y construcción de colectivos en una sociedad hipermediatizada*. San Luis: NEU.
- FEENBERG, Andrew (2005). "Teoría crítica de la tecnología". *Revista CTS*, Nº 5, Vol. 2, junio, pp. 109-123.
- FEENBERG, Andrew (2012). *Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- FEIXA, Charles (1999). *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, José Luis (2017). "Las mediatizaciones y su materialidad: revisiones". En *Mediatizaciones en tensión: el atravesamiento de lo público*. Rosario: UNR Editora.
- FERNÁNDEZ, José Luis (2018). *Plataformas mediáticas: elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. Buenos Aires: La Crujía.
- FERNÁNDEZ, José Luis (2021). *Vidas Mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Buenos Aires: La Crujía.
- FERRANTE, Natalia (2013). "Jóvenes y tecnologías. Relatos de experiencias a partir del programa Conectar Igualdad". *Question*, Vol. 1, Nº 39. La Plata: UNLP.
- FISCHER-LICHTE, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Adaba Editores.
- FISHER, Jaime (2014). "Técnica y cultura". En Lawler, Diego y otros (Comps.), *La técnica en cuestión*. Buenos Aires: Teseo.
- FISHER, Sophie (2018). "Eliseo Verón, la soledad del saber". *DeSignis* 29, Tercera Época. Disponible en: <http://www.designisfels.net/revista/la-semiosis-social-homenaje-a-eliseo-veron>
- FORD, Anibal (1996) *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

- FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Historia de la Sexualidad. Vol II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2007). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FUENZALIDA, Valerio (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Buenos Aires: Norma.
- Fundamentos del Programa Conectar Igualdad (2014). Disponible en: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/fundamentos-del-programa-17>
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995). *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (2001). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Buenos Aires: Grijalbo.
- GARDNER, Howard (2014). *La generación App*. Buenos Aires: Paidós.
- GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOODY, Jack (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- GRASSO, Mauricio *et al.* (2015). "Informe final Estudios Evaluativos del Programa Conectar Igualdad y PNIDE. Tercera Etapa. Escenarios para la integración de TIC en la enseñanza. Condiciones pedagógicas e institucionales". Convenio MINCyT - IAPCH UNVM.
- GROSSBERG, Lawrence (2009). "El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construcción y complejidad". *Tabula Rasa*, Nº 10, pp. 13-48. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- GUATTARI, Felix y ROLNIK, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (Eds.) (2013). *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra*. La Plata: UNLP.
- HALL, Stuart (2003). "¿Quién necesita identidad?". En Hall, Stuart y Du Gay, Paul (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HOPENHAYN, Martin (2005). "Tensiones y paradojas en América Latina". *Toda(vía) Pensamiento y cultura en América Latina*, Nº 10. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- HOPENHAYN, Martin (2011). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- HUERGO, Jorge (2001). *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata. Ediciones de Periodismo y Comunicación - UNLP.
- HUERGO, Jorge (2011). "Comunicación y educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas". En da Porta, Eva (Comp.) *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Gráfica del Sur.
- IHDE, Don (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- JACOBO Ignacio (2014). "Historietas 2.0: nuevas formas de producir y consumir historietas". En Bianchi, Sandoval (Eds.), *Habitar la red. Comunicación, cultura y educación en entornos tecnológicos enriquecidos*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia - EDUPA.
- JENKINS, Henry (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KALINOWSKI, Santiago (2020). "Prohibir la 'e' es persecución política". *Página 12*, 13/01/20. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/241461-santiago-kalinowski-prohibir-la-e-es-persecucion-politica>
- KAPLÚN, Mario (2010). "Pedagogía de la Comunicación". En Aparici, Roberto (Comp.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- LEVY, Pierre (1992). *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era de la informática*. Paris: Ediciones La Decouverte.
- LOGO MARTINEZ, Silvia (2012). "Los jóvenes y la cultura digital. Nuevos desafíos de la educación en Argentina". *Revista Diálogos sobre educación*, Año 3, Nº 5.

- LOGO MARTINEZ, Silvia (Coord.) (2015). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo.
- LOTMAN, Yury (1996). *La semioesfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- LUHMANN, Niklas (2000). *La realidad de los medios de masas*. México: Antrophos y Universidad Iberoamericana.
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta: España.
- MANOVICH, Lev (2006). *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, Mario (2015). "Juventud o juventudes. Dos conceptos diferentes". *Voces en el Fenix*, Nº 51. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/1289420-Voces-en-el-Fenix-No-51-FEOS-SUCIOS-Y-MALOS-Juventud/>
- MARTEL, Frédéric (2011). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid: Taurus.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2009). "Juventud". En Reyes, R. (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales*, Vol. 3, pp. 1630-1635. Madrid: Plaza y Valdés.
- MARTIN-BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gilli.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1995). *Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- MARTIN-BARBERO, Jesús (1998). "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad". *Oficios Terrestres*, Nº 5. La Plata: UNLP. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/40169236/Martin-Barbero-Jovenes>
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). "Retos culturales: de la comunicación a la educación". *Nueva sociedad*, Nº 169, pp. 33-43. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/retos-culturales-de-la-comunicacion-a-la-educacion/>
- MARTIN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

- MARTINEZ, Fabiana (Comp.) (2007). *Discursos mediáticos y nuevas subjetividades*. Villa María: Eduvim.
- MATA, María Cristina (1992). *Lo que dicen las radios. Una propuesta para analizar el discurso radiofónico*. Quito: Aler.
- MATA, María Cristina (2006). "Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación". *Fronteiras. Estudos mediáticos*. São Leopoldo, V. 8: pp. 5-15. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>
- McLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- MEAD, Margaret (1979). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Madrid: Gedisa.
- MONJE, Daniela (2002). "Impacto cultural de las políticas de telecomunicaciones implementadas en la República Argentina entre 1995-99. Estudio de caso: Programa para el desarrollo de las Comunicaciones Telemáticas Argentin@internet.todos: CTC". Ponencia en *VI Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación*. Santa Cruz: ALAIC.
- MONTERO, Julieta (2012). "Un estudio sobre nuevas alfabetizaciones en Argentina: los jóvenes como productores de imágenes digitales". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 24, Nº 62: pp. 33-46, enero-abril. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- MORABES, Paula & ROTHSTEIN Martina (2012). "Comunicación y Educación: las transformaciones que nos interpelan. TIC y prácticas socioeducativas emergentes a partir de la restitución de lo Público". *Oficios Terrestres*, Nº 28. La Plata: UNLP.
- MORALES, Susana & LOYOLA, María Inés (2009). *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. Córdoba: Copy Rápido.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- MOREIRA, Diego (2012). "TIC en el Monitor de la educación: Estrategias, objetivos y enunciadores". En Dalmaso y otros (Eds.), *Semiótica e interdisciplina. Perspectivas de Investigaciones en curso*. Córdoba: Editorial CEA-UNC.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica (2018). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/150123/nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-de-educacion>
- ONG, Walter J. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo (2002). *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Norma.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo (2003). "Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos". *Intexto*, Vol. 2, Nº 9, pp. 1-13. Porto Alegre: UFRGS. Disponible en: <http://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/viewFile/3629/4400>
- PAPALINI, Vanina (2004). "Estudios culturales, o la medida de lo conveniente". *Oficios Terrestres*, Nº 15-16, pp. 225-234. La Plata: UNLP.
- PAULÍN, Horacio y TOMASINI, Mariana (Comps.) (2014). *Jóvenes y escuela: Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- PEIRONE, Fernando (2014). "Figuraciones del saber juvenil". *Le monde Diplomatique* Nº 180, junio.
- PELOSIO, Eduardo (2011). "Videos en el aula: prácticas juveniles y cultura mediática". En Ammann y Da Porta (Comps.), *Jóvenes y Mediatización: prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- PELOSIO, Eduardo y FURLAN, Naimi (2020). "Jóvenes, interfaces y retóricas: las formas de enunciación de los jóvenes estudiantes en el marco del programa Conectar Igualdad". En Busso, Gindin (Ed.), *Zonas de la mediatización: propuestas para el estudio de plataformas, redes e interfaces*. CIM. Rosario: Rosario Editora. Disponible en: <https://bit.ly/2ZkwZon>
- PINI, Mónica y otros (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar, Ministerio de Educación.
- PISCITELLI, Alejandro (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

- PISCITELLI, Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Plan Federal Juana Manso (2020). Ministerio de educación de la nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/juana-manso>
- PLAZA SCHAEFER, Verónica (2011). "TIC, escuelas y jóvenes: La producción de medios de comunicación en procesos educativos". En Villa, Alejandro y otros (Comps.), *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Buenos Aires: Noveduc - RelJA.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía.
- Programa Escuela y Medios (2014). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>
- Programa Nacional de Medios Escolares (2020). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/iniciativas-programas/programa-nacional-de-medios-escolares>
- QUIROZ, María Teresa (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires: Norma.
- RAIMONDO ANSELMINO, Natalia (2012). *La prensa online y su público: un estudio de los espacios de intervención y participación del lector en Clarín y La Nación*. Buenos Aires: Teseo.
- Red de antropología de y desde los cuerpos (2012). *1º Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR Rosario. Disponible en: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/>
- REGUILLO, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- REGUILLO, Rossana (2012). "Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa". *Nueva época*, Nº 18, pp. 135-171. Dto. de Estudios de Comunicación Social, Universidad de Guadalajara.
- REIG HERNANDEZ, Dolores (2010). "Educación social autónoma abierta". En Díaz, Rubén & Freire, Juan (Eds.), *Educación expandida*. Barcelona: Zemos98. Disponible en: https://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

- REMONDINO, Giorgina (2009) "Eje medios y tecnologías". En Chaves, Mariana (ed.) *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte - ReNIJA*. La Plata: Editorial UNLP.
- REVIGLIO, María Cecilia (2012). "Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral". *Revista Argentina de estudios de Juventud*, N° 5. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1502>
- RICHARD, Nelly (2005). "Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana". En Mato, D. (Comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 185-194). Buenos Aires: CLACSO.
- RODRIGUEZ, Pablo (2015). "Amar a los aparatos: Gilbert Simondon y una nueva cultura técnica". *Tecnología & Sociedad*, N° 4. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/amar-aparatos-gilbert-simondon-tecnica.pdf>
- RUBIO MÉNDEZ, María (2013). "Enclaves de resistencia: Jóvenes, subjetividad y tecnologías". *Revista de estudios de Juventud*, N° 13, pp. 21-32. Madrid: Instituto de la Juventud.
- RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, Javier (2010). "Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica*, N° 26. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28637/>
- SAGOL, Cecilia (2011). "El modelo 1 a 1. Notas para comenzar". *Educ.ar*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/114006/el-modelo-1-a-1-notas-para-comenzar/download/inline>
- SAGOL, Cecilia (2013). "Aulas aumentadas. Lo mejor de dos mundos". *Educ.ar*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>
- SAINTOUT, Florencia & FERRANTE, Natalia (2006). *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público*. Buenos Aires: La Crujía.
- SAINTOUT, Florencia (2013). *Los jóvenes en la Argentina*. Quilmes: Editorial UNQ.
- SANDRONE, Darío (2017, septiembre 21). "Gilbert Simondon, el psicólogo de las máquinas". *La Voz del Interior*, Número Cero, Libros. Disponible en:

<http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/gilbert-simondon-el-psicologo-de-las-maquinas>

SAUTU, Ruth (2003). *Todo es Teoría*. Buenos Aires: Lumiere.

SCOLARI, Carlos (2004). *Hacer click. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.

SCOLARI, Carlos (2008). "Las hipermediaciones y la ecología de los medios". *Hipermediaciones.com*. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2008/11/24/las-hipermediaciones-y-la-ecologia-de-los-medios/>

SCOLARI, Carlos (2014). "Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital". *Anuario AC/E de cultura digital. Focus*. Disponible en: http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

SCOLARI, Carlos (2015). *Proyecto Transmedia Literacy*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: <http://transmedialiteracy.org/>

SCOLARI, Carlos (2016). "Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". En *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Madrid: Fundación Telefónica

SCOLARI, Carlos (2017). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.

SCOLARI, Carlos (2018). *Medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

SERRES, Michel (1996). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

SIBILIA, Paula (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

SIBILIA, Paula (2010). "¿Es posible una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable?". En Peirone, Fernando (Comp.), *La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo 21*. Córdoba: Ed. Salida al Mar.

SIBILIA, Paula (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

- SIMONDON, Gilbert (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- SPIYCE (2016). *Taller: Estrategias y herramientas para trabajar sin conectividad*. Secretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://conectarigualdadcordoba.com.ar/estrategias-y-herramientas-para-trabajar-sin-conectividad/>
- SRNICEK, Nick (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra editora.
- SUNKEL, Guillermo (2015). "El acceso de los jóvenes a la cultura en la era digital en América Latina". En Trucco & Ullmann (Eds.), *Juventud: realidades y retos para el desarrollo con igualdad*. Santiago: CEPAL.
- TABACHNIK, Silvia (2007). "Retratos secretos. Figuraciones de la identidad en el espacio virtual". *Revista Latina de Comunicación Social*, Nº 62, II época. La Laguna, Tenerife. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200701TabachnikS.pdf>
- THOMPSON, John B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES CASTILLO, Alfonso (2015). "La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales la educación popular". *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, Nº 41, pp. 11-20. Lima: CEAAL.
- TRAVERSA, Oscar (2001). "Aproximaciones a la noción de dispositivo". *Signo y Señal, Revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras Nº 12. Buenos Aires: Editorial UBA.
- TRAVERSA, Oscar (2014). *Inflexiones del discurso. Cambios y rupturas en las trayectorias del sentido*. Buenos Aires: Santiago Arcos
- UNESCO (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital*. Montreal: Institute de Estadística de la UNESCO.
- VALDETTARO, Sandra (2007). "Notas sobre la 'diferencia': aproximaciones a la interfaz". *Dossier de Estudios Semióticos, La Trama de la Comunicación*, Vol. 12, *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*. Rosario: UNR Editora.

- VALDETTARO, Sandra (2011). *Interfaces y pantallas: análisis de dispositivos de comunicación* (1ª ed.). Rosario: UNR Editora.
- VALDETTARO, Sandra (2015a). "Mediatización: hacia una ecología performática de los restos y la deriva". *Palabra Clave*, 18(4), pp. 1137-1163. Rosario: UNR Editora.
- VALDETTARO, Sandra (2015b). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Rosario: UNR Editora.
- VAN DIJCK, José (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VECINO, Luisa (2016). *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Teseo.
- VERÓN, Eliseo (1997). "Esquema para el análisis de la mediatización". *Diálogos de la comunicación*, Nº 48, pp. 9-16. Quito: FELAFACS.
- VERÓN, Eliseo (2001a). *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Norma.
- VERON, Eliseo (2001b). Entrevista realizada por Liliana Demirdjian, *Portal de la Comunicación* 17, Italia.
- VERÓN, Eliseo (2002). *Espacios mentales. Efectos de agenda 2*. Barcelona: Gedisa.
- VERON, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- VERÓN, Eliseo (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.
- VILLA SEPÚLVEDA, Maria (2011). "Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, Nº 60. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- WHITAKER, Reg (1999). *El fin de la privacidad. Cómo la vigilancia total se está convirtiendo en realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- WHITE, David y LE CORNU, Alison (2011). "Visitors and Residents: A new typology for online engagement". *First Monday*, Volume 16, Nº 9 - 5. Disponible en: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>
- WILLIAMS, Raymond (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

- WINOCUR, Rosalía (2006). "Internet en la vida cotidiana de los jóvenes". *Revista Mexicana de Sociología* 68 N° 3, julio-setiembre. México: UNAM. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/6069/5590>
- WINOCUR, Rosalía (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI Editores.
- WINOCUR, Rosalía (2013). "Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente". En Grimson y Bidaseca (Comps.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- WORTMAN, Ana y otros (2015). "Consumos culturales en Buenos Aires: Una aproximación a procesos sociales contemporáneos". *Documentos de Trabajo N° 73*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Cs. Sociales, UBA, Disponible en: <http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/textos/documentos/dt73.pdf>
- YUNI, José y URBANO, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Ed. Brujas.

Material gráfico

Todas las ilustraciones que introducen los capítulos fueron realizadas por estudiantes de cuarto año del IPEM 185 Perito Moreno entre los años 2014 y 2017.

Gráfico 1: tomado de Verón, Eliseo (1997). "Esquema para el análisis de la mediatización". En *Diálogos de la Comunicación*, N° 48 p. 15. Quito: Felafacs.

Gráfico 2: elaboración propia.

Gráfico 3: tomado de Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Respaldo digital y complementos

Videos:

- Romeo, Julieta y Caperuza (2015)
- Día inesperado (2016)
- Una sociedad de mierda (2017)

- QR en *El Glaciar+* (2015)

Historietas:

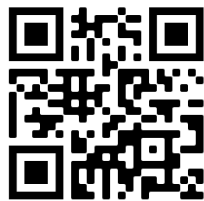
- La leny (2014)
- La otra cara del futbol (2014)

GIF:

- DJ (2014)
- Chicas SMS (204)
- Flaco (2015)
- Poke (2016)

Proyecto escolar *El Glaciar+* (2017)

El Glaciar+ en formato papel ediciones 2014, 2015, 2016 y 2017 (PDF)



<https://bit.ly/34MTmoD>