

REVISTA DEL INSTITUTO DE LA COMUNICACIÓN E IMAGEN

REVISTA DEL INSTITUTO DE LA COMUNICACIÓN E IMAGEN

AÑO 24 N° 32 SEGUNDO SEMESTRE 2015

COMUNICACIÓN Y MEDIOS

COMUNICACIÓN
Y MEDIOS

ISSN: 0719-1529

COMUNICACIÓN Y MEDIOS

REVISTA DEL INSTITUTO DE LA COMUNICACIÓN E IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad de Chile

Rector

Doctor Ennio Vivaldi Véjar

Instituto de la Comunicación e Imagen

Directora

Profesora María Olivia Mönckeberg Pardo

Editor General

Doctor Javier Mateos-Pérez

Asistente Editorial

Juan Andrés Lizama Aguayo

Consejo Editorial

Doctora Ingrid Bachmann, Pontificia Universidad Católica de Chile

Doctora Nancy Berthier, Université Paris-Sorbonne, Francia

Doctor Miguel Alfonso Bouhaben, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador

Doctor Felip Gascon i Martín, Universidad de Playa Ancha, Chile

Doctora Charo Lacalle Zalduendo, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Doctor Armand Mattelart, Université ParisVIII-Vincennes-Saint Denis, Francia

Doctora María Antonia Paz, Universidad Complutense de Madrid, España

Doctor Carlos Scolari, Universitat Pompeu Fabra, España

Diseño

Valeria Artigas Oddó

ISSN 0719-1529

Comunicación y Medios es una revista académica, cuyo propósito es la discusión plural sobre los principales temas que definen el campo de las comunicaciones y el periodismo.

El procedimiento empleado para la selección de los artículos publicados es el arbitraje por pares mediante el sistema doble ciego.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- 1 **El archivo como dispositivo de comunicación y memoria en el documental El Padre Mío de Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld y Juan Forch** 7
The archive as communication and memory device in the documentary El Padre Mío from Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld and Juan Forch
María Verónica Elizondo Oviedo
- 2 **La ficción audiovisual como experiencia dentro y fuera de la Red: la conversación onlife** 23
Audiovisual Fiction as an experience inside and outside the Web: the online conversation
Ana María Castillo Hinojosa
- 3 **Quiroga, Sarlo y el primitivismo técnico: un abordaje especulativo** 43
Quiroga, Sarlo and technical primitivism: a speculative approach
Laureano Ralón
- 4 **Comunidad Educativa Escolar en la Modernidad Líquida** 63
Educational Community in the Liquid Modernity
Sebastián Ansaldo Marín
- 5 **Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios** 83
State of the art in teacher training in media education
Pablo Andrada Sola
- 6 **La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor** 101
The digital school radio and its contribution to learning in the subject of Language and Communication in the Altazor School.
María Gricelda Catalán Abarca

RESEÑAS

- 7 **Foreign Correspondents and International Newsgathering: The Role of Fixers** 119
Claudia Lagos Lira
- 8 **El cine de Ignacio Agüero: el documental como la lectura de un espacio** 125
Elizabeth Ramírez Soto

El archivo como dispositivo de comunicación y memoria en el documental *El padre mío* de Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld y Juan Forch

The archive as communication and memory device in the documentary “El Padre Mío” from Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld and Juan Forch

María Verónica Elizondo Oviedo

Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género

Universidad de Buenos Aires

CONICET

veronicae76@hotmail.com

Resumen

El artículo presenta un análisis del documental *El padre mío* (1985) realizado por las/los artistas chilenos, Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld y Juan Forch. La investigación se centra en el uso del material de archivo recuperado por lxs autorxs que sirve de base al video. El documental revisa la figura del padre todo poderoso a través la imagen de Augusto Pinochet y su contrapartida, un vagabundo. Sobre el audiovisual del dictador se imprimen las voces y las imágenes de los olvidados por las políticas sociales y económicas del gobierno de facto. En este caso, el archivo funciona como un dispositivo de comunicación que permite visitar y pensar el lugar de memoria en contextos represivos.

Abstract

The paper presents an analysis of the documentary *El padre mío* (1985) performed by Chilean artists, Eltit, Lotty Rosenfeld and Juan Forch. The research focuses on the use of archival material recovered by the authors and which forms the basis of the video. The documentary reviews the almighty father figure through Augusto Pinochet’s image and its counterpart, a tramp. The voices and images of the forgotten ones by social and economic policies are printed on the body of the archive. In this case, the archive works as a communication device that allows us to visit and think the place of memory in repressive contexts.

Palabras clave

Memoria, archivo, documental, padre, dictador

Key words

Memory, archive, documentary, father, dictator

1. Introducción

En el presente artículo realizamos un análisis del documental *El padre mío*¹ (1985) de Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld y Juan Forch. Especialmente, nos centramos en el uso del material de archivo recuperado por los autores en el audiovisual mencionado. Los documentos aglutinados en este caso son la imagen del dictador chileno en un acto conmemorativo y la voz de Padre mío, un vagabundo de la comuna de Conchalí. El primero de ellos resulta el registro de un discurso de Augusto Pinochet transmitido por cadena nacional y, por lo tanto, de circulación masiva. La grabación fue tomada de la televisión comercial chilena, -en ella Pinochet conmemora un año más del golpe de Estado- sin dar detalles sobre el año de emisión. El acontecimiento periodístico en este caso procura perpetuar el carácter solemne del personaje masculino y los valores patrióticos que encarna. Nos interesa leer el archivo de este registro como un cuerpo que es intervenido de manera tal que pierde la fuerza ilocutiva primaria como desarrollamos a lo largo de este artículo.

El uso del material por parte de los creadores desarticula absolutamente el tono original al silenciar el archivo y ponerlo en diálogo con voces periféricas. En esa tensión, el documental discute la figura de autoridad y los discursos que la sostienen. Por ese motivo, de las nueve acepciones de la palabra "archivo" que discrimina la Real Academia Española resaltamos tres: conjunto ordenado de documentos, el lugar donde se custodian los mismos y conjunto de la información, esta última asociada al campo de la informática. El modo, el espacio y la información forman parte de las aristas de la definición de archivo.

Los documentos tienen una vehiculación determinada y el acceso es restringido a un grupo específico de personas. Así se condiciona la libertad de los saberes que portan los archivos. Los artistas realizan un documental que desplaza el cerco político del registro y discute el lugar del poder. Por este motivo, nos permitimos hablar de interferencia del

¹ El video puede observarse online en la web del proyecto de investigación U-matic que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Unesco-Chile y la Universidad ARCIS entre otras instituciones. Un equipo de responsables reúne en su archivo los videos realizados en formato ¾ de pulgada (U-matic) entre los años 1977 y 1990 en Chile. El padre mío participa en el Cuarto Encuentro Franco-Chileno de Video Arte, Santiago de Chile, noviembre 1984. En aquella participación, según el catálogo, la duración es de 12 minutos. En la website del proyecto, el video documental cuenta con 9 minutos y 40 segundos por lo que los investigadores suponen un ajuste posterior a la emisión realizada en el encuentro. El material conservado por U-matic es un DVD Antología Digital 1977 – 2003 realizado por la propia autora, Lotty Rosenfeld. Otro dato importante es la autoría del mismo. El video expuesto presenta a Diamela Eltit, Lotty Rosenfeld y Juan Forch como autores de El padre mío. Este último integrante aparece solo en la versión final del cortometraje. La política del proyecto es mencionar a los tres y conservar, de esta manera, la propuesta de los realizadores. Sin embargo, la ficha técnica de El padre mío sólo postula a las autoras. Ver: <http://www.umatic.cl/>

archivo al transformarlo en un material permeable y plástico. A través de la manipulación y su contrapunto con el resto de los documentos, se pone sobre el tapete la perversa política impuesta en pos de unos pocos y en detrimento de muchos.

El cuerpo del padre

Los autores contraponen la figura de Augusto Pinochet con la del Padre mío mediante el contraste de dos soportes audiovisuales completamente diferentes: el material de archivo recuperado y el relevamiento audiovisual del vagabundo.

La metáfora del padre todopoderoso está concentrada en el cuerpo del material de archivo que expone el evento conmemorativo de la caída del gobierno de Allende (11 de Septiembre) llevado a cabo por el dictador y, sobre éste, imprimen los autores otro padre, menos central, menos poderoso, más periférico y frágil. Atraviesan este contrapunto de figuras masculinas otros personajes de condición marginal como niños, mujeres y locos.

El cuerpo del archivo se presenta como un cuerpo corrupto, cruzado y permeable a otras voces. De esta manera, los creadores se permiten invertir los signos de autoridad; especialmente, nos referimos al todo monolítico e incorrupto con que se presenta el poder para denunciarlo con fisuras, degradación, violencia y maldad. El paralelo entre el cuerpo del archivo y el cuerpo del dictador nos permite evidenciar el carácter subversivo de la obra de Eltit, Rosenfeld y Forch. Al hablar del cuerpo del archivo, hacemos referencia a la calidad del material y su soporte pero, además, al contenido del mismo ya que es importante en nuestro análisis no leer por separado forma y contenido. El valor patrimonial del archivo está íntimamente ligado a la sociedad que lo genera, como bien desarrolla Jacques Derrida en *Exergo*, y el estrecho vínculo entre el archivo y la autoridad de los arcontes.

Los arcontes son ante todo sus guardianes. No sólo aseguran la seguridad física del depósito y del soporte sino que también se les concede el derecho y la competencia hermenéuticos. Tienen el poder de interpretar los archivos. Confiados en depósito a tales arcontes, estos documentos dicen en efecto la ley: recuerdan la ley y llaman a cumplir la ley. (1997: p.10)

La reflexión del filósofo francés nos permite hablar del archivo como el espacio de autoridad delegado y, conforme con la línea de pensamiento, el lugar de la perpetuación y reproducción de las políticas de dominio. Leonor Arfuch continúa la línea derridiana para destacar el archivo como un lugar singular atravesado por la temporalidad y permeable a continuas actualizaciones (2007). En otra perspectiva, Michel Foucault (1969) no concibe

el archivo como un conjunto de documentos producidos en el pasado con la finalidad de conservar la memoria. El filósofo refiere a un “sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (1969:221). Por este motivo, para profundizar la imagen del padre y entender mejor la peripetia de los artistas sobre el cuerpo del archivo traemos a nuestra investigación aportes vinculados a la filosofía, el psicoanálisis y los estudios de género. Estas disciplinas devanan el lugar de la autoridad en la estructura familiar y su relación con el lenguaje.

Con la pareja primigenia, madre y padre, se establecen los primeros balbuceos de un lenguaje articulado y, de esta manera, surge el universo dicotómico dictado por la hegemónica Ley del padre en la que se inserta el sujeto a obliterar el discurso de la mujer. Julia Kristeva discute, precisamente, este aspecto al reflexionar en su obra, *Al comienzo era el amor: psicoanálisis y fe* (1986), el famoso versículo Jn, 1.1-3 del Evangelio según San Juan (1995: 1097): “Al principio ya existía la Palabra, y la Palabra era Dios”. La crítica delibera sobre el génesis expuesto en el libro de Juan con el origen de la palabra y/o verbo retomando la lectura que Freud hace del mismo texto al hablar del “Nuestro Dios Logo”. La filósofa activa el pensamiento del psicólogo austriaco para evidenciar el estrecho vínculo entre el sujeto y el lenguaje. Conjunción clave en el entramado social que coloca al sujeto, según Kristeva, en un divorciado inaugural con lo que la autora reconoce como la memoria de la especie.

En tanto seres parlantes, desde siempre potencialmente parlantes, estamos, desde siempre, clivados, separados de la naturaleza. Y este desdoblamiento deja en nosotros la huella de procesos semióticos que son previos al lenguaje o que lo trascienden, y que son nuestra única vía de acceso a la memoria de la especie o a los mapas neuronales bioenergéticos. (1986: p. 23)

Es potente la alusión a la “memoria de la especie” que menciona la autora como resabio de un pasado pre-verbal ya que nos permite asociar directamente este punto con la obra abordada. Mientras el discurso oficial se establece como un recorrido lineal y homogéneo, el documental se hilvana sobre una serie de yuxtaposiciones y fracciones emergentes de las contradicciones de la figura de poder como veremos en el desarrollo del análisis.

Las reflexiones de Kristeva vinculan el sujeto, con el verbo y el mundo en una relación iniciática hacia la cultura tomando estos conceptos del trabajo previo de Jacques Lacan.

Estos tres elementos se articulan a través de la palabra de manera que, siguiendo al psicoanalista, entramos en el mundo o al registro de lo simbólico, es decir, mediante la palabra. Ahora, es cuando introduce el concepto de Ley o Ley del padre que se entiende por la acción de “clivaje” o castración sobre el párvulo al ser separado de la madre a través de la función paterna (Lacan, 2010). Ese acto de separación inserta al niño en el orden simbólico, es decir, en la cultura. La crítica a Freud y Lacan no se deja esperar y desde las líneas feministas hablan de una preponderancia hacia el falogocentrismo como manifestación del patriarcado (Butler, 2001 & Irigaray, 2009)². En este sentido, los artistas chilenos ubican su obra en esa inflexión y juegan a través de la fragmentación del lenguaje; de allí, la tendencia a romper con las líneas del sintagma.

¿Buscan una memoria escindida? ¿Dónde se produce la inflexión? Elisabeth Roudinesco destaca los roles sociales de cada uno de los integrantes de la familia y profundiza la proyección que estos han tenido en la configuración de los imaginarios de género.

La doble temática del padre separador, dotado de cultura y cogito, fuente de libertad y alimento espiritual, y de la madre, naturaleza exuberante hecha de fluidos y sustancias, fue uno de los grandes componentes de la representación judeocristiana de la familia. Será retomada como herencia, después de sufrir serias revisiones, por la filosofía de la Ilustración y el psicoanálisis. (2004: p. 26)

Los términos desarrollados por Elisabeth Roudinesco asocian al padre con la palabra, y por consiguiente con la cultura, mientras la madre carga los signos vinculados a la naturaleza y lo instintivo. Dos polos que se hacen eco en diferentes disciplinas. En el artículo, analizamos la imagen y voz del progenitor como sujeto introductor que se construye en el archivo sobre el cual gira el documental y abordamos a través de ellos el rol de padre en el contexto latinoamericano. Este último adquiere una valoración simbólica distintiva según Sonia Montecino en su obra *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno* (1996). La tradición mestiza ha cobrado un número significativo de hijos fuera del hogar generando un vínculo madre-hijo con ausencia del padre.

² Judith Butler revisa los presupuestos lacanianos como es su versión del orden simbólico de herencia freudiana y su reflexión sobre las Estructuras Elementales del Parentesco de Lévi-Strauss. Ver: Butler (2001). Por otro lado, Luce Irigaray desarrolla en su ensayo *Ese sexo que no es uno*: “Desde esta perspectiva, cabe suponer que el falo (el Fallo) es la figura actual de un dios celoso de sus prerrogativas, que pretende, en calidad de tal, ser el sentido último de todo discurso, el patrón de la verdad y de la propiedad, especialmente del sexo, el significante y/o el significado último de todo deseo, que además, en tanto que emblema y agente del sistema patriarcal, continuará respaldando el crédito del nombre del padre (el Padre)” (2009: p. 50).

Pensemos que el hueco simbólico del Pater, en el imaginario mestizo de América Latina, será sustituido con la figura masculina poderosa y violenta: el caudillo, el militar, el guerrillero. El padre ausente se troca así en presencia teñida de potestad política, económica y bélica. Presencia que llena el espacio que está fuera de la casa; pero que impone en ella el hálito fantasmático de su imperio, aunque sea sólo por evocación o visión fugaz. (1996: p. 33)

La figura de poder que significa el padre se traslada en las sociedades latinoamericanas a las figuras de autoridad como bien lo explica Montecino³. Así, la imagen de potestad se erige como un todo monolítico e infranqueable que tiene eco en el microcosmos familiar. Se densifica el carácter masculino del poder y el padre adquiere un rol central en la distribución social. Por este motivo, el cordón periférico se engruesa a partir de éste en la medida que el padre todopoderoso expulsa a sus hijos con la implementación de un modelo excluyente.

La metáfora filial es pertinente a lo largo de esta investigación. El título de documental sitúa al espectador desde un inicio en una situación familiar: El padre mío. La alusión expresa al progenitor nos abre varias lecturas que van destinadas a la figura del dictador como padre todopoderoso. Sin embargo, la apropiación que realizan los autores habla de un patriarca fracturado, estallado y disuelto en la manía de un cuerpo errante como es el del vagabundo sucio, desarraigado y sin lazos afectivos.

Nos parece importante aclarar que el título del documental hace referencia al personaje errático que se autodenomina el *Padre mío* como bien explica Eltit en el libro homónimo que edita unos años más tarde. El espectador del audiovisual desconoce este dato y su referencia son las imágenes masculinas y la repetición del nombre en el discurso del lumpen. El título, además, permite un entroncamiento con la oración bíblica *El padre nuestro*, el pronombre posesivo singular desestima el valor comunal del rezo católico aludiendo a un padre personal e individual.

La imagen de Pinochet se hace presente y se desvanece a su vez en diferentes actores con los que se contrapone. Sobre su figura se imprime la voz del vagabundo y su

³ La literatura latinoamericana ha dado ejemplos muy jugosos sobre el tratamiento de la figura paterna como, por ejemplo, *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo donde se articula la búsqueda de Juan Preciado de su padre abandonado con la polifonía del texto que construye este personaje. Al hallarlo encuentra al caudillo dictatorial, al padre eclesiástico codicioso, al padre conquistador enloquecido por el oro, al padre Dios distante y sordo. Por otro lado, el conocido subgénero literario, novela del dictador, aborda la complejidad de los sujetos dictatoriales que se erigen desde el poder y el orden patriarcal. Obras narrativas como *El señor presidente* (1946) de Miguel Ángel Asturias, *El otoño del patriarca* (1970) de Gabriel García Márquez, *Yo, el supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos, *La fiesta del Chivo* (2000) de Mario Vargas Llosa, etc. son algunos ejemplos de este subgénero que complejiza la imagen masculina del poder autoritario o el caudillismo.

elocuente testimonio vinculado a la conspiración política y económica. Por este motivo, vale cuestionar, siguiendo el razonamiento planteado, qué discurso imprime este padre omnipresente a través de las voces de los otros.

2. En el nombre del padre. El uso de imágenes de archivo y el registro audiovisual

El Padre mío fue presentado en el *Cuarto Encuentro Franco-Chileno de Videoarte* en la ciudad de Santiago en 1984. El catálogo del encuentro contiene la sinopsis del documental donde se focaliza la dependencia entre el padre y los excluidos del sistema a través de la imagen de Augusto Pinochet. La distribución de los actores sociales se manifiesta en el montaje del video y en el contrapunto entre la figura del dictador y los sujetos marginales.

La relación del padre todopoderoso representado en la figura de Pinochet, pero también en las voces de niñas, mujeres y dementes que aluden a su relación filial. // El video se estructura en torno al entrecruzamiento y fusión de 3 espacios antagónicos. -Reunión cultural de mujeres en una población de extrema pobreza. -Grabación tomada de la TV comercial chilena, en la cual Pinochet conmemora un año más del golpe de Estado. Imagen y discurso de un indigente esquizofrénico que habita en un eriazó periférico. (U-matic, edición online)⁴

En el trabajo conjunto, Eltit, Rosenfeld y Forch se nutren mutuamente para dar forma a la agónica demanda social de los excluidos chilenos. A través del material relevado en diferentes espacios, los artistas conjugan cuerpos y voces marginales a las que contraponen con la imagen de archivo del dictador. Ambas creadoras poseen un número significativo de trabajos en colaboración desde su participación en el grupo interdisciplinario CADA (1979-1983) hasta la actualidad. Video arte, *performances*, acciones de arte, libros e instalaciones son algunos de los formatos en los que han incursionado conjuntamente Diamela Eltit y Lotty Rosenfeld.⁵

En el documental experimental⁶, el cuerpo sobre el que se aborda el conflicto es el cuerpo mismo del archivo. Es decir, los autores fragmentan el documento audiovisual dedicado

⁴ De esta manera figura la sinopsis del documental en el catálogo del *Cuarto Encuentro Franco-chileno de Video Arte* de 1984 donde fue presentado, *El padre mío*. Ver: http://www.umatic.cl/detalle_completo.php?id=485

⁵ Patricia Rubio analiza el trabajo de dos décadas de colaboración de ambas artistas chilenas. Las obras como *Traspaso cordillerano*, *¿Quién viene con Nelson Torres?*, *Tajo abierto en la memoria* e *Historia del sufragio femenino* forman parte del corpus de la crítica chilena. Ver: RUBIO, Patricia (2005), "Escritura/Imagen: acercamientos a la colaboración artística entre Diamela Eltit y Lotty Rosenfeld". En: André, María Claudia y Patricia Rubio (2005) *Entre mujeres: colaboraciones, influencias e intertextualidad en la literatura y el arte latinoamericano*. Santiago de Chile, RIL Editores.

⁶ En la categoría "documental experimental" figura en el catálogo del *Cuarto Encuentro Franco-Chileno de Video Arte* en 1985.

al acto en honor al aniversario del golpe de Estado, cuyo protagonista principal es Augusto Pinochet Ugarte. Originalmente, este material fue grabado por la televisión abierta (“TV comercial chilena”, según la sinopsis del catálogo), los realizadores toman el registro volviendo poroso el cuerpo del archivo seleccionado. En otras palabras, inscriben sobre el material otros cuerpos y otras voces y, lo vuelven permeable a los discursos silenciados por el mismo sistema que tiene como ejecutor capital a Pinochet y su contrafigura, el Padre mío.

La imagen del dictador se discute desde el propio diseño del documental. Principalmente, la presencia de un *archivo interfecto*⁷ que entra en diálogo con otros registros más anónimos y menos publicitados gracias a la intervención de las artistas. El giro político, económico y social que sacudió al país genera entre tantas transformaciones un cambio radical que Eltit reconoce como la desaparición del proyecto progresista de Allende.

La propuesta de Allende, basada fundamentalmente en una mayor justicia social, al triunfar en 1970 llevó a los sectores populares a un protagonismo inédito en nuestra historia. Sus hablas, sus fisonomías, sus estéticas, ocuparon el espacio público desde la legitimidad de un gobierno que respaldaba esa ocupación causando, obviamente, conmoción entre los asentados siquismos conservadores. (2008: p. 97-98)

El proyecto se ve truncado en manos del modelo de libre mercado y la política de exclusión social como consecuencia directa. Un giro de ciento ochenta grados da vuelta la escena durante dos décadas de gobierno militar. Los cuerpos regresan a la periferia y al ostracismo con los estigmas sociales inscriptos en la carne. La ciudad se tiñe de la hipocresía, la mediocridad de la burguesía santiaguina incapaz de defenderse del atropello y acepta la propia denigración.

En esta línea descrita, los realizadores articulan el relevamiento audiovisual del arrabal chileno en busca de esos cuerpos desplazados y los colocan sobre el material de archivo. Recuperan el proyecto social de Allende al exponer las hablas, las fisonomías y las estéticas de los sectores más sensibles de la sociedad chilena.

⁷ Al hablar de un *archivo interfecto* hacemos alusión a un material que ha sido abatido en su función primaria y ha perdido su característica originaria y que, en el caso trabajado, se pone a disposición de otros registros. Leonor Arfuch destaca la capacidad del archivo de actualizarse según el “régimen de la mirada”, en este caso, la intervención de los autores consiste en subvertir los signos del original (2007). En consonancia, George Didi Huberman (2004) reconoce que la clasificación del archivo es ya una interpretación que permite hacer uso del mismo. La exhumación del archivo es una actividad recurrente en el arte contemporáneo y que destacamos en los trabajos de Eltit. Diferente es el abordaje de los testimonios que registra el documental como son los casos de la niña, las mujeres y los locos donde se recuperan las voces silenciadas por el sistema.

El archivo audiovisual se presenta como una suerte de palimpsesto vanguardista cuestionador. De esta manera, la imagen del dictador y los discursos que sostienen una época controversial se filtran a través de las capas de montaje del audiovisual. En el nombre del padre se silencia, se excluye, se reprime, se condena y se desaparece.

3. La sintaxis de los cuerpos bastardos

La secuencia del acto conmemorativo está dividida en tres escenas o momentos: la llegada del dictador al recinto, éste y sus guardaespaldas se abren paso entre la multitud; el discurso de Augusto Pinochet, el plano fijo expone su figura detrás de los micrófonos; sobre su costado derecho se observa un efectivo de seguridad y, finalmente, de pie junto a un guardia a su izquierda en actitud solemne aparece el represor. Sobre esta potente imagen se funden el cuerpo y la voz del Padre mío, el lumpen⁸ del arrabal santiaguino.

La figura de Pinochet se expone siempre en plano medio haciendo ostensible el uniforme de gala correspondiente a los actos conmemorativos, las condecoraciones militares y la banda presidencial que atraviesa su pecho con los colores de la bandera chilena. El dictador se encuentra custodiado por los guardaespaldas que le otorgan relevancia a la figura. La escena expuesta obvia rotundamente el escenario o el motivo de la presencia del mandatario en el recinto: sólo presenta en cámara lenta el blindado de un cuerpo que se sabe soberbio, integro e incorrupto. Su vestuario y ornamentos, su desplazamiento y entorno hablan sobre la envergadura de la imagen del dictador. Sin embargo, es ese el cuerpo-bloque que los autores quiebran en función de otorgar presencia a otros cuerpos. Y es allí donde radica, a nuestro entender, el carácter subversivo de la obra trabajada.

Leer el archivo como un cuerpo insoldable o como piezas trucas en coalición con otros textos nos parece el arriesgado desafío que propone el documental. La sintaxis del video se articula sobre la fragmentación y el contraste de voces e imágenes. Manifestaciones sociales callejeras, niños en el salón de una escuela, mujeres demandando derechos negados,

⁸ El término *lumpen* proviene del idioma alemán, *andrajoso/a* o *lumpemproletariado* que según la Real Academia Española indica "la capa social más baja y sin conciencia de clase" (RAE, edición digital). El vocablo es introducido en 1845-1847 por Karl Marx y Friedrich Engels en "La ideología alemana" (*Die deutsche Ideologie*) y, posteriormente, desarrollado 1851-1852 en la obra, "El dieciocho brumario de Luis Bonaparte" (*Der Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*) de Karl Marx. En esta última obra, el filósofo alemán da las características de los personajes sociales que se reúnen bajo el término *lumpemproletariado*: "[...]vagabundos licenciados de tropa, licenciados de presidio, esclavos huidos de galeras, timadores, saltimbanquis, lazzaroni, carteristas y rateros, jugadores, maquereaux, dueños de burdeles, mozos de cuerda, escritorzuelos, organilleros, traperos, afiladores, caldereros, mendigos; en una palabra, toda esa masa informe, difusa y errante que los franceses llaman la bohème[...]" (Marx, C. y Engels, F. 1968: p. 86).

conjunto de internos de un centro psiquiátrico son algunos de los personajes que circulan en el audiovisual. Sobre estos cuadros se solapan y funden las figuras de Augusto Pinochet y del Padre mío. Una suerte similar corre la banda sonora que intercepta las voces de las multitudes, de la niña, mujeres y risas de los internos con la voz del vagabundo silenciando y , por otro lado, el discurso del dictador. Detalle no menor es la omisión por completo del audio del archivo que sucumbe ante las palabras marginadas por el régimen. El video se cierra con la imagen del lumpen que se funde a negro y su voz se transforma en un eco sobre la cortina oscura de los créditos finales como una suerte de sombría metáfora de la situación reinante en el país.

El intento de desglosar el video nos genera cierto recelo por el complejo entramado del mismo. Sin embargo, tal empresa merece la pena ya que al deshacer la trama pretendemos evidenciar características relevantes para el análisis del uso del material de archivo.

El video comienza con un proclama coral de “justicia y libertad”, inmediatamente surge una voz femenina en off a través de un megáfono mientras el sonido ambiente es el murmullo de la multitud. La primera imagen en plano general es un espacio abierto, una calle y casas aledañas, donde se encuentra una manifestación de personas. El plano se corta y, seguidamente, la cámara en contrapicado toma los pies de la multitud que ocupa la calle.

El plano recorre la manifestación enfocando hacia el suelo; a través de los zapatos y piernas de las personas congregadas en la manifestación lo que acerca a la tierra su visión y la contrapone con la escena siguiente. Los autores plantean una escena de descontento social. Una voz femenina hace eco en la multitud y se dirige hacia la masa: “1983 quedará marcado en nuestra historia... el pueblo unido jamás será vencido, y que nunca será vencido. Escuche, democracia verdadera”, “Viva, Chile” y “El pueblo unido jamás será vencido”. Aplausos al final de la escena y la imagen, seguidamente, se funde con figura de Pinochet ingresando a un recinto en plano medio largo acompañado de un guardaespaldas. El discurso de la mujer hace eco en la multitud y, gracias al montaje, el dictador es el destinatario del enunciado “Escuche”. Durante un breve período las imágenes de la manifestación y de la figura masculina están solapadas.

Un punto a subrayar es la fecha que se resalta al comienzo del audiovisual: ésta no es casual y posee relevancia ya que a partir del año 1982 el modelo impuesto por el dictador

comienza a mostrar las fisuras económicas y sociales. Los altos índices de recesión y el crecimiento negativo del país son uno de los problemas que debe enfrentar el gobierno y que continúan hasta el fin de la dictadura. Este hecho que genera brotes de reclamos en todo el país y, seguramente, el relevamiento realizado por los autores responde a una de esas manifestaciones.

Es importante destacar la articulación entre la imagen y el audio del documental. En esta escena la voz invade la multitud sin reconocer visualmente al locutor de la misma, una suerte de eco que homologa a todas las personas que se hallan reunidas en la manifestación. Los aplausos y arengas son la aceptación de un discurso común y plural en la voz femenina. El plano del genitío se funde hasta llegar a la escena de la escuela donde el espectador encuentra en plano medio a Marisol Díaz, una niña de 8 años leyendo un escrito que titula: "¿Qué ha pasado de mi vida?"⁹. La cámara toma en un contexto escolar la niña en plano medio, el encuadre está centrada en su persona y en el fondo del cuadro se aprecian seis niños sentados en una banca. Allí, relata la tristeza que siente cuando su madre la deja al cuidado de otras personas, el dolor de ver a su padre golpeador y a su hermano que repite la historia paterna.

A medida de que su relato avanza, el plano se cierra sobre el rostro de la infante haciendo más cercano su narración al visualizador. Progresivamente su cara se desdibuja con la aparición del rostro y voz del Padre mío. En ese momento vuelve la imagen de Pinochet en plano medio dando un discurso mientras se mantiene la voz en off del esquizofrénico vagabundo. Estas tres escenas descritas mantienen un elemento en común relacionado con la emisión de un determinado discurso. Los dos primeros suponen un auditorio menor y cerrado en la medida que el público, en el caso de la niña, es la comunidad escolar y en el Padre mío, la cámara. Sin embargo, el discurso de carácter celebratorio de Augusto Pinochet presupone un auditorio masivo, público y de repercusión nacional a diferencia de los dos anteriores. El locutor, en este caso el dictador, hace referencia seguramente a los progresos y los cambios realizados por política de derecha impuesta en Chile. Tema que presuponemos ya que, como mencionamos previamente, la banda sonora del archivo está completamente vedada.

⁹ La transcripción del relato de Marisol Díaz se diluye a medida que la próxima escena con Pinochet se solapa con la de ella: "Yo me llamo Marisol Díaz, tengo 8 años les contaré el cuento qué ha pasado de mi vida. Mi madre nos tiene que dejar encargados con otras personas y yo sufro porque mi papá le pega a mí mamá y no sé por qué mi hermano es igual que mi papá y yo sufro al ver a mi hermano repetir las mismas ... de mi papá. Y mi papá le puso a mi hermana un ... a mi hermano..."

El silenciamiento del dictador por las voces de la menor y el resto de los sujetos que desfilan a través del documental es significativo y posee un valor vindicativo relativo a la represión y exclusión de esos años. De esta manera, el audio de los marginados adquiere peso testimonial sobre la figura de Pinochet, pone en foco la denuncia de los atropellos que padecen a causa del sistema, el mismo que celebra el represor en el archivo.

Sabemos que el testimonio es llamado a desempeñar un rol estratégico en los contextos de violencia y destrucción sociales, de luchas históricas, porque su convención de objetividad acredita una verdad de los hechos que, con su referencialidad directa y probatoria, sirve de documento para fundar la veracidad del relato y volver entonces inobjetable el “haber sido” de la realidad a denunciar en nombre de sus víctimas. (Richard, 1998: p. 81)

El video documental exhibe voces y cuerpos como testimonios fidedignos de la crisis política, económica y social que contrasta con el uso del archivo en el que se desvirtúa el valor testimonial del documento de Augusto Pinochet. En este sentido, su función como custodio del pasado y registro del mismo se ve violentado y desarticulado en la práctica artística de los autores. Una situación muy diferente procede con el testimonio del esquizofrénico que escapa a las convenciones propias del género al perder, siguiendo a Nelly Richard, *la veracidad del relato* (1998)¹⁰.

La figura y la banda de sonido ambiente se disuelven progresivamente, los planos de mujeres y una voz femenina se acoplan. La cámara recorre en un primer momento los rostros de las féminas mientras gradualmente el cuadro del dictador se diluye. La imagen se funde con la de un grupo de mujeres sentadas en un semicírculo. Esta imagen semicircular presenta semejanza con la iconografía de la vulva¹¹ y promete una distribución menos jerárquica y más participativa opuesta al posicionamiento del dictador en el plano anterior. La verticalidad de la figura masculina se opone al resto de los personajes evidenciando el poder del falo. Regresamos al ágora de las mujeres; una de ellas habla a la audiencia femenina y su mensaje es la demanda de los derechos negados: “falta de participación en los gobiernos de los 70 y 80”, “la falta de educación y de alimento” y “el reclamo como madre y como hija”. Las mujeres ocupan en el documental un lugar preponderante y

¹⁰ *Cuatro años más tarde y ante la desaparición del marginal, Eltit decide publicar la transcripción del registro oral del vagabundo. Este singular libro es el resultado de una búsqueda en pos de una “estética generadora de significaciones culturales” (2003). Observamos la necesidad de rescatar el testimonio del errático en función de un habla que la autora metafórica como el propio Chile: “En esa honda crisis del lenguaje, una infección en la memoria, una desarticulación de todas las ideologías. Es una pena, pensé. Es Chile, pensé” (2003:15).*

¹¹ Esta iconografía relacionada con lo semicircular asemeja a una vulva y se repite en otras imágenes grupales femeninas.

destacan su accionar como sujetos activos en defensa de sus derechos desde el rol de madre e hija.¹²

La imagen de la mujer se funde, primero sobre el perfil del Padre mío y luego esta figura se disuelve sobre Pinochet de pie y acompañado de un guardaespaldas. El plano medio largo, paulatinamente, se desvanece ante la escena de un grupo de dementes que juegan en el patio de un nosocomio. El *divertimento* radica en dibujar la silueta de un compañero sobre el muro del centro asistencial. Una vez realizado el contorno, el sujeto se separa de la pared para ver el trazado de su cuerpo plasmado en negro. Las risas y los aplausos surgen al ver la silueta grabada en la pared. Hay un contraste entre la rigidez de los cuerpos, la figura de Pinochet se sostiene sobre la solemnidad hacia el acto patriótico mientras que el cuerpo del interno se sostiene sobre el juego colectivo. Además, el entusiasmo y la alegría que genera el testimonio de la silueta inscrita sobre el muro es significativa ya que da muestra del contorno de cuerpos materiales y tangibles opuesto a los cuerpos desplazados del sistema, relegados a la asistencia del sistema médico quien traza sobre estos un dictamen disfórico y terminal confinando los cuerpos al cajón burocrático de turno.

El plano siguiente se centra en un joven que muestra a la cámara una bolsa y, seguidamente, comienza a aspirar de ella por lo que puedo inferir que encuentra pegamento en su interior. Los autores rescatan la acción del muchacho de acercar su droga a la cámara sin afán de ser sentenciado por ello. Sobre esta maniobra casi desafiante se solapan imágenes de marchas callejeras como las que dieron inicio al documental. Hombres y mujeres se desplazan por la calle y la cámara mantiene un plano general donde se puede observar la multitud avanzando.

La voz del Padre mío toma presencia cada vez más hasta que la imagen del demente se funde en la del *homeless*. Cadenas de frases se hilan vertiginosamente y afirmaciones como “Yo fui planeado para lo que estoy”, “garantía de la administración para deshacerse de mi persona”, etc. se agolpan en la boca del Padre mío. Voz e imagen en sincronía se cierran lentamente en un *close up* del Padre Mío. La voz del lumpen permanece sobre

12 Profundizamos esta estrategia de autorización, es decir, la “maniobra” de las mujeres para lograr cambios en su situación familiar y política. En palabras de Marcela Pizarro al aplicar su concepto sobre el análisis del texto de Gabriela Mistral, *Conversando sobre la tierra* (1931): “La estrategia de autorización en este caso consiste en asumir un papel asignado sin pretensiones de trastocamiento, en donde el sujeto de la enunciación no va a producir sino a re-producir (escardaré) (los “lugares comunes”-“olvidados”) en situación de subalternidad (“no servimos sino”). Una vez tranquilizado el interlocutor, a quien desde la primera línea se ha indicado la pertinencia de un discurso femenino sobre el tema (relación mujer-tierra) comienza una reformulación de espacios” (Pizarro, 1999: p. 191).

el fondo negro de la imagen hasta que aparecen los créditos finales. El eco de la palabra repercute sobre el negro cierre y el espectador queda ante el testimonio de vagabundo.

Las secuencias se abren y se cierran con la imagen de Augusto Pinochet. La voz en *off* en el comienzo de la manifestación anuncian el advenimiento de un nuevo Chile, las mujeres reunidas en ágora demandan acciones sociales y exigen mayor participación, la palabra de la niña que denuncia la situación familiar. Es decir, el único testimonio mudo es el de Augusto Pinochet. El archivo como documento testimonial es utilizado en este sentido para desacreditar al protagonista y, por otro lado, dar voz a los que durante el gobierno del dictador fueron silenciados resultan políticas estéticas.

4. El archivo del cuerpo y el cuerpo del archivo

La imagen soberbia de Augusto Pinochet contrasta con la del marginal Padre mío. Esa yuxtaposición juega un reverso en la trama del documental. Su figura se impone aparentemente pero es eclipsada por las imágenes de los personajes excluidos por el propio modelo implementado por represor. La escena del discurso conmemoratorio presenta el audio del Padre mío siendo omitida la del propio locutor. De esta manera, el silenciamiento está en el que ejerce el poder en Chile. La voz velada del documental es la del dictador sobre la cual se imprimen los reclamos de los expulsados del sistema. “Escuche” es la primera demanda que inaugura el documental y apela directamente al dictador. Las minorías tienen la palabra en el video de Eltit-Rosenfeld-Forch. Sobre el traje militar de gala y la seguridad garantizada del guardaespaldas chocan las imágenes y los testimonios de los chilenos marginados. Desde su lugar periférico, mujeres, niños y locos enfrentan a la figura del padre magnánimo.

El documental es un espacio abierto a voces ocultadas y excluidas del sistema capitalista. El discurso presidencial que en el contexto descrito debiera hacer un recorrido por los éxitos del sistema impuesto es elidido por testimonios que encarnan el alcance de esos “éxitos”. El archivo del cuerpo, es decir, cuerpo desplazado y reprimido expone los estigmas sociales de una política económica diseñada para los más fuertes. Entiéndase por fuertes los grandes magnates, las multinacionales y las empresas que se erigen sobre el saqueo, la codicia y latrocinio de los pueblos a través de la complicidad de la figura del poder. En el caso analizado nos referimos a la imagen de Augusto Pinochet y su filiación expresa con la comunidad chilena adinerada.

El cuerpo popular es replegado en la periferia, se excluye y se lo silencia. La acción de Eltit, Rosenfeld y Forch es recuperar esas voces/cuerpos darles el espacio para la demanda, mientras las hilvana con la imagen del padre reproductor de una cultura de la excepción, aséptica y represiva.

Referencias

- Bordwell, D. (1995). El significado del film. España: Paidós.
- Butler, J. (2001). El grito de Antígonas. Barcelona: El Roure Editorial.
- De Lauretis, T. (1992), Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Derrida, J. (1997). Mal de archivo. Madrid: Editorial Trotta.
- Didi-Huberman, G. (2004). Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eltit, D. (2003). El Padre Mío. Santiago: Libros del ciudadano.
- (2008). Signos vitales. Escritos sobre literatura, arte y política. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eltit, D., Rosenfeld, L. y Forch, J. (Directores) (1985). El Padre Mío. Santiago: Lotty Rosenfeld. Recuperada de <http://www.umatic.cl/video15.html>
- Foucault, M. (1969). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Forcinito, A. (2004). Memoria y nomadías: géneros y cuerpos en los márgenes del postfeminismo. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Hernández Navarro, M. (2007). El archivo escotómico de la Modernidad. Pequeños pasos para una cartografía de la visión. Alcobendas: Colección de Arte Público & Fotografía, Ayuntamiento de Alcobendas.
- Irigaray, L. (2009). Ese sexo que no es uno. Madrid: Akal.
- Kristeva, J. (1988). Los poderes de la perversión. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- Lacan, J. (2000). Escritos 2. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (1968). La ideología alemana. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Montecino, S. (1996). Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Pizarro, A. (1994). De ostras y caníbales. Reflexiones sobre la cultura latinoamericana. Chile: Ed. Universidad de Santiago.
- Richard, N. (1998). Residuos y metáforas. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio
- Roudinesco, E. (2004). La familia en desorden. Barcelona: Anagrama.

La ficción audiovisual como experiencia dentro y fuera de la Red: la conversación *onlife*

Audiovisual Fiction as an experience inside and outside the Web: the online conversation

Ana María Castillo Hinojosa

Universidad Alberto Hurtado
acastillo@uahurtado.cl

Resumen

Este artículo relata parte de los resultados de investigación de la Tesis doctoral “Prácticas en las redes sociales online. Ficción audiovisual para la construcción de identidad”. En las siguientes páginas se presenta una discusión teórica sobre el argumento de la dualidad digital, o la diferencia entre la conversación dentro de la pantalla y fuera de ella, teniendo como punto de partida la interacción a partir de series producidas para ser transmitidas por televisión. La investigación marco utilizó metodología cualitativa mixta, modificando la Teoría Fundamentada y usando la triangulación como herramienta central para la recogida de datos; el análisis se realizó sobre la base de la Teoría de la Práctica de Andreas Reckwitz (2002). Las conclusiones expresan que para los usuarios de redes sociales en línea participantes de la investigación, no hay una separación entre lo su vida material y aquello que ocurre tras la pantalla.

Abstract

This paper describes a part of the results from the doctoral research “Practices in SNS: audiovisual fiction for identity construction”. In the following pages, you can find a theoretical argument about digital duality or the difference between the conversation inside the screen and outside it, having as starting point the interaction of users with television series. The research used a mixed-qualitative methodology, modifying Grounded Theory and using triangulation as a central tool for data gathering. Theory of Practice (Reckwitz, 2002) was in the bases of the analysis. The conclusions show that for the group of people within the research, there’s no such thing as an average from their material life and what’s happening in SNS.

Palabras clave

Onlife, Ficción Audiovisual, Redes Sociales, Transmedia.

Key words

Onlife, Audiovisual Fiction, Social Network Sites, Transmedia

1. Apuntes metodológicos iniciales

Para centrarnos de lleno en el tema de este artículo, basta recordar la escena de los hermanos Wachowski (*The Matrix*) donde Morfeo (Laurence Fishburne) introduce a Neo (Keanu Reeves) en el funcionamiento de la matriz, planteándole la pregunta por la realidad: “¿Qué es real?”. El personaje de Fishburne continúa su explicación haciendo una diferencia entre el mundo creado por las máquinas y el “mundo real”, donde las percepciones se relacionan directamente con la interacción con el mundo físico.

Esta diferencia entre la interfaz física y la electrónica (en los aparatos) es utilizada por Turkle (2011) para conservar la brecha entre lo entendido hace décadas como Ciberespacio (Gibson, 1984) en contraposición a lo real/presencial/material. Lo *online* aparece entonces, en la segunda época de la literatura de Turkle, como lo ficcional, aquello que no es tangible y es susceptible de ser falseado, como una especie de mundo alternativo donde esta posibilidad es la característica más importante. Ese planteamiento es discutido en este artículo mediante la selección de trabajos cuyas conclusiones amparan las nuestras, pues los datos extraídos mediante las herramientas de recolección, muestran que los usuarios de tecnologías las incorporan en la vida cotidiana como un elemento más de interacción emulando una cinta de Moebius, donde no es posible identificar una cara de otra y ambos quedan en el mismo plano, conviviendo.

La investigación macro, que ampara estos resultados, es cualitativa mixta, es decir, utiliza elementos de la Teoría Fundamentada y los complementa con estrategias de recolección de datos y análisis propios del método científico tradicional. El análisis de los resultados obtenidos se realizó utilizando como base la propuesta de Teoría de la Práctica de Andreas Reckwitz (2002). La mezcla de la metodología, se basa en la desestructuración de las estrategias de construcción de marco teórico y recogida de información, pues para estas tareas, se decidió trabajar en paralelo con ambas cosas, para hacer dialogar los resultados de las herramientas de recolección de datos (provenientes del modelo tradicional de investigación científica) con la Teoría que estaba siendo construida en paralelo por autores y autoras que discutían y siguen discutiendo sobre la relación de las personas con la tecnología. A partir de esta forma de trabajo, los resultados no serán presentados como un apartado distinto de la discusión teórica, se irán intercalando para enriquecerla, vinculándola en todo momento al trabajo de investigación realizado, que aporta una aproximación centrada en lo empírico.

La investigación se realizó entre los años 2011 y 2014 y contempló la participación de 428 personas encuestadas a través de redes sociales en línea y correo electrónico (España y Chile). Además, se realizó observación durante un año a grupos sobre series de televisión en *Facebook* y a *hashtags* de *Twitter* sobre los mismos productos de ficción televisiva. Otra parte del trabajo de campo se dedicó a la realización de entrevistas semi-estructuradas y grupales a usuarios de redes sociales en línea. Todos los participantes en la investigación son personas mayores de dieciocho años, que no se consideran a sí mismas como usuarias expertas ni como fanáticas de series de televisión. La observación y las entrevistas grupales fueron analizadas de acuerdo a la definición de Teoría de la Práctica de Andreas Reckwitz (2002), quien argumenta que una práctica no puede ser vista sólo desde el texto, desde el agente o desde otros elementos, sino a partir de la integración de ellos para la comprensión de la experiencia a nivel global.

El texto y la investigación se centran en el juego de palabras *Onlife* (Floridi, 2015; Gómez Cruz, 2012), que describe el quiebre de las barreras entre lo *offline* (desconectado) de lo *online* (conectado a la Red). Se decide usar las palabras anglosajonas debido a la precisión que proponen los autores que ya han comenzado esta descripción: estar conectado a la Red (*online*) es, a la vez, estar conectado a la vida real (*onlife*). En este trabajo se discute, usando como pretexto la conversación en redes sociales sobre televisión y productos de ficción, el desvanecimiento de la separación entre la vida real y las pantallas, las redes, los chats. Como veremos en las páginas que siguen, la conversación *online* no puede ser más considerada como algo ajeno a la realidad.

2. De las prácticas on/offline a la vigilancia

Una interesante investigación sobre las prácticas con tecnología en redes sociales digitales es la de Harper et al. (2012), quienes explican, desde De Certeau, que la “existencia diaria es una navegación inconsciente que implica el aprovechamiento de la captación intuitiva del espacio, la tecnología y la conexión humana” (Harper et.al., 2012: 6).

La actualización de los estados¹ en *Facebook*, utilizando objetos como ficción audiovisual o fotografías, forma parte de las dinámicas diarias, de los rituales de interacción con la tecnología y con las herramientas sociales que se utilizan. Así lo demuestra el estudio realizado por Harper et. Al. (2012), quienes encontraron que los participantes en su estudio

¹ Un estado es el comentario o post que un usuario añade en la red para iniciar una conversación.

dan cuenta de cierta estructura manifiesta a la hora de realizar estas actualizaciones, ellas tienen que ver sobre todo con el horario de publicación, para la atracción de más comentarios de sus contactos.

En referencia específica a *Facebook*, Clara Ciuffoli y Guadalupe López argumentan que “Cada perfil es un “yo” que comunica” (López y Ciuffoli, 2012: 97), por lo tanto, cada usuario pone parte de sí mismo en la elaboración y mantención de su cuenta en la Red, ya no como una invención, como un elemento extraño a su realidad, sino como parte de ella.

Sherry Turkle (2011) muestra evidencia de una transformación en las relaciones sociales; explica que el uso de tecnología intenta reemplazar el contacto humano, volviendo a las personas islas que ante las relaciones presenciales con otros, tienden a sentirse cada vez más incómodos y por lo tanto a suprimirlas. Sin embargo, estudios tanto sobre identidad en las redes sociales *online* (Harper, et. al, 2012) como de uso de ficción audiovisual (Vilches, 2013; Bonilla, Cataño, Rincón y Zuluaga, 2012), dan cuenta de modificaciones en torno a las prácticas con tecnología, pero al contrario de lo argumentado por Turkle, éstos enseñan la conversación, el contacto con el otro, la necesidad de pertenencia, de identificación y de retribución como los principales objetivos. Los ejemplos de la autora norteamericana son muy interesantes porque describen efectivamente situaciones de cambio en los parámetros de privacidad, por ejemplo. Sin embargo, se produce a partir de ellos un juicio, una valoración que se asemeja a la comparación entre los medios de comunicación “nuevos y antiguos”, donde se mira con desconfianza a las novedades y/o transgresiones.

Sonia Livingstone (1993), argumenta que la televisión es una herramienta de creación de identidad social. Se refiere específicamente a los programas de conversación, pero también a la discusión generada en la audiencia a partir de lo que han visto. Más allá de la identificación con tal o cual elemento observado, el planteamiento de una posición sobre los temas que se tratan, la crítica que se genera es fundamental para el conocimiento y reconocimiento de sí mismo en un entorno social determinado, lo cual contribuye directamente con la formación de una percepción (y manifestación) de sí.

La autora explica también que la conversación en la televisión (por ejemplo en los talk-shows), es una forma de construcción de identidad, pues hay una narración de sí desde la experiencia (las personas comunes que participan en ellos) o desde la experticia (los

profesionales y expertos invitados a dichos programas). Algo similar ocurre en las redes sociales en línea, pues la experiencia *offline* se expresa a través de los estados en *Facebook* u otros objetos materiales (ficción audiovisual) compartidos con los contactos para iniciar la conversación. Para Livingstone, desde Masciarotte (1991), se corre el riesgo de provocar una “cacofonía de narrativas” (Livingstone, 1993: 43), porque las redes pueden acabar siendo la superposición de voces narrándose, creando identidades una sobre otra a partir de lo vivido.

Este interés por la conversación, sea a través de las redes sociales o en persona, es lo importante, pues si ha cambiado la percepción que se tiene de la llamada telefónica y se ha privilegiado el uso de los mensajes de texto, esto no implica necesariamente que todas las personas busquen el aislamiento sino al contrario. La literatura al respecto (Boyd, 2014) argumenta que -sobre todo los más jóvenes- se usan los dispositivos digitales al alcance para enriquecer/prolongar sus experiencias sociales. Uno de los participantes en las entrevistas grupales, enfatizó en la importancia de la conversación en las redes sociales sobre temas que van más allá de lo que ocurre *online*:

“porque, por ejemplo, en el grupo que tenemos nosotros, hay de todo, desde hablar de la prueba que tenemos mañana a agarrar pa’l leseo (molestar)² a compañeros, a hablar sobre un carrete (fiesta) que tenemos en la semana” (1P2_M).

En esta discusión se critica el hecho de dedicar menos tiempo a las actividades de reunión *offline*, pero se reconoce la continuidad de las conversaciones más allá de lo que puede durar una conversación cara a cara, lo que puede llevar incluso a argumentos más complejos, pues el tiempo de maduración de las ideas y la información que se puede aportar aumenta. La conversación cambia, pero no anula la preponderancia de las reuniones presenciales.

Manuel Castells, en el Seminario sobre medios convencionales en la era de Internet, organizado en Barcelona por la Academia de Televisión de España y la Universitat Oberta de Catalunya, en noviembre de 2012³, argumentaba que lo nuevo con los dispositivos móviles de comunicación y las redes sociales en línea no es la vigilancia propiamente tal, sino el modo en que se ejerce/experimenta. En *Facebook*, por ejemplo, los usuarios

² Las expresiones no han sido alteradas, se conserva el vocabulario de los informantes. La autora añade alguna explicación si pareciera necesario como en este caso.

³ Si bien no hay disponible el registro audiovisual del evento, en el siguiente enlace hay una nota informativa que lo resume: <http://www.icmedianet.org/2012/12/10/lo-unico-que-les-queda-a-los-medios-de-comunicacion-son-los-contenidos-de-calidad-y-la-credibilidad/> no se encuentra.

aceptan incorporarse voluntariamente a un sistema en el que se vigila y se es vigilado también. Esto puede relacionarse con los resultados de las encuestas y, sobre todo, de las entrevistas, porque los informantes enfatizan el hecho de transformar los mecanismos de control de sus relaciones, al mismo tiempo que varían las formas de establecer nuevas relaciones basándose en la información disponible en la Red.

Según una de las informantes chilenas, ha cambiado la forma de comportarse en las fiestas, porque alguien puede estar sacando fotos que serán subidas inmediatamente a *Facebook*. Los demás informantes asienten y respaldan esta opinión, agregando que desde que pueden usarse los teléfonos móviles con conexión a Internet, hay que poner mucho más cuidado a la hora de “mentir” sobre dónde se pasa el tiempo. Es común sentir que se está siendo observado todo el tiempo, a la vez que es mucho más aceptado el hecho de espiar a los demás, aprendiendo de ellos, de sus estilos de vida y aficiones a través de sus publicaciones en las redes sociales *online*.

Navegar en los perfiles de los contactos es aceptado ya como una forma de introducción a las nuevas relaciones sociales, pues permite una vista global de los gustos y las aficiones de los demás, permitiendo el acercamiento a través de temas comunes, visibles a través de las redes. Así como esta posibilidad se normaliza, lo hacen también los problemas que surgen debido a lo mismo: la localización permanente, el registro y publicación de situaciones antes privadas, pueden provocar conflictos asociados a lo *offline*. Por ejemplo, los estudios sobre *Facebook* y los celos (Utz y Beukeboom, 2011) dan cuenta del aumento de la manifestación de celos provocados por la interacción *online* de las parejas o posibles parejas de personas entre 20 y 45 años. Estos datos, en relación con lo planteado por los entrevistados durante el trabajo de campo de esta investigación, son otro punto de interés para la discusión sobre la separación entre lo *online* y lo *offline*.

Entre las observaciones más recurrentes en las entrevistas grupales, apareció la inmediatez en la publicación de fotografías o comentarios sobre los eventos que estaban sucediendo, es decir, la posibilidad de estar conectados a Internet durante una fiesta o cualquier otra reunión social, pues esa conexión resta posibilidades para mentir o negar que se ha participado de una actividad en concreto, o que se ha compartido con tales o cuales personas.

Esta observación en particular es muy interesante, pues permite ejemplificar cómo los límites se desdibujan, perdiendo claridad la delimitación entre “la vida real” y “lo que

ocurre en las redes”. Desde este punto de vista, los argumentos de Turkle (2011) son muy atractivos, pues ella plantea que el escenario perfecto para la interacción con otros, a través de las redes, es la soledad, ya que estar solos permite concentrarse en la pantalla y prestar atención a las cosas que allí están ocurriendo, sin tener que distraerse con lo que ocurre en el alrededor físico. El problema con este argumento, desde la perspectiva de esta investigación, es que se explica el uso de tecnología como una cuestión impuesta, como si las redes pusieran unas reglas a las que la sociedad se adapta, cuando -al contrario- ese proceso puede pensarse desde la interacción entre la sociedad y la tecnología, donde ambos se van modelando a través de las prácticas de los usuarios (Hine, 2005; Baym, 2010; Rainie y Wellman, 2012).

Usar el teléfono como dispositivo de memoria, como lugar de almacenamiento de material musical y audiovisual, así como también de investigación y vigilancia del otro, son prácticas que no son impuestas por la tecnología, como podría leerse en el discurso de Turkle (2011), sino son situaciones permitidas por las capacidades de las redes y por lo que las personas hacen con ellas. La fascinación por la tecnología continúa estando presente en los discursos de muchos usuarios, pero en el trabajo de campo realizado para esta tesis, las críticas a las prácticas tendientes al abuso de la tecnología o a la pérdida de las habilidades sociales por la adicción a las redes *online* siempre estuvieron presentes.

En una de las entrevistas grupales, un participante relató que antes de comenzar su primer año en la universidad, la mayoría de los futuros compañeros de clase se buscaron en *Facebook* para hacer un grupo y “conocerse” previamente, comenzar a hablar, saber algunas cosas de cada uno, para sentirse menos presionados al momento de encontrarse en el aula el primer día. El informante explicó que haber tenido la posibilidad de conversar a través del chat o investigar sobre los gustos y aficiones de los demás, no aseguraba que finalmente se formara una relación de amistad entre ellos, pero lo consideró un primer paso importante para iniciar la socialización.

“Por ejemplo cuando nosotros entramos a primer año, por lo general uno no conoce a sus compañeros cuando entra a la universidad, pero nosotros ya habíamos conversado en *Facebook*, habíamos armado grupos, algunos se juntaron incluso antes de entrar y ya como que veníamos todos medio conocidos, teníamos que buscar con quién hablábamos, pero nunca estuvimos así como... desde un principio, desde antes de que partieran las clases ya estábamos comunicándonos entre nosotros“(1P5_M).

López y Ciufolli (2012) argumentan que las barreras entre lo social presencial y las relaciones a través de redes *online* es tan difusa porque ambas se complementan basándose en la conversación. *Facebook* específicamente se aleja de la jerga de la Web 2.0, “en su lugar, son retomadas metáforas de publicación que recuperan formatos *offline*” (López y Ciufolli, 2012). Sin embargo, se acepta el hecho de ser vigilado y la posibilidad de indagar sobre la vida, gustos y aficiones de los demás a través de las redes, cuestión que es socialmente reprochable en lo presencial. Al contrario, dentro de las prácticas más comunes en las redes sociales en línea, se encuentra el acoso, la observación de perfiles y cuentas para la obtención de información acerca de la persona a la que se investiga. Una de las primeras acciones al añadir a una nueva amistad en *Facebook* consiste en la revisión del perfil completo, de las fotografías y comentarios publicados, los gustos, los lugares visitados, etc. Esto permite la formación de una primera impresión a través de las redes.

Patricia Wallace (2001) hace un paralelo entre la obtención de esa primera impresión en forma presencial y por medio de una pantalla. A través de su estudio explica que es mucho más fácil manejar una presentación de sí mismo a través de las redes, pero que esto no lograba sostenerse frente a un encuentro presencial, que finalmente serán estos encuentros y la fluidez en la interacción que haya entre las personas lo que hará prosperar una relación de cualquier tipo.

A pesar de ser tan importante la interacción cara a cara para la consolidación de cualquier tipo de vínculo, se acepta ser sujeto de investigación a través de las redes, a la vez que la mayor parte de los usuarios se transforma en vigilante de sus contactos. Turkle (2011), argumenta a través de sus casos de estudio que esta situación es negativa, porque exige una mayor preocupación por la imagen presentada en las redes sociales en línea, desde donde se obtiene la mayor parte de la información. La autora explica que esto produce ansiedad y promueve que las personas se vayan aislando de los demás, subestimando los beneficios de la comunicación cara a cara (o incluso por teléfono), perdiendo la profundidad de las interacciones.

Uno de los personajes de *Are You APP?*, la webserie producida por Telefónica⁴ que da cuenta de los argumentos de Turkle, le pregunta a una chica si no prefiere hablar con la amiga con la que intercambia mensajes de texto para así escuchar su voz. Su explicación es que se pierde contenido al usar solo los mensajes; “se pierde el subtexto”, dice él mientras

4 *Are you APP? Trailer oficial:* <http://www.youtube.com/watch?v=yOHjXYo7juA>

ella levanta la cabeza para mirarlo extrañada. Turkle presenta este tipo de situaciones enfrentando a los lectores esta clase de casos, personas inmersas absolutamente en el mundo de los teléfonos móviles, haciéndose extrañas al contacto con otros, incluso a las llamadas telefónicas que, por ocurrir en tiempo real y necesitar de la atención total del otro, se vuelven un ejercicio intrusivo, incómodo.

En contraste con esto, la autora comenta varios casos en que el espionaje y el acecho son comunes y están institucionalizados entre los usuarios de las redes sociales en línea. Esto podría unirse con el ejemplo de uno de los informantes de las entrevistas de esta investigación mencionado anteriormente, que comentó cómo se ha transformado la experiencia de ingreso a la universidad, ya que pudo conocer antes a quienes serían sus compañeros de clase a través de un grupo en *Facebook*. Evidentemente, ese acceso a los compañeros, brinda la posibilidad de recorrer las fotos, los gustos y las aficiones. No es mal visto intentar saber cosas de los demás a través de las redes *online*, al contrario, se transforma en una práctica común de acceso a los nuevos contactos, otra forma de iniciar el contacto que se produce *offline*. Es común que en una conversación entre conocidos que recientemente se han agregado a *Facebook* o alguna otra red, surjan temas relacionados con las fotografías colgadas, los videos, los viajes o las publicaciones realizadas, es una puerta de acceso a lo que ocurrió en la vida del otro antes de conocerse. Esto puede ser considerado una ventaja o un problema, por cuanto a la vez que da acceso a cosas positivas, si no se ha sido cuidadoso en las publicaciones, algunas de ellas pueden jugar en contra al destacar aspectos negativos de personalidad o actitudes poco deseables para el nuevo contacto.

3. Imágenes y contenidos audiovisuales: pruebas del aquí y ahora

Llevar una cámara en el teléfono móvil transforma la función de la imagen, volviéndola un elemento de relato tan utilizado como el propio texto. El uso de fotografías y videos cortos en las publicaciones de las redes sociales en línea es parte fundamental de la comunicación a distancia. Los dispositivos móviles y las aplicaciones tienen como herramienta central la posibilidad de compartir fotos y recibir comentarios sobre ellas. Sea un paisaje, la cena de esa noche o la serie que se está viendo, las publicaciones acompañadas de una imagen llaman más la atención de los contactos y provocan mayor impacto traducido en comentarios, likes, menciones y nuevas comparticiones.

Tanto fotos como videos son utilizados como prueba de una experiencia. Conciertos y viajes quedan registrados en lo que será el relato de lo vivido, con la finalidad de compartirlo con quienes no pueden estar ahí, creando otra vez puentes entre lo *online* y lo *offline*, a través de estas formas de involucrar a los contactos en aquello que se vive. Un informante relató cómo se puede enfrentar a este tipo de eventos a los que le es imposible asistir presencialmente, pero de los que se entera a través de Internet:

Por ejemplo, este año fue el “Rock in Río” en Brasil... Tuvieron consorcios con YouTube, entonces uno podía ver el concierto en YouTube y no tenías problemas de imagen. Entonces uno podía estar sentado, poner la pantalla completa y sentirse como en el festival” (1P5_M).

Una de las complicaciones ya agenciadas por López y Ciufolli (2011), es la necesidad de estar constantemente reportando las experiencias, para no incumplir el contrato de inmediatez contraído con los contactos, siempre pendientes de lo que ocurre para comentar a medida que se va publicando. *Facebook* es el ejemplo paradigmático de este tipo de interacción, que necesita inmediatamente de una retribución, porque a medida que pasa el tiempo la publicación pierde valor y se queda perdida entre todos los demás mensajes.

En YouTube también ocurre algo similar, pues si alguien comienza a subir los capítulos de alguna serie o programa específico, sus suscriptores esperan que continúe la tarea con regularidad. Si no lo hace, los contactos manifiestan desconcierto y se quejan explícitamente a través de los comentarios.

Durante 2012, varios usuarios de YouTube comenzaron a subir capítulos de la exitosa serie chilena *Soltera Otra Vez*, hasta que Canal 13 pidió el bloqueo de sus cuentas y creó un canal oficial de difusión internacional para su contenido. A pesar de la censura, los suscriptores y contactos agradecían a quienes intentaron burlar la censura y exigieron a Canal 13 regularidad y agilidad en las entregas de los capítulos en su canal. La presión *online* tiene repercusión en las decisiones que toman los distribuidores de contenidos *offline*.

Según Edgar Gómez Cruz (2012), otras plataformas como Flickr, por ejemplo, privilegian la construcción de un perfil de usuario basado en la calidad de lo que comparte y ya no tanto en cuán a menudo publica. Si bien es una red social específicamente dedicada a la fotografía y al video, tiende a funcionar con las mismas lógicas de publicación y

retribución de otras redes. El mismo autor argumenta que la imagen ha pasado de ser un objeto de intercambio cotidiano que se pone en red, para a partir de ella compartir con los contactos primero sobre las imágenes y después sobre ellos mismos, dando paso a la creación y mantención de relaciones. En palabras de Javier Serrano-Puche “Las redes sociales posibilitan tanto consolidar relaciones establecidas en el mundo *offline* como construir nuevos vínculos” (Serrano-Puche, 2012: 2).

En la pantalla de inicio de Flickr.com se puede ver un mapa del mundo con fotos de diferentes puntos del planeta que brinda la posibilidad de conocer a personas de los lugares más alejados del globo, así como a viajeros que hayan registrado su paso por ellos. Se favorece el intercambio y existe un reconocimiento a partir de la creación de otra persona, la que a su vez funciona en sí misma como una experiencia, pues ayuda en cierta medida a conocer un lugar nuevo o interesarse por conocerlo, una especie de pre-conocimiento posible gracias a los buscadores, la geolocalización y las redes sociales *online* que agrupan todos los elementos que hacen de Internet la compleja herramienta que es.

Uno de los informantes de Chile argumentó estar en desacuerdo con la utilización de cámaras en los conciertos o fiestas, porque hacer un video o fotos interfiere con la experiencia de la persona y no se puede disfrutar del espectáculo o del momento que se está compartiendo presencialmente con otros. Al respecto, otro informante agregó:

“Entonces por ejemplo ahí, para complementar lo que dice mi compañero, ya no existe por ejemplo, la concepción del ‘cabro chico’ (niño⁵) en la plaza, está en *Facebook*. Ya no existe la concepción del cabro chico jugando a la pelota, está jugando al PES (*Pro Evolution Soccer*) y está jugando con su otro amigo en su otra casa que está jugando online...” (1P3_M).

Las formas de interacción se modifican, incorporando cada vez más y de maneras más diversas la comunicación a través de redes sociales en línea, generando una mixtura entre los espacios presenciales y *online*.

Cobra mayor sentido entonces el argumento de Nathan Jurgenson (2012) en relación con la imposibilidad de separar lo que se vive presencialmente de su complemento *online*. Incluso, podría ser que en ocasiones ni siquiera pudiera hablarse de complemento, pues hay situaciones que no necesitan en lo absoluto de la presencia para desarrollarse, lo cual

5 Las expresiones no han sido alteradas, se conserva el vocabulario de los informantes. La autora añade alguna explicación si pareciera necesario como en este caso.

no significa algo negativo, sino una forma distinta de enfrentar la vida cotidiana. Daniel Miller (2010) da ejemplos de ello a través de la construcción de perfiles donde organiza las vivencias de sus informantes, algunos de los cuales pueden relacionarse mucho mejor a través de las redes sociales en línea, ya sea por cuestiones de incapacidad física o falta de habilidades sociales.

En el caso de quienes viven lejos de su familia, las imágenes son esenciales en la comunicación y las redes sociales en línea no pueden dissociarse de lo presencial. Lo *online* afecta directamente lo que ocurre con esas personas fuera de la red. Las noticias que reciben y el contacto que tienen con su familia y amigos no queda aislada en el ordenador ni es una simulación, como en los casos presentados por Turkle (2011). Por supuesto que ha ocurrido una modificación del hecho de ir a vivir fuera de la ciudad o el país de origen, pero esa transformación posibilitada por Internet y los nuevos dispositivos de comunicación, no crea una separación entre las vidas *online* y *offline*, al contrario, permiten una mezcla natural entre ellas.

Turkle (2011) explica las diferencias entre su percepción de Europa siendo estudiante en comparación con las de su hija en la misma situación; dice que teme que la joven no perciba las ciudades con la intensidad que ella lo hizo. Este argumento es discutible, porque Turkle no se plantea el conocimiento previo (en imágenes por ejemplo) que su hija tiene sobre Europa. Teniendo en cuenta ese conocimiento y los dispositivos tecnológicos con los que cuenta, por supuesto que el viaje de la hija será distinto: probablemente sea más fácil ubicarse utilizando el Google maps del móvil, no llevará un enorme mapa en el bolso y consultará la guía Lonely Planet en la Red, pero esto no quiere decir que esa experiencia de vida sea menos intensa. La percepción de la experiencia se modifica de acuerdo con las herramientas que se tengan a la mano para enfrentarlas, pero tal como argumentaba Wallace (2001) con respecto a las primeras impresiones, será la relación *offline* -la interacción presencial con el entorno- lo fundamental para el establecimiento de una impresión sobre un lugar, sobre una cultura o sociedad, sea esta ajena o propia.

4. *Online/Offline* en la ficción audiovisual

Así como los escritores comienzan a interesarse por incorporar o no las tecnologías en sus novelas, los guionistas hacen lo suyo en la ficción televisiva y para Internet. Hay propuestas interesantes de modificación de la estética de la pantalla donde se presenta la obra. La

película chilena *Qué pena tu vida*, por ejemplo, hace aparecer los mensajes de texto como parte de la información que el espectador recibe. Los mensajes entre los personajes son parte importante del desarrollo de la trama, el teléfono ya no es *atrezzo*, es parte de la comunicación y de la historia.

Soltera otra vez, la antes mencionada serie de televisión chilena transmitida durante 2012, hace el mismo tratamiento de los mensajes de texto. En ella, así como en la película, se usan los elementos de comunicación *online* como parte de la vida cotidiana de los personajes, por lo tanto del argumento en general. Aparecen *Facebook* y los sistemas de mensajería tal como se perciben en el día a día de una persona. En un capítulo de *Soltera otra vez*, la protagonista se embriaga en una fiesta y le hacen un video que, colgado en *Youtube*, acaba llegando hasta sus compañeros de trabajo y afectando su estabilidad laboral. En la trama de estos ejemplos no se discuten los efectos negativos y positivos de este tipo de interacciones, pero sí se emplean naturalmente sin hacer un juicio sobre ellos.

Los teléfonos móviles son parte de la conversación en las series, así también lo ocurrido en *Facebook*, *Twitter* u otras redes sociales *online*. De acuerdo a esto, la relación *online/offline* es demasiado estrecha como para seguir abriendo una brecha entre ambos conceptos. El tratamiento que se le da a dicha separación puede variar, pero en principio, la apuesta por representar las prácticas con tecnología en la ficción, da cuenta de una integración que se opone al planteamiento de Turkle (2011) revisado anteriormente y expone una convivencia natural entre prácticas *on* y *offline*, dada por lo que sociedad requiere de la tecnología y lo que la ésta ofrece para facilitar la interacción interpersonal.

El visionado de televisión también se ha transformado, no porque la tecnología haya impuesto el cambio sino porque ante las opciones disponibles los usuarios han desarrollado nuevas prácticas. La acción de ver televisión, presencial y no necesariamente individual, se acompaña de otros dispositivos para mantener una conversación *online* paralela. Es la llamada "Televisión social" (Prádanos, 2012), descrita por el autor con las siguientes características:

- Genera una conversación activa en torno al programa de TV
- Recupera el componente comunitario de la TV
- Abandona el consumo pasivo para transformarlo en activo
- Incorpora otras pantallas en simultáneo

Esta definición de las características hace que el concepto sea débil, pues básicamente se refiere a la integración de otros dispositivos al visionado de televisión, a través de los cuales se ofrece una serie de posibilidades de las que se habla hace mucho tiempo. La televisión interactiva de fines de los años noventa ya proponía que el espectador dejara de ser pasivo y tomara decisiones que afectaran el destino de los programas que prefería. Los mensajes de texto fueron utilizados como estrategia de negocio y también como promesa de democratización de los contenidos emitidos. Las series interactivas “entregaban” a los usuarios el poder del guionista y acabaron proponiendo dos opciones para gastar dinero a través del teléfono móvil. Cada opción era una posibilidad de desenlace de la historia, pero ya diseñada por los creadores, lo cual generaba una ilusión de interacción sin herramientas de acción real para los espectadores (Bonilla, Cataño, Rincón y Zuluaga, 2012).

La televisión es social desde antes de la aparición de dispositivos móviles con conexión a Internet. Los programas eran objeto de conversación, de intercambio de ideas, de identificación y de fanatismo desde antes de *Twitter* (Jenkins, 2008; Baym, 2000). En lo que sigue, entenderemos que el concepto se utiliza tal como el de “redes sociales”, haciendo referencia a lo *online*.

Lo que ha cambiado es la integración de dispositivos que permiten la realización de conversaciones paralelas sobre los programas a través de plataformas que no están directamente relacionadas con la producción del programa o con el canal de televisión que lo emite. De los 428 participantes en el cuestionario aplicado para obtención de datos de esta investigación, el 35% dice que prefiere ver contenidos producidos para televisión en el ordenador, mientras un imponente 51% dice preferirlo a veces. Sólo un 14% de ellos dice que nunca ve series de televisión a través del ordenador. Este panorama permite observar que ese amplio porcentaje de personas que ven contenidos audiovisuales en el ordenador tiene acceso a otras plataformas simultáneamente, lo que facilita la conversación en paralelo y favorece la integración de herramientas relacionadas con las redes sociales *online* para promover la extensión de los contenidos.

Estos datos aumentan la importancia de la discusión sobre la separación entre lo *offline* y lo *online*. Las conversaciones a través de las redes sociales no necesariamente están separadas de lo que los usuarios están diciendo de sí mismos, también puede formar parte de lo que se desea expresar, tal como lo explica Livingstone (1993). Es muy probable que esos contenidos también sean discutidos fuera de los dispositivos, en la cotidianidad

offline de los espectadores. Esa condición de espectador también se transforma y avanza desde la época del mensaje de texto y la promesa de la interacción. El intercambio se produce entre los usuarios, quienes critican, profundizan y amplían aquello que se les ofrece desde la pantalla, muchas veces creando y modificando contenidos, así como también propiciando espacios de reunión presenciales.

Los productores y actores de la serie mexicana *Soy tu fan* (Canal 11) propusieron, a través de su grupo en *Facebook*, reunirse con los seguidores de la serie en uno de los bares que servía de locación a algunos de los capítulos para ver todos juntos el final de la primera temporada. El bar se llenó y tanto los televidentes como los miembros del equipo de realización y actores, participaron en la reunión, en una instancia de cercanía y complicidad iniciada en las redes *online*. El alcance de esas herramientas va más allá de lo antes llamado virtual, considerado como lo opuesto a la realidad; el concepto ha regresado a considerarse en su etimología, es decir, es una “posibilidad” de acción y de encuentro más allá de la pantalla.

5. ¿Cuál es el papel de lo transmedia en este panorama?

Las narrativas transmedia son el quid de muchas de las actuales discusiones sobre la extensión de los productos audiovisuales a una serie de plataformas. El fenómeno no es nuevo (Jenkins, 2003; Jenkins, 2011; Vilches, 2012), pero está asociado como el concepto de televisión social a la masificación de nuevas pantallas que posibilitan la extensión y adaptación de los productos audiovisuales creados para ser difundidos en cine o en televisión.

Los dos conceptos ancla, según Jenkins (2011: en línea), son adaptación y extensión. La adaptación se relaciona inmediatamente con el uso de otras pantallas sin propósitos transmediáticos, pues requiere del traslado de la historia a otro dispositivo, pantalla o plataforma. Sin embargo, Jenkins argumenta que en ese traslado también hay una interpretación y ciertas variaciones producto de ella; da el ejemplo de las novelas de Harry Potter (publicadas desde 1997 por J.K Rowling) y sus adaptaciones cinematográficas.

La extensión en tanto, tiene relación directa con lo que se entiende como transmedia, una ficción que migra a diferentes pantallas con la incorporación de nuevas propuestas para la historia, en una ampliación del espectro comunicativo de la ficción, para abarcar diversas posibilidades de desarrollo en las diferentes plataformas donde son montadas.

Videojuegos, presentaciones en vivo, cómics, animaciones, y todo lo que ocurre en las redes sociales en línea son parte de los elementos que pueden ser utilizados por un producto para su ramificación. Esta característica, también desde Jenkins (2008), es un proceso de transformación cultural:

La convergencia mediática no se limita a la interconexión de los canales de distribución y las tecnologías sino que consiste, sobre todo, en un proceso de transformación cultural que afecta a los medios de comunicación y está basado en las nuevas posibilidades de acción y participación de los ciudadanos que ha generado la digitalización de los medios (Jenkins, 2008: 15).

Esta concepción del término es concomitante con la necesidad de incorporar lo *online* como parte de la vida cotidiana real de los usuarios de Internet y dispositivos móviles. El hecho de hacer variar la industria para ofrecer productos que involucren al usuario más allá de la recepción, en la creación de nuevos contenidos y la distribución y extensión del ofrecido por los productores, es un síntoma más de lo importante de la discusión. Las modificaciones en el visionado de televisión (televisión social) son indicios claros de ese cambio cultural donde la conversación *online* forma parte importante de lo que los realizadores esperan de sus programas, ya que a través de esa participación puede medirse cuán involucrados están los usuarios, antes audiencia. Lo *online* se transforma entonces en instrumento de fidelización a la vez que en espacio para la creación y la expansión.

Dichos espacios están siendo propuestos por los propios realizadores y distribuidores, a la vez que por los usuarios a través de canales extraoficiales. Los usuarios han desarrollado diversas formas de comprometerse con sus universos narrativos favoritos: a través de los grupos de fans, la creación de *fanfiction*, foros *online* y convenciones *offline* sobre series, películas y otros productos de su interés (Jenkins, 2008; Baym, 2000; 2010; Scolari, 2012). Con la masificación de las redes sociales en línea esta participación se ha abierto y no necesita de implicación profunda, aunque esta siga existiendo. Los usuarios usan los comentarios en grupos alternativos de *Facebook* o también *Twitter*, para hablar sobre las temáticas que les interesan.

Los distribuidores y realizadores también se han incorporado a este tipo de creación y promueven el uso de páginas oficiales para el intercambio de opiniones y discusiones sobre sus productos, siendo ellos mismos una ventana para el desarrollo de los contenidos transmediáticos, que requieren de un cuidadoso diseño previo, para que las historias no se escapen (tanto) de las manos de los realizadores originales.

En este sentido, Antena 3 en España ha sido pionera entre las televisiones en asumir los riesgos que conlleva intentar proveer a los usuarios de herramientas que puedan utilizarse para crear libremente, como un canal de *Twitter*. La serie *El barco*⁶ es icónica por eso, pues ha empleado todos estos recursos para extender su contenido y hacer participar al usuario de diferentes maneras en la historia; revelando contenido nuevo a través directamente en la red, dando vida a los personajes más allá de la pantalla de televisión y manteniendo la trama viva entre las temporadas. Con ello, los seguidores de la serie no se comprometen solamente durante el tiempo de emisión del capítulo, sino durante el resto de la semana, a través de sus comentarios en las redes sociales, los juegos, las conversaciones *offline* sobre la serie, etc.

Las narrativas transmedia son otro ejemplo, fructífero, rico e interesante, de cómo las prácticas con tecnología no pueden reservarse a una discusión superficial sobre lo real y lo ficticio, esa discusión debe tomar en cuenta al menos todos los ámbitos que se han trabajado en las páginas anteriores, para poder formarse una idea de lo entrelazados que están los usos de tecnología en la vida cotidiana, con aspectos que hace un par de décadas se consideraban meramente digitales, diferentes de la esfera presencial de interacción diaria de las personas.

En las entrevistas grupales realizadas durante esta investigación, surgió una discusión acerca de los fans de los cómics japoneses en Chile. El grupo comenzó con una opinión radical en contra de ese tipo de fanatismo, por considerar que aislaba a esas personas del mundo “real” y los sumía en un universo fantástico que está fuera de la sociedad. Poco a poco, varios de los participantes fueron dando ejemplos de cómo estas personas no se aíslan totalmente, sino que comienzan a formar nuevos grupos sociales alrededor de las temáticas que les interesan. Otra persona mencionó las fiestas a las que van y cómo las registran por medio de la tecnología que llevan consigo. Los ejemplos siguieron hasta que el propio grupo concluyó que el compromiso de esas personas va más allá de encerrarse a ver televisión, leer cómics o perderse el mundo estando tras la pantalla de un ordenador; ellos mezclan los elementos *online* del universo narrativo que prefieren y lo aplican radicalmente en su vida cotidiana a través del maquillaje, la vestimenta y las relaciones sociales que establecen. Es el mejor ejemplo de lo poco probable que resulta hacer una separación estricta entre lo *offline* versus lo *online*.

6 Página de la serie en Antena 3: <http://www.antena3.com/videos/el-barco.html>

6. Conclusiones

La recogida de datos cuantitativos y cualitativos para esta investigación arroja como uno de los resultados más claros, la incorporación de dispositivos móviles a la vida cotidiana de un alto porcentaje de participantes. Lo anterior da cuenta de una especie de fusión de la tecnología con la vida social, una integración flexible, pues se produce a muchos niveles: desde al trabajo al ocio, pasando por el establecimiento de nuevas relaciones sociales, políticas, económicas, etc. (Floridi, 2015).

La ficción audiovisual no queda ajena a estas transformaciones. En Chile, por ejemplo, los canales de televisión y empresas dedicadas al entretenimiento y la información están modificando sus estructuras de generación de contenidos para poder cumplir con las expectativas de una audiencia que fluye a través de distintos medios (Jenkins, 2008; 2011), ya no espera sentada frente al televisor ni se contenta con descargar programas completos a través de Internet para saltarse los horarios dictaminados por la parrilla. Las necesidades se expanden a la velocidad de los contenidos y otras formas de narrar son necesarias (Scolari, 2012; Vilches, 2013). Las aplicaciones móviles de *Twitter* y *Facebook* –entre otras– complementan los visionados y, por ende, las conversaciones se trasladan también a esos espacios que son de visita conjunta. La ficción audiovisual forma parte del mismo plano de interacción con los contactos, no está separada de las fotos de las fiestas, los viajes y las rupturas amorosas; es un tema de conversación más, una excusa para entablar vínculos con las personas que forman (o esperamos que formen) nuestro círculo.

Los programas, series e informativos que los usuarios de redes sociales deciden compartir, son elementos para la narración de la identidad y el estilo de vida propio. Ayudan a decir cómo queremos vivir y de quiénes queremos rodearnos. Los informantes de esta investigación y participantes de las entrevistas grupales confirmaron los datos de la observación: las personas se identifican con las series de ficción y relatan experiencias de vida en los grupos dedicados a series de televisión. Cada comentario, cada consejo a los protagonistas ficticios está relacionado con alguna experiencia personal, trasladada a este entorno que acaba siendo parte de la conversación con otros contactos con quienes probablemente se comparte en el trabajo, en el barrio, fuera de la Red.

La ficción audiovisual es también una experiencia en sí misma, ayuda a los usuarios de redes sociales a organizar su propio mundo y sus relaciones interpersonales. Las conversaciones

que nacen a partir de la ficción pueden estar en la Red o fuera de ella, pero las experiencias no dejan de ser reales para quienes las viven y generan a su alrededor vínculos y relaciones con otras personas. Es, en resumidas cuentas, una conversación en la Red y en la vida: *onlife*.

Referencias

- Baym, Nancy (2000). *Tune in, log on*. Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- _____ (2010). *Personal connections in the digital age*. Cambridge :Malden, MA: Polity Press.
- Bonilla, Jorge; Cataño, Mónica; Rincón, Omar y Zuluaga, Jimena (2012). *De las audiencias contemplativas a los productores conectados. Mapa de los estudios y de las tendencias de ciudadanos mediáticos en Colombia*. Cali : Sello Editorial Javeriana.
- Floridi, Luciano (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. NY: Springer.
- Gibson, William (1984). *Neuromante*. Barcelona: Minotauro.
- Gómez Cruz, Edgar (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red: una etnografía sobre fotografía digital*. Barcelona: Editorial UOC.
- Haper et.al (2012). *Fixity: Identity, Time and Durée on Facebook*. En *Association of Internet Researchers*. Salford, UK (octubre, 2012).
- Jenkins, Henry (2011): *Transmedia 202: Further Reflections*. [Visitado en 28.12.2012] Disponible en: http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html
- _____ (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jurgenson, Nathan. (2012). <http://www.nathanjurgenson.com/>
- Livingstone, Sonia (1993). *Talk on television: audience, participation and public debate*. Londres : Routledge.
- López, Guadalupe y Ciufolli, Clara (2012): *Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- Prádanos, Eduardo (2012). Conferencia en VI edición del PDP Experto en Social Media Management de Unidad Editorial. Madrid: 2012. Disponible en: <http://eduardoprados.com/2012/06/20/que-es-la-television-social-o-socialtv/>
- Rainie, Lee y Wellman, Barry (2012). *Networked*. Massachusetts Institute of Technology.
- Reckwitz, Andreas (2002). *Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing*. *European Journal of Social Theory* Mayo 2002 vol. 5 no. 2, 243-263.
- Scolari, Carlos (2012). *Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media*. En revista *Comunicación y Sociedad*, Universidad de Navarra (Edición Online). Disponible en: http://www.unav.es/fcom/comunicacionsociedad/es/articulo.php?art_id=409

Serrano-Puche, Javier (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. En Revista Anàlisi N°46. Disponible en:

<http://www.analisi.cat/ojs/index.php/analisi/article/view/n46-serrano> texto no disponible.

Turkle, Sherry (2011). Alone together. New York: Basic Books.

Utz, Sonja & Beukeboom, Camiel (2011). The role of social network sites in romantic relationships: effects on jealousy and relationship happiness. In Journal of Computer Mediated Communication. 16 (4).

Vilches, Lorenzo (ed.) (2013). Convergencia y Transmedialidad. Barcelona: Gedisa.

_____ (2012). Conferencia Magistral Congreso Red INAV. Málaga y Sevilla. Mayo, 2012.

Wallace, Patricia (2001). La Psicología de Internet. Barcelona [etc.]: Paidós.

Quiroga, Sarlo y el primitivismo técnico: un abordaje especulativo

Quiroga, Sarlo and technical primitivism: a speculative approach

Laureano Ralón

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
ralonlaureano@gmail.com

Resumen

Este artículo recupera el primitivismo técnico de Horacio Quiroga como una forma de relación con la tecnología que trasciende la fascinación tecnofílica y el fatalismo tecnofóbico. Identificamos importantes resonancias con un ensayo paradigmático de Beatriz Sarlo, que recobra el primitivismo en pleno auge globalizador. Buscamos avanzar más allá de Sarlo y resaltar la vigencia del primitivismo contra un trasfondo post-neoliberal, a través de una analítica de las principales teorías sobre la técnica. A diferencia de la disposición instrumental de los early adopters de la innovación tecnológica, argumentamos que el primitivismo encarna una posición verdaderamente crítica, fundada en un contacto estético con la realidad de las cosas.

Abstract

This article retrieves Horacio Quiroga's technical primitivism as a kind of relationship with technology that transcends technophilic fascination and technophobic fatalism. We identify important resonances with a paradigmatic essay by Beatriz Sarlo, which recovers primitivism at the hype of globalization. Lastly, we seek to move beyond Sarlo and highlight the continued relevance of primitivism against a post-neoliberal background, through an analytic of the main theories about technics. Against the instrumental disposition of the "early adopters" of technological innovation, we claim that primitivism embodies a truly critical stance, founded upon an aesthetic contact with the reality of things.

Palabras clave

Horacio Quiroga, primitivismo, realismo especulativo

Key words

Horacio Quiroga, primitivism, speculative realism

1. Introducción

En sintonía con el nuevo realismo, un movimiento filosófico especulativo que desde hace algunos años se presenta como una alternativa al posmodernismo (Ferraris, 2012; Figal, 2010; Gabriel, 2011; Harman, 2002, 2005, 2011; Meillassoux, 2015; Morton, 2014; Shaviro, 2014), partimos aquí del supuesto que un texto es un entramado complejo que no se agota en sus accidentes o relaciones, sean estas simbólicas, materiales o históricas, pues de no preservar algo en exceso de sus manifestaciones inmediatas, no habría razón para que su condición fuese a modificarse; su existencia se disolvería en el acceso sincrónico por parte de otros entes, en un calidoscopio de imágenes internas o en un tejido de perspectivas externas. A diferencia del formalismo, la fenomenología, el historicismo y los estructuralismos, con sus tendencias a reducir la realidad del texto a un contenido explícito, a las intenciones más o menos conscientes de un sujeto creador, a una serie de interpretaciones o aplicaciones por parte de un lector situado, o a un simulacro de elementos sociales, políticos e ideológicos, afirmamos aquí su autonomía irreductible. Decir que un texto tiene vida propia, que posee una determinada textura, que opone resistencia y desborda con creces sus estructuras ordenadoras, no significa invocar una suerte de vitalismo, mucho menos una identidad elusiva que siempre difiere de sí misma; significa simplemente reconocer su potencial inagotable. Lejos de ser un producto de su tiempo o de una genialidad solitaria y estéril, un texto es una “realidad ejecutante” (Harman, 2002) capaz de auto-regenerarse y entrar en nuevas relaciones con otros textos y contextos en virtud de su exceso virtual, esto es, un reservorio de potencialidades que desborda toda tentativa de literalización.

En este artículo buscamos movilizar éstos y otros principios del nuevo realismo con miras a abordar, por la vía especulativa, un texto cuya autonomía nos remite a una dimensión poco explorada del fenómeno técnico. Mediante un trabajo de arqueología poética, que concibe lo textual como un despliegue dotado de historicidad propia, planteamos aquí la vigencia del *primitivismo técnico*. A simple vista, la noción de primitivismo parece remitirnos a la re-elaboración formalista de artistas como Gauguin, Picasso y Matisse, o bien a la antropología estructural de Claude Levi-Strauss. Sin embargo, una versión sudamericana (rioplatense) del primitivismo ya había comenzado a gestarse a principios del siglo XX de la mano de Horacio Quiroga, quien además de escritor, fue un apasionado de la experimentación y los saberes prácticos. Como veremos, la pasión

técnico-experimental quiroguiana, tal como quedó plasmada en sus cuentos¹ y vivencias en la selva misionera, configura una variante del primitivismo que pone especial énfasis en la tecnología como mediadora de la relación entre el ser humano y la naturaleza. A diferencia del positivismo y del romanticismo², el primitivismo quiroguiano se presenta como una suerte de “tercera vía” que no aspira a dominar la naturaleza o a regresar a un estado idílico; por el contrario, esta tercera vía parte del supuesto que el vínculo entre lo natural y lo cultural constituye una relación problemática y compleja. En este contexto, el primitivismo encarna una manera de encauzar las actividades humanas a través de un *rapport* más orgánico (aunque no siempre armónico) con el entorno natural. Como veremos, esta vertiente del primitivismo se cristaliza –más allá de Quiroga y la modernidad– en un despliegue textual cuya trayectoria atraviesa buena parte del siglo XX y adquiere una relevancia particular en nuestros días. Así pues, la primera parte de este artículo considera la recuperación del primitivismo en manos de Beatriz Sarlo (1992), recuperación que en el contexto argentino de los años 90 puede contemplarse como una crítica tácita a la globalización y el neo-liberalismo. Hay aquí un importante paralelismo: si Quiroga concibió lo natural como una fuerza devorante que casi siempre termina imponiéndose sobre la voluntad humana (a menudo con resultados trágicos), con Sarlo asistimos a la renovada vigencia del primitivismo como una alternativa al “capitalismo salvaje” en su etapa transnacional. La segunda parte del artículo avanza más allá de Sarlo y el “fin de la historia” para recuperar el primitivismo quiroguiano contra un trasfondo post-globalizado, reformulándolo como una forma de relación con la tecnología que trasciende, a la vez, la fascinación tecnofílica que acompaña la utilización acrítica de los objetos técnicos, y el fatalismo tecnofóbico que rechaza dichos objetos por considerarlos una fuente de alienación. Como veremos, estas dos posiciones se corresponden, a grandes rasgos, con dos concepciones específicas del fenómeno técnico identificadas por el filósofo Andrew Feenberg (1991): el instrumentalismo liberal y el sustantivismo conservador. Por contraste, el primitivismo quiroguiano, en su despliegue textual a través de los tiempos, reemerge una y otra vez como una suerte de contacto estético que trasciende tanto la contemplación teórica como el know-how de los saberes prácticos.

1 Si bien Quiroga no trató de manera explícita la cuestión de la técnica, su interés por los saberes prácticos quedó plasmado en diferentes relatos, tales como “El hombre artificial”, “Los fabricantes de carbón” y “Los destiladores de naranja”. A través de ellos, se deja entrever una noción de primitivismo que no debe confundirse con un mero regreso a un estado idílico, pre-industrial o asilvestrado a través de la resalvajización.

2 Una variante específica de este romanticismo es el “anarco-primitivismo”, una tendencia del anarquismo individualista que critica los orígenes y el progreso de la civilización, y propone regresar a una vida no-civilizada mediante la desindustrialización, la abolición de la división del trabajo y el abandono de la tecnología moderna.

2. Consideraciones teórico-metodológicas

El despliegue textual del primitivismo quiroguiano ostenta –en su trayectoria extática– una realidad que nos supera. Estamos ante una suerte de “híper-objeto” (Morton, 2014) cuya totalidad se substrahe de nuestra aprehensión situada y finita. Esto se debe a la elusividad del texto, cuya ejecución excede con creces sus manifestaciones de superficie. En consecuencia, nuestra vía de acceso al mismo no podrá ser directa y sincrónica (a través de la inmediatez de sus presentaciones), sino indirecta y alusiva (a través de su condensación en un modelo funcional capaz de captar y contener, al menos parcialmente, las emisiones de su realidad ejecutante). A propósito, Gunter Figal (2010) plantea que un modelo no es ni el tema en sí ni una aparición arbitraria; por el contrario, su función consiste en mostrar algo en algo a fin de hacerlo presente. Según Figal, los modelos se distinguen por su pregnancia y deben probar su eficacia permitiendo que algo se muestre en ellos, aunque lo que se muestre por su intermedio no solo esté presente en ellos (30). El modelo elegido para nuestro propósito es un ensayo de Beatriz Sarlo, “Horacio Quiroga y la hipótesis técnico-científica”, incluido en *La Imaginación Técnica: Sueños Modernos de la Cultura Argentina* (1992). En cuanto ensayo, fue concebido con una finalidad muy puntual: teorizar sobre la pasión técnico-experimental quiroguiana y sus implicaciones para el imaginario argentino moderno. Pero en cuanto modelo, es mucho más que un producto biográfico o histórico: es un momento de un despliegue textual que involucra al primitivismo rioplatense y cuyo punto de extracción nos remite a una serie de escenas primarias que tienen como protagonista al propio Quiroga. Ahora bien, ningún modelo es capaz de contener plenamente la trayectoria textual que lo antecede, y en consecuencia, pese a su funcionalidad transitoria y provisional, el ensayo de Sarlo se verá inevitablemente desbordado y reabsorbido estéticamente por esa realidad subterránea y virtual que lo supera. Con pocas palabras: los textos, si son lo suficientemente robustos, pueden trascender su propio tiempo; los modelos, en cambio, parecen ser de su tiempo. Más allá de Sarlo, el resurgimiento del texto que nos convoca dependerá de nuestra capacidad de forjar nuevos modelos que nos permitan re-asimilar la herencia de su trayectoria extática, a fin de articular su relevancia presente más allá de las problemáticas específicas del siglo XX. Este artículo aspira a llevar a cabo esta tarea contra un trasfondo post-neoliberal en el que el pensamiento posmoderno ha comenzado a ceder ante un nuevo realismo de corte especulativo (Ferraris, 2012).

Es evidente que una investigación de este tipo requiere un abordaje más complejo que una mera lectura o apreciación subjetivas. Al respecto, Figal (2010) nos ofrece una redefinición del concepto de interpretación cuya dimensión ontológica nos permitirá encauzar nuestro análisis por la senda correcta: una interpretación especulativa es, para Figal, una apropiación que implica un traslado [*carrying over*] (49). La noción de traslado supone un fuerte anclaje en lo real, aunque solo se trate de una realidad accesible de manera oblicua. A diferencia del relacionismo nietzscheano, para el que no existen hechos sino apenas interpretaciones (e interpretaciones de interpretaciones), Figal afirma que el punto de extracción de un traslado posee una dimensión sustantiva identificable, aunque solo se trate de un momento del traslado. Con otras palabras, en la medida en que algo debe ser trasladado, no es en sí mismo un traslado, sino algo en el traslado; esto implica que una idea puede ser trasladada de un contexto a otro, pero lo que se traslada es la idea misma (52). Según Figal, el hecho de que un texto esté acompañado de una historia que uno puede contar o reconstruir no guarda relación alguna con que sea interpretable; por el contrario, lo que es interpretable es aquello que se ha desprendido del flujo de la vida (58). Esto sugiere que la contextualidad nunca es total, y que la idea de un holismo orgánico, en el que todo conecta con todo, no tiene nada para decirnos acerca de la individualidad de las cosas. Por esta razón, el nuevo realismo considera que los textos no solo se sitúan en, sino que abren sus propios contextos; y que dichos contextos están ya siempre impregnados con el estilo singular de cada texto. Según Figal, esto queda en evidencia, por ejemplo, cuando se contempla un cielo cuya realidad nos remite a un cuadro de Monet, o cuando se tiene un recuerdo con un inconfundible estilo proustiano (27).

Esta discusión deja entrever que el contexto como extensión del texto constituye una traducción de su realidad ejecutante, la cual se cristaliza en un modelo funcional con fecha de caducación. Ahora bien, el contexto en cuanto emisión del texto no es aún representación; tampoco equivale al entorno simbólico, material o histórico que lo acompaña, ni al espacio lógico-objetivo perfectamente determinado que llamamos "realidad". De hecho, a diferencia de Figal, creemos que lo que se traslada –aquello que emerge como instanciación del despliegue textual– no es una idea o un concepto, sino un estilo que impregna las cosas y las contextualiza a imagen y semejanza del texto mismo. En este sentido, el entorno está ya siempre impregnado de un estilo singular que se libera del texto para condensarse en un modelo funcional, esto es, una suerte de medio refractario donde se acumulan y cristalizan las emisiones textuales. Ahora bien, al equiparar la ejecución de un texto con su estilo, ¿no estamos antropomorfizando su realidad,

reduciéndola a una expresión antropocéntrica? A diferencia la noción esteticista de estilo como mero accesorio decorativo, el nuevo realismo lo define en términos ontológicos, es decir, como aquello que los objetos son en cuanto unidades autónomas. Para Graham Harman (2005), un estilo no es un agregado de partes, sino una fuerza real que anima sus cualidades desde lo profundo. En este sentido, familiarizarse con un objeto implica llegar a una serie de conclusiones preliminares acerca de sus rasgos de superficie, antes de alcanzar una conclusión más definitiva sobre el modo de ser de tal o cual objeto. Pero estas conclusiones no dependen de un contacto directo con la realidad del objeto, sino de un acceso indirecto con su realidad subterránea mediante el estilo que emerge de sus emisiones. Esto implica que el estilo de las cosas no es algo que podamos deducir a partir de una intuición sensible o intelectual; es más bien lo que motoriza su comportamiento autónomo, su tendencia a gravitar hacia otras cosas e insertarse en un determinado “dominio de objetos” (Gabriel, 2011).

3. Un ensayo modelo

En cuanto modelo funcional o medio refractario, la gran virtud de *La Imaginación Técnica...* (1992) es su capacidad de captar un estilo singular vinculado al fenómeno técnico. Sarlo comienza por aclarar que la pasión técnico-experimental quiroguiana no fue tematizada por el propio escritor, pero sí documentada por José M. Delgado y Alberto J. Brignole en un libro escrito a los pocos meses de su muerte, *Vida y obra de Horacio Quiroga* (1939):

No menos de veinte veces, en un volumen de cuatrocientas páginas pequeñas, nombran los experimentos, los talleres, los fracasos y los caprichos técnicos del biografiado: las menciones parecen, más que buscadas, inevitables, cuando los autores se refieren a las diferentes casas habitadas por Quiroga, donde el taller de química, galvanoplastia o el horno de cerámica ocupaban el centro; al equipaje con el que partía hacia Misiones; al trabajo físico invertido en el escenario rural del que su segunda mujer huyó de tedio; a las empresas que allí mismo intentó para liberarse de una escritura obligada que los diarios y revistas pagaban mal; a las pasiones de juventud y madurez primero por el ciclismo, más tarde por su moto, luego por un barco construido por él mismo, y finalmente por un Ford a bigotes (21).

Sarlo objeta que los autores no se preocuparon por sostener una hipótesis que trascendiera el mero *racconto* de un estilo de vida hacia la construcción de una concepción quiroguiana de la técnica:

Los dos biografistas, Delgado y Brignole, no fundan, con estos datos, otra interpretación que la psicológica: la tendencia a un ‘placer complejo que incluye la actividad física y el desafío al

ingenio. No avanzan más uniendo los datos que proporcionan: esto los hace singularmente valiosos, porque son a la vez inevitables y sólo motivados por la biografía, que hilvana los temas del mito quiroguiano; pero uno de esos temas, precisamente el de la pasión experimental y el pionerismo técnico, es un no-tema, algo que está allí sin merecer un subrayado (21-22).

Identificado el problema, la autora realiza un admirable trabajo especulativo a partir de los datos de la biografía, conectando la pasión técnica quiroguiana con el imaginario argentino moderno.

Para comenzar, plantea que el entusiasmo de Quiroga no se limita a dimensiones radicalmente nuevas de innovación, sino que incluye y pone especial énfasis en el primitivismo que se manifiesta en los “habilidosos de la artesanía”, esto es, los inventores y constructores aficionados que buscaban aplicar sus destrezas a la máquina en un combate heroico por alcanzar resultados técnicos exitosos a partir de saberes aproximativos y condiciones materiales precarias. Sostiene que “los técnicos primitivos son bricoleurs, porque ni los materiales, ni las partes de máquinas que emplean se adecuan a la función que deberían cumplir en las invenciones de nuevos procesos, siempre defectuosos, que imitan los procesos industriales normales” (30). Observa además que los aparatos fabricados por los técnicos primitivos son imitaciones deformadas, a las que el bricolaje convierte en un caos de duplicaciones innecesarias y ausencias esenciales: “La imitación técnica, en condiciones precarias, alcanza un paroxismo barroco de añadidos, empastes, remiendos y soluciones falsas, impuestas por las condiciones materiales en las que se plantea el problema” (31). Una vez más, es necesario aclarar que Quiroga no tematizó el problema de la técnica en forma explícita, pero fue protagonista en carne propia de estas hazañas, de las que se inspiró para escribir relatos como “Los fabricantes de carbón” y “Los destiladores de naranja”, entre otros. En relación al primer cuento, Sarlo caracteriza el proceso de los fabricantes de carbón que construyen una caldera como “una alianza entre la ingobernabilidad de la temperatura en la caldera, la fragilidad de las paredes del horno y el azar bajo la figura de un peón ajeno a la tecnología que sus patronos, los socios en la destilación de carbón, creen conocer” (32). El resultado de esta alianza es la destrucción final de todo el circuito, y los responsables de esta secuencia desafortunada de eventos son los pioneros e inventores aficionados, que según Quiroga “estaban vestidos como peones y hablaban como ingenieros” pero “no eran ni ingenieros ni peones”.

La precisión que Sarlo hace de los bricoleurs, cuya técnica “no está nunca a la altura de los problemas que se plantea, aunque esos sean muy sencillos” (33), deja entrever un

procedimiento *naïf* e improvisado. Sin embargo, la autora comprende que el primitivismo quiroguiano es mucho más que un descuido de las formas. Sostiene que “el pionerismo técnico, una de las formas de la aventura moderna concebida a la ‘americana’ como lucha de frontera en la que el protagonista despliega su saber práctico, proporciona un esquema de conflicto y suspenso a la narrativa de Quiroga” (33/34). Y concluye que el interés de Quiroga y otros por las cuestiones técnicas “...tiene que ver con el peso simbólico del pionerismo técnico de estos aficionados y ‘primitivos’ en un mundo donde nuevos conocimientos estaban modificando, por lo menos en los sectores medios y populares, la organización tradicional de saberes y destrezas” (33):

Capitanes de su propia derrota, hay un placer en el camino que recorren para llegar a ella: el placer, precisamente, de probar conocimientos limitados en prácticas ingeniosas que rodean, sin lograr atravesar nunca, las lagunas del saber necesario y del dinero ausente en la empresa. Una idea de pionerismo no sólo geográfico sino técnico está en la base de estos constructores fronterizos en todos los sentidos del término. El interés ficcional reside en la comprobación de sus límites y la resolución de avanzar trabajando con la conciencia de que ellos existen como obstáculo pero también como impulso narrativo e ideológico (34).

Una lectura apresurada seguramente definiría este comportamiento como la manifestación de un romanticismo tardío que busca oponerse a la innovación tecnológica, una suerte de neoludismo. En realidad, una interpretación semejante apenas rasguña la superficie de una realidad que trasciende su contexto histórico. Sarlo lo supo. Comprendió que el primitivismo de los bricoleurs era mucho más que un producto de su tiempo; que había en ese ritual una alusión a una dimensión trascendental, a una realidad en exceso que no se actualiza por mero capricho, sino bajo condiciones concretas. Analicemos esta dinámica más de cerca.

Es evidente que cuando Sarlo discute la pasión técnico-experimental quiroguiana, no lo hace simplemente para exaltar los hábitos de un poeta muerto. Al recuperar aquellas escenas primarias que tienen como protagonista al escritor de la selva, no solo se ocupa del pasado; también pone en juego el presente histórico de su propio tiempo, y creemos que este poner-en-juego se apoya en un “traslado” en el sentido al que se refiere Figal. En efecto, la aparición de un libro como *La Imaginación Técnica...* (1992) al poco tiempo de la disolución de la Unión Soviética, en una época que ostentaba un renovado ethos neo-liberal y globalizador a escala planetaria, no es casualidad. Tampoco es casualidad que al momento de la publicación del ensayo, la Argentina y el mundo ingresaban en un período de fascinación tecnofílica comparable al que describe Quiroga en sus cuentos de

principios del siglo XX. En efecto, si Quiroga escribió contra el trasfondo de una industria incipiente del cine, Sarlo lo hacía de cara al advenimiento de Internet y la digitalización de la cultura occidental. Y si en la década de 1920 surgía toda una literatura sobre cine y una cultura y contracultura cinematográfica, en la década de 1990 emergían en la Argentina los estudios críticos sobre la técnica. Estas resonancias no pueden ser reducidas a una mera coincidencia o a una estrategia editorial; creemos que solo pueden ser garantizadas por un reservorio de potencialidades que la autora descubre y encausa hasta cierto punto, pero que dependen fundamentalmente de aquello que el traslado traslada. Con palabras de Figal (2010), solo porque la realidad del texto emerge y solicita una clarificación, es posible una interpretación (58).

Por otro lado, es evidente que el texto solo abre contextos bajo ciertas condiciones concretas de actualización. Y aquí las resonancias se repiten. Si en 1922 la Argentina de los años locos se encaminaba lentamente hacia el *crack* del 1929, el golpe del 1930 y la década infame, en el 1992 el modelo neoliberal volvía a imponerse en una suerte de eterno retorno: una marcha ciega hacia un crack de magnitudes comparables y una crisis institucional sin precedentes. Este paralelo sugiere que el primitivismo técnico emerge como un estilo que contrasta fuertemente con la fascinación tecnofílica de períodos de rápido desarrollo e innovación; pero también difiere del fatalismo tecnofóbico que a menudo se presenta como una alternativa a la racionalidad tecnológica dominante. En este sentido, la conceptualización del primitivismo como una suerte de horizonte ideológico centrado en el sinsabor de una derrota romántica no logra capturar el entusiasmo quiroguiano por la técnica como una forma de interacción con la tecnología que va más allá de la teoría y de la praxis. En efecto, la limitación del ensayo de Sarlo en cuanto modelo funcional radica en su propósito explícito, es decir, en la preocupación de la autora por formular una hipótesis técnica que trascienda el mero *racconto* bibliográfico y psicologista de Delgado y Brignole. Esta orientación hipotético-deductiva le impide captar el estilo técnico quiroguiano como emisión de una realidad que no es óntico-fáctica o empírico-material, y que resulta inaccesible por la vía teórica. La insistencia de Sarlo en una accesibilidad epistémica solo le brinda una traducción imperfecta del texto, apenas un reflejo de sus presentaciones inmediatas. Por el contrario, un abordaje indirecto, alusivo y especulativo apunta a capturar el estilo como la dimensión absoluta del texto. Ahora bien, el término absoluto debe ser tomado aquí en un sentido etimológico estricto: *absolutus* significa aquello que ronda suelto, libre de toda determinación; o con palabras de Figal (2010), aquello que se ha desprendido del flujo de la vida.

Para resumir la discusión hasta aquí: aunque Sarlo se aproxima bastante a una comprensión integral de la pasión técnica quiroguiana, rápidamente lo reduce a una suerte de know-how impulsado por un ethos romántico afín al neoludismo. Por contraste, lo que proponemos aquí es que el estilo primitivista encarna una disposición crítica que plantea una forma de interacción más genuina a partir un contacto estético desinteresado con los objetos técnicos. Para comprender lo que está en juego, necesitamos rever brevemente las principales concepciones sobre la técnica que han surgido a lo largo del siglo XX. Para ello, recurrimos al pensamiento del filósofo Andrew Feenberg.

4. Teorías sobre la técnica

La filosofía de Andrew Feenberg sintetiza en forma sistemática una serie de tentativas previas para alcanzar una comprensión superadora de la tecnología moderna. En “El parlamento de las cosas” (1991), Feenberg describe cuatro concepciones posibles sobre la técnica. Para comenzar, Feenberg identifica una teoría instrumentalista de la técnica muy ligada al sentido común, al ideario liberal y al procedimiento pautado de las ciencias:

La comprensión instrumentalista de la tecnología es especialmente prominente en las ciencias sociales. Aparece como un elemento importante en las tensiones entre tradición, ideología y eficiencia, que surgen de los cambios socio-tecnológicos. La teoría de la Modernización, por ejemplo, estudia como las elites utilizan la tecnología para promover el cambio social en el transcurso de los procesos de industrialización. Los análisis sobre las políticas públicas se preocupan por los costos y las consecuencias de la automatización y la polución. El instrumentalismo provee de un marco teórico para este tipo de investigación (4).

Los presupuestos metafísicos de esta concepción instrumental nos remiten a los valores del iluminismo. En *Crossing the postmodern divide* (1993), el filósofo Albert Borgmann, distingue tres pilares conceptuales básicos del modernismo, a saber, un realismo agresivo que plantea la dominación sistemática de la naturaleza mediante el avance científico (Bacon); un *universalismo metódico* que busca integrar los distintos esfuerzos de dominación de manera harmónica (Descartes), y un individualismo ambiguo que pone el énfasis en el consumo y las libertades individuales, pero también en la integración contractual de la ciudadanía a un proyecto industrial (Locke). En esta contextura, la tecnología es ciencia aplicada: un medio hacia un fin, un instrumento sin valor intrínseca cuya esencial radica en su función específica vis-à-vis determinados propósitos humanos. En el marco de esta posición instrumental se enmarca la fascinación tecnofílica (acrítica) que identificamos al inicio.

Según Feenberg, la alternativa moderna al instrumentalismo es el determinismo, posición estrechamente vinculada al pensamiento marxista. Para Marx, es sabido, la fábrica como entorno material se transformaría en el escenario de las contradicciones del capitalismo moderno y en la cuna de la revolución proletaria. Sin embargo, la idea marxista de un socialismo utópico fue rápidamente descartada por el estalinismo soviético en favor de un estatismo centralizado que ejerció un feroz monopolio sobre la técnica. Al respecto, Feenberg (1991) observa que el estalinismo propone un cambio civilizatorio promovido desde la planificación estatal “mediante el control de los trabajadores, de una recalificación de la fuerza de trabajo y de la participación pública en las decisiones técnicas”. A simple vista, la experiencia soviética parece haber fallado por rechazar el sendero democrático y adoptar un industrialismo autoritario a cualquier costo. No obstante, Feenberg atribuye el fracaso a una contradicción inherente a la propia lógica de la racionalidad tecnológica:

...los intentos de los estados de instrumentalizar la tecnología a expensas de valores originales y propios entrañan una contradicción interna. Frente al cambio tecnológico, solo un estado particularmente fuerte es capaz de crear una región cultural y económica cerrada en pos afianzar las metas culturales originales. Pero, paradójicamente, un estado fuerte solo puede sostenerse utilizando el autoritarismo tecnológico heredado del capitalismo. Al hacer esto, reproduce todas las principales características de la civilización que profesa rechazar... (10).

Lo que diferencia a las dos posiciones expuestas hasta el momento es que, para el instrumentalismo, la tecnología puede ser controlada por los seres humanos en función de propósitos individuales mientras que, para el determinismo, se encuentra al servicio de una pequeña élite iluminada. Sin embargo, el instrumentalismo y el determinismo comparten un denominador común: sujeta o no a la voluntad individual o colectiva de los seres humanos, la tecnología sigue siendo en ambos casos un medio hacia un fin, una herramienta neutra sin inclinación teleológica intrínseca. Una alternativa a esta falsa dicotomía es lo que Feenberg llama la “teoría substantiva” de la técnica:

La Teoría Sustantiva, conocida a través de los escritos de Jacques Ellul y Martín Heidegger, sostiene que la tecnología constituye un nuevo tipo de sistema cultural que reestructura al mundo social entero en un objeto de control. Este sistema se caracteriza por una dinámica expansiva que finalmente mediatiza a todo enclave pre-tecnológico y da forma al todo de la vida social. La instrumentalización de la sociedad es, por lo tanto, un destino del cual no hay otro escape más que la retirada. Solo una vuelta a la tradición o a la simpleza ofrece una alternativa al juggernaut del progreso (5).

Con Heidegger y Ellul, el determinismo marxista se transforma en un sistema de dominación que alcanza todas las esferas del quehacer humano y degrada al Ser. Estos pensadores sustantivistas rechazan el instrumentalismo dominante y su “alternativa” determinista por considerar que, en paralelo a los grandes avances tecnológicos de los últimos dos siglos, la ciencia moderna produjo atrocidades como las grandes guerras o la bomba atómica. En esta contextura, la tecnología es la validación material de un horizonte hegemónico, no una herramienta al servicio del progreso capitalista o una fuerza que acompaña el despliegue teleológico de la historia. El fatalismo tecnofóbico que identificamos al inicio se enmarca en esta concepción sustantivista.

Desde su posición crítica, Feenberg reconoce que el sustantivismo, aunque a menudo criticado por un excesivo fatalismo, plantea una serie de reclamos básicos válidos:

La sustitución de la cena familiar tradicional por la “fast food” puede servir como un modesto ejemplo de las consecuencias no buscadas de la tecnología. La unión familiar, ritual que es reafirmado cada noche, no tiene ya un modo de expresión similar. Nadie reclama que el surgimiento de las fast food es la causa del declinamiento de la familia tradicional, pero la correlación resulta significativa (5).

En la medida en que no concibe a la tecnología como una mera herramienta al servicio de los seres humanos o de una ideología específica, el sustantivismo parece colocarse en el extremo opuesto del instrumentalismo y el determinismo. Además del impacto sincrónico del objeto de ingeniería, esto es, la amplificación intencional de la voluntad humana –ya sea individual o de una pequeña élite– mediante diversas posibilidades de uso práctico, la teoría sustantiva de la técnica identifica una serie de consecuencias colaterales cuyos efectos suelen ser diacrónicos y muchas veces imperceptibles de manera directa: consecuencias involuntarias que se manifiestan de manera ambiental, más allá de toda agencia humana, individual o colectiva. Esta noción extendida de la técnica como una fuerza que trasciende el objeto de ingeniería hacia una configuración de tipo holístico es una contribución muy importante del sustantivismo, y un aspecto que será recogido por la tradición crítica posterior. No obstante, Feenberg observa que,

A pesar de sus diferencias, la Teoría Instrumental y la sustantiva comparten una actitud de “tómala o déjala” respecto de la tecnología. Por un lado, si la tecnología es un mero instrumento, indiferente a los valores, entonces su diseño y estructura no son un tema de debate político, solo lo es el alcance y la eficiencia de su aplicación. Por otro lado, si la tecnología es el vehículo para una cultura de la dominación, entonces estamos condenados a seguir su avance hacia una distopía o a regresar a un modo de vida más primitivo. En ninguno de los dos casos no

resulta posible modificarla: en ambas teorías la tecnología es nuestro destino. La Razón, en su forma tecnológica, se encuentra más allá de la intervención humana (6).

Aunque el sustantivismo emerge como una alternativa al instrumentalismo, Feenberg concluye que ninguna de estas teorías es verdaderamente crítica en un sentido filosófico estricto. Si la segunda concibe a la tecnología como una cosa física y la primera como un imperio global de interrelaciones, ambas tienden a naturalizar su esencia; en este contexto, el ser humano debe contentarse con utilizarla o ser utilizado por ella, pero en ningún caso se contempla la posibilidad de transformarla en forma proactiva. En el mejor de los casos, la teoría sustantiva nos propone un regreso a un estado pre-tecnológico a través de la sensibilidad de los artistas y la gracia divina, o bien plantea la demarcación de ciertos límites morales. Feenberg (1991) señala que

Albert Borgmann ofrece una versión sofisticada de la idea de un retorno a lo simple. Propone una economía de dos sectores en la cual un sector artesanal en expansión absorberá la disminución del empleo en el núcleo, cada vez más automatizado, de la economía (7).

El problema con esta posición conservadora es que acepta lo tecnológico como algo dado, limitándose a resistir su influencia negativa desde una suerte de receptividad activa. Así, la idea de una “relación libre” con la técnica se ve reducida a una serie de respuestas a las solicitudes del mundo circundante (Schrag, 1986; Okrent, 1988; Dreyfus, 1991); el ser humano se transforma en una suerte de “servo-mecanismo” (McLuhan, 1964).

Para Feenberg, nada de esto es suficiente. Considera que hay una contradicción irresoluble en el intento de preservar ciertos valores autóctonos mientras se fomenta de manera acrítica una modernización a cualquier costo. Sostiene que la salida de este dilema es una teoría realmente crítica, capaz de transitar un estrecho corredor entre resignación y utopía. Feenberg asocia los inicios de una teoría semejante con los aportes de la Escuela de Frankfurt, y en particular, de su maestro Herbert Marcuse:

La escuela de Frankfurt también remarcó su temor porque el socialismo pueda simplemente universalizar el tecnicismo prometeico del capitalismo moderno. La liberación de la humanidad y la liberación de la naturaleza están conectadas en la idea de una reconstrucción radical de la base tecnológica de las sociedades modernas. Pero, con la notable excepción de Marcuse, estos críticos Marxistas de la tecnología pararon justo antes de explicar realmente la nueva relación con la naturaleza implicada en su programa; y ninguno de ellos se acercó a satisfacer la demanda, invocada en sus trabajos, de una concepción concreta de la ‘nueva tecnología’ (11).

Feenberg retoma entonces el proyecto de Marcuse y a partir de allí busca formular una nueva teoría crítica que contemple la posibilidad concreta de que la tecnología pueda ser rediseñada en función de las necesidades de una sociedad realmente libre. Para ello, suscribe a un pragmatismo metodológico que recupera los aportes más significativos de cada posición anterior: por un lado, comparte el rechazo instrumentalista al fatalismo sustantivista, pues “no existe ningún ‘fenómeno técnico’ en singular que puede ser caracterizado y rechazado como un todo tal como lo hace Ellul”; por otro, rechaza la neutralidad tecnológica propiciada por el instrumentalismo y su visión atomística. En definitiva, plantea que la forma dominante de racionalidad técnica no es ni una ideología ni una neutralidad determinada por la ‘naturaleza’ de la técnica:

Más precisamente, se encuentra en la intersección entre la ideología y la técnica, en donde los dos se encuentran para controlar a los seres humanos y a los recursos en conformidad con lo que denominaré “códigos técnicos”. La Teoría Crítica muestra como estos códigos, de manera invisible, sedimentan valores e intereses en reglas y procedimiento, instrumentos y artefactos que rutinizan la búsqueda de poder y de ventajas por una hegemonía dominante (12).

Y concluye que,

La Teoría Crítica afirma que la tecnología no es una cosa en el sentido ordinario del término, sino un proceso ambivalente de desarrollo suspendido entre diferentes posibilidades. Esta “ambivalencia” de la tecnología se distingue de la neutralidad por el rol que le atribuye a los valores sociales en el diseño, y no meramente en el uso de los sistemas técnicos. En esta visión, la tecnología no es un destino, sino que es un escenario de lucha. Es un campo de batalla social en el cual las alternativas civilizacionales son debatidas y decididas (12).

La filosofía de Feenberg, al igual que el constructivismo de Bruno Latour, propone abrir la “caja negra” de la tecnología, examinar su “código técnico” y fomentar la participación democrática en cuestiones de diseño. Con otras palabras, los valores sedimentados en torno al objeto de ingeniería deben emerger de la participación y el control ciudadanos, no del conocimiento especializado de una élite que naturaliza la esencia de la técnica a la vez que monopoliza los procesos de innovación tecnológica mediante un discurso centrado en la eficiencia.

Pues bien, aunque el primitivismo técnico quiroguiano no propone abiertamente una transformación de la tecnología, su concepción de lo tecnológico como algo que puede y debe ser indagado en forma activa supera ampliamente las propuestas del instrumentalismo, el determinismo y el sustantivismo, con sus tendencias a naturalizar

la esencia de la tecnología (el humano debe contentarse con utilizarla o ser utilizado por ella, pero en ningún caso se contempla la posibilidad de transformarla). Por contraste, el primitivismo técnico parte del supuesto que los objetos técnicos individuales no son una cosa física o un ente presente puesto frente a sí por el ser humano. Plantear que los objetos poseen una realidad autónoma puede parecer una tesis determinista, pero creemos que solo una cuota de antropomorfismo puede limitar el antropocentrismo que, en rigor, es uno de los obstáculos para una verdadera transformación de la tecnología. Lo que Quiroga experimentó en carne propia y buscó transmitir en sus cuentos (eso que Sarlo supo trasladar con su ensayo como una crítica tácita al sonambulismo del “fin de la historia”) es una suerte de crítica estética que plantea la posibilidad de transformar la tecnología respetando el estilo de los objetos.

5. Posibilidad de una crítica estética

A nivel formal, el ensayo de Sarlo surge de la aprehensión y el traslado de una serie de elementos discretos: Quiroga, la técnica, los bricoleurs, el imaginario argentino moderno, etcétera. Sin embargo, ya hemos señalado que el texto como realidad subterránea o virtual trasciende, en su despliegue y trayectoria extática, cualquier configuración de elementos coyunturales; su autonomía reside en su poder de auto-regeneración y en la apertura de nuevos contextos a través de las emisiones condensadas en torno a un modelo funcional con fecha de caducación. Esto explica por qué el ensayo de Sarlo comienza a verse desbordado desde el momento en que, más allá de su propósito explícito, el texto abre un contexto que pone en juego su presente-histórico. Este poner-en-juego constituye una suerte de metacrítica de las coordenadas espacio-temporales de su propia inserción, y ofrece además un principio de concepción técnica que va más allá de Quiroga y la modernidad. Parte de nuestra exégesis se propuso explicitar los lineamientos generales de esta metacrítica, estrechamente vinculada al momento de la aparición del ensayo. Sin embargo, como hemos señalado, la verdadera autonomía del texto radica en su despliegue hacia nuevos horizontes que trascienden por completo el ámbito de influencia autorial. De este modo, la pasión quiroguiana por la técnica, recuperada por Sarlo en 1992 contra un trasfondo globalizador, emerge en un traslado más allá de aquel estadio y reactiva una vez más su realidad en el cosmos. Hoy el primitivismo técnico resurge en nuestras manos: contra un trasfondo post-neoliberal que se caracteriza por un desplazamiento del postmodernismo en favor de un nuevo realismo de corte especulativo.

En sintonía con el nuevo realismo, creemos que el primitivismo técnico tiende a valorar los objetos individuales, no la esencia de la tecnología o sus condiciones formales de posibilidad. A diferencia de Heidegger, cuya filosofía de la técnica continúa siendo celebrada por incontables pensadores, para Quiroga los objetos técnicos son mucho más que un *para-algo* que nos remite siempre a otras cosas. Concebirlos de esta manera significa caer en lo que Harman (2011) llama “relacionismo”, una estrategia reductiva que sepulta su realidad ejecutante bajo un manto de conexiones de superficie. El resultado es una totalidad de referencias donde las partes individuales encuentran su identidad a partir del lugar que ocupan en el todo. Para Heidegger (1977), es sabido, la esencia de la tecnología no es nada tecnológico. Por el contrario, los nuevos realistas proponen para los objetos los mismos principios ontológicos que aplican a los textos: ambos son fuerzas ejecutantes irreducibles a sus relaciones, accidentes o condiciones de posibilidad. En este sentido, plantean un verdadero regreso a las cosas mismas que no degeneren en un correlacionismo. Los textos, como los objetos en general, no pueden ser reducidos a una accesibilidad antropocéntrica por vías de la conciencia, el lenguaje, la percepción, la praxis social, o cualquier otro medio de la correlación entre el pensamiento y el ser (Meillassoux, 2015). Con pocas palabras, los nuevos realistas afirman que el ser en sí es el correlato de un acto del pensamiento y existe “para” nosotros, pero esto no quiere decir que exista “por” nosotros, o bien, que no exista “sin” nosotros, o “más allá” de nosotros; que no se “dé” a otros y, finalmente, a sí mismo: ya sea como “contingencia absoluta” (Meillassoux, 2015), como campos de sentido (Gabriel, 2011) o como objeto existente (Harman, 2011). A contrapelo de las tendencias holísticas, Harman (2005) argumenta que aunque el todo es más que la suma de las partes, en cierto sentido las partes también son más que el lugar que ocupan en el todo. Para ilustrar esto cita el ejemplo de un molino que como totalidad transforma sus partes (sus aspas, motor, etcétera) en caricaturas de sí mismas al hacerlas cumplir una función específica (94). Si bien el molino necesita de sus partes para ser lo que es, nunca las utiliza en su realidad total: el molino como un todo nunca agota las posibilidades de sus partes individuales.

A diferencia de un holismo orgánico, el orden que plantea el primitivismo resulta mucho más afín a un orden estético –irregular pero coherente– en el que las cosas preservan su individualidad a la vez que se reconoce su reposicionamiento en el todo, sus aportes y sus posibilidades multiestables. Sarlo da un paso importante hacia el descubrimiento de este orden bello cuando sugiere que el primitivismo no es sinónimo de mera inoperancia. Sin embargo, termina por definirlo como un horizonte ideológico que se desentiende de la

singularidad de las cosas para concentrarse en sus condiciones formales de posibilidad. Por el contrario, la particularidad del primitivismo técnico es que emerge desinteresadamente, atraído por un objeto indiferente que opone resistencia. Lo que plantea el primitivismo no es un heroísmo romántico (hombre-versus-máquina), sino un contacto estético que busca captar el estilo de las cosas. Estamos ante una forma de atracción muy diferente de la fascinación miope de quien utiliza los objetos en forma acrítica y los acepta como dados. Se trata más bien de una forma de contacto que busca ir más allá de la superficie de las cosas. Pero, contrariamente a lo que plantea Sarlo, Quiroga y los bricoleurs no buscan controlar ni violentar los objetos, sino entrar en comunión con ellos respetando su estilo y exaltando su plasticidad. En cierto modo, la comunión que plantea el primitivismo allana un camino a la dimensión absoluta de las cosas. Una vez más, como en el caso de los textos, lo absoluto no es una sustancialidad dogmática, sino aquello que ronda suelto. Para el primitivismo quiroguiano –en sintonía con el nuevo realismo– los objetos técnicos son unidades autónomas diferenciadas en virtud de su contingencia necesaria: pueden ser esto, aquello, o bien esto otro, pero jamás una esencia fija, una cosa física o un ente presente. La experimentación de los bricoleurs, lejos de ser una expresión fetichista, es un reconocimiento tácito de la autonomía de los objetos. Constituye, asimismo, una tentativa compleja por captar el estilo elusivo de las cosas, su realidad en exceso, su constante renovación estética.

6. Consideraciones finales

Concluimos este artículo con una breve reflexión acerca de la relevancia presente del primitivismo. En cuanto modelo funcional, el ensayo de Sarlo posee la gran virtud de haber recuperado el estilo primitivista en pleno auge globalizador: en un período histórico donde el instrumentalismo volvía a imponerse de la mano del neo-liberalismo. Sin embargo, hoy el primitivismo resurge más allá de Sarlo, ya no como ideología sino como contacto estético que promete una transformación respetuosa del estilo de las cosas. Esta *rapport* se presenta como una relación libre con la técnica que ya no depende de Dios o de una vanguardia iluminada, sino de un contacto sincero con los objetos que tome nota de su contingencia necesaria. La relevancia actual de este abordaje queda en evidencia si contrastamos la disposición de los bricoleurs con la fascinación tecnofílica que hoy encarnan los denominados *early adopters* de la innovación tecnológica, una suerte de pseudo-vanguardia conformada por líderes de opinión cuyo rol es mediar entre diseñadores y consumidores. El problema con esta pseudo-vanguardia es que se rige por

una concepción puramente instrumentalista de la técnica. A diferencia de los *bricoleurs*, los *early adopters* aceptan las reglas del juego que les imponen el mercado, las corporaciones y la sociedad de consumo. Carecen de una mirada crítica en un sentido estricto, pues conciben la tecnología como una cosa, como un producto acabado, como un medio hacia un fin cuya importancia solo se mide en términos de eficiencia. En rigor, su función se limita a una tarea de promoción: pueden aprobar o desaprobar las nuevas tendencias, pero rara vez cuestionan el desarrollo tecnológico en cuanto tal, ni la arbitrariedad de los roles que les impone la tecnocracia. Los *early adopters* pueden incidir en el proceso de producción, pero sus opiniones se rigen en términos de practicidad. La tecnología es ante todo algo dado y en ningún momento conciben la posibilidad de una democratización de los procesos inherentes al diseño mismo. En palabras de Bruno Latour, la apertura y el cierre de la “caja negra” continúan siendo la tarea exclusiva de una elite especializada, y los valores inscriptos en el “código técnico” no van más allá de la lógica del mercado.

Pero el primitivismo parece diferenciarse también de toda una tradición “crítica” cuyos orígenes se remontan al romanticismo. Esta tradición está asociada tanto al determinismo como al sustantivismo identificados por Feenberg. En ambos casos, la tecnología es concebida como una fuerza “fuera de control” (Winner, 1977), y en este contexto, el ser humano debe recurrir a la sensibilidad de los artistas, a Dios, o bien contentarse con trazar ciertos límites morales. En todos estos casos la tecnología es concebida como algo no-tecnológico que está fuera de toda discusión; al concentrarse en su esencia o condiciones formales, se excluye por completo la posibilidad de transformarla. Por el contrario, el primitivismo –con su orientación estética– parte de un contacto concreto con las tecnologías (en plural) y busca transformarlas a partir de un encuentro que siempre es singular y contingente.

Referencias

Delgado, J. M. y Brignole, A. J. (1939). Vida y obra de Horacio Quiroga. Montevideo: La Bolsa de los Libros.

Dreyfus, H. (1991): Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I. New Baskerville, The MIT Press.

Feenberg, A. (1991): “El parlamento de las cosas”, Critical Theory of Technology.

Disponible en: <http://informaticaysociedadferrer.blogspot.com.ar/p/bibliografia-obligatoria.html>
Consultado el 3 de mayo de 2015.

Ferraris, M. (2012). Manifiesto del nuevo realismo. Santiago: Adriadna ediciones

- Figal, G. (2010). *Objectivity: The hermeneutical and Philosophy*; trad. Theodore D. George. Albany: State University of New York Press.
- Gabriel, M. (2011). *Transcendental ontology: Essays on German idealism*. New York: Continuum.
- Harman, G. (2002). *Tool-being: Heidegger and the metaphysics of objects*. Chicago, IL: Open Court
- _____ (2005). *Guerrilla metaphysics: Phenomenology and the carpentry of things*. Chicago, IL: Open Court.
- _____ (2011). *The quadruple object*. Zero books.
- _____ (2012). "The Well-Wrought Broken Hammer: Object-Oriented Literary Criticism." *New Literary History*, 43(2):183-203
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology, and Other Essays*; translated and with an introduction by William Lovitt. New York: Harper & Row.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Massachusetts: MIT Press
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud*. Buenos Aires: Caja negra editora.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Okrent, M. (1998). *Heidegger's pragmatism: Understanding, being, and the critique of metaphysics*. Ithaca, Cornell University Press.
- Sarlo, B. (1992). *La Imaginación técnica: Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schrag, C. (1986). *Communicative praxis and the space of subjectivity*. Bloomington, Indiana University Press.
- Shavero, S. (2014). *The universe of things: On speculative realism*. University of Minneapolis: Minnesota Press.
- Winner, L. (1977). *Autonomous technology: Technics-out-of-control as a theme in political thought*. Cambridge: MIT Press.

Comunidad Educativa Escolar en la Modernidad Líquida

Educational Community in the Liquid Modernity

Sebastián Ansaldo Marín

Universidad Diego Portales
sansaldo@gmail.com

Resumen

El trabajo recoge las opiniones de diversos actores representantes de comunidades escolares sobre dos dimensiones de análisis: la comunitaria y la comunicativa/cultural.

La investigación, que toma como contexto general el actual escenario de Modernidad Líquida, señalado por Zygmunt Bauman, evidencia que existen escasos vínculos sociales entre los actores y que la comunidad, entendida a partir de lazos de solidaridad, es débil en los casos estudiados. Además, la investigación busca adentrarse en los discursos sobre usos de los nuevos medios de comunicación para socializar y construir nuevas comunidades que van en paralelo con la comunidad escolar, revelando que grupos de interés o “comunidades estéticas” son transversales en las diversas dependencias del sistema escolar chileno.

Abstract

This work reflects the views and opinions of various stakeholders of an educational community about two dimensions of analysis: Community and communicative/cultural.

The research, which takes as its general context the current scenario of liquid modernity by Zygmunt Bauman, shows that there are few social bonds between the people and that the community, understood from the bonds of solidarity, it is weak in the cases studied. In addition, the research seeks to analyze discourses on uses of new media to socialize and build new communities that run in parallel with the school community, revealing that interest groups or “aesthetic communities” are transverse in all the levels of the Chilean school system.

Palabras clave

Comunidad educativa, modernidad líquida, comunicación y educación

Key words

Educational community, liquid modernity, communication and education

1. Introducción

Antes de cualquier racionalización sobre lo comunitario, es importante explicitar que “comunidad” es un término polisémico al extremo y de casi absoluta discrecionalidad de uso (Fistetti, 2004), por lo que se hace necesario problematizarlo y caracterizarlo.

Este trabajo busca analizar y contrastar las posturas teóricas a la luz de las visiones y opiniones de los distintos perfiles que conforman lo que regularmente se entiende por comunidad educativa. Todo, tomando en consideración el escenario líquido, dominado por las comunicaciones y tecnología.

Desde una primera mirada, tal y como plantea Zygmunt Bauman, “comunidad” es un concepto que genera un sentimiento cálido y la sensación de bienestar en un mundo caracterizado precisamente por la falta de seguridades y certezas (Bauman, 2003). Un mundo que otros advierten es el de las comunicaciones, de la globalización y de la conformación de espacios sociales transterritoriales y transnacionales (Beck, 2004; Bauman, 2001; Giddens, 2000; Castells, 1998).

Este mundo con menos amarres es que el Bauman ha bautizado como “Modernidad Líquida”, que de alguna manera simboliza y caracteriza el momento actual del desarrollo occidental capitalista. Señala que vivimos en un tiempo de fluidez extrema y no sólo en lo relativo a la impalpable y transparente simultaneidad de las nuevas tecnologías, sino a todo el entramado institucional occidental, que ha ido perdiendo la solidez del proyecto moderno. Es la liquidez de los vínculos, de la ciudadanía, de lo público u colectivo. Es el imperio del individuo que debe ahora cargar su mochila con todas las pautas y caminos que antes venían por defecto.

La falta de compromiso, ya sea con otros, con la vida pública o con instituciones mayores, es, así, una de las características de la modernidad líquida. Al respecto parece relevante preguntarse qué pasa con lo comunitario en un mundo sin compromisos.

En este contexto, van mutando espacios comunitarios que han servido de anclaje para culturas específicas. Uno de estos espacios es el mundo y cultura escolares. Así, un espacio escolar que ha basado su funcionamiento en la transmisión de saberes centrados en la cultura letrada, en el disciplinamiento social y en la racionalización curricular (Huerco, 2005), se ve bombardeado por la irrupción de una cultura popular mediada por canales

de comunicación masivos, nuevas formas de transmitir y crear contenidos y una juventud en resistencia con códigos y lógicas propias (Martín-Barbero, 2002).

Cómo la comunidad escolar se enfrenta a estos embates es una de las interrogantes sobre la que busca reflexionar este trabajo. Especialmente en un contexto educacional como el chileno: descentralizado, cada vez más autónomo para los establecimientos (Montt, 2012) y en el cual las escuelas deben competir entre ellas por matrícula. Hace algunas décadas, la literatura sobre mejoramiento escolar ha puesto énfasis en que uno de los factores que comparten escuelas eficaces es la gestión de una comunidad con metas y valores compartidos y un sentido de pertenencia (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D., 2007), aspectos que deben ser reflejados en el proyecto educativo institucional. Así, cada vez más, la gestión de lo comunitario es una tarea propia de los establecimientos, que puede diferenciarlos para atraer más matrícula, en un escenario altamente competitivo como el chileno.

Cabe así, preguntarnos qué ocurre con las comunidades, en este caso escolares, en un contexto en que la escuela y la cultura escolar en general, están sometidas a presiones, por un lado desde las políticas públicas, la normativa y la gestión escolar, y por otro por la influencias emergentes y novedosas dadas por el nuevo panorama moderno caracterizados por la liviandad, fluidez y el surgimiento y desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Pero no son solamente los soportes los que han cambiado las configuraciones: el sentido mismo de lo comunitario ha ido tomando distintos matices. El peso de lo comunitario es hoy también menor, en el sentido de que las comunidades hoy también son efímeras y volátiles, y dejaron de tener anclajes éticos y morales basados en relaciones de solidaridad y cooperación. Fenómeno que Bauman ha denominado “Comunidades Estéticas”.

1.1 La comunidad deseada

Al hablar de comunidad, no en su sustancia o tipología, sino en su sentido general y en lenguaje común, se hace necesario advertir sus efectos en cuanto palabra. Zygmunt Bauman dice que es uno de esos términos que generan sensaciones, y en este caso, buenas sensaciones. Provoca un sentimiento de bienestar y calidez. Se le asocia con protección, seguridad, entendimiento, diálogo, comprensión, afecto o amabilidad. Con respecto a porqué la comunidad como concepto está asociada a una promesa de bienestar, Bauman,

nos dice que es precisamente por su ausencia en el mundo moderno: “evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y confianza” (Bauman, 2003: 9).

Una de las máximas expresiones del estudio comunitario como tipología, y sin duda la más influyente, es la expuesta por Ferdinand Tönnies, quien de alguna manera, llevó a otro nivel el estudio de la comunidad a través de categorías polares.

Tönnies define la comunidad como todas las clases y asociaciones en las cuales predomina la voluntad natural (Tönnies, 1979). Está, según el autor, fundada en la solidaridad orgánica, profunda e instintiva, que no depende de la reflexión o la razón personal, sino de la interrelación de las condiciones reales y naturales, por ejemplo, el medio natural, costumbres, tradiciones, lazos de sangre y étnico-culturales, etc. (Posada, 2001).

La tesis de Bauman es que el advenimiento de los nuevos medios mecánicos de transporte y sobre todo la aparición de la informática y los medios de comunicación electrónicos, fueron los responsables del golpe final a la comunidad natural u orgánica.

Desde ese momento, “toda homogeneidad tenía que ser escogida a mano entre una enmarañada masa de variedad mediante la selección, la separación y la exclusión; toda unidad requiere ser hecha; la concordia ‘producida de forma artificial’ es la única forma de unidad disponible” (Bauman, 2003: 20).

En ese sentido, las nuevas formas de entender la comunidad, o la “comunidad realmente existente” de nuestra época, será mucho más parecida a la fortaleza que hay que construir y a las paredes que hay que levantar para protegerla de los enemigos externos, que el círculo “cálido” y siempre presente de las comunidades naturales.

Así, se empieza a hablar del comienzo de la lucha por el retorno de la comunidad, o el deseo que hay detrás de lo que se entiende por comunidad. En palabras de Hobsbawm, “El término ‘comunidad’ no fue empleado nunca de manera más indiscriminada y vacía que en las décadas en que las comunidades en sentido sociológico resultaban difíciles de encontrar en la vida real” (Hobsbawm, 2007: 427).

1.2 Comunidades éticas y comunidades estéticas

Comienza así, sumando otros factores propios de la modernidad capitalista, un camino de recuperación del sentimiento de comunidad, pero con las condiciones muy particulares del mundo líquido. Bauman explica que las características de nuestra época han dado lugar a la emergencia de una elite global extraterritorial, que puede experimentar y disfrutar de la individualidad de facto, adquirida gracias a la ideología meritocrática.

Bauman opone el sentimiento comunitario, basado en la existencia de garantías universales, a la individualidad meritocrática, aunque con salvedades importantes. No es que ahora los “poderosos” puedan vivir en ausencia de comunidad, sino que las fuentes de comunitarismo están actualmente desalineadas del componente ético. De esta manera, Bauman distingue las comunidades estéticas, de las comunidades éticas (Bauman, 2003).

Las comunidades estéticas están definidas por su ligereza. Cumplen con la labor inicial de una comunidad, es decir proporcionar el sentimiento cálido de pertenecer a algo, pero se caracterizan por su flexibilidad, elegibilidad, y volatilidad.

Es una comunidad de lazos no vinculantes más que con el objeto central, y que tiene que mantener abiertas sus entradas y salidas. Es decir, mantiene control férreo sobre lo que sea lo “común”, que es lo que posibilita el reconforte, pero es flexible en sus fronteras. Ejemplos de este tipo de comunidad sobran. Desde seguidores de autores o intelectuales, hasta fanáticos de alguna marca de ropa. De usuarios de algún teléfono celular o software, hasta entusiastas de algún deporte. A este tipo de comunidades estéticas, Bauman también las denomina “comunidades percha” “o comunidades de guardarropa”, es decir, comunidades en las cuales los individuos cuelgan preocupaciones y sentimientos que se experimentan individualmente de forma temporal, que luego pueden descolgarse y colgar en otra percha. Es más, se pueden utilizar varias perchas a la vez.

En contraste a las comunidades estéticas, Bauman señala, que la comunidad ética, actualmente en retirada, se caracteriza por estar tejida de compromisos a largo plazo, compuesta por derechos inalienables, obligaciones irrenunciables y de durabilidad prevista (Bauman, 2003). Existen en estas comunidades, una red de responsabilidades éticas vinculantes y con consecuencias, que reafirma el derecho de todos sus miembros a una seguridad comunitaria, con el fin de enfrentar los riesgos y desgracias de la vida individual.

1.3 La comunidad educativa

Tal como ocurre con el concepto de comunidad, la “comunidad educativa” es un término ambiguo que puede referirse a cuestiones disímiles.

En este sentido, y después de todo lo expuesto, recalcaremos que comunidad puede ser comprendida en sus dos grandes sentidos: como grupos sociales en un lugar determinado, o por el tipo de relaciones entre ellos (Williams, 1921).

En este trabajo, mi acercamiento a lo que entendemos por comunidad, estará mucho más cerca al segundo sentido, tomando sobre todo los marcos conceptuales de Tonnies y de Bauman, los cuales ya fueron explicitados .

Thomas J. Sergiovanni, uno de los autores más citados sobre comunidad educativa, toma varios aspectos de la comunidad en su sentido tipológico -entendida como vínculos de responsabilidad ética- usando para ello sobre todo las ideas de Tonnies. Desde su perspectiva, las organizaciones escolares deben ser consideradas ante todo, comunidades y que sólo así pueden cumplir sus objetivos. Es decir, que están basadas en relaciones e interacciones con significaciones morales y no sólo contractuales, en que los miembros se sienten pertenecientes a un grupo determinado, con relaciones afectivas fuertes y que comparten valores (Sergiovanni, 1994).

Desde la visión de la Gestión Escolar se entiende a la comunidad en su sentido de proyecto común, como manera de compartir valores y a reforzar identidad de fines. Es decir como “factores de éxito” para la escuela.

Así por ejemplo, Fullan y Hargreaves señalan que el aislamiento, el individualismo y la incertidumbre van asociados a lo que llaman “escenarios de aprendizaje empobrecido”, y que una escuela que progresa debe trabajar en “red” con todos sus miembros sintiéndose parte de algo importante. (Fullan y Hargreaves, 2006).

En relación a cómo es vista la cultura escolar por los estudiantes, Michael Fullan (Fullan, 2002) ejemplifica con un estudio realizado en Estados Unidos. Explica que en general existe más bien una percepción negativa y con poco sentido comunitario de la escuela. La investigación señala que sólo un 30% de comentarios u opiniones de los estudiantes que participaron del estudio puede calificarse como positiva (los maestros son simpáticos,

la escuela está bien, etc.), mientras que el 70% fueron negativas y designadas por los investigadores en la categoría “tema de la alienación” (Fullan, 2002: 180), como por ejemplo: sentirse tensos, no encontrar sentido a la escuela, no saber nada de sus directores o profesores, etc.

En términos de participación, visto como un atributo del aspecto comunitario, y desde la realidad nacional, existen algunos datos que nos permiten esbozar una idea sobre la poca participación tanto de estudiantes como de apoderados. De acuerdo a la IX encuesta a actores del sistema educativo 2012 realizada por el CIDE, casi un 60% de los apoderados encuestados indica una participación baja o media en actividades o reuniones con profesores, un 75,3 participación baja o media en actividades extra-programáticas y un 50% indica un nivel de participación baja o media para conversar temas disciplinarios con el profesor (CIDE, 2012).

En base a este tipo de diagnósticos, la institucionalidad, desde la política pública, ha buscado fortalecer espacios de participación y de desarrollo comunitario. Así, por ejemplo la normativa de la Jornada Escolar Completa, implementada a mediados de los 90, recomendaba la conformación de centros de padres y de estudiantes como forma de participación de los miembros de la comunidad escolar. Esto con la paradoja de que en el diseño de esta política la consulta a padres fue prácticamente nula (Martinic, 2003).

Ya en el gobierno de Ricardo Lagos, se implementa la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” que tuvo como fin generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo.

Sin embargo, más allá de programas o políticas centralizadas, otros afirman que no hay fórmulas únicas para el desarrollo de la comunidad escolar. En el estudio “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” de la UNICEF que identifica escuelas con buenos resultados, se hace hincapié en la complejidad de la relación entre la escuela y los apoderados y estudiantes: “La mayoría de los directivos y profesores entrevistados señalan que el apoyo familiar es fundamental pero difícil de lograr. Han aprendido que para lograr que los padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra. Cada una ideado caminos en este sentido” (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D., 2007: 14).

1.4 Cultura escolar vs. cultura mediática

Este trabajo se enmarca también en estudios de comunicación por lo que fue necesario abordar el enfoque Comunicación/Educación, pero dejando de lado la visión meramente instrumental de introducción de medios en la escuela, lo que significa pensar en el denso ecosistema comunicativo y cómo se relaciona con el “difuso y descentrado” entorno educacional (Martín-Barbero, 2002: 332). Difuso de formatos, tipos de informaciones, lenguajes y saberes y descentrado de los centros que han organizado históricamente la educación, la escuela y el libro.

Según Martín-Barbero, los jóvenes de hoy están permanentemente expuestos a un medio-ambiente comunicativo saturado de “saberes-mosaico”, que circulan en forma de información desde diversos canales. Esta experiencia, contrasta con lo vivido en la escuela, que se basa principalmente en la autoridad docente y en el libro como difusión de los saberes, conocimientos que están desfasados y crean una “desconcertante” vivencia en los niños y jóvenes (Martín Barbero, 2002).

En relación con los medios y las nuevas tecnologías, las fronteras entre niños y adultos, antes perfectamente delimitadas, están desapareciendo, pero a la vez siendo rediseñadas: “Los muros que rodean el jardín de la infancia se han mucho más fáciles de escalar. Y, sin embargo, los niños, especialmente mayores, participan cada vez más en mundos culturales y sociales que son inaccesibles, e incluso incomprensibles, para sus padres” (Buckingham, 2005: 64).

De esta manera, la escuela muchas veces se enfrenta en forma de conflicto a esta “otra cultura” (Martín-Barbero, 2002), que implica otros modos de leer, pensar y aprender y que identifican a los medios masivos y a las nuevas tecnologías, con el mundo de la frivolidad, la alienación y la manipulación, cuestión que si incluso fuera así, coarta la reflexión sobre lo que ocurre por encima o por debajo de esas categorizaciones. Algo similar plantea Huergo al asumir que debemos percibir a la escolarización como íntimamente emparentada con “la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales”. (Huergo, 2005: 41)

2. Metodología

Al haber pocos antecedentes anteriores, el enfoque de la investigación es principalmente exploratorio. Así el tipo de investigación ha sido coherentemente diseñado desde lo cualitativo, puesto que se busca la dispersión o expansión de datos.

Por otra parte, esta investigación opta por interpretar las visiones y expresiones de actores educativos. De esta manera, por ser desarrollada en un momento específico y tiempo único, tiene un carácter transversal o transeccional. Al ser transversal su propósito es recolectar datos y describir variables en un momento dado.

La población de esta investigación son directores(as), docentes y estudiantes de tres establecimientos educacionales de Santiago.

Por ser esta una investigación exploratoria se buscó levantar información a partir de las tres dependencias del sistema escolar chileno: municipal, particular subvencionado y particular pagado.

En cuanto al número de casos, el muestreo de individuos no se realizó según los criterios del muestreo estadístico. Así, la representatividad de la muestra no está dada por el muestreo aleatorio o por la estratificación, sino por el posible aporte que los individuos realizarán en relación al estado de elaboración de la teoría hasta ese momento (Flick, 2007). En ese sentido, se buscó incorporar un número que dé sustento a lo previamente definido. Una vez que comenzó la aplicación de instrumentos se definió el criterio de saturación teórica (Flick, 2007) para poner límite a los perfiles docentes y estudiantes. En cuanto a los directivos, se entrevistó a los tres directores(as) de cada establecimiento.

En relación a los establecimientos elegidos, el criterio de selección estuvo fundamentalmente ligado a la disponibilidad y facilidad de acceso a éstos.

Esta investigación usa principalmente dos técnicas de investigación con el fin de alcanzar los objetivos propuestos: entrevistas semi estructuradas a docentes y directivos de establecimientos escolares, y grupos de discusión con estudiantes de octavo básico de establecimientos escolares.

El trabajo de campo se realizó entre octubre y diciembre de 2013.

2.1 Operacionalización

De acuerdo al marco teórico y los objetivos propuestos se definieron dos grandes dimensiones a explorar: dimensión comunitaria y dimensión comunicativa/cultural. Cada dimensión posee a su vez temas que permitieron periciar y explorar la percepción de los actores.

Una de los mayores desafíos al trabajar con el concepto comunidad, tanto en su forma general como aplicada en contextos educativos, es fijar una posición teórica dada la extrema polisemia del término y su diversidad de connotaciones en el lenguaje común. Pero además, es necesario entender lo comunitario a través del relato de los sujetos a investigar, por lo que parte importante de este trabajo es definir qué es para los actores educativos una comunidad escolar, contrastándolo con las miradas teóricas.

En este sentido, parte esencial del concepto comunidad que utilizaremos, y que se explorará con los actores, estará dado por el tipo de vínculos sociales, y los valores compartidos, reconociendo que una comunidad está constituida por relaciones afectivas y una voluntad natural (Tönnies, 1997), pero que en las circunstancias de la modernidad líquida, en relación al fin de las comunidades en su sentido sociológico, debe tener un fuerte componente ético (Bauman, 2003) y ser construida (no existe por decreto), potenciada y estimulada por las organizaciones escolares (Sergiovanni, 1994).

Considerando a la comunidad educativa como un elemento más de la vida en sociedad, más allá del espacio meramente escolar, es relevante saber cómo los involucrados en el proceso escolar la entienden como un nodo dentro de la vida urbana, es decir, como se interconecta relacionándose con su entorno y contexto cercano. De esta manera, trabajar con la dimensión comunitaria de análisis se hizo evidente.

Además de la preocupación por lo que es una comunidad, cómo se entiende y cómo se pone en práctica, este trabajo la sitúa en un esquema general dado por el surgimiento de nuevas formas de comunicación que reflejan emergentes maneras de crear y entender el conocimiento. Así, las nuevas tecnologías de información y comunicación van creando nuevas prácticas de sociabilización y de construcción cultural comunitaria que en varios sentidos se intersectan con la comunidad educativa. De esta manera, la dimensión cultural y de comunicación será clave para ir imbricando con la dimensión comunitaria.

En un primer acercamiento, esta investigación busca levantar información en los relatos de los actores para conocer cómo utilizan sus tiempos libres y de ocio, cuál es su relación con las nuevas tecnologías y sus dispositivos y qué tipo de prácticas de consumo mediático y *online* tienen.

Para la elaboración de las preguntas se utilizó el siguiente esquema basado en las dos categorías de análisis:

Dimensión	Subdimensión
Dimensión comunitaria	Concepto de comunidad escolar
	Gestión comunitaria
	Vínculos sociales
	Valores
	Relaciones con el entorno
Dimensión comunicativa/cultural	Uso de tecnología
	Prácticas de consumo <i>online</i>
	Vinculación social <i>online</i>
	Grupos de interés
	Tiempo Libre
	Percepción y valoración de internet
	Uso y percepción de medios masivos

La información recolectada durante el proceso de entrevistas y grupos de discusión fue ordenada y categorizada de acuerdo a una rejilla de contenido que también estuvo segmentada por tipo de actores.

Los campos de las rejillas de contenidos fueron determinados por las categorías y subcategorías ya explicitadas en el punto anterior.

3. Resultados

De acuerdo a los datos e información recogidos durante el proceso de investigación se presentarán los resultados según ocho claves surgidas de las dos dimensiones principales.

3.1 Análisis de la dimensión comunitaria

Clave 1: La comunidad educativa siempre existe, aunque deba ser gestionada

Para los actores consultados, la comunidad educativa está siempre presente en una escuela y se entiende sobre todo a partir de quienes la componen. A pesar de su constante presencia, de todas maneras los sujetos en general indican que la escuela sí debe preocuparse por gestionar su comunidad y propiciar la participación de todos. No se observan juicios o percepciones relativos a que la comunidad escolar sea entendida a partir de las relaciones de solidaridad, voluntad orgánica o lazos afectivos.

De acuerdo a lo esperable, y a lo que dicta el lenguaje común informal, el concepto de comunidad educativa, en la mayoría de actores entrevistados, es entendido en relación a la existencia de un grupo de personas que se relacionan entre ellas en un espacio escolar.

Clave 2: Los vínculos sociales entre los actores educativos no son fuertes

En la mayoría de los relatos se observan pocas características asociadas a la generación y mantenimiento de relaciones afectivas estrechas que den a entender conocimiento y preocupación por los otros actores. En cualquier caso se observa que, por lo menos a nivel discursivo, en el establecimiento municipal se pueden encontrar más señales que permitan distinguir vínculos cercanos entre los actores.

Así, por ejemplo, aunque la mayoría de los docentes dicen sentirse cercanos a sus alumnos, pocos conocen algo de sus vidas más allá del colegio. A su vez, los alumnos plantean que son pocos docentes a los que les tienen confianza y cariño

Por su parte, en relación a los docentes y directivos, el discurso sugiere la idea de que la escuela debe controlar y limitar de alguna manera los vínculos emocionales y las relaciones de afectividad, pues no es rol principal de los docentes y directivos generar vínculos de cercanía con los estudiantes, o entre ellos.

De esta manera, una de las docentes del establecimiento particular subvencionado indica:

“...entendamos sus problemas hoy día (los de alumnos y apoderados), apoyémoslos y sigamos adelante, pero nosotros no podemos cambiarles la vida, entonces enterarme yo del drama, no me sirve mucho”.

Como rasgo a destacar hay que mencionar que por lo menos a nivel de declaración, se observa que docentes y estudiantes de la escuela municipal mantienen una cierta relación de cercanía, que podría coincidir con un primer nivel de estructura comunitaria. Además, la aseveración de los profesores sobre cómo regularmente visitan a los estudiantes y sus familias confirmaría este primer indicio.

Clave 3: Hay un choque de valores entre los estudiantes y la escuela

Los actores profesionales de los establecimientos (directivos y docentes) en general señalan que es labor de la escuela inculcar ciertos valores, pero que es complejo porque los estudiantes vienen con “otros” desde su entorno familiar. En general hay poca claridad de qué valores quiere o debe transmitir el establecimiento, tanto para adultos como para estudiantes. Nuevamente, en el establecimiento municipal se aprecia una diferencia, pues existe concordancia entre lo que la dirección dice querer potenciar y lo que responden los estudiantes sobre lo que la escuela quiere de ellos.

Como se ha señalado en el marco teórico, uno de los factores principales para definir si existe o no comunidad, según Tönnies y Bauman, por un lado, y según Sergionvani en temas educativos, por el otro, es si se comparten valores, y en el caso organizacional escolar, si los valores transmitidos por la dirección son asimilados y puestos en práctica por los actores principales.

El análisis de las entrevistas nos permite reconocer que hay pocos ejemplos en que podamos decir que el ideario valórico sea un elemento compartido entre los actores.

Clave 4: Sólo para la escuela municipal las relaciones comunitarias con el entorno son relevantes

No es un tema a considerar para los actores de los establecimientos particulares el tipo de relaciones que tengan con organizaciones o personas del barrio o entorno cercano. Por su parte el establecimiento municipal enaltece la función social de la escuela como un centro

comunitario de excelencia donde todos tienen cabida y como nodo dentro de una red de otras instituciones que permitan asegurar ciertos derechos o condiciones básicos para los vecinos.

De acuerdo a los testimonios de los entrevistados, el establecimiento que más utiliza redes de asociación con el entorno es el municipal.

Esta posición es confirmada por los(as) docentes y por los estudiantes.

3.2 Análisis de la dimensión comunicativa y cultural

Clave 5: Hay una clara diferencia entre cómo utilizan el tiempo libre los estudiante versus docentes o directivos

Las diferencias etarias reflejan contrastes en cuanto al uso del tiempo libre y actividades de esparcimiento. Mientras los estudiantes dicen destinar sus espacios de ocio para la utilización de dispositivos tecnológicos y actividades al aire libre, los docentes y directivos a su vez, plantean que ocupan su tiempo en trabajar o en estar con la familia. Esta categoría es relevante pues permite apreciar, (aunque sea algo conocido) cómo el mundo digital y mediático forma parte de la vida cotidiana de los niños, tanto en sus espacios de tareas, como de juego.

Según lo observado, los tres tipos de actores mantienen comportamientos diversos en cuanto a actividades de tiempo libre, marcándose más diferencia según las edades.

Los niños(as), de los tres tipos de dependencia, dicen ocupar gran parte del tiempo en actividades relacionadas al uso de nuevas tecnologías, sobre todo en redes sociales y video juegos. En relación a los docentes, la respuesta más frecuente, en los tres tipos de dependencia, es que gran parte de su tiempo libre es utilizado en actividades relacionadas con la actividad docente, es decir planificar clases y corregir pruebas y/o trabajos.

Clave 6: Los(as) estudiantes participan en comunidades de interés y las escuelas no lo saben

Varios de los entrevistados del perfil estudiantes dijeron formar parte de grupos de interés, ya sea sobre juegos de videos, grupos de baile o grupos de música. Docentes y directivos plantearon no conocer estos grupos.

Al respecto se observó en las entrevistas que aunque pocos estudiantes mencionaron participar o formar parte de este tipo de grupos, todos dijeron conocer a alguien y saber de actividades de ese estilo. Así, por lo menos uno o dos niños(as), de cada dependencia, dijo realizar actividades con estos grupos. Entre los tipos de agrupaciones que los estudiantes mencionaron participación se destacan: grupos de baile, seguidores de artistas (Justin Bieber), jugadores de videojuegos (League of Legends, Call of Duty), seguidores de expresiones artísticas o culturales extranjeras (Otakus) y seguidores de programas de televisión (Violeta).

Es importante mencionar que, al ser consultados docentes y directivos sobre estos grupos de interés, pocos o casi ninguno manifestaron conocimiento sobre si los estudiantes intervenían en colectividades de este tipo.

Con respecto a esto la directora del establecimiento municipal plantea:

“No. La verdad no. Hay niños que de repente tienen una identidad. Que les gusta un grupo, pero que ellos movilicen o hagan grupos, no. Tienen sus preferencias, sus películas, sus juegos, pero no se manifiesta aquí en el colegio”.

Clave 7: Las nuevas tecnologías son aprovechadas mayormente por los estudiantes y su uso se realiza de manera transparente sin juicios de valor

Los perfiles de mayor edad (docentes y directivos) usan las nuevas tecnologías sobre todo para aspectos laborales y de comunicación con entornos cercanos. Además mantienen un discurso crítico con respecto a cómo los jóvenes se relacionan con los dispositivos y las tecnologías, demostrando cierta preocupación por como los “absorbe”. Mientras, los(as) estudiantes tienen un uso extensivo de las nuevas tecnologías, incluso sin tener un acceso inmediato. No manifiestan posturas críticas o peligros en su uso.

Así, en relación a cómo los perfiles entrevistados utilizan las nuevas tecnologías e Internet, se descubrió que son los alumnos quienes más realizan actividades conectados a Internet.

En cuanto a cómo es descrito y percibido el uso de redes sociales en la conformación de vínculos sociales y comunitarios en el ámbito escolar, los perfiles entrevistados expresaron diferentes visiones. Como ya hemos dicho, los estudiantes, de todas las dependencias dicen utilizar redes sociales de manera habitual. En cuanto a su uso, dicen emplear sobre

todo *Facebook*, para comunicarse con amigos(as) ya sea del propio establecimiento o de otros ámbitos.

Los docentes que usan *Facebook*, a su vez, dicen utilizarlo con poca frecuencia y más que nada para saber de sus amistades y familia. En cuanto a su uso para socialización con otros profesores o alumnos, la mayoría plantea que prefieren usarlo para fines personales y no para temas laborales.

Según los discursos escuchados, queda claro que hay diferentes percepciones en términos valorativos según la edad de los entrevistados. En general para los niños, Internet es un medio transparente, poco racionalizado por ellos y que opera de manera neutral. No se escucharon valoraciones ni negativas ni positivas de su uso y de alguna manera está siempre presente, omniabarcante y omnipresente. En cambio para los adultos, ya sean docentes o directivos, existe generalmente un juicio sobre el uso que le dan los estudiantes relacionado al ensimismamiento y asilamiento social.

“El nivel de enajenamiento absoluto. Quizá es problema mío y no lo entiendo no más, pero me preocupa. Por ejemplo, con esto se ha perdido el hábito de la buena escucha, que es tan vital saber escuchar al otro. Están súper aislados”. Profesora de establecimiento particular subvencionado.

Clave 8: Medios masivos como la televisión abierta son criticados por docentes y directivos y no ocupan gran espacio en las actividades de los(as) estudiantes

Los(as) estudiantes dicen no ver mucha televisión abierta. Se repiten las noticias y algunos programas nocturnos. No nombran ningún contenido específicamente para niños de televisión abierta. A su vez, docentes y directivos reclaman por los malos contenidos y porque pueden afectar al desarrollo educativo de los niños.

(Pregunta: ¿Ves televisión?) “Yo no. Porque no me gusta. Me aburro. No le encuentro nada diferente”. Estudiante Particular Subvencionado.

Los docentes y directivos, a su vez, manifiestan un juicio crítico con respecto a los contenidos televisivos de hoy, sobre todo de la televisión local. Para muchos de ellos, además de ofrecer pocos programas de calidad, que sean un “aporte” al país, la televisión perjudica la cultura de los estudiantes y los expone a programación decadente y perjudicial.

“En general los encuentro... o sea, hay mucha cosa en la televisión abierta que francamente me... no son para nada mi gusto: los reality, hay mucha cosa chabacanas también, los matinales, todas esas cuestiones las encuentro como de mal gusto”. Director establecimiento particular pagado.

De esta manera se desprende que la televisión y otros medios, generan la instalación de ciertos códigos y lenguajes propios de ese formato, transformándose en catalizadores de una experiencia colectiva que es adoptada por los estudiantes y adaptada a los entornos comunitarios escolares. Esto generalmente por fuera de las instrucciones y lineamientos pedagógicos e institucionales, y de alguna manera contraviniéndolos.

4. Conclusiones

4.1 La escuela liviana

Las opiniones y visiones de los actores involucrados muestran que el tema comunitario presenta interesantes aspectos. Por un lado, desde su concepción, la mayoría propone que la comunidad educativa se define desde quienes la componen, es decir, la circunscriben al espacio escolar y está siempre presente, pero a la vez admiten que tiene que ser construida y potenciada desde la institución escolar. En este sentido, confirmamos que existe entre los entrevistados una visión de comunidad escolar, entendida desde quiénes son sus miembros y no desde el tipo de relaciones y vinculación que hay entre ellos, lo que no impide que en el discurso se aprecie su importancia y relevancia para el desarrollo de la escuela.

Al respecto, podríamos plantear que lo que se da en las escuelas estudiadas, es un reflejo de lo que hemos mencionado anteriormente con respecto a la etapa en que se encuentra la cultura occidental. Se observó que las comunidades escolares son efímeras y de poco peso para las personas. Cuando se habla de comunidad en realidad es una etiqueta para adjudicar ciertas características deseables, más presentes en los discursos que en prácticas o hechos concretos. Lo que le da gravedad y sustancia a las comunidades, es decir el elemento afectivo, solidario y ético, que permite generar lazos con una carga de compromiso, no existe en las comunidades escolares revisadas. Son comunidades permeables, ligeras, dispuestas alrededor del espacio escolar, pero no construyéndolo de forma colaborativa

y dialogante. Van recorriendo con una trayectoria paralela a los procesos de aprendizaje, pero no influenciándolos a la manera de los constructivismos pedagógicos tan presentes en los discursos institucionales y docentes.

Los valores y visiones de mundo son poco compartidas entre miembros de lo que se llama la comunidad escolar, no en el sentido de que sean opiniones distintas, sino en que la escuela no es un lugar de puesta en común de esos valores. Hay pocas instancias y encuentros para desplegar, dar a conocer y discutir consensos y disensos, lo que va minando las posibilidades de una comunidad con enfoque ético.

Según lo observado, la escuela tiene una función formadora, pero a la cual se le han extirpado los vínculos de relación fuertes y pesados. La liviandad, tan característica de esta época, poco a poco también va llegando a la escuela.

4.2 Lo comunitario en la escuela pública

Parte importante de las últimas disquisiciones en la agenda del ordenamiento estructural en educación, plasmadas hoy en día en la instalación de procesos reformistas, concierne al rol de la educación pública.

Pudimos observar que, a modo comparativo, en el establecimiento municipal, se observa desde docentes y directivos, una idea de la escuela como una institución con una función social de protección, más allá de la función formativa-pedagógica, lo que permea sus acciones y permite la construcción de un sentido de comunidad más elaborado que el encontrado en otras dependencias. Efectivamente, en la escuela municipal hay más preocupación entre los actores, más discursos basados en la solidaridad, más explicitaciones a la inclusión, más acciones de vinculación con el entorno inmediato y una mayor intensidad discursiva, en la transmisión de valores deseables. Algo que también es evidenciado por los planteamientos de sus estudiantes.

Al respecto es interesante preguntarse en qué sentido la labor pública de una institución educativa está emparentada con el tipo de comunidad que hay en ella. Al parecer, podemos decir que la escuela municipal tiene un entendimiento y sensibilidad que la hacen estar más propensa a generar un ambiente comunitario con lazos más fuertes y de mayor compromiso. Tanto por su relación con otros organismos públicos, como por la integración barrial y sectorial, el establecimiento municipal despliega de mejor manera

una doctrina comunitaria basada en componentes éticos, aun cuando está lejos de ser una comunidad en su sentido más estricto según lo visto en el marco referencial.

4.3 La cultura escolar/mediática

Pudimos ver en este trabajo la percepción que tienen diferentes actores sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías. La relación de la juventud con estos elementos es de naturalidad casi total. El interés en la construcción de culturas emergentes, a través de comunidades, va ligado no tanto a la exposición a medios, sino a cómo otros del círculo cultural cercano, también usan esos medios para realizar determinadas acciones. Algo que de alguna manera, tomamos prestado de las ya famosas mediaciones de Jesús Martín-Barbero.

Todo esto también implica cambios para las comunidades educativas. La identificación con lo escolar, y ni siquiera a nivel comunitario, sino como elemento constitutivo de los jóvenes, se ve asediada por muchas otras formas de imaginario de lo juvenil. Los guetos de identidad se hacen cada vez más fuertes, fenómenos que hemos conocido como tribus juveniles o urbanas. De alguna manera lo escolar, se ve enfrentado a estos nuevos modos, motivado también por una lucha de la escuela contra estas otras identidades. Ese conflicto fue claramente observado en el trabajo, pues para docentes y directivos, el uso de los nuevos medios y algunas de estas nuevas comunidades, son entendidas desde el peligro, el ensimismamiento, el retraimiento social, etc. Además es poco lo que se rescata sobre su posibilidad en términos de aprendizajes. En general, para ellos las búsquedas en comunidades de interés y en el uso de nuevos medios, no son fuente potencial para lograr mejores aprendizajes.

Queda de manifiesto que, por lo menos a nivel de visiones en los establecimientos visitados, la comunidad escolar también es mucho más cercana a las comunidades estéticas que a las comunidades éticas y que docentes y directivos se enfrentan a los embates líquidos de la interacción a través de las nuevas tecnologías desde la resistencia y el temor.

Finalmente, cabe señalar que será relevante a futuro, en términos operativos, avanzar en un concepto de comunidad que abarque estas cuestiones y permita a las escuelas abordar desde la co-construcción ética el fomento a lo comunitario, considerando las condiciones propias del momento histórico en que nos encontramos.

Referencias

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile: UNICEF, Asesorías para el desarrollo.
- Beck, U. (2004). ¿Qué es la globalización? Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2003) Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Editorial Cátedra.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1998). La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (2012). IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2012. Universidad Alberto Hurtado de Chile.
- Fistetti, F. (2004) Comunidad. Léxico de política, tr. H. Cardoso. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). La escuela que queremos. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Argentina: Grupo Santillana de Ediciones.
- Hobsbawm, E. (2007). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Editorial Crítica,
- Huergo, J. (2005). Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas. Ediciones de Periodismo y Comunicación Universidad Nacional de la Plata.
- Martín-Barbero, J (2002). Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martinić, S (2003). Participación y cultura escolar, En La educación en Chile, hoy. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile, En Weinstein, J. y Muñoz, G. ¿Qué sabemos de los Directores de Escuela en Chile? Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Posada, J.J. (2001): Notas sobre comunidad educativa. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica. Programa Red. 1ª edición.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: Comunidad Y Sociedad. Signos Filosóficos, vol. XIII, núm. 26, 43-62.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. En Educational Administration Quarterly.
- Tönnies, F. (1979): Comunidad y asociación. Homo sociologicus. Barcelona: Ediciones Península.
- Williams, R. (1921): Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios

State of the art in teacher training in media education

Pablo Andrada Sola

Universidad Pompeu Fabra

andrada10@gmail.com

Resumen

Este artículo da cuenta del estado de la cuestión en la última década sobre la formación docente en educación en medios. Para llevarlo a cabo realicé un corpus de 28 artículos académicos publicados entre 2005 y 2015 acerca de este tema. El análisis de estos artículos muestra las principales características de la oferta y de las propuestas en educación en medios para los docentes. A la vez, identifiqué cinco enfoques en los estudios realizados en este periodo – alfabetización digital, competencias, carencias, creencias y epistemología -, los cuales coinciden en que la formación en educación en medios para los (futuros) profesores es clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital.

Abstract

This article gives an account of the state of the art in teacher training in media education in the last decade. In order to give this overview, a corpus of 28 academic papers published between 2005 and 2015 was created. The analysis of these articles shows the main features of the offer and proposals on media education for teachers. Five different approaches of these studies can be identified - digital literacy, skills, needs, beliefs and epistemology – which all underline the importance of training in media education for (future) teachers in order to create a society prepared for the digital era.

Palabras clave

Educación en medios, Formación docente, Estado de la cuestión, Comunicación, Educación.

Key words

Media literacy, Teacher training, State of art, Communication, Education.

1. Introducción

Los expertos en comunicación y educación concuerdan en la necesidad de profundizar en el desarrollo de una educación en medios con el fin de contar con una ciudadanía preparada para la era digital debido a que el consumo y el autoaprendizaje con los medios de comunicación no bastan para desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes ante los medios de comunicación, es decir, ser competentes mediáticos. Si la educación en medios o educación mediática es necesaria, se requiere contar con docentes competentes y que manejen la didáctica en este campo. Por ello, en la *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*, la Unesco señala que “la formación inicial de los docentes es un elemento clave del sistema y debe incluir dimensiones teóricas y habilidades prácticas; ésta tiene que estar basada en un buen conocimiento de los usos de los medios de los jóvenes” (Unesco, 2007:1-2, traducción del autor). Lo anterior ha sido avalado por los estudios académicos de la última década referidos a educación en medios en sus diferentes denominaciones y versiones. En el presente artículo se dará cuenta de un estado de la cuestión de estas investigaciones con un foco en la formación de profesores. Para realizar este panorama se construyó un corpus de 28 artículos académicos publicados entre 2005 y 2015 indexados a las bases de datos de *Web of Science*, *Scopus* y *Latindex*. El análisis de estos artículos me permite dar cuenta de las principales características de la oferta y de las propuestas en educación mediática para los docentes, prestando especial atención al caso de Chile. Posteriormente, expondré los enfoques desde los cuales los investigadores han analizado la formación docente en educación en medios en los últimos diez años.

2. Oferta en educación en medios

La escasa oferta en educación en medios en la educación obligatoria se caracteriza por responder a iniciativas puntuales en vez de una política clara por parte de los estados. En varias ocasiones existe una confusión entre, por una parte, usar la tecnología para enseñar, lo cual suele expresarse en asignaturas centradas en el uso de las TIC, y educar a los estudiantes para que tengan una relación adecuada con los *mass media* fuera del aula, que es el objetivo de la educación en medios.

En el caso de Chile, no existe un plan continuo que vaya desde la educación preescolar hasta la universitaria. La educación mediática es incluida en el currículo de lengua castellana de la secundaria con un enfoque que considera a los medios de comunicación como

un recurso metodológico, es decir, se promueve una educación a través de los medios, relegando el aprendizaje con y sobre los medios (De Fontcuberta y Guerrero, 2007). Dicho de otra forma, los medios son vistos como un medio para aprender otras materias, pero no como un objeto de estudio en sí mismo.

En una versión de la educación en medios acotada al uso de la tecnología, el programa Enlaces del Ministerio de Educación de Chile se ha centrado en reducir la brecha digital entre profesores, fomentar una percepción positiva de las TIC en educación, desarrollar competencias digitales y facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a través de la escuela (Sitio Web Enlaces). “A pesar de sus logros en cuanto a cobertura y formación, Enlaces no ha podido incidir en la inclusión de las TIC en la FID”¹ (Silva, 2009: 132).

Este análisis se relaciona con la visión de los expertos de que ha existido una inserción instrumental de los medios de comunicación y de las TIC en las escuelas iberoamericanas, donde “se critica que los gobiernos iberoamericanos equipen a las escuelas con computadoras y acceso a Internet, pero no (inviertan) en formar a los docentes en cómo hacer un uso crítico, reflexivo y creativo de los medios de comunicación” (Gálvez, 2005: 38). Al respecto, los expertos iberoamericanos relevan la formación docente y “coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores en el ámbito de la educación en medios de comunicación, reconocen que el docente es una pieza clave tanto para la introducción de los medios como para la puesta en práctica de este tipo de educación” (Gálvez, 2005:39).

Según Castillo y Gastaldi (2005), en los países iberoamericanos no existe ninguna asignatura dedicada exclusivamente a la educación en medios. No obstante, Brasil y Argentina aparecen como los estados que en mayor medida ofrecen una educación en medios transversal que se va profundizando a lo largo de la enseñanza formal. Otro referente es España, donde el bachillerato contempla asignaturas optativas como comunicación audiovisual y tecnologías de la información. Por otro lado, en Perú, Bolivia, Venezuela y Chile “su tratamiento es menos profundo que en Argentina y Brasil, y por el carácter instrumental de los objetivos, su orientación tiende más a la comunicación en la educación, que a la educación en medios” (Castillo y Gastaldi:17).

1 Formación inicial docente.

Al igual que en Iberoamérica, en Europa en general no existen cursos obligatorios ni tampoco una formación en educación en medios para los docentes, lo cual es visto como una debilidad que hipoteca el desarrollo en este campo (Clarembeaux, 2007).

3. Propuestas en educación en medios

La Unesco ha buscado responder a la necesidad de una formación docente en educación en medios a través de la *Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)*. *Currículo para profesores* (2011). El currículo combina las áreas de la alfabetización mediática y la alfabetización informativa en el acrónimo AMI, buscando superar la diversidad de términos existentes para denominar la educación en medios. Es presentado como pionero por dedicarse exclusivamente a la formación de los profesores y porque permite la convergencia del estudio de los medios de comunicación y de la bibliotecología. Su diseño está pensado para las instituciones que capacitan docentes, aunque solo se hace cargo de la educación en medios en el nivel secundario, dejando de lado lo señalado por la Unesco en la Declaración de Grünwald (1982), donde se explicita que esta enseñanza debe comenzar en el nivel preescolar.

La implementación de AMI busca que los ciudadanos puedan gozar de los beneficios del derecho a la libertad de expresión y la participación social como elementos claves para la democracia. Debido a esto, los profesores tendrían un papel fundamental, ya que al transmitir sus conocimientos a los estudiantes y así, eventualmente a toda la sociedad, estarían favoreciendo la creación de una ciudadanía informada y racional, “respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante” (Unesco, 2011:17). El currículo muestra un enfoque de educación a través de los medios cuando se señala que la probabilidad de que los profesores lo utilicen se relaciona con el aporte de AMI para mejorar la forma en que imparten las materias tradicionales en las escuelas. Sin embargo, también se expresa un enfoque más cercano a la educación sobre los medios en la competencia “Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información”.

Al situarnos en Chile, se distinguen dos enfoques de propuestas de formación docente en educación en medios. En el primero, acotado al uso de tecnología, la gestión y el perfeccionamiento, Silva (2009) propone cinco dimensiones en las que destaca el énfasis

de que la técnica esté al servicio de la pedagogía y no al contrario. La primera dimensión propuesta es la del área pedagógica, en la cual “se adquieren y demuestran formas de aplicar las TIC en el currículo escolar vigente como una forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza” (Silva, 2009: 7). Las otras dimensiones son aspectos sociales, éticos y legales; aspectos técnicos, gestión escolar y desarrollo profesional.

Por otro lado, De Fontcuberta propone una educación en medios como un proceso gradual con un plan de formación continua de profesores a partir de un enfoque basado en las seis dimensiones de la competencia audiovisual²: lenguaje, tecnología, producción y programación, ideología y valores, recepción y audiencias y dimensión estética (Ferrés, 2006, 2007). Este plan tiene una estrategia de implementación pertinente a la realidad de los profesores chilenos que incluye un enfoque por competencias que toma en cuenta las directrices ministeriales, definiendo programas graduales y modulares con fases en el programa de formación. Además se defiende la idea de que se debe diseñar un programa que abarque todos los medios, adoptando un modelo en el que la escuela sea el lugar principal de aprendizaje de los profesores y contar con la participación de docentes en ejercicio. Para llevarlo a cabo, se plantea realizar un programa con metodología mixta (b-learning) y hacer un diseño instruccional similar para todos los módulos (De Fontcuberta, 2008).

4. Estudios en formación docente en educación en medios

A continuación presento el análisis de los principales artículos académicos que dan cuenta del estudio de la formación de profesores en educación en medios durante la última década. Con fines expositivos he agrupado estas investigaciones en cinco enfoques.

4.1 Alfabetización digital

Durante la última década se han generado diversos estudios acerca de la alfabetización digital en docentes a partir de las recomendaciones del Parlamento Europeo (2006) de incluir la competencia digital dentro de las competencias claves que requieren los ciudadanos para su realización y desarrollo personal.

² La actualización de estas dimensiones en 2012 por Ferrés y Piscitelli cambia el término “competencia audiovisual” por “competencia mediática”.

En el texto *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence* (2014) se reflexiona sobre la noción de competencia digital de los profesores, diferenciando entre la enseñanza “de” las TIC, que se refiere a la formación en las herramientas digitales y el uso de la tecnología; la enseñanza “sobre” las TIC, que busca enseñar acerca de la tecnología en sí mismas, así como el impacto en la sociedad; y la enseñanza “con” las TIC, la cual trata de la organización de aprendizaje de los estudiantes con las herramientas digitales (Johannesen et al., 2014: 301, traducción del autor).

El concepto de competencia digital fue revisado en la investigación *Experts' views on digital competence: Commonalities and differences* (2013), donde se aplicó el método Delphi a un grupo heterogéneo de expertos europeos provenientes de la educación, la investigación, el sector empresarial y la política. Un primer resultado del estudio es que los expertos “ven la competencia digital como un conglomerado de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con diversos fines (comunicación, expresión creativa, gestión de información, desarrollo personal, etc.), ámbitos (la vida cotidiana, el trabajo, la privacidad y la seguridad, aspectos legales), y niveles” (Janssen et al., 2013:479, traducción del autor). Junto con esto, se aprecian diferencias sobre el alcance del concepto, ya que existen posiciones restrictivas de la competencia digital donde, por ejemplo, no se incluye los valores y actitudes. Al respecto, algunos expertos señalaron que la ética y los valores no son parte de las competencias digitales y que éstas deben “centrarse en habilidades/competencias que pueden ser enseñadas, medidas y evaluadas” (Op.cit.).

En el artículo académico *What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education?* (2014) se desarrolla el concepto de competencia digital profesional (PDC por sus siglas en inglés), el cual se basa en la idea de que los futuros docentes no solo deben aprender a usar las nuevas tecnologías sino también su didáctica. La preocupación por este tema surge a partir de estudios anteriores que muestran que los profesores noruegos no son preparados para enfrentar los desafíos de la era digital en el aula. La conceptualización de PDC distingue tres dimensiones: “la relación entre las tecnologías digitales y el aprendizaje; cómo tales tecnologías también traen consigo la competencia performativa en la educación; y cómo los aspectos estructurales de la gestión del aula necesitan ser abordados en la formación docente” (Lund, Furberg, Bakken y Engelién, 2014:286, traducción del autor).

Los conceptos de dominio y apropiación en el uso de tecnología por parte de profesores en formación en escuelas primaria y secundaria son el objeto de estudio del texto

Appropriation of Digital Competence in Teacher Education (2014). A partir de entrevistas y *focus group* se comprobó que los formadores de profesores restringían su competencia digital a dominios técnicos. Respecto a los profesores en formación, se encontraron casos de dominio sin apropiación, donde el futuro docente no le encuentra utilidad pedagógica al uso de la tecnología ya que la domina sin sentir la necesidad de aprender más sobre ella, anulando posibilidades de mejora. El estudio pone como modelo de apropiación de la competencia digital el caso de una profesora que deja claro que “ella sólo utiliza la tecnología cuando considera que se trata de la herramienta más adecuada para lograr el resultado de aprendizaje deseado” (Instefjord, 2014: 325, traducción del autor).

4.2 Competencias

El término competencia, el cual en su segunda acepción se refiere a la “pericia, idoneidad o aptitud para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2005), ha sido uno de los conceptos que ha permitido operacionalizar el estudio de la educación en medios, midiendo en primer lugar qué tan preparada está la ciudadanía para relacionarse con los medios de comunicación en la era digital y, posteriormente, investigando grupos específicos como los docentes. Este interés por conocer la competencia mediática de los profesores se justifica debido a que son ellos quienes, desde las aulas, tienen la responsabilidad de contribuir a formar ciudadanos competentes para una sociedad digital.

En el período 2005-2010 se realizó el estudio *La Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (2011) para establecer una línea base nacional de conocimientos, destrezas y actitudes ante los medios de comunicación. El estudio, que define dimensiones e indicadores para medir esta competencia (Ferrés 2006, 2007), muestra que en la mayoría de las dimensiones los españoles reprueban, obteniendo las peores puntuaciones en lo referido a la estética y el lenguaje audiovisual, mientras que los mejores resultados se encuentran en el uso de tecnología. Respecto a los grupos estudiados, se revela que el tener estudios universitarios no asegura contar con una competencia mediática, puesto que la mayoría de los universitarios no alcanzan esta competencia (Ferrés et al., 2011).

Posteriormente, las dimensiones de la competencia mediática española fueron revisadas y actualizadas en *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e*

indicadores (2012)³. Este nuevo texto define la competencia mediática como aquella que “permite interaccionar de manera crítica con mensajes (mediáticos) producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (Ferrés y Piscitelli, 2012: 77-78).

El artículo académico, *Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador* (2014), presenta una investigación que compara la competencia audiovisual de profesores y estudiantes de 23 colegios de las ciudades de Loja y Zamora. La metodología incluye una encuesta en línea para una muestra de 1.403 estudiantes y 240 docentes. El estudio se sitúa desde una perspectiva de educación a través de los medios ya que los cuestionarios administrados a los docentes “se orientaron determinar cómo utilizan las herramientas tecnológicas al impartir sus conocimientos educativos” (Marín, Rivera y Celly, 2014: 124). El texto da cuenta de resultados preliminares donde no se aprecian diferencias fundamentales entre procedencia geográfica o la condición de ser profesor o alumno en la formación recibida en educación en medios. En ambas ciudades, la mayoría de los profesores creen tener algún grado de formación en comunicación audiovisual y digital.

En *La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado* (2011) se evalúa la competencia mediática de los futuros docentes de educación infantil, primaria, secundaria y psicopedagogía de la Universidad de Cantabria. En una primera etapa se midió esta competencia – a través del término “alfabetización en medios”- obteniendo bajos resultados en indicadores tales como tener herramientas para enfrentarse a los mensajes producidos por los medios o poder enseñar a sus alumnos cómo ser críticos y reflexivos ante los medios. Sin embargo, después de la implementación del programa *Conjunto de herramientas para Alfabetismo en Medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática, Media Lit Kit* (2007) se lograron positivos resultados en todos los indicadores medidos (Cabero y Guerra, 2011).

El texto *Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática* (2015), se enfoca en el estudio de dos de las seis dimensiones de la competencia mediática: el uso de la tecnología y el lenguaje. La investigación desarrolló un test de alfabetización digital en línea (test ADO), el cual

3 En esta actualización se cambiaron las dimensiones producción y programación, y recepción y audiencias por las dimensiones de producción y difusión y procesos de interacción.

incluye un compendio de actividades básicas de un usuario con conocimientos medios en Internet a través de cinco grupos de discusión. Posteriormente, el test fue administrado a una muestra de 1.500 sujetos encuestados en la comunidad española de Castilla y León. Los resultados muestran que la población estudiada no supera el test ADO y se confirma que el tener estudios universitarios no garantiza contar con una competencia mediática (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015).

Finalmente, el texto *La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación* (2014), da cuenta de la evaluación de las competencias de los docentes mediante la elaboración y validación de un cuestionario. El instrumento busca medir la competencia de los profesores de todos los niveles educativos, exceptuando a los docentes universitarios, y tiene como base teórica las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés, 2007, actualizado en Ferrés y Piscitelli, 2012), incluyendo competencias pedagógicas. Fue validado mediante la técnica Delphi con expertos de siete universidades españolas. Posteriormente, se llevó a cabo una aplicación del cuestionario con una muestra de 906 profesores. Tras el análisis psicométrico del cuestionario, se concluye que éste es válido para medir la competencia mediática del profesorado. “No obstante, resulta preciso reconocer la dificultad en el diseño de una herramienta de autoevaluación de la propia competencia mediática para discriminar claramente las variables que entran en juego en la determinación de tal competencia” (Gozálvez, González y Caldeiro, 2014: 144).

4.3 Creencias

El estudio de las creencias sobre educación en medios en docentes permite conocer cuáles son las percepciones hacia este campo de los futuros y actuales profesores en el entendido que éstas tienen un impacto en su acción didáctica y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes.

En *El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar* (2010) se analizan las percepciones de futuros docentes sobre competencias docentes adquiridas y no adquiridas en alfabetización digital. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la titulación de maestros de la Universidad de Granada en la asignatura “TIC aplicadas a la Educación”. La metodología es cuasi-experimental, ya que se evaluó la percepción de los futuros docentes en distintas actividades y etapas del curso. Se confirman hallazgos de otras investigaciones, puesto

que los estudiantes se sienten preparados y tienen una visión positiva acerca del uso de la tecnología, pero señalan la necesidad de una formación adicional respecto a las TIC (Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010).

Por otro lado, en el texto *Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria* (2014), se da cuenta del caso de escuelas primarias de la ciudad turca de Konya-Eregli. La metodología contempló entrevistas a cuatro profesores y una encuesta a 444 estudiantes de sexto, séptimo y octavo básico. Los resultados muestran que los docentes reconocen una falencia respecto a la didáctica. Al igual que en otros estudios, los profesores muestran una percepción positiva acerca de impartir estas materias y creen que sus clases tienen un impacto en los estudiantes. Sin embargo, “encuentran algunas dificultades porque no reciben formación permanente sobre cómo impartir este tipo de clases” (Sur, Ünal y Iseries, 2014: 125). Esto se debería a que los docentes poseen carencias en su formación y los cursos los imparten con un enfoque excesivamente teórico. Por ello, se propone que la educación en medios para los docentes se realice con un énfasis en la didáctica tanto en la universidad como una vez que ejercen su profesión.

4.4 Carencias

El estudio de las carencias en la formación de los profesores en educación en medios busca identificar qué aspectos relacionados con la docencia influyen en los bajos resultados en competencia mediática en la población. A partir de los resultados de estas investigaciones se proponen mejoras en la implementación de la educación en medios.

La investigación *Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos* (2008) tiene como uno de sus objetivos “identificar las carencias que tiene la formación de los profesores en el ámbito de la educación en medios” (De Fontcuberta, 2008:202). Después de aplicar cuestionarios, entrevista en profundidad y observación en aula, el estudio señala que los profesores son autodidactas en la forma de impartir alfabetización mediática porque el currículo chileno de lengua castellana de la secundaria no incluye indicaciones de cómo abordar la enseñanza de los medios. Esto hace que se muestre una contradicción puesto que el docente cree estar preparado para enseñar sobre los medios, “sin embargo, es consciente de que no posee una formación adecuada para la enseñanza de la educación en medios y manifiesta la necesidad de adquirirla” (De Fontcuberta, 2008: 204).

En España se han realizado diversas investigaciones para detectar las necesidades y carencias que llevan al déficit en la competencia mediática. Esto ha sido posible gracias al proyecto *La Competencia en Comunicación Audiovisual en un Entorno Digital. Diagnóstico de Necesidades en Tres Ámbitos Sociales* (2011-2014).

Respecto al ámbito de la enseñanza universitaria, en el texto *La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática* (2013) se han analizado los planes de estudio de todas las titulaciones universitarias relacionadas con la comunicación y con la educación en España. Los investigadores buscaron determinar la presencia de asignaturas relacionadas directa e indirectamente con la educación mediática a través de un cuestionario a los responsables docentes de cada titulación y un análisis de contenido de los planes de estudios. Los resultados muestran que hay una “falta de oferta docente en educación mediática en las universidades de educación y de comunicación, lo que provoca unos profesionales de la educación y de la comunicación con graves carencias en el tema” (Masanet y Ferrés, 2013: 89). Esto se debe a un desconocimiento o una falta de compromiso hacia este tema por parte de los responsables docentes, ya que consideran las asignaturas centradas en las TIC como directamente relacionadas con la educación mediática cuando en realidad se centran de manera prioritaria o casi exclusiva en la dimensión tecnológica.

La segunda parte de este estudio fue publicada en el texto *La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación* (2015), el cual da cuenta de las referencias bibliográficas básicas que están presentes en las guías docentes que más se utilizan en asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática. El corpus de análisis fueron las bibliografías de los planes docentes de las asignaturas que abordan al menos cuatro de las seis dimensiones de la competencia mediática. Se analizaron los 10 textos más coincidentes de estas asignaturas y se realizaron entrevistas a 30 docentes que imparten asignaturas relacionadas directamente con la educación mediática. Los resultados señalan que los manuales universitarios más utilizados en educación y comunicación dan una mayor importancia a las dimensiones tecnológica y de ideología y valores, en menoscabo de la dimensión estética. Esto es concordante con los hallazgos obtenidos en las entrevistas donde “existe una valoración generalizada en torno a la idea de que la dimensión Ideología y Valores es una de las más relevantes para enfocar la enseñanza en materia de educación mediática” (López y Aguaded-Gómez, 2015: 193).

Por otro lado, en el texto *Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español* (2013) los autores parten de los retos que los descubrimientos de la neurociencia plantean a la educación mediática, evaluando la presencia o ausencia, en los documentos sobre educación mediática, de conceptos como la emoción, el entretenimiento, el inconsciente y las actitudes. Metodológicamente se procedió a un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo (estudio de campos semánticos) de 231 artículos de la revista *Comunicar* y de las 214 comunicaciones presentadas en el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital en 2011. Se comprobó que el espíritu crítico, como componente fundamental de la educación mediática, se reduce a lo cognitivo, ideológico, ético y objetivo, dejando de lado lo actitudinal, y que se habla siempre de crítica y casi nunca de autocrítica. Esto es especialmente grave ya que “no se puede hablar de competencia mediática sin la capacidad de poner en entredicho las propias convicciones, sin lucidez para enfrentarse a las propias limitaciones y contradicciones” (Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013: 142).

Con todos estos antecedentes, en el texto *La Educación Mediática como carencia* (2014) se realiza una síntesis e integración de los resultados obtenidos en lo referido a la enseñanza universitaria en el mencionado proyecto *La Competencia en Comunicación Audiovisual...*, identificando que no solo existen carencias en la competencia mediática de la ciudadanía, sino también en la oferta formativa universitaria y en el enfoque de la educación mediática cuando ésta se imparte. A la vez, existen carencias en lo relativo al tratamiento de las emociones, el entretenimiento, el tratamiento del inconsciente y la concepción del espíritu crítico. Por ello, concluyen que “la educación mediática no necesita solo una potenciación. También una revisión” (Ferrés, Masanet y Blanco, 2014:270).

4.5 Epistemología

La epistemología es definida como la “doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico” (RAE, 2015). Bajo este concepto expongo las investigaciones que reflexionan sobre el conocimiento generado en el estudio de la educación mediática en la formación docente.

En el texto *The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'* (2010) se realiza un seguimiento al uso de los medios de comunicación por parte de dos profesores durante la realización del curso de historia de Estados Unidos en el noveno

grado. La investigación muestra que los documentales utilizados son presentados como “verdad histórica” y fueron escogidos ya sea para prestar antecedentes, de la misma forma que lo hace un libro, o para “plantear cuestiones históricas más amplias, para proporcionar una perspectiva contraria a las narrativas históricas tradicionales, o aportar pruebas para la indagación o la discusión de los acontecimientos históricos controvertidos” (Stoddard, 2010:161, traducción del autor). En esta segunda alternativa, los profesores reconocieron que seleccionaron los documentales debido a que representaban sus propios puntos de vista acerca del caso. El estudio concluye señalando la necesidad de que los profesores tengan una formación en educación en medios, ya que se demostró que ellos no consideraban los medios de comunicación como socialmente contruidos y sesgados.

Por otro lado, la revisión de 42 estudios publicados entre 2000 y 2013 sobre el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de pedagogía de nivel secundario presentada en el texto, *Development of student teachers' digital competence in teacher education A Literature Review* (2014), identificó que estas competencias se dan a partir de ocho enfoques: la colaboración entre estudiantes, la metacognición o práctica reflexiva, el aprendizaje combinado o un enfoque de instrucciones multimodal y el modelado o aprendizaje viendo determinadas actuaciones de enseñanza. Los otros cuatro enfoques son el aprendizaje auténtico en situaciones del mundo real o en el contexto de un uso futuro, el aprendizaje activo del alumno o aprender haciendo, la evaluación como información para la retroalimentación y la reducción de la brecha entre teoría y práctica (Røkenes & Krumsvik, 2014).

El estudio *De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática* (2012) expone dos tendencias en cuanto a la terminología utilizada en el campo de la investigación de la educación en medios a partir “del análisis de seis estudios significativos en la temática de alfabetización tanto digital como audiovisual” (Pérez y Delgado, 2012: 25). Según los autores, por un lado se encuentra la alfabetización mediática que estudia los medios de comunicación tradicionales como la radio, la televisión y la prensa, a lo cual suman las nuevas tecnologías. En tanto, la segunda tendencia “se centra en desarrollar la alfabetización digital: contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías” (Op.cit.: 31).

Al revisar las relaciones entre educación y medios, el texto *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital* (2011) advierte del peligro de reducir la

educación en medios a la competencia digital y, a su vez, de reducir esta última al uso de la tecnología. Junto con esto, se señala la necesidad de una convergencia terminológica y los autores muestran su acuerdo con el concepto AMI impulsado por la Unesco. “Defendemos la postura integradora de la Unesco ya que la consideración de distintas ‘alfabetizaciones’ se traduce con demasiada frecuencia en la competencia y la lucha entre unas y otras por un espacio en el currículo escolar” (Gutiérrez y Tyner, 2011: 35).

Esta integración aparece como un desafío, tal como se aprecia en el texto *Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias* (2013). Aunque ambas alfabetizaciones buscan desarrollar destrezas que preparen a los individuos para la era digital, existirían más diferencias que similitudes puesto que la primera tiene un enfoque reducido a la biblioteconomía y la tecnología, estando más próxima al almacenamiento de la información. En cambio la segunda tiene un campo de acción más amplio a partir de la comunicación y sus relaciones con temas como la salud, el ocio y la cultura, vinculándose con los medios de comunicación (Lee y So: 2013).

5. Síntesis

El análisis de los 28 artículos académicos de formación docente en educación en medios de la última década me permitió dar cuenta de las principales características de la oferta y de las propuestas de los estudios en este campo. Al respecto, se aprecia una oferta en educación mediática reducida al uso de la tecnología como herramienta para enseñar. En tanto, las propuestas incorporan una visión crítica de la oferta actual desde la perspectiva del derecho de la libertad de expresión (Unesco, 2011), de poner la técnica al servicio de la pedagogía (Silva, 2009) o mediante un programa que abarque todos los medios de comunicación, teniendo la escuela como el lugar principal del aprendizaje de los profesores (De Fontcuberta, 2008). Por otro lado, los textos realizados en este periodo coinciden en la relevancia de la formación en educación en medios para los profesores como un elemento clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital. Junto con esto, las investigaciones han profundizado en el estudio del campo de la educación mediática, pasando de investigar cuestiones generales como los grados de la competencia mediática de la ciudadanía a detectar creencias y carencias en grupos específicos como los docentes, y reflexionar sobre el conocimiento generado, mostrando una cierta madurez del campo.

Referencias

- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14 (1). 89-115. doi: 10.5944/educxx1.14.1.264.
- Castillo, P. y Gastaldi, L. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. *Comunicar*, 24, 13-20. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-03>.
- Clarembeaux, M. (2007). Educación en medios en Europa. *Comunicar* 28, 10-16. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-02>.
- De Fontcuberta, M. y Guerrero, C. (2007): Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97. doi: 10.7764/cdi.20.115
- De Fontcuberta, M. (2008): Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. doi: 10.3916/c32-2009-03-001.
- Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Publicado el 30/12/2006. Recuperado de: http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Dornaletche, J., Buitrago, A. y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online. *Comunicar*, 44, 177-185. doi: 10.3916/C44-2015-19
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-18. Recuperado de: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>
- Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011): Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. España: Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l' Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3//competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Ferrés, J., Masanet, M. J. y Marta-Lazo, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18 (diciembre), 129-144. doi: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés, J., Masanet, M. J. y Blanco, S. (2014). La educación mediática como carencia. En: Ilana Eleá (ed.), *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 265-272). The International Clearinghouse on Children, Youth & Media at NORDICOM, University of Gothenburg.
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Educativa*, 34, 1-18. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/418/154>.

- Gálvez, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos. *Comunicar*, 24, 35-40. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-06>
- Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. C., (2014). La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (3), 129-146. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/417/984>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03
- Instefjord, E. (2014). Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 313-329. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738491/appropriation_of_digitalcompetence_in_teacher_education.pdf
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. y Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. doi: 10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Johannesen, M., Øgrim, L. y Giæver, T. H. (2014). Notion in Motion: Teachers' Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 300-312. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738487/notion_in_motion_teachersdigital_competence_.pdf
- Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42, 137-146. doi: 10.3916/C42-2014-13).
- López, L. y Aguaded-Gómez, M.L. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195. doi: 10.3916/C44-2015-20
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J. y Engelién, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 280-298. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738495/what_does_professional_digital_competence_mean_inteacher_e.pdf
- Marín, I., Rivera, D. y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos info*, (35), 119-131. doi: 10.7764/cdi.35.628
- Masanet, M. J. y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2 (2), 83-90. Recuperado de: <http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/73/97>
- Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02
- Røkenes, F. M., y Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education. A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 250-280. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738479/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teac.pdf
- Silva, J. (2009). Estándares TIC para la Formación inicial Docente: Una política pública en el contexto chileno. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5. (pp. 128 – 139), Santiago de Chile: Department of Computer Science University of Chile

Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1). 153-171. doi: 10.1080/13540600903475694

Sur, E., Ünal, E. y Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. doi: 10.3916/C42-2014-11.

Unesco (1982). Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación. 22 de enero de 1982. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

Unesco (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Recuperado de: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf

Unesco (2011). Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Sitios web

ENLACES.CL Sitio del Programa Enlaces. Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.

RAE.ES. Sitio de la Real Academia Española

La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor

The digital school radio and its contribution to learning in the subject of Language and Communication in the Altazor School.

María Gricelda Catalán Abarca

Pontificia Universidad Católica de Chile
mariagriceldacatalan@gmail.com

Resumen

En el marco del logro de competencias comunicacionales y la necesidad de desarrollar habilidades acorde a los contextos socio-culturales de los y las estudiantes, es que el presente artículo aborda la importancia de la radio escolar digital como un medio capaz de reforzar y mejorar los aprendizajes de jóvenes en el contexto educativo chileno. La presente comunicación define qué se entiende por radio escolar, cuáles son las potencialidades que esta herramienta aporta en el marco de la era de las tecnologías, y la relación que podemos establecer entre la radio escolar digital con los planes y programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y a su vez la potencia que este insumo entrega para el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

Abstract

In the context of achieving communication skills and the need to develop skills in line with the socio-cultural contexts of the students, this article discusses the importance of digital school Radio as a medium able to strengthen and improve the learning process of the youth in the Chilean educational context. Thus, this communication defines what is meant by school radio, what is the potential that this tool provides under the Age of Technology, and the relationship we can established between the digital school Radio and plans and programs of the subject of language and communication, and in turn the input that delivers for the development of skills such as creativity, critical thinking and collaborative learning.

Palabras clave

Palabras clave: radio escolar digital, aprendizaje, habilidades siglo XXI

Key words

Key words: digital school radio, learning, XXI century skills

¹ Este artículo es una síntesis del proyecto presentado el año 2014 a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación "Radio escolar digital para estudiantes de enseñanza media del Colegio Altazor"

1. Introducción

El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar en todos sus niveles, debido a que se constituye como la principal herramienta con la que el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea, a la vez que entra en diálogo consigo mismo y con otros/as. El lenguaje sustenta el pensamiento crítico y reflexivo con el que el estudiante se enfrenta a su entorno. A su vez, permite desarrollar su pensamiento y sus conocimientos, expresarlos y relacionarlos entre sí, incorporándolo a una comunidad cultural en particular.

Por otro lado la educación de hoy se plantea bajo un modelo Constructivista¹, que apunta a que el estudiante sea el articulador de su conocimiento con el diálogo como eje concatenador entre la instancia de aprendizaje y los participantes: profesores y alumnos a través de los que Vigotski (2010) llama Zona de Desarrollo Próximo. Con este paradigma educativo se espera que el estudiante se plantee con mayor iniciativa y dominio en la clase y comparta con el resto de sus compañeros y compañeras sus inquietudes, conocimientos y errores los que de manera conjunta consolidarán los aprendizajes necesarios para el grupo; donde el rol del docente es de facilitador del aprendizaje. Este paradigma propende a desarrollar ambientes más estimulantes, con enfoques didácticos participativos donde el diálogo, la lectura, la escritura y la investigación estén al servicio de la comunicación y la interacción de los participantes.

Bajo este marco toma relevancia la radio escolar, ya que a través de ella se trabaja el lenguaje verbal en todas sus dimensiones, sirve como canal de comunicación e información para la comunidad y vincula de una manera más participativa a los estudiantes con su establecimiento y entorno. Además, se potencian competencias comunicacionales y habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo en una plataforma muy atractiva para los jóvenes de hoy, sobre todo considerando que estos jóvenes –nativos digitales (García, F., Benito M., Portillo J. & Romo J., 2008:1) - tienen una manera de relacionarse con el mundo muy distinta a la de hace una década.

La radio escolar digital, además de difundir la información relevante para los alumnos y alumnas -actividades curriculares y extra programáticas, entrevistas, noticias, entre otras-, permite que los estudiantes interactúen y transmitan sus opiniones a través de

¹ Ver: Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje* (2ª ED.). Ed. Paidós Ibérica.

programas radiales a sus compañeros y compañeras, lo que es relevante si queremos jóvenes comprometidos con la institución en la que se forman y con los asuntos de su medio sociocultural. Difundir la información a través de un canal eficaz es sumamente relevante en toda institución educativa, ya que da paso a que los actores se apropien de los lineamientos que tiene el establecimiento y estén al tanto de todas las situaciones emergentes que diariamente surgen en el contexto escolar. Por lo tanto, la difusión y la interactividad que se gesten entre los estudiantes con sus propios contenidos, posibilitan la vinculación con su establecimiento de forma activa, informada y reflexiva y el desarrollo de competencias y habilidades con las que puedan enfrentar los desafíos que enfrenten cuando adultos.

Este artículo, por un lado, recoge parte de la literatura existente sobre radio escolar y sus aportes en el aula y, por otro, elabora una propuesta que relaciona las habilidades del siglo XXI, propuestas por el sitio EducarChile y la OCDE, con la radio escolar para el Colegio Altazor de Puente Alto².

2. La radio en el contexto de convergencia

En la actualidad, la radio vive un proceso de transformación debido a las nuevas tecnologías con las que está interactuando la sociedad. Estas tecnologías han permitido que los usuarios hagan uso de este medio no solamente con el aparato radial común sino que puedan acceder a él a través de distintas plataformas. La digitalización de la radio y la influencia de Internet sobre su configuración permiten abrirse camino más allá de las tradicionales frecuencias AM y FM, adoptando nuevos formatos, interacción con los usuarios por nuevos dispositivos y narrativas multimedia y multiplataforma (López, 2009).

Los medios de comunicación se ven afectados en su dimensión cultural y mediática pues se insertan en un contexto de convergencia mucho más amplio en el que los contenidos y los soportes interactúan generando nuevas redes a nivel social, económico y tecnológico. Como señala Henry Jenkins (2006) “este es un proceso de la vida cotidiana, que cambia de manera intensa los hábitos de consumo de medios”. Por lo tanto la radio, como medio de comunicación, ve afectada las relaciones que establece con los oyentes, las que comienzan

2 Puente Alto es una ciudad y comuna chilena, ubicada en la Región Metropolitana de Santiago. Es la capital de la Provincia Cordillera, la cual incluye además a otras dos comunas. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas, en el censo 2012 la cantidad de habitantes corresponde a 586.509. Al norte limita con la comuna de La Florida, al sur con la comuna de Pirque, al este con la comuna de San José de Maipo y al oeste con las comunas de La Pintana y San Bernardo.

a cambiar debido a que las rutinas del oyente con el medio son distintas. Este nuevo usuario de la radio es considerado según Débora López (2009) un oyente-internauta, que busca la información en nuevas y diversas plataformas, que consume radio en nuevos aparatos y que exige de ella nuevas estrategias narrativas y de diálogo.

3. Radio escolar como medio de aprendizaje

Según lo que plantea Mario Kaplún “Las radios educativas o escolares son todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social 1992:32)”. De acuerdo a lo anterior, la radio escolar es una herramienta valiosa que permite dinamizar la comunicación de la institución escolar, generando un espacio de participación activa e involucramiento de quienes componen la comunidad educativa con los asuntos propios de la escuela a través de la expresión. Favorece la reflexión dando paso al desarrollo del pensamiento crítico en torno a temas propios de la comunidad y de su entorno inmediato. A su vez, Juan José Perona señala: “las radios escolares permiten ampliar el conocimiento del entorno político, económico, social, cultural y natural que envuelve a los estudiantes (2001: 1)”, todo ello a partir de la resignificación de los contenidos con los que el estudiante dialoga. Por otro lado, la radio escolar se define como una “experiencia educativa y escolar, entendida como herramienta pedagógica y didáctica, y como canal de expresión para producciones relacionadas con contenidos curriculares o de interés socioeducativo y comunitario” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2011,:6), definición que vincula la radio con estrategias didácticas que potencian el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas del currículum escolar. En esta misma línea, Jesús Jiménez Martínez (2001) sostiene que la inclusión de los medios de comunicación al aula permiten el uso de metodologías activas, participativas, abiertas, investigadoras y motivadoras que hacen de la escuela un lugar diferente.

El mismo autor destaca la conexión de los medios de comunicación en la escuela con el sector de Lenguaje y Comunicación pues los estudiantes hacen uso de estrategias o técnicas de estudio con las que refuerzan la lectura, dramatización, síntesis, creación, colaboración, personalidad, dicción, etc.; estrategias claves en la asignatura que apuntan a formar estudiantes comunicadores.

El colombiano Diego Flores Hurtado (2009) pone más acento -a diferencia de los citados anteriormente- en la necesidad que tienen los jóvenes de participar siendo protagonistas y demostrando su liderazgo, pues las generaciones de hoy necesitan expresar lo que conocen y experimentar de manera activa y participativa, ya que, al mismo tiempo, cuestionan los sistemas tradicionales de educación, deseando explorar nuevos códigos, tecnologías y formas de hacer. En este aspecto, la radio escolar es una herramienta didáctica que posibilita la vinculación de los estudiantes con la institución, pues les da espacios de participación a través de la producción de contenidos y la interacción con el resto de sus compañeros.

Una definición que engloba varias de las definiciones anteriores es la planteada por José Guanica y Ana Sofía Pérez (2012), quienes señalan que la radio escolar, por un lado, es un instrumento de comunicación y, por otro, es un hecho cultural, en tanto que en el primero al hacer radio se mezclan códigos, formatos, normas, criterios y en el segundo, se remite a la oralidad, al espacio de identidad y al conjunto de saberes de sujetos en vinculación con el entorno. Además permite vincular áreas del currículum que aporten al proceso de enseñanza de los estudiantes. Es decir, las radios escolares potencian la vinculación de los estudiantes con su institución, la eficaz difusión de la información y el desarrollo de la expresión oral.

Alma Montoya (2007) puntualiza que la radio escolar utilizada como estrategia didáctica fortalece la creatividad de los niños y de los jóvenes pues estos se apropian del lenguaje sonoro-radial y lo utilizan para expresar sus conocimientos, emociones, inquietudes, apreciaciones e información. Además los contenidos surgen de la propia elaboración de los estudiantes quienes recrean la información. La autora pone acento en la socialización de la visión de mundo de los estudiantes, ya que se pueden comunicar a partir de la interpretación o resignificación de los contenidos que surgen en su entorno. También, al implicar el uso de la creatividad como eje fundamental en la apropiación y elaboración de contenidos, da espacio para que se genere aprendizaje significativo en un clima de autonomía cognitiva, imaginación, entretención y uso de tecnología.

En relación a las experiencias de radios escolares, éstas “comportan, en la mayor parte de los casos, beneficios directos en materia formativa para el alumnado que participa en ellas, de ahí que representen una actividad complementaria óptima en la mayor parte de las áreas en que se organiza el currículum escolar” (Blanco, E; Gómez, B & Paniagua, F, 2007:47)

Estos autores, en concordancia con Jesús Jiménez Martínez y el texto del Ministerio de Educación de la Nación Argentina citados anteriormente, señalan la importancia de la vinculación de la radio escolar con el currículum escolar en cualquiera de sus asignaturas, explicitando la posibilidad de éxito en la medida que se conecte con el currículo de forma complementaria.

Para Elena Blanco et. al. “los alumnos también pueden convertirse en protagonistas de la radio, utilizando el medio como canal de expresión y poniendo en práctica su creatividad comunicativa” (2007:40). La participación en un taller de radio o en una emisora escolar es la vertiente más provechosa de la experimentación con el medio sonoro, pues fomenta el trabajo en equipo, potencia la expresión oral de los alumnos y estimula su imaginación.

En cuanto a las modalidades educativas de la radio escolar, las experiencias en España- según señalan Juan José Perona & Mariluz Barbeito (2007)- tienen un denominador común: se llevan a cabo fuera del horario escolar (es decir, como actividad extraescolar), aunque buena parte de los productos que conforman la programación se elaboran en horas de clase. Los autores también advierten que la radio como actividad extraescolar es una de las maneras más usuales de utilizar el medio radiofónico en los centros educativos. Por lo tanto, considerar la combinación de trabajo en horas de clases y en horas fuera de la jornada escolar son una buena posibilidad de llevar una radio escolar a la práctica dada la cantidad de horas que tiene la jornada escolar completa en nuestro país y las horas destinadas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación según el ministerio. Además se evita la sobrecarga de tareas de los estudiantes a realizar fuera de la sala de clases.

4. Radio escolar en Internet

Los niños/as y jóvenes de hoy conviven diariamente con diferentes aparatos tecnológicos como computadoras, reproductores de DVD y de Mp3, celulares, consolas de videojuegos y –por supuesto- Internet (García, F., Benito M., Portillo J. & Romo J., 2008.: 2), aparatos o medios que forman parte de su vida y que dejan a la escuela anacrónicamente distante en cuanto a las prácticas educativas enfocadas al aprendizaje de los y las estudiantes, pues se continúa educando en base a las propuestas tradicionales las que distan mucho de cómo están aprendiendo y con qué están interactuando los alumnos y alumnas en la actualidad. Es de suma relevancia incorporar prácticas metodológicas lúdicas e innovadoras que impliquen el uso de la tecnología en pos del aprendizaje. Y dada la importancia de la

incorporación de la tecnología es que la radio escolar es vista como una oportunidad en la escuela, ya que con los avances tecnológicos de hoy es posible grabar los programas radiales y alojarlos en la web como cápsulas de audio que sean descargables para los auditores. “La utilización de la radio por Internet y la implementación de su dinámica se organizan en un auténtico sitio web radiofónico, con el que los estudiantes, profesores, directivos y la comunidad educativa en general puedan interactuar, involucrarse y además sentirse identificados” (Szyszko, Neri, & Cataldi, 2010). Además, con el empleo de Internet, resulta posible ofrecer una dimensión sonora a los mensajes que van a recibir los radioescuchas pues la tecnología disponible permite la creación de un prototipo de radio escolar accesible a través de una página web, sin las dificultades económicas y legales que lleva aparejada una radio analógica. Por otra parte, al estar alojada en Internet permite que el usuario descargue a su computador u otro ordenador los programas cuando quiera y los escuche en cualquier momento.

La aparición de la tecnología *streaming*³, difusión de audio o video por Internet, ha posibilitado la compresión de formatos de información sonora en tiempo real para después transmitirla. De esta manera el receptor recibirá la emisión si posee el reproductor correspondiente para descodificar el contenido (Pestano Rodríguez y Gabino Campos, 2006). Las posibilidades que brinda la tecnología permiten incorporarla en el sector educativo como apoyo de diversas habilidades entre ellas la creatividad. Emma Rodero (2004) señala

“La tecnología se coloca entonces al servicio de la creatividad porque sus propias condiciones y características obligan a una revisión de los quehaceres radiofónicos. Además, no debemos olvidar que la nueva tecnología ha nacido ya con estos jóvenes y, por tanto, en la misma dinámica y hábitos de consumo que ellos mismos. Por acercarnos a una realidad más palpable que la radio digital, observamos cómo las propias características de la red se aproximan a los hábitos de consumo de los jóvenes y, por ello, se deduce que Internet puede convertirse en un medio idóneo para satisfacer sus necesidades y fomentar el empleo radiofónico”. (p. 141)

3 Consiste en una tecnología utilizada para permitir la visualización y la audición de un archivo mientras se está descargando, a través de la construcción de un buffer por parte del cliente, una vez que este se ha conectado al servidor, el buffer del cliente se va llenando de la información descargada y se va reproduciendo en el ordenador. El sistema se encuentra sincronizado, tal que, una vez terminada la reproducción del contenido del archivo, finaliza la descarga (siempre y cuando no existan interrupciones en el envío del archivo). En <http://www.mastermagazine.info/termino/6781.php#ixzz326FkGjTE>

5. La radio escolar digital y su relación con los planes y programas de Lenguaje y Comunicación

La propuesta formativa del Marco Curricular y Actualización I° a IV° Medio, en el sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas que los estudiantes requieren para su formación integral, dado que el lenguaje “es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo” (Ministerio de Educación, 2009 :31). Para llevar a cabo lo anterior es necesario enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura, por lo tanto se debe potenciar la expresión y la comunicación de opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia, pues a través de este proceso se estimula “una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos” (Op.Cit). En este contexto, la radio es un medio que posibilita el desarrollo de la propuesta de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que como medio de comunicación no se concibe si no es en base a la comunicación como pilar fundamental, lo que da espacio para que los estudiantes se formen como comunicadores eficaces en diversas situaciones comunicativas.

Lo anterior se detalla con más profundidad en la descripción del eje de comunicación oral donde los planes y programas definen el eje como

...”es un punto de partida para desarrollar todos los otros ámbitos de la competencia comunicativa, ya que, a partir de esta se adquieren las habilidades propias de la lectura y la escritura. En general, las personas desarrollan esta habilidad de manera natural durante su vida y en las distintas instancias del vivir cotidiano. Sin embargo, las interacciones informales no proveen las herramientas necesarias para participar activamente en todos los ámbitos de la sociedad. La educación media es el lugar en que se refuerzan las habilidades adquiridas en los ciclos básicos, es decir, respetar los turnos de habla y escuchar con atención, adecuarse a la situación comunicativa, utilizar un vocabulario preciso, expresarse con claridad y fundamentar sus opiniones. A esto se suma ejercitar de manera sistemática la exposición formal y el debate, que involucran habilidades fundamentales para alcanzar el éxito en la educación superior y en el mundo laboral (Ministerio de Educación, 2009 :7).

Por lo tanto, la radio escolar digital es una herramienta que está al servicio del desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, ya que les permite participar activamente en la creación de contenidos asociados con su vida escolar y aprender a escucharse atentamente, respetar sus turnos de habla, tomar decisiones, etc.; todas ellas fundamentales para vivir en sociedad.

La propuesta curricular ministerial –base en la planificación de la asignatura en el Colegio Altazor- incorpora actividades que buscan la interacción y la discusión constante dentro del aula, considerando los distintos tipos de lenguaje que se dan en todo diálogo y la creación de contenidos a nivel individual y colaborativo. Tanto los aprendizajes esperados como los contenidos mínimos del eje se pueden trabajar a través de la radio pues esta permite la interacción de los estudiantes a través de discursos de distinta intención, distintas modalidades discursivas y distintas situaciones comunicativas en formatos como foro, debate, entrevista, etc. La radio es una herramienta pedagógica con la que se puede potenciar el eje de comunicación oral de los estudiantes, entre otros beneficios, pues posibilita el desarrollo de habilidades de comunicación y las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de distintos tipos de discursos en variadas situaciones comunicativas.

6. La radio escolar y su relación con las habilidades para el proceso de enseñanza aprendizaje en la era de las tecnologías de la información

En el contexto de las nuevas tecnologías con las que los jóvenes están interactuando, la educación ha tenido que cambiar del paradigma de los contenidos al paradigma de las habilidades y las competencias, que apuntan principalmente a que el estudiante pueda aplicar lo aprendido al contexto en el que se sitúa. El uso de redes sociales, herramientas computacionales y formatos de aprendizaje diferentes e informales como *cómics*, videojuegos y foros virtuales nos advierte la existencia de otras maneras de aprender de los estudiantes, donde el acceso a la información y a la interacción con el mundo virtual y tecnológico es amplio e ilimitado. Los jóvenes de hoy se caracterizan por relacionarse horizontalmente con quien deseen, manifestar sin miedos sus opiniones y conocerse por sus avatares y *nicknames*. Son una generación empoderada tecnológicamente, conectada a través de diversas plataformas virtuales y que disfruta de sus tiempos libres con videojuegos y *chat* (Paulsen, 2011).

Este nuevo paradigma necesita de un profesor que medie el aprendizaje de sus estudiantes, a través de la autonomía y la aplicación de lo aprendido a la realidad de los estudiantes, con el fin de enseñarles a pensar y resolver desafíos. Estas habilidades, de acuerdo a lo que señala el artículo *Habilidades para el siglo XXI* de la plataforma educativa EDUCARCHILE (2013), serían: colaboración, creatividad y pensamiento crítico. “El desarrollo de estas habilidades debe ser parte íntegra de la planificación de las clases y evaluaciones, lo que puede hacerse por medio de instrumentos de evaluación sobre el trabajo en el aula y el desempeño de los estudiantes”. Por otro lado, el Instituto de Tecnologías Educativas (2010) en su artículo *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE*, señala que “estas habilidades y competencias se denominan normalmente habilidades y competencias del siglo XXI con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción (ITE, 2010)”. Por lo tanto estas habilidades desempeñan una labor fundamental: permitir el andamiaje entre avances tecnológicos y crecimiento/evolución humana, pues como ya se ha mencionado antes, la mera utilización del aparato tecnológico no es suficiente, se requiere del aprendizaje de una nueva manera de vivir, de relacionarse, de desplazarse y convivir. Unido al raciocinio, diálogo y creatividad entre sus involucrados.

Dado lo anterior la radio escolar es la herramienta pedagógica perfecta para trabajar estas tres habilidades del siglo XXI: aprendizaje colaborativo, creatividad y pensamiento crítico.

El aprendizaje colaborativo

En metodologías que implican el aprendizaje colaborativo, lo que se busca es que exista integración dentro de los grupos de trabajo. De este modo, a diferencia del trabajo cooperativo, donde las labores se distribuyen y cada integrante se aboca a desarrollar una labor determinada para luego unir los esfuerzos, en esta dinámica las tareas y supervisiones son realizadas por todos los miembros. Es decir, no existe la figura de un coordinador, sino que cada uno puede actuar como ejecutor y revisor de lo que se está haciendo (Carrió, 2007; Moranchel, Vázquez, Herranz, 2011).

Se vincula con la radio escolar debido a que la radio necesita de un trabajo integrador en el que cada participante ejecute y revise lo que se está haciendo, pues para sacar al aire un programa requiere que todos los involucrados aporten con las tareas que les han sido

asignadas como equipo lo que permite desarrollar habilidades personales y sociales. Por otro lado se cumplen los cinco supuestos planteados por Barkley, Cross y Howell Major (2007):

- Intencionalidad: los estudiantes tendrán claridad respecto a cuál es el objetivo principal que tienen como equipo, el que se relaciona específicamente con sacar al aire un programa determinado.

- Trascendencia: las actividades diseñadas para poner al aire los programas tendrán directa relación con contenidos curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación las que serán evaluadas como actividades de aula.

- Reciprocidad: cada integrante del equipo tendrá tareas asignadas que involucran el resultado final de la actividad, por lo tanto es vital la participación de todos para conseguir la meta planteada.

- Significado: los estudiantes debe conocer la importancia que tiene para la comunidad educativa y para ellos mismos su participación en un proyecto de tal envergadura, además es fundamental la motivación que manifiesten en la organización y la generación de contenidos donde son ellos los protagonistas y los contenidos se relacionan con su quehacer escolar.

- Autovaloración: cada participante podrá observar los avances que va teniendo en ámbitos como comunicación oral o participación de la vida escolar de manera más protagónica, por lo tanto podrá verse a sí mismo como un comunicador radial.

Todo lo anterior es posible llevarlo a cabo en la medida que exista un docente que cumpla el rol de mediador de las actividades y del aprendizaje otorgándole al alumno autonomía y autorregulación de las prácticas específicas como integrante del proyecto de radio escolar. La resignificación de los contenidos, la participación activa y la motivación por el aprendizaje enlazado con su contexto son pilares fundamentales para desarrollar esta habilidad.

La creatividad

En un siglo donde la humanidad se ve enfrentada al estrés, fragmentación, consumismo, soledad, diferencias sociales y calentamiento global es lógico imaginar las situaciones diversas con las que convive, soluciona, genera, etc. En este contexto, la creatividad según

Olena Klimenko (2008) “adquiere significado como un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y como una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una mayor calidad de vida.” Lo anterior da cuenta de la necesidad de formar personas que sepan, a través de la creatividad, enfrentarse al mundo y actuar en él con herramientas atingentes a la velocidad con la que el mundo avanza y donde será necesario adaptarse y crecer. Por otro lado, en este nuevo escenario, bien podría estimularse este proceso creativo a través de la adaptación de espacios favorables y estimulantes para las personas con el fin de desarrollar estrategias o productos creativos a compartir con el entorno social en el que se insertan los individuos (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjan, 1997; Betancourt, 2007; Chibas, 2001). Por lo tanto, la creatividad es una habilidad que al ser estimulada y trabajada se puede desarrollar y potenciar aplicada a situaciones cotidianas en la que los individuos la puedan poner en acción, pues de acuerdo a lo que señala Klimenko (2008) “la capacidad creativa de los individuos no está determinada al nacimiento, sino que se desarrolla a través de los años gracias al estímulo constante en un espacio de aprendizaje dispuesto a dar protagonismo a esta habilidad.”

Es una habilidad que, sin duda, se relaciona con la radio escolar ya que permite que los estudiantes dejen llevar su imaginación a la hora de crear los contenidos propios de la radio: géneros, programas, publicidad, entre otros.

La radio permite que se estimule esta habilidad a través del trabajo aplicado a la cotidianidad de los estudiantes, donde ellos puedan poner en acción su aprendizaje. Lo que da pie para que a través de la indagación, la entrevista, el análisis de los contenidos o noticias locales, gustos y lecturas se promueva el aprendizaje significativo y reflexivo, permitiendo a su vez que la mente del alumno y alumna describa y transforme su entorno a través de las herramientas de aprendizaje de las cuales dispone.

En el siglo XXI, los espacios educativos deben propiciar un clima en donde la creatividad de los estudiantes se vea constantemente desafiada, por lo tanto, la radio es un espacio donde el diálogo, el consenso y la adecuación del material los invitan a replantear la información con la que conviven. Por otro lado, la participación de los estudiantes en la radio les permite relacionarse con tecnologías con las que ellos tienen mayor cercanía y los motiva a la experimentación con los recursos. Los conecta con su entorno desde una perspectiva más integradora, participativa y propositiva. Actividades que involucren un rol

protagónico del estudiante como constructor de conocimiento de manera colaborativa significarán un avance en el camino de la formación de jóvenes más preparados para enfrentar el siglo en el que les corresponde vivir.

El pensamiento crítico

Dewey (1982) define pensamiento crítico como “una consideración activa, persistente, cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige”. Matthew Lipman (1998) define pensamiento crítico como el pensamiento responsable que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. El autor pone énfasis en la emisión de juicios sustentados en criterios válidos que permitan apoyar las opiniones que comparten con su entorno diariamente. Tanto Dewey (1982) como Lipman (1998) distinguen el contexto como un espacio en el que se produce la construcción de pensamiento reflexivo o crítico, entendiendo que las experiencias cotidianas a las que se enfrentan los individuos les permitirán establecer juicios, resolver conflictos o tomar decisiones en un momento específico. El contexto determina el pensamiento crítico en la medida de que no se puede desprender al individuo del tema o las circunstancias en que se suscriben sus razonamientos o la manifestación de las ideas.

La radio escolar es un medio en el cual se puede desarrollar esta habilidad debido a que, a través de ella, los estudiantes podrán manifestar sus reflexiones y perspectivas del mundo en un espacio que les permita generar debates, foros o mesas redondas en las que se discutan temas de relevancia para ellos y/o de contingencia nacional. Los alumnos y alumnas tienen mucho que decir y aportar a su comunidad educativa, pero para hacerlo necesitan de los espacios adecuados que canalicen sus apreciaciones del mundo contemporáneo. Dado lo anterior, la radio escolar puede apuntar al desarrollo de esta habilidad en la medida que se integren espacios donde los estudiantes opinen reflexivamente sobre contenidos que pueden ir desde los gustos en la comprensión lectora, gustos musicales, discusiones sobre temas de actualidad, debates de las listas que se presentan para centros de alumnos o problemáticas del colegio, etc., vistas desde la perspectiva del estudiante, entre muchos otros programas que potencien el pensamiento crítico. Trabajar colaborativamente implicará necesariamente que se enfrenten a situaciones donde tengan que tomar decisiones y resolver una serie de conflictos propios de toda actividad o proyecto, por lo tanto los estudiantes se pueden enfrentar a diversas situaciones donde exponer sus puntos de vista y proponer soluciones les permitirá avanzar y crecer.

7. Reflexiones finales

Considerando los procesos de cambio que está viviendo la educación en Chile, se vuelve sumamente importante plantear propuestas que impliquen prácticas metodológicas lúdicas, cercanas a los jóvenes y relacionadas con la tecnología que, como se ha visto, avanza rápidamente entre los y las estudiantes que los docentes educan en la actualidad. La radio es un medio de comunicación que presenta características atractivas y trascendentales para los educando -y para la ciudadanía en general- como la participación, interactividad, inmediatez, portabilidad, por señalar algunas; que hacen de este medio un recurso fresco e innovador de incorporar en el aula.

Hacerse cargo de las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes con el fin de que estos pueden insertarse a los diversos espacios que elijan en el futuro con herramientas sólidas y atingentes a los múltiples escenarios que deberán enfrentar, ya sea como actores protagónicos o secundarios. La creatividad y la resolución de problemas son esenciales a la hora de trabajar colaborativamente, por lo tanto se debe preparar a los jóvenes a enfrentarse a esta nueva forma de vivir en la sociedad del siglo 21.

En la sala de clases los y las estudiantes disfrutan mucho más el aprendizaje cuando éste les propone actividades que involucren herramientas tecnológicas y participación, más que exposición exclusiva del profesor, debido, principalmente, a la necesidad y la capacidad que tienen los alumnos y alumnas de atender a varias cosas a la vez. Lo anterior implica que se busquen nuevas alternativas, que no solo sean innovadoras sino que además formen en habilidades acorde a los tiempos.

La incorporación de una radio escolar digital en un establecimiento educacional sin duda significará un cambio positivo y fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias que cada asignatura del currículum tiene por objetivo. Lo importante ahora es entregar estas herramientas a los docentes y prepararlos para enfrentar nuevos desafíos que motiven a sus estudiantes a aprender. Los resultados que estas iniciativas aporten a mejorar la calidad de la educación que se entrega en los colegios dejan un nicho de estudio interesante de abordar en otras investigaciones, que busquen cuantificar los resultados que estas nuevas prácticas traen consigo y que analicen la efectividad de las herramientas pedagógicas que están utilizando los docentes para formar a los jóvenes del futuro.

Referencias

- Balsebre, A., (1994). El lenguaje radiofónico, Madrid:Cátedra.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2005). Collaborative learning techniques: A hand-book for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beltrán, J., y Pérez, L. (1996): "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo", en Beltrán, J y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503), Madrid : Síntesis.
- Blanco, E; Gómez, B & Paniagua, F. (2007). La utilización de la radio como herramienta didáctica. FISEC-Estrategias. Año III (6). 35-50. [En línea]. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/369/n6_m3pp35_50.pdf
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1999): Cognitive psychology and instruction. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Trad. C ast.: Psicología cognitiva e instrucción. Madrid:Alianza, 2002).
- Cebrián, M., (2011) "La radio en el entorno de las multiplataformas de comunicaciones", en Radio-Leituras, num. 02, año II, [En línea] Recuperado de: <http://radioleituras.wordpress.com>
- Collazos, C.; Guerrero, L. & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Trabajo presentado en Tercer Congreso de Educación Superior en Computación, Punta Arenas.
- Contreras, D. (2008). CIVIT@S.NET: Alfabetización digital para ciudadanos en red. En MINEDUC (Coord.), Experiencias de Innovación en Informática Educativa 2007 (pp. 401-432). Santiago de Chile: MINEDUC.
- Dewey, J. (1982). Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dido, J. y Barberis S. (2008) La radio en la escuela.Un recurso didáctico de gran valor educativo..Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- EducarChile. Habilidades del siglo XXI. En portal educativo EDUCARCHILE [En línea]. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=219621>
- Elstein, S. (1999). Nuevas tecnologías y educación. Hacia una nueva perspectiva en la formación de profesores. Nuevas tecnologías, nuevos entornos sociales y culturales. Contextos de educación, IV [en línea] Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Elstein.htm>.
- Flores, D. (2009). La emisora escolar: herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de los valores y en la transversalización temática de las áreas. Instituto Técnico de Santander de Quilichao.
- García, F., Benito M., Portillo J. & Romo J. (2008). Nativos Digitales y modelos de aprendizaje, [en línea] Recuperado de: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- Guajardo, V. & Ortega, R. (2008). TIC y aprendizaje. Servicio de la comunidad rural. En MINEDUC (Coord.), Experiencias de Innovación en Informática Educativa 2007 (pp. 207-232). Santiago de Chile: MINEDUC.
- Guanca, J. & Pérez, A. (2012). La radio como herramienta de enseñanza aprendizaje. Exposición de dos casos al interior de Tucumán. XIV Congreso REDCOM, Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos.

- Herrera, S. (2003). Rasgos diferenciales de la radio como medio de participación. *Revista de Comunicación*, 25-40.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2010), *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE*. España.
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Nueva York:Editorial Paidós.
- Jiménez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos educativos* (4), 297-313.
- Kaplún, Mario. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 191-210, [en línea] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>
- Lipman, M. (1998). El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser? En: *Itinerario pedagógico*. Bogotá. 28 -30, 206.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- López, D. (2009). *Radiojornalismo hipermediático: convergencia e perspectivas do jornalismo de rádio all news brasileiro em um contexto de convergencia tecnológica*. 2009. 301 f. (Tesis de Doctorado en Comunicación y Cultura Contemporáneas – Universidad e Federal da Bahia (UFBA), Salvador.)
- Marchesi, A., Martín, E., Casas, E., Ibáñez, A., Monguillot, I. & Riviere, V. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: SM.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos / Sociedad de la información*, p.5.
- Merayo, A. (2007). *La radio en Iberoamérica: Evolución, diagnóstico y prospectiva*. España: Comunicación Social: Ediciones y publicaciones.
- Merayo, A., (1999) "Tecnología e información en la radio española de fin de siglo", En: *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, nº1. Bilbao: UPV/EHU, pp. 93-108. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/Tecnologa-e-informacin-en-la-radio-espanola-de-fin-de-siglo/7>, consultado el 27/11/15.
- Merayo, A., (2000) *Para entender la radio*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. (2ª edición)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la Escuela"*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2009). *Marco Curricular y Actualización Iº a IVº Medio*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). *Guías didácticas de comunicación oral: Lenguaje y Comunicación*. P. 89 -109, Santiago.
- Montoya, A., & Nadalich, I. (2007). *Radio Escolar, generadora de procesos comunicativos y pedagógicos*. *Comunicación y escuela* nº 2, pp. 17-27.

Ortega, E. & Guell, V. (2006). Las nuevas tecnologías: ¿Un salto al futuro? Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Paulsen, F. (2011). Mucha opinión pocas ideas. En encuesta Jóvenes, participación y consumo de medios. Universidad Diego Portales. Santiago.

Perona, J. J. (2006). El Lenguaje radiofónico: Introducción. Publi-radio, 2-5.

Perona, J., & Barbeito, M. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital. Revista de Comunicación y nuevas tecnologías nº 9, pp. 16-36.

Perona, J.J. (2001). "Radio escolar en Internet: un proyecto pedagógico para la Era digital". En Red Digital. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. CNICE. Núm. 1. [En línea] Recuperado de: <http://reddigital.cnice.mec.es/1/>

RELPE (2011). Proyecto Radio Escolar Online [En línea]. Recuperado de: <http://www.relpe.org/ultimasnoticias/proyecto-radio-escolar-online/>

Rodero, E. (2004). Recuperar la creatividad radiofónica: razones para apostar por la radio de ficción. Facultad de Comunicación, Universidad Pontificia de Salamanca. Análisis, 32 133-146

Szysko, N., Neri, C., & Cataldi, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional. Buenos Aires. [En línea] Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_808/a_10906/10906.html

RESEÑA

Murrell, C.

Foreign Correspondents and International Newsgathering: The Role of *Fixers*

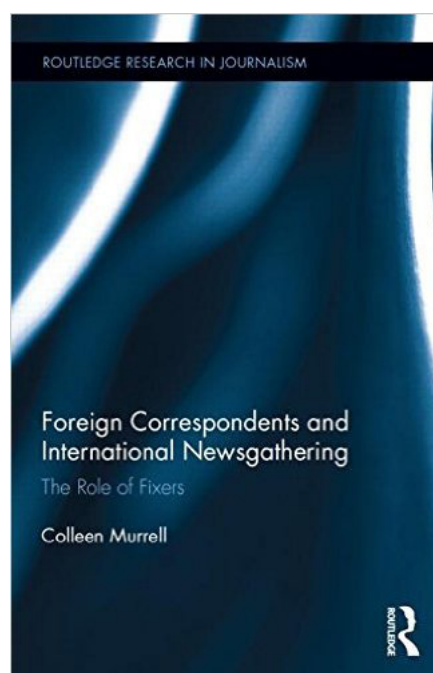
Routledge Studies in Journalism (Book Series)

2015, Nueva York, Estados Unidos

176 págs.

“Una vez que encuentras un buen *fixer*... es mejor que lo retengas porque es polvo de oro”, le dice Adrian Brown, corresponsal extranjero de Channel 7, de Australia, a Colleen Murrell (p. 88), al referirse a la importancia que tienen los *fixers* –la BBC los llama “productores locales” desde hace un tiempo– en la cobertura internacional de televisión.

Los productores locales o *fixers* “aportan al equipo conocimiento, traducción, habilidades, contactos y acceso a personas y lugares que afectarán el tipo de historias que son contadas y cómo son contadas”¹ (p. 2). En general, estos productores locales resuelven no solo problemas logísticos sino que también editoriales, tal como el trabajo que acá reseñamos propone. En el primer caso, ofician de traductores, resuelven u orientan en cuestiones de seguridad del equipo periodístico en locaciones en conflicto. En el segundo caso, los *fixers* también asumen (o se les asignan) tareas editoriales, como proponer temas a cubrir, facilitar redes de contacto y fuentes noticiosas. Esta figura de *fixers* o productores locales de los corresponsales extranjeros ha sido rara vez considerados por los académicos e investigadores (o reconocidos por los periodistas) como figuras que juegan un rol significativo –tanto editorial como logístico– en el equipo de reporte, afirma Murrell (p. 45).



¹ En el original: “Fixers bring to the team local knowledge, translation, capabilities, contacts and Access to people and places that will affect the kinds of stories that are told and how they are told”. Traducción de la autora de la reseña.

El trabajo de la profesora titular de la Universidad de Deakin en Melbourne (Australia) explora el rol de los *fixers* en la producción noticiosa internacional y, por lo tanto, cómo (re)enfocan la cobertura en lugares como Irak, Indonesia o Europa Central, entre otros. De hecho, el libro incluye dos estudios de casos: la cobertura internacional y el rol de los *fixers* en Irak (cap. 6) y en Indonesia (cap. 7).

Esa imagen mítica del corresponsal extranjero ha sido reforzada por la literatura disponible, tanto académica como del género biográfico y testimonial, y por el cine. El ya fallecido Walter Cronkite, hombre ancla de la cadena estadounidense CBS por casi dos décadas, decía que no hay nada más glamoroso en el campo periodístico que ser corresponsal de guerra (p. 27). Sin embargo, el trabajo de Murrell permite indagar en los intersticios de la producción noticiosa internacional, alejados del estereotipo de Ernest Hemingway o Peter Arnett, y concentrados más bien en el carácter colectivo y las barreras obvias en una labor como la de reportear en países con otras costumbres, otros idiomas, otras redes de poder distintas a las que un periodista puede acceder en su propio contexto nacional.

El contexto en que se ubica la investigación de Colleen Murrell es un ciclo noticioso de 24/7, con recortes presupuestarios a la cobertura internacional sistemáticos y, por lo tanto, la producción noticiosa internacional basada en agencias noticiosas y/o corresponsales “paracaidistas”. A eso se agregan la competencia de los usuarios de redes sociales –como Twitter- para publicar incluso antes que las agencias (p. 12), los cambios tecnológicos – que incluyen teléfonos móviles, computadores portátiles con capacidad de editar material audiovisual, Internet, cámaras digitales y otros sistemas de producción noticiosa que permiten al periodista grabar, editar y distribuir en un solo dispositivo (p. 14). Este contexto, además, se caracteriza por una producción noticiosa basada en la polifuncionalidad de los periodistas (*content packagers* o empaquetadores de contenidos, en palabras de García Avilés et al., citados en p. 15), y un crecimiento del llamado periodismo ciudadano y del periodismo free lance. Finalmente, la investigación de Murrell se ubica también en un momento en que han empeorado las condiciones de seguridad para reportear en ciertos destinos noticiosos –como el caso de Irak-, que han transformado el carácter de la labor de los corresponsales extranjeros.

“Este problema entre el *propósito* y el *costo*² del reporteo está al corazón del debate actual sobre la cobertura noticiosa internacional” (p. 19). Parte de estas transformaciones

2 *Itálicas en el original.*

incluyen la cada vez mayor responsabilidad editorial asignada a los equipos locales de reporteo.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué tipo de relación hay entre un corresponsal y un *fixer*? ¿Qué influencia tiene en el proceso de producción noticiosa? ¿Cómo son buscados y reclutados los *fixers*? ¿Cómo trabajan juntos corresponsal y *fixer*?

Teóricamente, el trabajo se ubica en la tradición de la sociología de estudios de periodismo (Schudson, Tuchman, Cottle, Reese y Shoemaker) y de la propuesta de Bourdieu de problematizar el campo periodístico como parte del campo de poder, donde se (re) producen, negocian y comparten capital cultural y simbólico.

En la primera tradición, el trabajo de Murrell indaga en el nivel intermedio u organizacional de la producción periodística de noticias internacionales, en el trabajo diario en el que se ven involucrados corresponsales y sus equipos locales y la relevancia que, entonces, tiene el *fixer* en ese proceso. En el segundo caso, indaga en cómo y de qué manera los productores locales o *fixers* influyen y se ven influidos por las corresponsalías en un trabajo que es colectivo. En particular, Murrell recurre a los conceptos de campo periodístico, *habitus*, y capital cultural de Bourdieu para su trabajo.

Metodológicamente, la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo. En el primer caso, explora por qué los corresponsales contratan *fixers* y cómo trabajan ambos (p. 59). En el segundo, el corpus del trabajo está constituido por entrevistas semiestructuradas a 20 corresponsales extranjeros de larga trayectoria, identificados con nombre y apellido para la investigación. Al momento del trabajo de campo, diez de ellos eran empleados de estaciones televisivas australianas y los otros diez, de la televisión británica. En ambos casos, se consideraron medios privados y públicos. Además, se entrevistaron a cinco *fixers*. Por razones de seguridad, los dos basados en Irak no son identificados por sus nombres verdaderos en el libro.

Como señala la autora, “el campo de la corresponsalía extranjera es un universo social que es construido en la forma en que explica Bourdieu –con sus propios mitos, objetivos, miembros de una tribu y jerarquías” (p. 48).

El capital que encarnan los corresponsales extranjeros, de acuerdo a esta investigación y siguiendo a Bourdieu, es valor externo convertido en parte integral de la persona, “en un *habitus*” (p. 147). Dicho valor es encarnado a través de su educación y aprendizaje, sus habilidades para escribir, reportear y su experiencia internacional.

Sin embargo, cuando los reporteros se trasladan a contextos cultural, política y económicamente ajenos a sus orígenes y tradiciones, ni siquiera el capital acumulado les permite desenvolverse independientemente, sin la ayuda de *fixers* o productores locales que les permita decodificar el contexto en que se desenvuelven. Es, como dicen algunos de los entrevistados, estar ciegos en terreno. Es entonces cuando “toman prestado” el capital de sus *fixers* (como el idioma árabe o la posibilidad de ingresar a lugares que de otra manera no podrían, como es el caso de una mujer reportando en un país musulmán).

“La producción noticiosa internacional, como la que desarrollan los corresponsales extranjeros de canales de televisión, es casi enteramente el producto de una sociedad entre estos periodistas y sus *fixers* locales” (p. 145), concluye Murrell. Ya no son solo quienes deben resolver cuestiones logísticas, sino que también tienen relevancia en cuanto a decisiones editoriales (qué historias cubrir, a qué fuentes recurrir, qué enfoques dar, entre otros). Solo uno de los corresponsales le asigna un mero valor práctico a sus contactos en terreno. Por lo tanto, los corresponsales aspiran a conformar equipos con pares, con otros reporteros como ellos, y de ahí que prefieran buscar a sus *fixers* entre periodistas locales, académicos o estudiantes universitarios. Esto se traduce en que, a pesar de las precauciones, pueden caer en la búsqueda de “iguales” o “similares”, o sea, de quienes compartan capital cultural y social similar a los corresponsales. Este esfuerzo de buscar *fixers* entre “tribus” similares (periodistas locales, por ejemplo) no solo contribuye a (re)producir una elite local (solo ciertos comunicadores tienen acceso a estas redes internacionales y a trabajos mejor pagados, como el de un *fixer*), sino que también (re) produce la misma tribu de corresponsales que se configura, así, solo con pares o iguales, con capitales culturales y simbólicos y *habitus* más o menos compartidos.

El *habitus* se activa sobre todo –pero no solamente- en el proceso de reclutamiento de los contactos locales. Las estrategias son heterogéneas y dependen de diversos factores, como el medio en que trabaja, el tipo de reportaje, el país o el peligro del sitio donde se pretende reportear. Sin embargo, buena parte de los mecanismos para reclutarlos es de boca en boca, entre corresponsales y, en algunos casos (como en la BBC), recurren a la base de datos del medio para buscar quiénes trabajan o han trabajado antes para el medio y, por lo tanto, son confiables en términos logísticos, prácticos y editoriales.

Siguiendo la idea de Bourdieu sobre el campo periodístico, la relación entre los corresponsales y sus colaboradores locales o *fixers* implica la adquisición de capital

encarnado, capital objetivado y capital institucionalizado (a través de premios y reconocimientos profesionales), para unos y otros. Sin embargo, es este último –el de capital institucionalizado– del cual menos gozan los *fixers*, en particular en zonas de conflicto, pues deben mantener su anonimato para evitar represalias de las partes en conflicto en sus lugares de origen, como es el caso de Irak.

Esta relación de intercambio mutuo, además, implica la posibilidad de influir en el enfoque y cobertura noticiosa. De ello son conscientes tanto los corresponsales como los colaboradores o productores locales: los primeros, en orden a estar atentos a ser utilizados por agendas personales o partidistas de los *fixers*. En el caso de los segundos, en el sentido de desincentivar una mirada occidental, colonial y/o hegemónica de la prensa internacional sobre realidades locales complejas y, también, de promover agendas locales o sectoriales.

Sin embargo, no es tan fácil garantizar una mirada local por el hecho de reclutar a colaboradores locales, pues en la medida en que corresponsales y *fixers* comparten capitales culturales más o menos comunes (inglés, educación superior, pertenencia a capas medias o altas de la sociedad local, por ejemplo), los colaboradores locales pueden también haber adoptado valores occidentales y no necesariamente garantizan sensibilidades locales.

En la medida en que los medios depositan sistemáticamente mayores responsabilidades editoriales en los reporteros locales (por recortes presupuestarios, cierres de oficinas en terreno o razones de seguridad), los tradicionales corresponsales –sugiere Murrell– debieran transformarse en corresponsales de asuntos internacionales (*foreign affairs correspondents*) que puedan ofrecer análisis e interpretación, mientras que el reporte en terreno será conseguido por vías más económicas, como agencias, productores locales o, incluso, periodismo ciudadano. Sin embargo, contratar colaboradores locales puede ser una solución para medios de países anglosajones, pero no para medios que producen contenidos en otros idiomas, pues es más factible encontrar *fixers* que dominen el inglés. Por lo tanto, la amplitud, profundidad y enfoque de la cobertura internacional en países y medios distintos a los de habla inglesa seguirá siendo un desafío para el ámbito tanto profesional como académico.

El texto contiene un par de errores que pueden pasar desapercibidos para lectores no familiarizados con los países del Cono Sur, pero que la editorial debiera rectificar en

ediciones posteriores del trabajo. El primero, es que uno de los entrevistados ubica a “Barialoche” (sic) en el Norte de Argentina (p. 107), en circunstancias en que se ubica en el sur de ese país. El segundo es que, al parafrasear a un entrevistado, la autora reproduce un error (por lo tanto, no sabemos si el error es del entrevistado reproducido por la autora o solo de ésta) y señala textualmente:

“Jeremy Bowen (BBC) recounted how, while pursuing various stories in Chile in 1989 (in the aftermath of the coup that dismantled President Salvador Allende’s government) he did not immediately work out that his *fixer* was sabotaging a story...” (p. 112). El error está en que el Golpe de Estado en Chile fue en 1973 y no en 1989.

La investigación es útil para periodistas y académicos estudiosos del periodismo y de los asuntos internacionales, así como también para investigadores en campos como los estudios culturales o postcoloniales.

Claudia Lagos Lira

Universidad de Chile y University of Illinois at Urbana-Champaign
clagos@uchile.cl / lagosli2@illinois.edu

RESEÑA

De los Ríos, V. y Donoso, C.

El cine de Ignacio Agüero: el documental como la lectura de un espacio,
2015, Santiago: Cuarto Propio.

166 págs.

Ignacio Agüero ha comentado que es con *Cien niños esperando un tren* (1988) que empieza a comprender el documental como “la lectura de un espacio”. Esta concepción fundamental de su quehacer cinematográfico es la que abordan Valeria de los Ríos y Catalina Donoso en el libro titulado, precisamente, *El cine de Ignacio Agüero: el documental como la lectura de un espacio*. Un libro indispensable que comienza a saldar una deuda pendiente con una figura mayor del cine chileno y del documental contemporáneo.

En su texto, las autoras distinguen una imagen específica “que puede ser clave para leer la filmografía de Agüero”.

Es una imagen que proviene de la película *¿Qué historia es ésta y cuál es su final?* (2013) de José Luis Torres Leiva—una suerte de compañera de ruta para este libro, como se revela en la introducción—, en la cual Agüero habla extensamente de su obra con su montajista Sophie França. La imagen clave es la de un árbol, concretamente, la de un tronco que está en el jardín de la casa del director (reproducida también en el libro). Agüero confiesa en el documental de Torres Leiva que le gustaría que sus películas fueran como ese árbol: trenzadas; es decir, que fueran creaciones que se dejaran llevar por lo inesperado, todavía mucho más de lo que él se ha permitido hasta ahora. De los Ríos y Donoso describen tal proyecto ideal del autor como una “película rizomática” siguiendo a Deleuze y Guattari, una “que se pierda en cada rama, una que radicalice ese viaje desde el encuentro con otro a futuros encuentros, pero que conserve un tronco al que todas esas ramas pertenecen...”.

El libro busca reflexionar, en parte, sobre la metodología de trabajo del director, que podría definirse, efectivamente, como la de “irse por las ramas”. El mismo Agüero ha



definido su práctica cinematográfica en estos términos, en una entrevista realizada el 2012 para la colección de documentales *Viviendas al margen 1957-1975* del Archivo Fílmico UC, donde presenta su cortometraje *Aquí se construye* (1977): “Me interesa esto de las películas, lo de tener un centro y salir del centro y volver. De irme por las ramas y volver al centro. La manera de hacer eso es determinando un espacio central de operaciones y leer ese espacio.” Las autoras no solo indagan las características de este “irse por ramas”, sino que también asumen, de algún modo, este método de entregarse a los desvíos, de dejarse llevar y maravillarse por aquello que se va descubriendo mientras se aproximan cuidadosamente al trabajo del realizador.

El libro funciona, entonces, como una suerte de espejo del cine de Agüero. De los Ríos y Donoso buscan rescatar toda la obra del cineasta, desde los cortometrajes de su época universitaria como *Hoy es jueves cinematográfico* (1972) hasta la más reciente *El otro día* (2012). Sin embargo, renuncian a una aproximación cronológica o a un estudio de caso de cada una de ellas. En cambio, trazan una suerte de trayectoria no lineal donde van revelando algunos de los tropos cinematográficos y temáticas más recurrentes a lo largo de las cuatro décadas en las que el director ha ido construyendo su obra. Así, analizan estrategias audiovisuales como la fotografía y la pose, la intermedialidad o la presencia del cine dentro del cine, los usos de las imágenes de archivo, y los viajes y desplazamientos a través de la ciudad. También se detienen en lo que ellas describen como “la pregunta ingenua” del director (su particular modo de entrevistar) o en el rol que juega el azar en sus producciones, especialmente, en los encuentros inesperados. A través de dichos tropos y estrategias, las autoras van cartografiando un universo autoral que es imposible de separar de una política cinematográfica, definida en el texto como la de una “ética rebelde”. Los enfoques teóricos que sustentan las sofisticadas y creativas lecturas de las películas de Agüero son diversos y provienen de los estudios de cine y de la fotografía, de la filosofía y la literatura, entre otros, situándose más ampliamente dentro del reciente giro afectivo en las humanidades y las ciencias sociales.

Sin duda, éste es un libro que aborda el cine desde el afecto, desde el amor al cine y la comprensión del quehacer cinematográfico como práctica afectiva. Por esto, llama un poco la atención que las autoras movilicen la reconocida formulación del documental como “discurso de la sobriedad” elaborada por el teórico Bill Nichols, quien lo emparenta con el poder, relevando su cercanía con la ciencia, la economía o la política. Aunque, de hecho, las mismas autoras reconocen que el documental “excede el territorio de la objetividad,

la verdad, el dominio y el poder que estos discursos se adjudican”. Tal vez, valdría la pena superar este adjetivo de “sobriedad” y concebir derechamente el documental como un discurso de los afectos, es decir, como una práctica construida desde y sobre la experiencia, las percepciones, subjetividades y emociones.

El vínculo ineludible entre documental y afecto es explorado más explícitamente en el capítulo titulado “El trabajo y los afectos”. Ahí se analiza el tema del trabajo presente en la obra de Agüero, a través del oficio del obrero pero también del oficio del cineasta, señalando que “el vínculo emocional con aquello que [se] filma destierra las oposiciones binarias de la mente y el cuerpo, que separan aquello supuestamente exterior y público de lo que tradicionalmente entendemos como íntimo y personal.” Las autoras señalan que, efectivamente, este “ejercicio puede reconocerse en la mayor parte” de sus películas. Saben que la obra de Agüero, incluyendo aquella por encargo como *GAM* (2011), en la que también se detienen—donde rescata la historia del legendario edificio de la UNCTAD III y con ella, las imágenes de archivo a todo color de los tijerales ofrecidos por Salvador Allende a los obreros—excede con creces la camisa de fuerza impuesta por la “sobriedad”. Por eso también, por ejemplo, al analizar el uso de la fotografía en *No olvidar* (1982), uno de sus documentales más emblemáticos—filmado en plena dictadura—se refieren al material como “un archivo cargado de afectos”, descripción que parece hablarnos de toda la producción del autor.

El volumen incluye una breve autobiografía escrita por Agüero donde el realizador ofrece más claves para comprender su trabajo y concluye con útiles fichas técnicas de cada una de sus películas. Situado entre el ensayo y la teoría, es un libro de referencia obligatoria para la academia y todos/as los/las interesados/as en el documental chileno; su valiosa publicación comienza a llenar el incomprensible vacío que existía sobre uno de los cineastas más importantes que haya tenido nuestro país.

Elizabeth Ramírez Soto

Universidad de Valparaíso/Universidad de Warwick
elizabethramirez@gmail.com