



Facultad de Ciencias
de la Educación

del prudente **saber** y el
máximo posible de
sabor

Nº15

Facultad de Ciencias de la Educación
Paraná. Entre Ríos. Argentina
Año XXIII, Nº 15, enero-junio 2022
e-ISSN: 2618-4141

AUTORIDADES

Decana

Dra. Aixa Boeykens

Vicedecano

Dr. Carlos Marín

Secretario general

Lic. Ignacio González Lowy

Secretaria académica

Dra. Milagros Rafaghelli

Secretaria de extensión y cultura

Mg. Karina Arach Minella

Secretaria de investigación y posgrado

Dra. Silvina Baudino

EQUIPO EDITORIAL

Dirección editorial

Dr. Mario Sebastián Román | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Secretaria editorial

Lic. Marina Edit Hedrich | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Consejo editorial

Dr. Héctor Ricardo Cicerchia | Universidad de Buenos Aires-CONICET. Argentina

Dra. Carina Cortassa | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Dra. Nora Delgado | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Mg. Froilán Fernández | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Dra. Lila Luchessi | Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Río Negro. Argentina

Lic. Adriana Miguel | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Prof. Liliana Petrucci | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Dra. Paula Sibilia | Universidad Federal Fluminense. Brasil

Dra. Myriam Southwell | FLACSO-Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Consejo asesor

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos | Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México. México

Dra. Ana María Camblong | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Dra. Sandra Carli | Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones Gino Germani-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Dra. Mónica Cohendoz | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

Dra. Susana Frutos | Universidad Nacional de Rosario. Argentina
Dra. Bárbara Göbel | Ibero-Amerikanisches Institut. Alemania
Ph.D. Vanesa Miseres | University of Notre Dame. USA
Dr. Vicente Peña Saavedra | Universidad de Santiago de Compostela. España
Dra. Françoise Prioul | Pléiade-Université Sorbonne Paris Nord, CRICCAL-Université Sorbonne Nouvelle. Francia
Mg. María Lucrecia Reta | Universidad Nacional de Comahue. Argentina
Dr. Stefan Rinke | Freie Universität Berlin. Alemania
Dra. Sandra Valdetaro | Universidad Nacional de Rosario. Argentina

| 3

Comité de arbitraje

Se seleccionan especialistas reconocidos según la temática de cada artículo

Gestión editorial

Lic. Marina Edit Hedrich | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Corrección en español

Gretel Schroeder | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Becaria de formación

Valentina Miglioli

Secretaria de redacción

Lic. María de los Ángeles Rodríguez | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Revisión de traducciones

Dr. Mario Sebastián Román | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Área gráfica, CePCE

Mg. Regina Kuchen

Prof. Fortunato Galizzi

Lic. María Lucrecia Grubert

DGCV Florencia Hernández Ross

Becario de formación, Área gráfica

Nicolás Bitschin

del prudente Saber y el máximo posible de Sabor es una publicación de periodicidad semestral continua (de enero a junio y de julio a diciembre) editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Argentina). Su objetivo es publicar y difundir textos inéditos, resultados de investigaciones y producción teórica en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. El contenido de la revista está dirigido a investigadoras, investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado en los campos del conocimiento antes mencionados. Se reciben textos en español que son revisados inicialmente por el equipo editorial, y tras comprobarse que reúnen los requisitos formales y los estándares científico-académicos, son sometidos a arbitraje externo por el sistema «doble-ciego», a fin de garantizar el anonimato de las y los participantes.

| 4

delprudentesaber@yahoo.com.ar
www.facebook.com/delprudentesaber

Sumario

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN Editorial: Los juegos del pasado y el presente	[7-8]
GRETEL SCHNEIDER, MARCELA MANUALE y CAMILA MONTESINO MÁRSICO Cartas a quien pretende aprender a enseñar: Freire desde el aula, en tiempos de incertidumbre y hacia el futuro.	[9-20]
MARÍA GABRIELA GASQUEZ Figuras de lo pensable en los estudios sobre comunicación.	[21-41]
ERIC HERNÁN HIRSCHFELD La conformación de los estudios semióticos en las carreras de Letras de la Universidad Nacional del Litoral (1987-2010): Notas sobre una semiosis de institucionalización.	[42-60]
FACUNDO MORALES SUÁREZ, ROMINA FESSIA, MARÍA CECILIA ARELLANO LUCAS, ALICIA RITA COLLADO, CRISTINA NOEMÍ GUIRAO y MARÍA FLAVIA LORENA MORALES El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los Profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis 2020.	[61-76]
WANDA BALBÉ y GABRIEL MARGIOTTA Huellas fotosensibles. Reflexiones sobre la experiencia de los encuentros de debate del proyecto «Imágenes Presentes».	[77-100]
GABRIEL LUIS BOURDIN Una antropología pedagógica basada en el gesto humano.	[101-121]
ÁNGEL CARMELO PRINCE TORRES Una mirada al empoderamiento de la mujer como herramienta para la lucha contra el ciberacoso en pandemia.	[122-141]

Summary

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN Editorial: The Games of the Past and the Present	[7-8]
GRETEL SCHNEIDER, MARCELA MANUALE y CAMILA MONTESINO MÁRSICO Letters to Those who Dare Learn to Teach: Freire from the Classroom, in Times of Uncertainty and into the Future.	[9-20]
MARÍA GABRIELA GASQUEZ Figures of the Thinkable in Communication Studies.	[21-41]
ERIC HERNÁN HIRSCHFELD The Conformation of the Semiotic Studies in the Careers of Letters of the Universidad Nacional del Litoral (1987-2010): Notes about a Semiosis of Institutionalization.	[42-60]
FACUNDO MORALES SUÁREZ, ROMINA FESSIA, MARÍA CECILIA ARELLANO LUCAS, ALICIA RITA COLLADO, CRISTINA NOEMÍ GUIRAO y MARÍA FLAVIA LORENA MORALES The Impact of Virtuality in Learning and Teaching Processes in Continuous Teacher Training Institutes San Luis 2020.	[61-76]
WANDA BALBÉ y GABRIEL MARGIOTTA Photosensitive Traces. Reflections on the Experience of the Discussion Meetings of the Project "Imágenes Presentes".	[77-100]
GABRIEL LUIS BOURDIN A Pedagogical Anthropology Based on the Human Gesture.	[101-121]
ÁNGEL CARMELO PRINCE TORRES A Look at the Empowerment of Women as a Tool to Fight Cyberbullying in Pandemic	[122-141]

Editorial: Los juegos del pasado y el presente

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

ORCID: 0000-0002-3913-5004

[DOI: 10.33255/26184141/1325](https://doi.org/10.33255/26184141/1325)

| 7

«Los ecos en virtud de los cuales una sociedad procura determinar el alcance, la lógica y la autoridad de su propia voz vienen de atrás».

En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura.
(Steiner, 2006: 18)

Los siete artículos que configuran este nuevo número que presentamos bordean, demarcan, signan, diferentes cuestiones que, en el conjunto (¿azaroso?) de este volumen de *del prudente Saber...*, de un modo u otro marcan diálogos posibles entre pasado y presente, entre memoria y contemporaneidad: muestran sus juegos¹.

Es así que nos encontraremos, a partir de una experiencia en el marco de una cátedra universitaria que incluyó la escritura epistolar en una actividad propuesta y retomada para su análisis, con el artículo de Gretel Schneider, Marcela Manuale y Camila Montesino Mársico. En el mismo, las autoras presentan una serie de reflexiones acerca de cómo la obra de Paulo Freire puede resultar inspiradora «para seguir pensando y haciendo procesos educativos aún en tiempos de incertidumbre, dudas y desesperanzas», como los signados por la pandemia.

Un recorrido por el modo en que se ha ido configurando el campo de los estudios en comunicación en estas latitudes es propuesto por María Gabriela Gasquez en su trabajo (del cual tomamos prestada la cita de Steiner para nuestro epígrafe). La autora nos invita a «comprender cuáles son algunos de los antecedentes que viabilizan la continuidad... de una forma de pensarla que se define por la retirada al conformismo y que ha permitido, desde ese lugar del pensamiento, asociar a la comunicación unas nociones e intereses que la vuelven ajena al sentido de lo humano y que conllevan, por lo tanto, el riesgo de la deshumanización».

Por su parte, Eric Hirschfeld aborda en su artículo, vinculado a un proyecto de investigación más amplio, el proceso de la institucionalización de los estudios semióticos en las carreras de Letras de la Universidad Nacional del Litoral, focalizando en el texto específicamente en la reconstrucción del primer tramo del Proyecto General de Semiótica entre los años 1987 y 1991. Para lo anterior, el autor «involucra a las categorías de Charles Sanders Peirce como referencia principal para leer la institucionalización en términos de *semiosis*».

El artículo de autoría colectiva de Facundo Morales Suárez, Romina Fessia, María Cecilia Arellano Lucas, Alicia Rita Collado, Cristina Noemí Guirao y María Flavia Lorena Morales sistematiza y presenta los resultados obtenidos en dos relevamientos acerca del impacto de la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis durante el inicio de la pandemia, en 2020. Estas indagaciones permitieron «obtener información concreta acerca de algunos aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad para encontrar áreas de mejora e identificar fortalezas con el fin de optimizar las prácticas educativas» para luego evaluar alternativas de mejora para el año 2021.

Los encuentros denominados: «Imagen y Memoria. Fotografía, cine y artes visuales en las disputas en torno a la representación del pasado» (enmarcados en el proyecto «Imágenes Presentes») son objeto de reflexión por parte de Wanda Balbé y Gabriel Margiotta. Lo anterior, a partir de la detención en algunas de las experiencias en las distintas instancias educativas y de la recuperación de producciones propias y de participantes de tales encuentros, resultó fértil «para pensar cómo el trabajo con y desde imágenes nos permite un soporte común desde el cual se ponen en juego saberes previos, trayectorias y memorias habilitando la posibilidad de imaginar colectivamente prácticas reflexivas y creativas en torno a acontecimientos traumáticos, violencias, demandas de verdad y justicia y procesos de lucha ligados a Derechos Humanos».

Los casi desconocidos estudios sobre infancia y procesos educativos derivados de la investigación en materia pedagógica del antropólogo y lingüista francés Marcel Jousse (1886-1961) son presentados en el artículo de Gabriel Luis Bourdin, quien delinea el modelo antropológico de Jousse, llamado en las diversas etapas de su desarrollo: «antropología del gesto», «antropología del gesto y el ritmo» y «antropología del mimismo». En este trabajo, el autor explica «la aplicación de las "leyes antropológicas" jousianas al campo de la educación».

Llegando al final del recorrido, Ángel Carmelo Prince Torres comparte los resultados de una investigación documental cualitativa a partir de la cual propone «al empoderamiento femenino como un mecanismo para luchar contra el ciberacoso gestado durante la pandemia por COVID-19», a partir de lo cual, asimismo, pone énfasis en «que la acción individual, comunitaria y gubernamental es esencial para que se promueva su consolidación en escenarios de emergencia como el suscitado por la diseminación del coronavirus».

1. Este es un efecto de lectura, no hace falta aclarar... Una de las respuestas posibles al desafío al que nos invita cada editorial.

Cartas a quien pretende aprender a enseñar: Freire desde el aula, en tiempos de incertidumbre y hacia el futuro

GRETEL SCHNEIDER | FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS; FACULTAD DE CIENCIAS DE LA VIDA y LA SALUD, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS. ARGENTINA

greschneider@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3522-2079

MARCELA MANUALE | FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS; FACULTAD DE BIOQUÍMICA y CIENCIAS BIOLÓGICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. ARGENTINA

marcela.manuale@uner.edu.ar

ORCID: 0000-0002-7335-4681

CAMILA MONTESINO MÁRSICO | FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN; RECTORADO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS. ARGENTINA

camila.montesino@uner.edu.ar

ORCID: 0000-0003-2660-2635

[DOI: 10.33255/26184141/1168](https://doi.org/10.33255/26184141/1168)

Fecha de recepción: 29/9/2021

Fecha de aceptación: 8/11/2021

Resumen

Las universidades no han sido tradicionalmente espacios de abordaje del pensamiento y praxis freireanos, aunque ha habido intentos de ruptura de esa perspectiva hegemónica de ocultamiento o negación del valor político, pedagógico y ético de su propuesta.

En una cátedra de la carrera de grado de Ciencias de la Educación, denominada Tradiciones y Prácticas de la Educación Popular, promovimos desde el equipo docente una propuesta didáctica relacionada con Paulo Freire. Se planteó una consigna vinculada a que las estudiantes escriban una carta a quien estuviera transitando la carrera dentro de 10 años o más, a quien imaginariamente pudieran contarle esta época de pandemia y cómo la obra de Freire les resulta inspiradora para seguir pensando y haciendo procesos educativos aún en tiempos de incertidumbre, dudas y desesperanzas.



Así como Freire utilizó la carta como un registro pedagógico donde le habló a muchas generaciones de educadores, intentamos invitar a las jóvenes a utilizar esta pieza comunicacional para construir un diálogo desde la intimidad y apelando a una propia interpretación del legado del pedagogo brasileño, en el horizonte de la emancipación social.

En este artículo traeremos extractos de las cartas de las estudiantes como hechos etnográficos que hablan de cómo actualmente el autor genera marcas en las trayectorias universitarias, cómo puede ser interpretado en una época compleja y extraña como esta, y cómo un espacio curricular puede promover la comprensión como ancladora para proyectar el trabajo docente con búsquedas en la igualdad, la justicia social, la solidaridad y la democratización de la cultura.

Palabras clave: Paulo Freire, cartas, estudiantes

Letters to Those who Dare Learn to Teach: Freire from the Classroom, in Times of Uncertainty and into the Future

Abstract

Universities have not traditionally been spaces for addressing Freirean thought and praxis, although there have been attempts to break this hegemonic perspective of concealment or denial of the political, pedagogical and ethical value of its proposal.

In a chair of the undergraduate degree in Ciencias de la Educación, called Tradiciones y Prácticas de la Educación Popular, a didactic proposal related to Paulo Freire was promoted by the teaching team. An activity was proposed to the students: they would write a letter to someone attending the career 10 years in the future or more, to whom they could in an imaginary way tell about this time of pandemic and how Freire's work was inspiring to them to continue thinking and doing educational processes even in times of uncertainty, doubt and despair.

Just as Freire used the letter as a pedagogical record where he spoke to many generations of educators, we try to invite the young women to use this communicational piece to build a dialogue from intimacy and by appealing to their own interpretation of the legacy of the Brazilian pedagogue, in the horizon of social emancipation.

In this article we will bring excerpts from the letters of the students as ethnographic facts that speak of how the author currently generates marks in university trajectories, how it can be interpreted in such a complex and strange time like this, how a curricular space can promote understanding as anchor to project teaching work with searches for equality, social justice, solidarity and the democratization of culture.

Keywords: Paulo Freire, letter, students

LA CARTA Y ESO QUE TENEMOS PARA DECIR

Las universidades no han sido tradicionalmente espacios de abordaje del pensamiento y praxis freireanos (Iovanovich, 2006; Torres Carrillo, 2019), aunque ha habido intentos de ruptura de esa perspectiva hegemónica de ocultamiento o negación del valor político, pedagógico y ético de su propuesta (Puiggrós, 2019).

En la búsqueda de recuperar el legado de las teorías educativas construidas y vividas en Latinoamérica, está planteada la cátedra *Tradiciones y Prácticas de la Educación Popular* de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En el dictado 2021 de este espacio curricular optativo de 5^{to} año y por cumplirse 100 años del nacimiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, desde el equipo docente promovimos una consigna vinculada a que las estudiantes escriban una carta a quien estuviera transitando la carrera dentro de 10 años o más. Esperábamos que pudiesen contarle a alguien imaginario esta época de pandemia y cómo la obra de Freire les resulta inspiradora para seguir pensando y haciendo procesos educativos. Aún en medio de la crisis que supone aprender de «ser parte del mundo natural con sus azares, que muchas veces creemos dominados» (Segato, 2020: 84), cinco estudiantes: Abril Cati, Laura Ditley, Soledad Henares, Sofía Martínez Benítez y Sofía Romero se entregaron a la aventura epistolar por la cual este artículo es posible.

Así como Freire utilizó la carta como un registro a través del cual le habló a muchas generaciones de educadores, intentamos invitar a las jóvenes a utilizar esta pieza comunicacional para construir un diálogo desde la intimidad y apelando a una propia interpretación de su legado.

En estas páginas traeremos las producciones de las estudiantes como narrativas testimoniales que hablan de cómo actualmente el autor genera marcas en las trayectorias universitarias, cómo puede ser interpretado en una época convulsa y extraña como esta y cómo se constituye en un anclador para proyectar el trabajo docente con búsquedas en la igualdad, la solidaridad y la democratización de la cultura.

CONTARNOS POSTALES DE PANDEMIA

Desde marzo de 2020, el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) nos sacudió desconfigurando la movilidad cotidiana, la sociabilidad y con esto todas las formas de relacionarnos, de vincularnos, de estar cerca y de construir cercanías.

En la educación universitaria a distancia, la necesidad de «dar» contenidos, de «no perder los temas del programa de cátedra» nos llevó a que ese distanciamiento se transforme en lejanía y en la mayoría de los casos no nos conectamos con lo que nos pasaba y les pasaba a nuestras estudiantes y con eso que

estábamos aprendiendo por el sólo hecho de habitar esta época y de estar atravesando una crisis global para la humanidad, la primera pandemia del siglo XXI.

Decimos esto para empezar a entender cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a buscar la compañía de Freire para hacer la pregunta acerca de ¿qué nos pasa y qué les pasa a nuestras estudiantes con quienes sólo tenemos un vínculo a distancia, mediado por tecnologías?

Consideramos que la escritura de cartas nos permitiría, por un lado, sumergir a las estudiantes en narrativas propias, ya que este género, así como supone uno o varios destinatarios, requiere necesariamente a alguien que narra en primera persona y desencadena una poética propia; y por otro lado, rescatar el epistolario como registro pedagógico que está presente en la obra de muchos personajes que han aportado a las teorías educativas, como el propio Paulo Freire (1996; 2010a).

La consigna sugería escribirle a alguien que dentro de 10 años estaría en su posición como estudiante de Ciencias de la Educación, para que, al narrar, transformaran los saberes construidos como universitarios en legado y para que, al mismo tiempo, pudieran documentar esa experiencia vivida en un ejercicio que les aportase extrañamiento (Lins Ribeiro, 2010), una distancia para mirar con perspectiva el recorrido propio y en esa búsqueda, reconocer y valorizar sus propios saberes (Freire, 2010b).

A continuación, recuperaremos algunos de los fragmentos de las producciones. Nos interesa recobrar y analizar los párrafos extraídos de las extensas cartas en que resultan significativas las tramas construidas por las estudiantes y la forma en que tejieron sus interpretaciones de la lectura de la obra del autor, con sus vivencias como estudiantes universitarias y las proyecciones en tanto educadoras. A su vez, consideramos que los fragmentos que retomamos documentan un momento histórico en el que ellas, como tantos estudiantes, se sujetaron y le dieron sentido a una manera determinada de transitar una trayectoria de formación académica.

VIVIR LA UNIVERSIDAD CON FREIRE

Uno de los saberes que las estudiantes pusieron de relieve en este ejercicio y a través de sus cartas, tiene que ver con la recuperación de la vivencia como universitarias, dimensión que cobra nuevas formas, sin la territorialidad de habitar los espacios físicos como aulas y pasillos y con esto, la importancia de la lectura, de conocer teoría a través de leer textos de autores:

Aprendés y te enseñan tantas cosas nuevas, vinculadas al estudio y otras a la vida, ambas te ayudan a formarte como persona. Dentro de la facultad, vas a crecer, no solo físicamente sino también intelectualmente, los profesores se encargan de mostrarnos una inmensa

variedad de autores con los que vas a compartir ideas y con otros que te van a dar ganas de deshacerte de ellos, pero que obvio no vas a poder, incluso hasta vas a soñarlos de tanto leerlos para ese final o ese parcial, pero, y créeme cuando te digo esto, te van a mostrar muchas formas de pensar la educación, de pensarte a vos como educador, como cientista de la educación, y por supuesto de pensarte como una persona que forma parte de este mundo y que tiene la posibilidad de transformarlo. (De la carta de Sofía M.)

| 14

Nos interesa recuperar esa experiencia transitada y proyectada a los estudiantes: la de haber crecido en tanto nuevos horizontes de conocimiento y, a su vez, reconocer esa expresión que pone a los autores académicos como interlocutores en el proceso de aprendizaje, es decir como aquellos con quienes se conversa mientras se aprende.

En las cartas recobran el itinerario que comienza a construirse desde el momento que se llega a la facultad y donde las situaciones se contrastan con la escuela y son esas primeras lecturas las que van constituyendo esa identidad escurridiza que es «ser estudiante universitaria». Entre esos autores que, como decimos en la cátedra «nos quedan tatuados», aparece Paulo Freire como quien no pasó desapercibido en las vivencias:

Mi encuentro con Freire comenzó en el primer año de la carrera, recuerdo que en Didáctica I, leí por primera vez uno de sus escritos, una selección del libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2015). No recuerdo mucho de ese momento, pero sí una sensación de identificación, cercanía con lo que estaba ahí escrito, tal vez hoy a la distancia puedo decir que me sentí representada con lo que estaba leyendo, con la propuesta política, pedagógica que Freire me estaba contando. (De la carta de Soledad)

Son precisamente las conexiones entre las historias personales, los sentidos acerca de «ser estudiantes» y las formas en que las jóvenes interpretan al autor significando como marcas que deja su palabra y que las llevan a recordar y narrar el momento en que lo leyeron por primera vez:

Fue precisamente acá en la facultad, aunque no fue para una materia en especial, ya que simplemente quería leerlo porque lo habían nombrado en una clase. Paulo Freire, es de esos autores que no importa qué momento sea, siempre se debe volver a él y reflexionar sobre sus palabras, aunque parezca mentira siempre tiene respuestas ante nuestras dudas e inquietudes, mi amiga le dice «la biblia de los estudiantes de Educación», al principio no sabía porque ella decía eso, pero cuando

Leí *La educación como práctica de la Libertad* (Freire, 1999), lo entendí.
(De la carta de Sofía M.)

Algunas de las nociones que acuñó el autor y que vienen a resonar entre otras intertextualidades es la visión política de la educación que constituye uno de sus grandes aportes y que esta dimensión de la obra de Freire sea recordada por las estudiantes, da cuenta de esas preguntas que las habitan como futuras educadoras:

| 15

Freire en uno de sus libros habla de la necesidad de la utopía y de la esperanza, dos ideas que muchas veces son atacadas, castigadas, desvalorizadas. Freire levanta la bandera de tener esa utopía para ir en busca de lo que nos proponemos, lo que nos mueve, lo que nos marca una dirección, «lo que nos sirve para caminar» dice Galeano... creo que en esta idea de Freire nos está demostrando con fuerza su defensa a la educación, una educación que es política, y que tiene que involucrarse con el deseo de transformación del mundo. (De la carta de Soledad)

Pueden ser múltiples las conexiones y los mundos que se abren cuando educadoras en formación interpretan y de esta forma actualizan la palabra de Freire. De allí que desean legar esa lectura a alguien que en el futuro podrá generar otros diálogos desde nuevas interpretaciones:

No suprimir lo que sentimos, nos vuelve más receptivos y menos tolerantes ante la desigualdad, ante el sufrimiento ajeno y nos convoca a actuar para modificar, en la medida que podamos, la realidad injusta que suele presentarse como inevitable o como la única salida. En estos casos podemos acudir a armarnos con la «rabia justa» como dice Paulo Freire, como alternativa posible ante esta realidad que atenta contra nuestra esperanza. (De la carta de abril)

FREIRE PARA UN MUNDO EN CUARENTENA

La recuperación del pensamiento de Freire en esa trama de diálogo, escucha, praxis es como un llamado a la esperanza que no es fácil construir en este momento de incertidumbre y muerte masiva.

Como docentes, no encontramos claramente un camino que nos lleve a enseñar y encarar el proceso de aprendizaje (mutuo) que es el dictado de una cátedra anclada en los procesos territoriales, completamente de forma virtual. Fue cerca del final del cuatrimestre y luego de haber reconocido la necesidad y las ganas de las estudiantes de hablar de las condiciones históricas particu-

lares y sin precedentes a mano, que decidimos facilitar una consigna a través de la que puedan documentar las vivencias, los saberes construidos y con ellos, la angustia a la que nos llevó el aislamiento, las noticias amplificadas con cifras de muertes, más las muertes cercanas y las fracturas económicas en las mayorías de las familias y organizaciones sociales.

Una carta, sin embargo, también puede llegar como un mensaje de aliento para respirar y recomenzar:

Esto me lleva a pensar en la realidad que estamos viviendo, lo que el autor nos dice de alguna manera es que nos animemos a ensayar nuevas formas de habitar lo educativo desde un pensar/repensar constante, que nos mueve a actuar con otros para edificar y mejorar cada día la educación. (De la carta de Laura)

Precisamente es el maestro de Pernambuco quien abonó a la comprensión de las condiciones en las que se presenta lo educativo en estos tiempos de excepcionalidad

¿Qué haríamos hoy si no nos moviera el deseo de aprender? Transitar las instituciones educativas en este contexto se ha vuelto una tarea demasiado compleja, continuar construyendo y sosteniendo espacios educativos en estos momentos tan difíciles creo que es una expresión de que sabemos que la educación es una posibilidad de construir libertades. (De la carta de Soledad)

Las estudiantes en este ejercicio dieron cuenta de su reflexividad al situar sus historias, sus carreras en una época, en un lugar y en un desafío, que es vivir la sociabilidad educativa a través de la mediación por tecnologías, al mismo tiempo que escriben, que registran sus propias formas de leer, de aprender, de interpretar y de compartir la obra del maestro latinoamericano.

En educación es innegociable su vínculo con una práctica del cuidado colectivo. Debemos darle lugar a los modos de estar juntas en la escuela desde la sensibilidad, la escucha, el acompañamiento a otras, darle lugar al diálogo, darle sentido a expresar lo que nos pasa, lo que sentimos... prácticas que en cierto punto trascienden el contexto de la pandemia... prácticas que también son parte central del pensamiento de Freire; «la educación es un acto de amor» es una de sus frases a las que más me abrazo en este tiempo, pensar el cuidado y el acompañamiento «más allá y más acá» de la pandemia, es para mí, nuestro gran desafío en los espacios educativos que habitamos... nuestro gran acto de amor. (De la carta de Soledad)

Entre los diversos planos de la experiencia nos encontramos con diversas temporalidades y también intertextualidades. Las estudiantes, de alguna manera, han construido un vínculo con el autor y en sus cartas dan cuenta de múltiples formas de leer, de sentir, de vivir la obra de Paulo Freire y ese punto de partida también las habilita a transformar las angustias, las desolaciones en acción colectiva. En sus palabras denotamos que en cualquier contexto podemos interpretarlo, pensarlo y que está presente en diversos análisis de las escenas educativas.

| 17

Para enfrentar el miedo que nos genera vivir en tiempos de pandemia, tenemos que luchar día a día para reivindicarlo, poniendo en palabras lo que sentimos y comunicándonos. Al escucharnos entre nosotros, aunque sea a través de una herramienta tecnológica, nos estamos dando la posibilidad de expresarnos y mejorar las condiciones de vida para todos. Pienso, que hubiera sido muy triste, que por no poder concurrir al aula por la pandemia tengamos que dejar nuestro recorrido académico o la escuela se detenga. A pesar de todo, necesitamos hablar, demostrar, preguntar, investigar, y seguir teniendo contacto con el resto de las personas. Cuántas veces, el aula funciona como un refugio, para distraernos, aunque sea un poco, del resto de las problemáticas familiares o sociales. (De la carta de Soffá R.)

¿Hacen falta más elementos que una situación incierta o límite para encontrar nuevas perspectivas de forma colectiva? Esta pregunta, que está en la base del método dialógico, nos abre camino por esas cartas en que las estudiantes muestran cómo aprehendieron a Freire, al mismo tiempo que actualizan su pensamiento y recurren a las preguntas como motores, como aliadas, como mojones que delimitan nuevas búsquedas y abren más posibilidades para seguir preguntando.

En momentos difíciles como estos me parece que tenemos que apropiarnos de algunas nociones que nos ofrece Paulo Freire y hacer algo con ello, apostar al cambio, a la esperanza, a la escucha, al amor y al diálogo con otros porque ¿quién puede realmente ponerse de pie solo? Yo al menos no me imagino un recorrido, un camino o una trayectoria sin otros, sin un soporte, sin un andamiaje, sin esos otros que me sostienen, que me ayudan a levantarme. Sin ir muy lejos me refiero a mis compañeras, con las que conversamos (por fuera de la clase) sobre los textos, los autores, conceptos, dudas e interrogantes. Son más los interrogantes y las dudas que las certezas, pero aprendemos juntas, mantenemos a flote la palabra, le otorgamos significado a los textos.

Este proceso que estamos haciendo, sería sumamente complejo y difícil si estuviéramos solos, a la deriva. (De la carta de Laura)

CONCLUSIONES: FREIRE EN NUEVAS POÉTICAS

¿Qué podría resultar de una consigna en una cátedra universitaria con quienes están formándose en pedagogía y ante el desafío de narrar de qué manera acudimos a Freire hoy, en medio del tedioso proceso de estudiar a distancia y de racionalizar el contacto presencial con otras personas, en medio de una amenaza masiva de la especie en manos de un virus?

«La situación educativa pone en juego tres elementos: educando/educador, objeto cognoscible, mundo» (Rodríguez, 2006: 44). En las cartas, cada una de ellas fue documentando lo educativo y generando testimonios de época, narrativas de mujeres, jóvenes universitarias, en un trayecto de formación para ser educadoras. Se entregaron al ejercicio de contar qué les pasa y entre líneas podemos leer allí que disfrutaron de hacerlo, que encontraron goce *en un trabajo de la facultad* y en medio de una pandemia, lo que es demasiado decir.

Las estudiantes recobraron cómo Freire sentó marcas en su formación y en los modos de ver lo educativo, no solo al pensarse como docentes sino también al reconocerse como estudiantes, en sus inquietudes y en las prenociencias a través de las que se acercaron al autor. Reconocen a su lectura como un crecimiento personal conectado a lo que acontece alrededor y lo que les pasa a los demás.

En cada uno de estos relatos identifican a Freire como uno de los autores que ha significado momentos y ha desatado discusiones con sus pares, desde las cuales fueron conformando puntos de vista y desde las que han comenzado a imaginarse en medio de los desafíos de enseñar, de encarar proyectos educativos.

En las cartas fueron recordando y recobrando esas líneas en las que Freire se posiciona en la apuesta de nuevas construcciones de poder desde la palabra, desde los espacios de aprendizaje y, sobre todo, en forma colectiva.

Podemos advertir en las cartas profundas marcas de interpelaciones individuales en cada una de las estudiantes, pero a su vez la importancia de lo colectivo, de hacer, de estar, de pensar, de dialogar con otros, «una comprensión más solidaria» en el decir de Freire en esos encuentros con Frei Betto (Kotscho, 1985).

Quizás, paradójicamente, en estos tiempos de incertidumbre, de aislamiento y de resguardo físico, lo educativo aparece como un lugar desde donde construir libertades y que aún en sus nuevas modalidades, sigue siendo un refugio.

Como responsables de una cátedra consideramos que con este ejercicio pusieron de relieve su propia práctica de aprender y dando cuenta de su reflexividad en ella, a la vez que narraron procesos de subjetivación a partir de la lectura de Freire. Asimismo, los consejos que depositan en esos estudiantes futuros hacen hincapié en la importancia de lo colectivo en el entramado inter-

pretativo y en las búsquedas, las preguntas, esas que en educación nos mantienen inquietas, en movimiento.

«La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales» (Freire, 1999: 101). Es en este sentido que los educadores tenemos un rol político práctico: generar espacios de intercambio de saberes que permitan documentar esos mundos vívidos (Quirós, 2014), que amplíen miradas hacia otros espacios y territorios sociales, para los que leer y discutir a/con Freire es una puerta de acceso.

| 19

¿Qué esperanza más tangible que encontrarnos con estudiantes que construyen preguntas que problematizan, que tienen ganas de pensar y sumergirse al movimiento que la pregunta habilita?

En este ejercicio de cátedra advertimos que las aulas universitarias, esos espacios sociales y normativizados que en los recientes tiempos vienen reconfigurándose, volviéndose a fundar ante acontecimientos que nos desbordan y no nos dicen claramente cómo; suelen ser lugares poco fértiles para la escritura. Advertimos que la escritura de letra propia a través del uso de la primera persona, con la recuperación de la propia experiencia supone un recorrido de autorización que, lejos de buscar algún intento (fallido) de objetividad como lo viene proponiendo la lógica de la modernidad (Levinas, 2012) sitúa a las personas en un momento histórico, condicionadas por determinadas coyunturas y en diálogo con ciertas intertextualidades. De esta manera advertimos que Freire se aprehende, se reescribe, se vivencia y ¿por cuánto más que esto podemos ir siendo docentes de futuras docentes?

Lo que precisamente quisimos mostrar en este artículo es que en este autor y pensador clásico que es Freire, comúnmente se sostiene la afirmación de su actualidad, de su vigencia a lo largo de las épocas y las circunstancias en las que se encuentre el mundo. Sin embargo, nos quisimos adentrar en la aventura de cómo sus aportes se sostienen con vigor y vigencia y cómo es vivido por estudiantes jóvenes a cargo de la educación del futuro, a más de 50 años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2015).

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2010a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2010b). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Iovanovich, M. (2006). *El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación*. En: Gadotti, M; Gómez, M. y Freire, L. (comps.) *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO.

- Kotscho, R. (1985). *Esa escuela llamada Vida, diálogo con Frei Betto y Paulo Freire*. Editorial Legasa.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lins Ribeiro, G. (2010). *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*. En: Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (Comps.) Constructores de otredad. Antropofagia.
- Puigrós, A. (2019). *El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente*. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP. Archivos de Ciencias de la Educación, 13(16), e071. <https://doi.org/10.24215/23468866e071>
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de Trabajo de Campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar* -Año XXI N.º XVII- diciembre. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/viewFile/4914/5552>
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293–307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>
- Rodríguez, L. (2006). Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En: Gadotti, M; Gómez, M. Y Freire, L. (comps.). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO.
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En: Arata, N. Y Southwell, M. *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. UNIPE.
- Segato, R. (2020). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. En: Grimson, A. (comp.) *El futuro después del Covid-19*. Presidencia de la Nación: Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19.pdf 76-88
- Torres Carrillo, A. (2019). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, V.9, N.º1, Jan-jun. 2019, 217-243. <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2019.244721>

Figuras de lo pensable en los estudios sobre comunicación

MARÍA GABRIELA GASQUEZ | FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. ARGENTINA

ggasquez@email.unsl.edu.ar

ORCID: 000-0002-0940-6344

[DOI: 10.33255/26184141/1171](https://doi.org/10.33255/26184141/1171)

| 21

Fecha de recepción: 30/9/2021

Fecha de aceptación: 20/11/2021

Resumen

Los estudios sobre comunicación se presentan como una zona no unificada de interés teórico e investigación. Sin embargo, se ha configurado un itinerario que, si bien da cuenta de la coexistencia de variadas problemáticas e interrogantes con base en diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y políticas, tiende a legitimar unas formas particulares de concebir a la comunicación.

En este escrito nos proponemos revisar algunas de las nociones de comunicación consideradas fundantes en el campo de estudios de la comunicación. Con ello buscamos revisar el pensamiento que marcó el inicio de la investigación en comunicación y comprender cuáles son algunos de los antecedentes que viabilizan la continuidad, no de los estudios sobre comunicación, sino de una forma de pensarla que se define por la retirada al conformismo y que ha permitido, desde ese lugar del pensamiento, asociar a la comunicación unas nociones e intereses que la vuelven ajena al sentido de lo humano y que conllevan, por lo tanto, el riesgo de la deshumanización.

Para llevar a cabo nuestro trabajo recuperamos la noción de «figura» de Roland Barthes y, en consecuencia, seguimos como operatoria el «procedimiento de la tópica» propuesto por él; procedimiento que «implica una grilla en cuya superficie se pasea un tema» (Barthes, 2004: 53). De modo que este procedimiento consiste en el establecimiento de una tópica o red de lecturas en textos que suscitan una serie de asociaciones en torno a un tema. Estas asociaciones surgen a partir del criterio de recurrencia que da lugar a las figuras. Las figuras que abordamos en este trabajo son las siguientes: comunicación-información-conexión, comunicación-palabras-silencio.

Palabras clave: comunicación, figura, ideosfera



Figures of the Thinkable in Communication Studies

Abstract

Communication Studies are presented as a non-unified area of theoretical interest and research. However, an itinerary has been configured which, although it accounts for the coexistence of various issues and questions based on different theoretical, epistemological and political perspectives, tends to legitimize particular ways of conceiving communication.

In this paper we propose to review some of the notions of communication considered foundational in the field of communication studies. In doing so, we seek to review the thinking that marked the beginning of communication research and to understand what are some of the antecedents that make possible the continuity, not of communication studies, but of a way of thinking about it that is defined by the retreat to conformism and that has allowed, from that place of thought, to associate to communication some notions and interests that make it alien to the sense of the human and that entail, therefore, the risk of dehumanization.

To carry out our work we recover Roland Barthes notion of "figure" and, consequently, we follow as an operative the "procedure of the topic" proposed by him; a procedure that "implies a grid on whose surface a topic walks" (Barthes, 2004: 53). Thus, this procedure consists in the establishment of a topic or network of readings in texts that give rise to a series of associations around a theme. These associations arise from the criterion of recurrence that gives rise to the figures. The figures we deal with in this work are the following: communication-information-connection, communication-words-silence.

Keywords: communication, figure, ideosphere

I. SOBRE LAS HERENCIAS

Este escrito¹ surge al leer las propuestas de dos autores, propuestas que se ponen en diálogo y recogen aspectos planteados en la tesis de doctorado titulada *Variaciones sobre la comunicación. Una aproximación a la dimensión humana de la comunicación* (Gasquez, 2019). La primera de ellas remite a lo formulado por George Steiner en el marco de una conferencia que pronunciara en el año 1971 y en la que sostiene que una sociedad requiere antecedentes:

Lo que nos rige son las imágenes del pasado, las cuales a menudo están en alto grado estructuradas y son muy selectivas, como los mitos. Esas imágenes y construcciones simbólicas del pasado están impresas en nuestra sensibilidad, casi de la misma manera que la información genética. Cada nueva era histórica se refleja en el cuadro y en la mitología activa de su pasado o de un pasado tomado de otras culturas. Cada era verifica su sentido de identidad, de regresión o de nueva realización teniendo como telón de fondo ese pasado. Los ecos en virtud de los cuales una sociedad procura determinar el alcance, la lógica y la autoridad de su propia voz vienen de atrás. Evidentemente los mecanismos correspondientes son complejos y tienen raíces en necesidades de continuidad, difusas pero vitales. Una sociedad requiere antecedentes. (Steiner, 2006: 18)

Si bien la propuesta de Steiner trasciende el alcance de nuestro trabajo, pues está orientada a plantear un concepto de cultura, nos permite extrapolar algunas de sus ideas en relación con el campo de estudios de la comunicación o, más bien, en vinculación con la pregunta por el pensamiento heredado en dicho campo de estudios. Esto es: cuáles son los antecedentes que perduran y se repiten, a qué alude la necesidad de continuidad en un espacio de pensamiento que no puede verificar su sentido de identidad², pues carece de ella. Caben, en este punto, dos aclaraciones: en primer lugar, al hablar de campo tomamos como punto de referencia la propuesta desarrollada por Raúl Fuentes Navarro (1992) en tanto pone en diálogo la formulación elaborada por Pierre Bourdieu (2008) con el campo académico que aquí interesa y que remite al campo de la comunicación. Para el investigador mexicano el campo académico incluye a la investigación, la teoría, la formación universitaria y la profesión; aspectos que ponen en tensión actores, perspectivas y procesos. Esto supone además reconocer los condicionamientos presentes que buscan definir prácticas comunicacionales y discursos en torno a ellas y cuyo efecto es la legitimación, institucionalización y naturalización de ciertas prácticas y saberes. Así, el campo académico como «espacio social definido por prácticas sociales concretas, muchas de las cuales se expresan mediante discursos» permite reconocer «el conocimiento operante sobre los objetos de estudio: es decir,

sobre otros conocimientos, discursos y prácticas sociales» (Fuentes Navarro, 1992: 18). En relación con esta perspectiva, interesa destacar que consideramos que el proceso de institucionalización de un campo puede reconocerse a partir de un conjunto de procedimientos discursivos que establecen el orden de lo decible, definen una especialidad y delimitan prácticas y saberes. Se trata, en síntesis, de reconocer que el conjunto de textos considerados fundantes al interior del campo de estudios de la comunicación, delimitan y establecen una serie de proposiciones consideradas válidas que forman, como parte de la eficacia discursiva, un conjunto de objetos y unos sentidos particulares, en este caso, atinentes a la comunicación. En segundo lugar, al hablar de los estudios sobre comunicación, Héctor Schmucler advierte que se trata más bien de «un espacio común cuyo drama radica en su dificultad para nombrarse: el campo de conocimiento que integra la comunicación, en efecto, no ha logrado hasta ahora delimitar una identidad claramente establecida» (2006: 87). Ello se debe, entre otros aspectos, a la consideración del campo de estudios de la comunicación como una zona no unificada de interés teórico e investigación esto es, reconocer que nos encontramos con diversas perspectivas teóricas que estudian a la comunicación a partir de los aspectos, niveles, dimensiones o tensiones que cada corriente delimita. Multiplicidad de problemáticas que remiten, a su vez, a diferentes fuentes teóricas, epistemológicas, filosóficas, metodológicas que dan cuenta de la complejidad de la comunicación como campo de estudios y de la dificultad para definir el concepto de comunicación. En esta línea, Aníbal Ford señala que «todo intento de definir la comunicación y también la cultura debe hacerse cargo no sólo de cientos de definiciones sino de una tópica en cuyo centro está la afirmación de la complejidad de estos conceptos cuando no la imposibilidad de definirlos» (Ford, 2002: 22).

La segunda propuesta toma como referencia dos textos de Héctor Schmucler en los que, desde la tensión entre olvido y memoria, busca recrear algunos de los hechos y experiencias que caracterizaron a los estudios sobre comunicación. De sus escritos interesa puntualizar dos aspectos: uno, vinculado al señalamiento que realiza en torno a una tendencia que definió al pensamiento sobre la comunicación luego las décadas del sesenta y el setenta y que define, desde la propuesta de Castoriadis (1997), como una «retirada al conformismo» o, en términos del propio autor, bajo la forma de una «resignada aceptación de lo dado». Cabe aclarar que este movimiento no sólo caracterizó a los estudios sobre comunicación en la región (Cfr. Schmucler, 2006). El otro de los aspectos alude a la tarea de reconocer que «"lo nacional" permaneció y permanece pegado a la influencia de las corrientes intelectuales venidas de afuera» (Schmucler, 2006: 89). Lo que significa que al abordar concepciones comunicacionales en la región precisamos volver sobre investigaciones y planteos teóricos pioneros que trascienden las coordenadas geográficas.

Lo antes mencionado nos lleva a considerar al campo de estudios de la comunicación como un sistema de pensamiento heredado que tiene raíces en necesidades de continuidad. Sin embargo, no sólo se trata de la necesidad de recrear y comprender los alcances de las herencias, sino de considerar que aun cuando el campo de la comunicación no ha logrado delimitar una identidad eso no ha impedido que la comunicación «multiplicara su importancia en el mundo, para que se instalara en el corazón de su más íntima estructura» (Schmucler, 2006: 89). Por lo tanto, esa necesidad de continuidad de la que nos habla Steiner no estaría dada por la posibilidad de verificar un sentido de identidad, sino por el lugar que la comunicación ha logrado ocupar en el mundo.

A partir de allí nos preguntamos entonces: ¿qué hemos heredado como pensamiento? ¿cuáles son las concepciones comunicacionales que nos anteceden y que han prevalecido? ¿qué figuras de la comunicación son habilitadas o qué ideas de comunicación se vuelven pensables? En síntesis: ¿en qué medida las investigaciones y concepciones comunicacionales pioneras configuran o determinan al pensamiento actual sobre la comunicación?

Con estas preguntas buscamos comprender cuáles son algunos de los antecedentes que viabilizan la continuidad, no de los estudios sobre comunicación, sino de una forma de pensarla que se define por la retirada al conformismo y que ha permitido, desde ese lugar del pensamiento, asociar a la comunicación unas nociones e intereses que la vuelven ajena al sentido de lo humano y que conllevan, por lo tanto, el riesgo de la deshumanización. Dicho de otra manera, el proyecto de humanidad que prevalece celebra a la comunicación, en el mismo momento, en que nos convierte en testigos de la destrucción de una experiencia que la haga posible. Se trata de una centralidad en la que la propia comunicación se constituye en un valor universal y totalizador y ello no solo afirma la instauración de un orden comunicacional, sino que niega, al mismo tiempo, la posibilidad de su impugnación.

II. IDEOLOGÍA COMUNICACIONAL E IDEOSFERA

Para avanzar en el recorrido nos detenemos en la idea que postula Schmucler respecto a la centralidad dada a la comunicación, gesto que la llevó a constituirse en un imperativo de nuestro tiempo. Mencionamos algunas consideraciones a fin de poner en común aspectos presentes en esta idea: esto es, la exaltación de la comunicación como valor en sí misma; la asunción de una concepción de hombre como *homo communicans*, un sujeto que «solo existe a través de la información y el intercambio» (Breton, 2000: 52); la aceptación social de una idea que se volvió doxa: «la llegada de la sociedad de la información» (Schmucler, 1997: 41), una construcción histórica que no sólo está obsesionada por la comunicación, sino que también genera, entre otras, una ilusión que es «la del poder liberador de la comunicación» (Breton, 2000: 159); la ratifi-

cación de una aporía que dice «comuniquémonos. Comuniquémonos mediante los instrumentos que, precisamente, han debilitado a la comunicación» (Sfez, 2007: 13); una visión optimista y celebratoria que enlaza comunicación y tecnología y que fija un modelo de sociedad y de ser humano en el que, como lo expresa Schmucler «la técnica ha ido generando la ilusión de que estamos todos juntos, cuando no nos reconocemos» (Schmucler, 2013: 8).

De esta manera, se da a la comunicación un alcance significativo que la ubica en el centro de la escena como dominio performativo. Alcance que contribuye a configurar un modo de estar en el mundo que limita e inmoviliza otras formas de vivir y pensar la comunicación; formas en las que se juega el sentido del vivir. A ello se suma no sólo el carácter polisémico del propio término comunicación sino la función adánica que se le ha otorgado. Nombrar y crea, configura sentidos que se inscriben en diversos órdenes. Entendido de esta manera el término comunicación nombra prácticas sociales, la proliferación de técnicas y tecnologías, delimita campos profesionales y laborales, contribuye a la profesionalización de ciertas prácticas y a la institucionalización de un campo de estudios y un conjunto de saberes. A su vez, la capacidad nominativa y explicativa que se le atribuye a la comunicación puede ser reconocida a partir de los usos que fue adquiriendo la palabra comunicación y cuya ampliación queda expresada en el catálogo que presenta María Moliner (2007) en el *Diccionario de uso del español*, allí encontramos que los usos del vocablo comunicar y comunicación se han ampliado; así como las entradas vinculadas a la familia etimológica, a saber: «comunicabilidad, comunicable, comunicacional, comunicado, comunicador, comunicante, comunicatividad, comunicativo, comunicatorio, comunicología y comunicólogo» (Moliner, 2007: 737-738). Una de las características de esta presencia está dada por la insistencia en la construcción de objetos y sujetos particulares, pero también por la acentuación de una propiedad, una cualidad. Así, la comunicación adquiere un nuevo estatuto: es acción, objeto, sujeto, dominio de saber, experticia, capacidad y condición de posibilidad. Este acento puesto en las derivaciones puede leerse como el dominio de una concepción comunicacional que, bajo la construcción de un catálogo propio, logró extenderse.

En síntesis, la capacidad nominativa y explicativa que se le atribuye a la comunicación puede ser leída, en parte, desde el proyecto humano jerarquizado que estructura a la comunicación en estrecha vinculación con la tecnología. Insistimos sobre esta problemática visibilizada por Mattelart y Mattelart (1997) y Schmucler (1997) y remarcamos el carácter totalizador que se le confiere a la comunicación:

Los nuevos libros que encadenan el futuro a nuestro abismal presente son productos de la «era tecnocrónica» pero otorgan a la filosofía y a la política un lugar bien diferente. Su devoción se vuelca sobre un

espacio teórico que subsume todo, incluida la filosofía y la política, en un eje paradigmático: la comunicación. (Schmucler, 1997: 167)

Este funcionamiento, en el caso de la comunicación, presenta un engranaje discursivo y material que lo sostiene y moviliza. Se trata no sólo de la preeminencia de una ideología comunicacional, un mito, sino de un conjunto de discursos, prácticas, instituciones y sujetos que lo viabilizan. De allí la incorporación de la noción de campo académico como espacio que insiste en el reconocimiento y la jerarquización de un saber considerado válido para su enseñanza y profesionalización. Recordemos que la noción de campo académico permite reconocer prácticas y discursos tanto en el ámbito educativo como por fuera de él. Este aspecto habla del efecto multiplicador que garantiza el mantenimiento y regulación del estatuto múltiple (saber, práctica, labor y experiencia) que se le ha otorgado a la comunicación en diferentes ámbitos.

La idea de un proyecto humano jerarquizado que se estructura a partir del encadenamiento entre comunicación y tecnología puede ponerse en diálogo con la formulación de Breton al sostener que «el sistema de valores que se construyó en torno a la comunicación se afirmó progresivamente como una alternativa posible a las ideologías y a las representaciones "clásicas" del hombre» (2000: 169); sistema que adquirió la forma de una utopía que se encuentra «fuertemente presente en el centro mismo de nuestra cultura y de nuestras más íntimas representaciones» (2000: 128).

Es así que la comunicación funda una ideología en la que la propia comunicación se vuelve un valor de alcance universal y habilita la construcción de un proyecto utópico: la «sociedad de comunicación».

Si bien para Breton esta utopía no se ha realizado como tal, importa en la medida en que da cuenta de una construcción histórica que no sólo está obsesionada por la comunicación, sino que también «genera hoy una ilusión más importante, la del poder liberador de la comunicación» (2000: 159). Ilusión que se articula «en torno a dos creencias. Por una parte, el solo hecho de comunicarse sería suficiente para vivir en armonía en la sociedad. Por otra parte, la comunicación podría instrumentarse, es decir, ser objeto de un saber práctico fácilmente manipulable» (2000: 159).

Esta centralidad dada a la comunicación que anuncia la llegada de un nuevo hombre y la conformación de una «sociedad de comunicación» armónica y carente de conflictos no hace más que acentuar el riesgo que corremos y que es el de ser «una sociedad fuertemente comunicativa pero débil en sus encuentros» (Breton, 2000: 162).

Por su parte, Schmucler aporta una mirada que enriquece la propuesta de Breton, pues se trata de «la constitución de una ideología de la técnica que, en nuestro tiempo, se ha vuelto la ideología dominante y a la que podríamos denominar *tecnologismo*» (1997: 55). Una visión optimista y celebratoria que fija

un modelo de sociedad y de ser humano en el que «la técnica ha ido generando la ilusión de que estamos todos juntos, cuando no nos reconocemos» (Schmucler, 2013: 8).

El problema radica en que «la ideología de la técnica ha realizado una jugada maestra al sustentar que todas las ideologías han concluido. La tecnología, en realidad, intenta marginarse del campo del discurso —lugar de la ideología y de la disputa— para erigirse como transparencia» (Schmucler, 2013: 43). Esta ideología afirma la instauración de un orden comunicacional y anula, a la vez, la posibilidad de su rechazo, pues «no admite la voluntad de negación; se enraíza en la pura afirmación del mundo tal cual es. El tecnologismo, mientras ahueca lo propio de la naturaleza del ser humano: su posibilidad de opción, le señala al hombre un espacio, el de la técnica, en el que debe realizarse como especie» (Schmucler, 1997: 59).

Como parte de la operación (de afirmación y negación) que impone la ideología dominante, la comunicación ingresa en una aporía que Lucien Sfez describe de la siguiente manera «nunca se ha hablado tanto de la comunicación como en una sociedad que no sabe comunicarse con ella misma, cuya cohesión está cuestionada, cuyos valores se descomponen, cuyos símbolos demasiado usados ya no logran unificar» (2007: 11). Por su parte, Schmucler insinúa también esta tensión «y cuando digo comunicación no es un simple juego. O vivimos comunicados, es decir, nos sentimos juntos con otros, o la vida humana va diluyendo su sentido» (2013: 8).

En relación con el planteo anterior respecto de la ideología comunicacional, la comunicación como término polisémico y configurador puede pensarse desde la noción de ideosfera que propone Roland Barthes. La ideosfera se presenta como un sistema de lenguaje, como «un sistema discursivo fuerte, no *idio-lectal* (que puede ser imitado, hablado, insospechadamente, por un gran número de personas)» (Barthes, 2004: 139). De esta manera, la ideosfera supone la adscripción a un conjunto de «ideas fraseadas» o «argumentos-fórmula» que «inextricablemente ligada a una fe» cohesiona sujetos, al menos a aquellos que adhieren a una ideosfera. Interesa remarcar aquí que esa adhesión que Barthes llama mimetismo puede pensarse como «consciente, deliberado, sea por maquiavelismo, en el nivel de los Estados, sea por conformismo prudente en el nivel de los individuos, cada vez que la ideosfera está ligada a un poder» (Barthes, 2004: 144).

A su vez, la ideosfera, que conjuga poder e ideología, tiende a constituirse en *doxa*, es decir «en "discurso" (sistema particular de lenguaje) que es vivido por los usuarios como un discurso universal, natural, evidente, cuya tipicidad no es percibida, cuyo "exterior" es siempre remitido al rango de margen, de desvío: discurso-ley que no es percibido como ley» (Barthes, 2004: 142). Esto significa que la ideosfera es asimilada como parte de un espacio autónomo cuya cohesión proviene del interior de sí misma, lo que le permite, como parte de su

funcionamiento, negar la existencia de las determinaciones sociopolíticas de la época. Por eso, Barthes expresa que la ideosfera, como discurso de la *doxa*, es una «especie de aparato regulador, homeostático, que regula el poder entre límites óptimos» (2004: 142).

A ello se suma la perpetuidad, esto es «el poder de durar» y «la duración de un sistema no prueba su "verdad", sino precisamente su "resistencia", es decir, la cualidad de su funcionamiento» (Barthes, 2004: 144). Podemos pensar entonces que es el efecto multiplicador y la perpetuidad lo que permite a una ideosfera mantener su lugar y persistir.

| 29

Al extrapolar la noción de ideosfera al campo de la comunicación queremos subrayar tres aspectos:

-La consagración de un orden comunicacional que atraviesa y afecta procesos de formación e investigación, prácticas profesionales, a los objetos mismos, a los procedimientos, a las carreras, y claro está, a los sujetos.

-La persistencia de una concepción de la comunicación estructurada a partir de un lenguaje matemático ingenieril que imprimió en la comunicación una imagen instrumental. Imagen que resulta difícil eludir al decir la comunicación en tanto se constituye en una de las ideas-fuerza naturalizada en el campo de estudios de la comunicación.

-Las herencias y dinámicas que caracterizan al campo de la comunicación y que remiten a la recurrencia establecida en torno a recorridos canónicos, autores consagrados, modas teóricas y desplazamientos³ que hay que seguir.

Estos aspectos permiten subrayar el funcionamiento de los discursos teóricos como un conjunto de formulaciones heredadas que comparten los sujetos que integran el espacio académico y que se presentan como parte de trayectos autónomos escindidos de los procesos sociopolíticos de la época.

Entendemos que las herencias tienen, en principio, una doble función: reproductiva y naturalizadora. En cuanto a la función de reproducción, se trata del sostenimiento de las concepciones de la comunicación que habilitan los marcos teóricos y analíticos legitimados (los antecedentes, su continuidad). En cuanto a la función definida en términos de naturalización se alude a una tendencia que modela las opciones, a la solidificación de un orden que anula el carácter histórico y con ello visiones de la comunicación cuyos efectos sean la puesta en crisis del sentido común y de la ideología de la época.

Consideramos entonces que tanto la persistencia del sesgo instrumental, cuanto la recurrencia a esquemas y concepciones teóricas heredadas muestran la preeminencia y la adscripción a una ideología comunicacional también en el marco académico, dinámica que da lugar al sostenimiento del orden comunicacional instaurado.

Carlos Mangone avanza en esta reflexión:

En otras palabras, pensamos que el campo –no sin contradicciones, con biografías intelectuales peculiares y propuestas de conocimiento diferenciadas– acompañó la tendencia dominante y, en no pocos casos, operó desde una racionalidad cada vez más instrumental o, más sencillamente, desde un discurso legitimador del estado de cosas. (2006: 2-3)

Insistimos, podemos leer la persistencia de la ideología comunicacional, de lo heredado, del estado dado de cosas a partir de los modos en que opera la ideosfera.

| 30

III. FIGURAS DE LO PENSABLE

Tal como dijimos al iniciar este escrito, el campo de estudios de la comunicación se presenta como una zona no unificada de interés teórico e investigación. Sin embargo, bajo la denominación Teorías de la Comunicación⁴ se ha configurado un itinerario que, si bien da cuenta de la coexistencia de variadas problemáticas e interrogantes con base en diferentes perspectivas teóricas, tiende a legitimar unas formas particulares de concebir a la comunicación.

Interesa, en esta instancia, revisar las nociones de comunicación consideradas fundantes en el campo de estudios de la comunicación. Con ello buscamos revisar el pensamiento que marcó el inicio de la investigación en comunicación y cuyo efecto de persistencia llama la atención por la presencia en el mito actual. La idea de Le Breton en cuanto a que «las ideologías modernas de la comunicación florecen en este trasfondo histórico» en el que «los científicos recibieron en esa época [el período de la posguerra] la misión de asegurar el control de las sociedades recurriendo a las máquinas» (Le Breton, 2006: 3), es la que marca el recorrido.

III. a) COMUNICACIÓN-INFORMACIÓN-CONEXIÓN

Entendemos que son los sentidos previstos en los desarrollos teóricos los que nos permiten comprender las formas que adquirió la comunicación humana en nuestra contemporaneidad. En un primer momento, formas de la comunicación cuyas operaciones de sentido han cohesionado comunicación, transmisión de información e interacción como autorregulación.

Así, en los trabajos de Claude Shannon y de Norbert Wiener prevalecían intereses tecnológicos, armamentistas y bélicos destinados al desciframiento de códigos, a la eficacia en la transmisión de mensajes y al estudio del tiro de cañones antiáereos; trabajos a los que se sumaron los propuestos por Ludwig von Bertalanfy quien «establecía las bases de lo que formalizaría en la posguerra como la "teoría de los sistemas", una teoría cuyos principios han proporcionado un instrumento de acción con fines estratégicos durante la Segunda Guerra Mundial» (Mattelart y Mattelart, 1997: 44), y las investigaciones empí-

rico-experimentales marcadas por intereses propagandísticos. La vinculación entre comunicación y guerra queda plasmada, Mattelart (2003) escribe

La comunicación, para lo que sirve, en primer lugar, es para hacer la guerra. Pero, fuera del período de las hostilidades, que suscitan la abundancia de los análisis e incluso su alistamiento al servicio de los ejércitos, la guerra se ha constituido, tradicionalmente, en zona ciega del pensamiento acerca de la comunicación. El confinamiento de la noción de comunicación en la industria del entretenimiento en tiempo de paz no es el único en hacer inaudible el discurso sobre la relación comunicación-guerra. (Mattelart, 2003: 18)

| 31

Este panorama, nada alentador, exhibe un pensamiento comunicacional al servicio de la muerte, del progreso, de la técnica y del mercado. La comunicación, ante la supremacía de lo instrumental, trabaja en pos de la eficacia, de la persuasión, del control del sistema, de la autorregulación. Las formas de vida que produce están subsumidas en un sistema que prevé corrección de las desviaciones y adaptación. Este pensamiento sostenido en la lógica informacional suspende la posibilidad de la comunicación como experiencia.

El problema radica en que la «proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho sino sumar nuevas voces a esta polifonía [la de la noción de comunicación] en un final de siglo que hace de la comunicación la figura emblemática de las sociedades del tercer milenio» (Mattelart y Mattelart, 1997: 9). Expansión que ha llevado a que el fenómeno de la comunicación humana sea reducido al fenómeno de los medios, aspecto que reafirma la confusión entre comunicación y posibilidades técnicas. De allí que parte del desarrollo de la investigación en comunicación haya estado centrado en el análisis de los medios, inicialmente en vinculación con la pregunta por los efectos.

La tradición norteamericana se ha ocupado de trabajar sobre esto recuperando la psicología conductista y neoconductista para fundamentar sus desarrollos. Claro que la «investigación administrativa no es, desde luego, nueva en los Estados Unidos. Pero su generalización es inédita y va pareja con la liberalización del modo de comunicación. El pragmatismo que caracteriza a los estudios operativos impregna cada vez más las maneras de decir la comunicación» (Mattelart y Mattelart, 1997: 126). El problema de esto no reside sólo en la reducción comunicación-medios, sino en que en las maneras de decir la comunicación que se expanden «resulta que el campo en su conjunto experimental cada vez más dificultades para desprenderse de una imagen instrumental» (Mattelart y Mattelart, 1997: 126).

Si bien no nos proponemos analizar, en este trabajo, cada una de las teorías elaboradas en el marco de la *Mass Communication Reserch*, importa remarcar que dichas investigaciones tuvieron lugar en el período de entre guerras

y cuyos intereses armamentistas, tecnológicos, mercantiles y políticos imprimieron en los diferentes recorridos un sesgo empirista-administrativo que confirió a la comunicación un carácter estratégico-instrumental.

De modo que la problemática de la comunicación queda reducida al tema de la transmisión, de los efectos y a su capacidad efectiva de lucros.

De allí que el pasaje forzado de la teoría matemática a otros ámbitos ponga a «la experiencia de la comunicación por debajo de su complejidad y riqueza» (López P., 1998: 27). No se trata solo de las zonas que quedan afuera cuando prevalece la matematización de la comunicación, sino especialmente de la economía comunicacional que demarca.

El *homo communicans* aparece ubicado en un polo del proceso dispuesto a recibir una infinita cantidad de información; codificación y decodificación aparecen como operaciones en espejo sostenidas en un universal (el código) y son, a su vez, operaciones temporalmente próximas, puesto que la respuesta es inmediata. Esta lógica matemática-eficientista inmoviliza a un sujeto que aparece situado en un proceso en el que codificación y decodificación se constituyen en movimientos casi simultáneos.

La concepción de comunicación aquí abordada describe una dinámica del contacto que se define por el traspaso de información cuantificable, cuya temporalidad aparece demarcada por las posibilidades que los cambios en la tecnología van proporcionando.

A menudo se sostiene que la concepción de comunicación como transmisión de información ha sido superada. Sin embargo, aspectos tales como la capacidad del canal, la entropía y la fuente han hecho de esta teoría la clave del avance tecnológico tendiente a la profundización en el estudio y el desarrollo de los aspectos enunciados por Shannon hace más de sesenta años.

Desde entonces, los logros tecnológicos se definen por la posibilidad de ampliar la capacidad de la fuente y aumentar la velocidad de transmisión y respuesta como parte un mundo que celebra a la información.

Lo que aquí interesa señalar es que cada una de las tradiciones teóricas resume un aspecto o dominio de algo mayor que es la historia humana. Los conceptos y nociones hasta aquí trabajados interesan por el proyecto humano que contribuyen a configurar, por la forma en que se presenta a las relaciones humanas y por la concepción comunicacional que prevalece y que regula los encuentros. Así, por ejemplo, a la recurrencia de la noción de información se suma la persistencia que, pese a las variaciones en los trayectos investigativos, puede apreciarse a través del tiempo. Recurrencia y persistencia cuyo efecto viabilizó una cultura comunicacional ceñida a lo informacional.

El *riesgo* de ello es desplazar la dimensión comunicativa del sujeto al medio, al aparato o la tecnología y desconocer, en ese movimiento, la necesidad y capacidad humana de convivir para terminar «comprometido con la ideología de un sistema que se quiere esclavo humilde de la racionalidad

tecnológica» (Schmucler, 1997: 14). La consagración de esta visión comunicacional⁵ puede sintetizarse en la propuesta que realiza Schmucler (1997) y que define como la «visión etnocéntrica del occidente tecno-racionalista». Una suerte de optimismo y celebración que enlaza comunicación y tecnología y que fija un modelo de sociedad y de ser humano. Sin rodeos, «las tecnologías cumplen también un papel performativo; es decir que al usarlas se realiza la concepción con que fueron creadas» (Schmucler, 1997: 215), por ello no podemos negar la dimensión ideológica, esto es, la manera de pensar el mundo que contienen.

| 33

Expresada en otras palabras, son las consecuencias de esta visión «etnocéntrica del occidente tecno-racionalista» las que, de alguna manera, Luis Gruss (2010) interroga cuando escribe:

La conexión multiplicada hace creer a muchos que ahora vivimos en un estado de comunidad estrecha, infalible y definitiva. Sienten que las distancias han sido barridas para siempre gracias al zumbido insistente del equipo recargable y a un tiempo veloz que desintegra la geografía. ¿Pero estamos realmente más cerca entre nosotros? Es más, ¿la distancia en general debería ser evitada? (Gruss, 2010: 22)

Podemos decir que lo que preocupa a Gruss es, en primer lugar, la confusión entre conexión, cercanía y comunidad y en segundo lugar, el efecto que las características de la conexión imprimen en el imaginario actual al tramar una idea de comunidad «estrecha, infalible y definitiva» y que hace de la cercanía una presencia perpetua en diferido en la que la distancia ha sido borrada. Visión de la cercanía que irrumpe como condición de época, como imperativo social y que, siendo histórica, se vuelve naturaleza.

Al producirse la operación de naturalización se organiza el mundo alrededor de una conexión que aparenta ser una comunidad. Sin embargo, la experiencia de la comunicación no puede afirmarse.

Héctor Schmucler plantea la aporía

Nunca hemos hablado tanto de comunicación. Nunca hemos estado tan en contacto. Y nunca (tal vez nunca), por lo menos desde nuestra experiencia civilizatoria, hemos estado más solos. Si algún drama hoy podría significar el mal de nuestro mundo es la infinita soledad en que estamos en medio de muchedumbres que se agitan con celulares, con sistemas múltiples de redes, donde se genera la ilusión de tener «amigos» (no hace falta que diga a qué aludo), de estar en permanente vínculo con el otro. (Schmucler, 2013: 8)

III. b) COMUNICACIÓN-PALABRA-SILENCIO

Al repasar los estudios de comunicación en Argentina⁶ se puede reconocer, de manera especial pero no excluyente, que gran parte de las perspectivas teóricas (Estudios sobre Comunicación y Cultura y Economía Política de la Comunicación) acentúan un pensamiento sobre la comunicación que adquiere la forma de una reivindicación de la palabra.

Mencionamos algunas de las propuestas y conceptualizaciones que enfatizan la puesta en escena de la palabra:

-Estudios referidos a expresiones culturales que buscan poner en discusión el modelo cultural dominante y que favorecen procesos de visibilización y afirmación de los sectores populares.

-Análisis de recepción que definen a los sujetos receptores como partícipes activos del proceso comunicativo, concepción que desplaza la posición asignada a los sujetos en las tradiciones conductistas y funcionalistas que los sitúan como polo pasivo.

-Investigaciones sobre las estructuras en el sector de las industrias culturales que luego pueden traducirse como parte de las demandas que aspiran al derecho a comunicar, al derecho a la información y a la libertad de expresión entendidas como:

pilares de una tradición contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Convención Americana de Derechos Humanos, en otros pactos internacionales con rango constitucional, en el propio articulado de la Constitución nacional y en leyes específicas vigentes en el país. (Becerra, 2015: 17)

Se trata, en definitiva, de propuestas que buscan ampliar las posibilidades del decir, ya sea mediante la participación en la elaboración y planificación de sistemas de comunicación, de medios, de políticas y de programas; lo referido al acceso a la información; o a la posibilidad de confrontar y resistir a los contenidos y modelos dados, esto es como reivindicación de manifestaciones que no responden al orden establecido. Todas ellas llevan a la incorporación y contemplación de voces que se suman a la circulación de la palabra imperante.

En Argentina, desde la década del setenta a la actualidad, se han elaborado diversos planteos referidos a la llamada democratización informativa, planteos que habilitaron discusiones y proyectos de Políticas Nacionales de Comunicación (PNC), así como de indagaciones orientadas a problematizar la relación entre medios de comunicación, libertad de expresión y derecho a la comunicación.

Además, cabe recordar que durante los años setenta: «las Políticas Nacionales de Comunicación (PNC) propuestas y/o desarrolladas en algunos países de América Latina se enmarcaban en el reclamo promovido por el Tercer

Mundo en UNESCO y Naciones Unidas para la creación de un Nuevo Orden Internacional de la Información (NOII)» (Mastrini y Mestman, 1996: 84); situación que extendió el alcance dado a la demanda⁷.

Con este señalamiento no pretendemos simplificar los trayectos ni las concepciones presentes en el campo de la comunicación; menos aún desconocer el carácter político que se le imprimió a la palabra, como derecho, aunque limitada a la noción de información. No obstante, entendemos que la asociación entre comunicación, información y circulación de la palabra que queda consagrada, limita, cuando no restringe, una mirada respecto a la comunicación que contemple, por ejemplo, la experiencia del silencio. Más bien, corresponde precisar que la limitación no radica en una ausencia de pensamiento sobre el silencio, sino en la significación que éste adquirió al quedar asociado a una idea de censura.

Ese sentido dado al silencio fue exacerbado por los procesos dictatoriales que se impusieron en la región, de modo que, tal como sostienen Damián Loreti y Luis Lozano, «la regulación y las prácticas de censura atravesaron la difusión de contenidos artísticos, informativos y de entretenimiento en todos los soportes y niveles desde principios del siglo xx» (2015: 76); práctica que no sólo se estableció como mecanismo de control sistemático por parte de organismos estatales y paraestatales, sino que se trató también «de una práctica que impregnó los medios de comunicación que sobrevivieron al terrorismo de Estado a partir de una estructura de cooperación con el gobierno dictatorial decidida por los empresarios» (Loretti y Lozano, 2015: 76). Formas de la censura que, mediante la violencia, la asociación y la muerte, silenciaron voces opositoras de periodistas, militantes y medios.

Sin embargo, el mecanismo de anulación de sujetos, de posiciones e interpretaciones no se restringe a las dictaduras, ni se ejerce sólo de modo directo, pues existen

formas indirectas en las que el Estado no es necesariamente protagonista. Entre ellas debe citarse la concentración de la propiedad, la proscripción de individuos o sectores sociales (como aquellos sin fines de lucro) al acceso a recursos públicos como el espectro radioeléctrico a través de licencias audiovisuales, el ejercicio arbitrario de la regulación y de políticas impositivas selectivas, las figuras penales que criminalizan la opinión, el abuso de recursos para premiar la subordinación o castigar la crítica —el caso de la publicidad oficial— y la obstrucción del acceso de la ciudadanía a la información pública. (Becerra, 2015: 18)

A modo de cuestionamiento al ejercicio de la censura en sus diferentes modalidades y con la restitución de la democracia en Argentina en el año 1983 es que fueron surgiendo reclamos, aunque paulatinamente. Para dar cuenta

de los alcances que tuvieron las demandas remitimos al análisis que desarrollan Loreti y Lozano (2015) al abordar los debates sobre la libertad de expresión

Los primeros años del siglo XXI mostraron una inédita demanda social en torno a la consagración y defensa de los principales elementos de los derechos humanos, lo cual se tradujo en una exigencia de respuestas para los sistemas y organismos multilaterales. Este proceso derivó, entre otras consecuencias, en un crecimiento exponencial de las presentaciones ante instancias nacionales e internacionales en los más diversos tópicos incluidos el derecho a la libertad de expresión, a la información y a la comunicación (...). Así, se originaron acciones que pusieron a consideración de los organismos internacionales cuestiones como la crítica a la penalidad de la expresión, el acceso a la información pública y de interés público, la protección física y material de los periodistas y de otras personas que toman la voz pública —entre ellos, los defensores de los derechos humanos— y la necesidad de fomentar el pluralismo y preservar la diversidad de voces. (Loretti y Lozano, 2015: 25)

| 36

Todos los procesos descritos hasta aquí contribuyeron a configurar un estatuto de la comunicación en el que se jerarquiza la palabra y mientras ésta se reivindica como derecho (a la libertad de expresión, a la información, a la comunicación, a la necesidad de fomentar el pluralismo y preservar la diversidad de voces) el silencio adquiere un matiz negativo que lo vuelve insostenible; silenciar es censurar.

Digamos que mientras se reivindica el derecho a la palabra se elude el silencio como un «intento de romper este monopolio [el de la autoridad institucional y su dominio] de la iniciativa con vistas a restablecer la paridad» (Le Breton, 2006: 58). Para el autor, una vez que ha sido alcanzado el derecho a la palabra «el estatuto del silencio se transforma, y de ser una obligación pasa a ser una opción» (2006: 58). Claro que, en este contexto, el silencio como opción queda rezagado al triunfo de la palabra.

Insistimos: la concepción dominante, la ideología comunicacional contemporánea, ratifica también la jerarquización de la palabra, su producción y multiplicación. Desde allí nos preguntamos por qué la reivindicación de la palabra y el sentido despectivo dado al silencio persisten en viejas y nuevas demandas, tanto en la *doxa*, cuanto en el campo de estudios de la comunicación.

Asimismo, el impulso dado a la información alcanzó otros niveles, fue formulada como condición de posibilidad para la comunicación en el marco de debates internacionales, tal como advertimos anteriormente en relación con el caso de la discusión por un Nuevo Orden Internacional de la Información y la Comunicación. La reinterpretación que del debate ofrece Schmucler (1997) aporta ele-

mentos para precisar el carácter mercantil-instrumental dado a la información. Es esta lectura la que nos lleva a considerar que la imposibilidad del silencio no está dada sólo por la tarea de alcanzar la condición de *homo communicans* que la utopía prevé, sino por la capacidad del silencio para esquivar el carácter productivo que se le imprime a las cosas.

Al considerar este tema, Andrés responde

El mal llamado progreso, unido a un ideario de producción sin límites, a un estado de crispación y consumo sin tregua, es sumamente ruidoso. Las ciudades sitiadas por los colapsos y asaltadas por los precios impuestos por la barbarie, el fragor de unas máquinas que no se sabe para qué producen, el ir y venir de mercancías, la empobrecedora sobreabundancia, forman un mundo tan irracional como laberíntico. El silencio, como no se considera «productivo», no tiene cabida en esta organización de la desmesura y el estrépito. (Andrés, 2011: 1)

| 37

Este, tal vez, sea el punto decisivo. El silencio, entrópico en el nivel sistémico «produce malestar y un deseo inmediato de yugularlo, como si de un intruso se tratara» (Le Breton, 2006: 1); inservible en la cadena productiva puede pensarse, en principio, como un «vestigio arqueológico, (...) resto todavía no asimilado» (2006: 1), invisible aún para la dinámica económica. Aunque, «al convertirse en algo infrecuente y verse hostigado por todas partes, el silencio se transforma en un valor comercial (...) Especie en vías de extinción, su valor aumenta cada día» (Le Breton, 2006: 134).

Así y todo, para la realización de la utopía de la comunicación importa que el silencio no se manifieste, pues la concreción y perdurabilidad del ideal actual viene de la continuidad en la transmisión, el hombre es un lugar de tránsito, forma parte de un proceso de intercambio que «consiste en ajustarnos a las contingencias de nuestro medio y de vivir de manera efectiva dentro de él. Vivir de manera efectiva significa poseer la información adecuada» (Wiener, 1988: 17-18).

Control e información disipan la interrupción y al hacerlo invalidan aquello que se convoca cuando acontece el silencio, por lo tanto, inhabilitan «al pensamiento, a la lectura, al demorado encuentro con nosotros mismos, al contacto con la naturaleza, el amor, la íntima alegría» (Gruss, 2010: 12). Una interrupción tan necesaria para la reflexión, pero que asociada a la idea de avería sólo parece indicar que se produjo una paralización en el flujo informativo. En el mundo del ruido, el silencio es una falla; excluirlo es parte del triunfo de una *comunidad locuaz*. *Comunidad locuaz*, esa que refiere «a la comunidad que ha hecho del contacto continuo un hábitat de la experiencia inmediata. No hay interrupción: apenas un despliegue de expresiones inconexas. Es la "comunidad locuaz" donde las formas histórico-sociales del dominio se afirman como

nunca por encima de los contenidos en juego. Se habla cada vez más y se dice cada vez menos» (Gruss, 2010 remite al planteo de Paolo Virno: 19-20).

IV. CIERRE

Lo cierto es que la centralidad de la comunicación hasta aquí presentada habla del proyecto de humanidad que la acompaña, esto es un modelo de sociedad y de ser humano en el que las ilusiones *del contacto, de una auténtica y total comunicación, de lo omnipresente y lo incesante, de proximidad, de transparencia, por nombrar algunas de las ilusiones facilitadas por la comunicación* marcan la entrada en una economía que hace de la comunicación un espacio de intercambio en el que los sujetos participan indefinidamente y la participación indefinida habla de una vida llena de encuentros, pero no garantiza la posibilidad de la experiencia. Es precisamente en este punto en el que interesa volver sobre un fragmento en el que Schmucler avanza más aún y plantea la aporía en la que estamos inmersos:

Nunca hemos hablado tanto de comunicación. Nunca hemos estado tan en contacto. Y nunca (tal vez nunca), por lo menos desde nuestra experiencia civilizatoria, hemos estado más solos. Si algún drama hoy podría significar el mal de nuestro mundo es la infinita soledad en que estamos en medio de muchedumbres que se agitan con celulares, con sistemas múltiples de redes (...). Pareciera que nunca las madres han tenido tanto contacto (las que tienen celulares) con sus hijos hasta abrumarlos (siempre las madres abruman a los hijos, tal vez nunca más que ahora) y nunca estuvieron tan distantes. Esta es una paradoja. «¿Es una paradoja?», me pregunto. (Schmucler, 2013: 8)

Y continúa, «y cuando digo comunicación no es un simple juego. O vivimos comunicados, es decir, nos sentimos juntos con otros; o, la vida humana va diluyendo su sentido» (Schmucler, 2013: 8).

Es desde esta interpelación que regresamos a la etimología de la palabra comunicación, no como búsqueda del origen, sino porque ir hacia la etimología es *des-enlazar*, un movimiento que, según Roland Barthes (2003), permite describir los matices de los que está compuesta una palabra. En ese movimiento (que nos lleva a destejer los aspectos enlazados en la palabra *comunicación* tanto desde la etimología del latín *communicare*, cuanto desde la raíz *mei* del indoeuropeo) encontramos no sólo algunas de sus filiaciones y las instituciones (Cfr. Benveniste, 1983) a las que se la vincula; sino que además habilita el pensar los sentidos que se renuevan o sobreimprimen en la palabra *comunicación*. Desde allí queda configurada una constelación en torno a la palabra comunicación que incluye entre sus términos significativos a los de: común, comuni-

dad, comunión e intercambio en sus múltiples manifestaciones, cerca del don, de la amistad, del estar-con, de la mutualidad. Claro que la etimología no es una afirmación universal ni estática, muestra también inversiones y paradojas.

Y como paradoja, la palabra comunicación, contiene fundamentos esencialistas y tendencias asimiladoras de lo singular que invalidan la posibilidad de la comunicación. Mientras que como inversión la confunde con la difusión (la técnica), con la proliferación de la palabra, con la transmisión, con la idea de consensos unificadores, con el medio que la haría posible o con la existencia de un estar comunicados indefectiblemente.

Finalmente, interesa aquí dejar planteado que la comunicación alude, simultáneamente, a esas consignas que rigen una sociedad dada, a ese orden comunicacional; pero también a un contenido que está dado por el énfasis puesto en otros sentidos del vivir y que se abre desde la etimología de la palabra, no sin contradicciones y paradojas. De modo que es preciso estar atentos a las encrucijadas y los riesgos, no siempre evidentes, a los que nos reenvía el vocablo comunicación; pues si en él se configura una aspiración a vivir-juntos, a una idea de comunión, de comunidad; también allí existe la posibilidad de la confusión y la paradoja que nos recuerda que en cada acto y en cada decisión pervive siempre un elemento que anula la posibilidad de ser otra cosa. Es posible, por ejemplo, aspirar a sostener el Vivir-Juntos⁸ que sueña Barthes (2003), pero cuando en un ideal de comunidad se conmina a los sujetos a una afirmación identitaria, la comunión deja de ser la amorosa presencia del otro para transformarse en una instancia de unificación y homogenización de la que nacen formas esencialistas y totalitarias.

Notas

1. El presente trabajo recupera aspectos planteados en la tesis doctoral de la autora titulada *Variaciones sobre la comunicación. Una aproximación a la dimensión humana de la comunicación*. Córdoba, Argentina. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Gasquez, M.G. Marzo, 2019.

2. Al hablar de los estudios sobre comunicación Schmucler advierte que se trata más bien de «un espacio común cuyo drama radica en su dificultad para nombrarse: el campo de conocimiento que integra la comunicación, en efecto, no ha logrado hasta ahora delimitar una identidad claramente establecida» (2006: 87).

3. Mencionamos los siguientes desplazamientos: del estudio de los medios a las mediaciones para volver nuevamente a los medios, desde el difusionismo al giro crítico, desde el estudio del mensaje a los estudios culturales, desde las audiencias

pasivas a los públicos activos, desde la manipulación a la resistencia, desde la investigación a la acción política, desde la ciudadanía al consumo y el mercado, desde la denuncia a las lógicas de los procesos de producción a la producción de procesos de comunicación, desde la ingeniería a la filosofía, pasando por la psicología conductista, el psicoanálisis, la sociología funcionalista y la crítica, la economía y la semiótica, etc.

4. Bajo el título de Teoría/s de la Comunicación se produce un recorte recurrente y repetitivo que puede observarse en los programas de las asignaturas homónimas, en los contenidos mínimos previstos en diferentes planes de carreras de Comunicación y afines y en textos y manuales que las presentan y que han proliferado, de manera significativa, en el ámbito académico. No pretendemos en este punto ingresar en un debate en torno a la selección bibliográfica realizada en el ámbito académico. No obstante, consideramos

que las propuestas que agrupan unos enfoques y escuelas en torno a las teorías de la comunicación constituyen aquello que se presenta como saberes válidos e ineludibles y que tienden, en términos de Fuentes Navarro (2008), a la normalización y objetivación disciplinar de los estudios en comunicación.

5. Para especificar a qué referimos con «consagración de la visión comunicacional» mencionamos los modelos de formación e investigación universitaria en comunicación. De la lectura y análisis de algunos planes de estudio correspondientes a las universidades públicas argentinas es posible advertir concepciones comunicacionales que resultan complacientes con la visión dominante; ello supone la jerarquización de una formación técnico-profesional y la adaptabilidad sistemática de los planes y sus modificaciones a los marcos regulatorios, a las políticas de comunicación y cultura vigentes y a los avances tecnológicos; situación que favorece el abandono de la función crítica en el ámbito de la universidad, siendo esta una estructura institucional en la que es preciso que dicha función se establezca sin condiciones. Para una discusión en esta línea remitimos a los artículos de Carlos Mangone: (2006). Balance de las cuatro décadas. Clase teórica dictada el 4 de mayo de 2006; (2007). Una cuestión de énfasis: el relativismo académico y la intervención político intelectual. En: *Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura*, N.º 2, 1-5 y (2008). Un espejo en dónde mirarse: crisis financiera y comunicación de masas. En: *Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura*, N.º 4, 3-11.

6. Mencionamos a continuación algunos de los escritos que proponen una reconstrucción de los estudios de comunicación en Argentina: AA.VV. (2006). En *Revista Argentina de Comunicación*, N.º 1; Rivera, J.B. (1987). *La investigación en comunicación social en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur; Rivera, J.B. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de Investigación en la Argentina. 1986-1996*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación; Saintout, F. (2003). *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*; Saintout, F. (2015). *Los estudios de comunicación en la Argentina: consensos y disensos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Schmucler, H. (1997). Lo que va de ayer a hoy (en los estudios de la comunicación). En Schmucler, H. *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos y Zarowsky, M. (2017). *Los estudios de comunicación en la Argentina. Ideas, intelectuales, tradiciones político-culturales (1956-1985)*. Buenos Aires: Eudeba.

7. Una síntesis del rumbo que siguieron las PNC en Argentina y también en la región, así como una aproximación a los conceptos centrales que articulan la problemática pueden encontrarse en: Becerra, M. (2015). Argentina: tres décadas de políticas de comunicación en democracia. En Becerra, M. *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Paidós; Eliades, A. (2009). *El derecho a comunicar y la actividad radiodifusora*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Gándara, S. (2015). La madre de todas las batallas. Un examen crítico de las políticas de comunicación en Argentina en el período 2003-2014. En Gándara, S. *Intervenciones. Medios y Estado. Los términos de un largo debate (2008-2016)*. Buenos Aires: Cazador de Tormenta; Loreti, D. y Lozano, L. (2015). *El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas*. Buenos Aires: S. XXI; Mangone, C. (2013). *Un acercamiento socialista a la Ley de Servicios de Comunicación audiovisual*. *Zigurat*, (7), 14-18; Marengi, P., Mastrini, G. y Badillo, A. (2013). Políticas de Comunicación en América Latina: un estudio comparado de los gobiernos de izquierda. En *Congreso Nacional ULEPICC*, España; Marino, S., Mastrini, G. y Becerra, M. (2010). El proceso de regulación democrática de la comunicación en Argentina. En *Oficios terrestres*, N.º 25, 11-24; Mastrini, G. y Mestman, M. (1996). ¿Desregulación o re regulación?: de la derrota de las políticas a las políticas de la derrota. En *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, N.º 2, 81-88 y Rossi, D. (2016). *Acceso y participación: el desafío digital entre la garantía de derechos y la restauración desreguladora*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.

8. Durante 1977 Roland Barthes dictó, en el Collège de France, el curso titulado *Cómo vivir juntos*. Para pensar este tema recurrió a las comunidades idiorrítmicas en tanto designan un modo de vida particular: el de los monjes en el Monte Athos, vida a la vez autónoma e integrada. Se trata de comunidades que anulan la imposición de un ritmo para dar lugar a un movimiento en el que conviven lo individual y lo social, espacios de reconocimiento de diferentes ritmos que contemplan la singularidad y cuya constitución está dada por la oscilación entre el poder y la marginalidad. Sin embargo, la idiorritmia no se restringe, en el planteo de Barthes, a la forma de vida conventual. El autor sugiere extender este término a otras comunidades, aunque pequeñas, para pensar un vivir-juntos idiorrítmico como manera ideal de organizar el poder. El Vivir-Juntos conoca un deseo y Barthes busca las formas posibles de esa disponibilidad sin imposiciones.

Referencias bibliográficas

- Andrés, R. (2011). *El silencio como lenguaje*. Entrevista realizada por: Montesinos, T. <http://almaenlaspa-labras.blogspot.com/2011/01/entrevista-ramon-andres.html>
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2004). *Lo Neutro*. Siglo XXI.
- Becerra, M. (2015). *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América Latina*. Paidós.
- Benveniste, É. (1983). *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Breton, PH. (2000). *La utopía de la comunicación*. Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Ford, A. (2002). Comunicación. Altamirano, C. (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós.
- Fuentes Navarro, R. (1992). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. *Diálogos de la Comunicación*, N.º 32, 1-8.
- Gruss, L. (2010). *El silencio. Lo invisible en la vida y el arte*. Capital Intelectual.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio. Aproximaciones* (2ª ed.). Ed. Sequitur.
- López p., R. (1998). Crítica de la teoría de la Información: Integración y fragmentación en el estudio de la comunicación. *Cinta Moebio*, N.º 3, 24-30.
- Loreti, D. y Lozano, L. (2015). *El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas*. Siglo XXI.
- Mangone, C. (2006). Balance de las cuatro décadas. Clase teórica dictada el 4 de mayo de 2006. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6kGHjHm_V8QJ:www.catedras.fsoc.uba.ar/mangone/balance_de_%2520las_d%25E9cadas.doc+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=ar [Consulta: mayo, 2021]
- Mastrini, G. y Mestman, M. (1996). ¿Desregulación o rerregulación?: de la derrota de las políticas a las políticas de la derrota. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, N.º 2, 81-88.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Del Nuevo Extremo.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Schmucler, H. (2006). *Los estudios sobre comunicación. Memoria y biografía*. Prometeo.
- Schmucler, H. (2013). *De biografías y bibliografías*. Conferencia pronunciada el 19 de abril de 2013 en la Universidad Nacional de San Luis cuando se le otorgó el Grado Académico Doctor Honoris Causa, San Luis.
- Sfez, L. (2007). *La comunicación*. Amorrortu.
- Steiner, G. (2006). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Gedisa.
- Wiener, N. (1988). *Cibernética y sociedad* (3ª ed.). Sudamericana.

La conformación de los estudios semióticos en las carreras de Letras de la Universidad Nacional del Litoral (1987-2010): Notas sobre una semiosis de institucionalización

ERIC HERNÁN HIRSCHFELD | SEMIÓTICA GENERAL E INTERACCIONES ENTRE SEMIÓTICA y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, INSTITUTO DE HUMANIDADES y CIENCIAS SOCIALES LITORAL, CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS y TÉCNICAS. ARGENTINA

hernan.hirschfeld@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6766-9898

[DOI: 10.33255/26184141/1173](https://doi.org/10.33255/26184141/1173)

Fecha de recepción: 30/9/2021

Fecha de aceptación: 15/12/2021

| 42

Resumen

Los resultados reunidos en este trabajo representan el primer avance de una investigación en curso en el marco de una beca doctoral CONICET. Dicha investigación tiene por objeto la institucionalización de los estudios semióticos en las carreras de Letras de la Universidad Nacional del Litoral, y se inscribe en los resultados del proyecto *CAI+D Estudios lingüísticos, literarios y semióticos en Argentina: institucionalización e internacionalización (1945-2010)*. De este modo, la investigación apunta a reconstruir y analizar el proceso de institucionalización de los estudios semióticos en la carrera de Letras de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante el período que abarca los años 1987 y 2013. El marco analítico sobre el cual se desarrolla este trabajo involucra a las categorías de Charles Sanders Peirce como referencia principal para leer la institucionalización en términos de *semiosis*.

En esta instancia se desarrollarán los puntos claves que edifican al marco teórico así como también la reconstrucción de una etapa significativa del proceso institucional en cuestión. Concretamente, se desarrollará la reconstrucción del primer tramo del Proyecto General de Semiótica entre los años 1987 y 1991.

Palabras clave: institucionalización, semiosis, semiótica



The Conformation of the Semiotic Studies in the Careers of Letters of the Universidad Nacional del Litoral (1987-2010): Notes about a Semiosis of Institutionalization

The results gathered in this work represent the first advance of an ongoing investigation within the framework of a CONICET doctoral scholarship. This research aims to institutionalize semiotic studies in the Literature majors at the Universidad Nacional del Litoral, and is part of the results of the *CAI + D project Linguistic, literary and semiotic studies in Argentina: institutionalization and internationalization (1945-2010)*. The analytical framework on which this work is developed involves the categories of Charles Sanders Peirce as the main reference to read institutionalization in terms of semiosis.

| 43

In this instance, the key points that build the theoretical framework will be developed, as well as the reconstruction of two significant stages of the institutional process in question. Specifically, the reconstruction of the first section of the General Semiotics Project will be carried out between 1987 and 1991.

Keywords: Institutionalization, semiosis, semiotics

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo consiste en socializar la primera sistematización de una investigación doctoral en curso sobre la institucionalización de las Letras en Argentina, concretamente la relacionada con los estudios semióticos en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) entre los años 1987 y 2010. En ese marco, esta investigación se inscribe sobre la base de dos proyectos de carácter nacional e internacional. El primero de ellos, financiado por la UNL, se denominó *Estudios lingüísticos, literarios y semióticos en Argentina: institucionalización e internacionalización (1945-2010)* y funcionó bajo la dirección de Analía Gerbaudo (2014^a). El segundo, a cargo de Gisèle Sapiro (2012), se denominó *International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* y comprendió nueve países (Argentina, Brasil, Francia, Italia, Reino Unido, Austria, Holanda, Hungría y Estados Unidos) sobre un recorte disciplinar que concentró diversas ciencias sociales y humanas (siete disciplinas: Sociología, Psicología, Filosofía, Economía, Letras, Antropología y Ciencias Políticas). Ambos antecedentes se encargaron de organizar a partir de diversos métodos de recopilación de datos las divergencias que dicho proceso de institucionalización conformó, tal como conocemos actualmente, los subcampos de los estudios lingüísticos, literarios y semióticos nacional e internacionalmente.

| 44

En esta ocasión se desarrollarán aspectos centrales del marco teórico propuesto para el análisis de este caso, así como también el abordaje de una etapa específica de la institucionalización de los estudios semióticos en las carreras de Letras de la UNL. Este abordaje comprende los primeros años del *Proyecto General de Semiótica* iniciado en el año 1987 en el marco de un proyecto CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo). De este modo, nuestra exposición comprenderá tres momentos. Primero, un acercamiento general al proyecto en cuestión y a la coyuntura general que atravesaban los estudios semióticos en la década de los 80 para luego, en una segunda instancia, explicar las herramientas de trabajo y el relevamiento de la etapa seleccionada.

SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: NOTAS SOBRE UNA INTERACCIÓN

Proyecto General de Semiótica o *Investigaciones Semióticas Aplicadas* fueron los nombres del proyecto de 22 años que contó con una totalidad de tres tramos generales, cada uno organizado en subtramos de duración anual o trianual. Los tramos del proyecto fueron *Semiótica y Espectáculo* (1987-1991), *Semiótica y Educación* (1992-1999) y *Semiótica y Sociedad* (2000-2008). Como se puede ver en las denominaciones, las temáticas de este proyecto fueron desde la semiótica del espectáculo hasta abordajes relacionados con el estudio narratológico de discursos sociales. Un objetivo transversal consistió en generar espacios de aprovechamiento entre didáctica y semiótica, ya sea desde su dimensión

performativa en las aulas como en el plano metodológico de creación de contenidos. Carlos Caudana, director del proyecto, en uno de los primeros textos del equipo de investigación, señala: «creemos que el campo de la educación puede ser pensado como un territorio privilegiado para la mirada semiótica: para sus maniobras, sus descubrimientos y experimentaciones» (Caudana, 1991: 26). Este horizonte que incluye una relación entre semiótica y enseñanza puede rastrearse en otros aportes vinculados con la conformación de la semiótica en Argentina. La historización que realiza Rosa María Ravera (2000) a propósito de la creación de la Asociación Argentina de Semiótica detiene su *racconto* en un episodio que inicia en 1984 y finaliza con el primer congreso de la asociación en el año 1986. La organización de ese evento, según la autora, no sólo contó con una búsqueda semiótica que «había sufrido el éxodo de muchos operadores» (Ravera, 2000: 36) sino que llevó a organizar actividades específicas para la incursión de la semiótica en las aulas de estudios superiores. El congreso realizado entre el 3 y el 5 de noviembre de 1986 además de contar con mesas orientadas a las semióticas «clásicas» contó con una específica llamada «Problemática de la inclusión de la semiótica en los actuales planes de estudio de la enseñanza superior en la Argentina», coordinada por Elvira Arnoux y Oscar Traversa. Ravera destaca a propósito de ese evento la presencia de universidades de Santa Fe y Misiones, quienes «ostentaron un renovado dinamismo que con historia y tradiciones propias acompañó activamente el avance de los estudios» (Ravera, 2000: 37). Este tipo de episodios se complementan con la singular expansión de la semiótica en un campo de ciencias sociales ya en vías de especialización. Sin ir más lejos, Oscar Steimberg en *De qué trató la semiótica* (2013) inicia su propia historización con una marca que señala los avatares de una incipiente fragmentación de los estudios semióticos después de las teorías fundacionales:

Cuando los paradigmas tiemblan, en ciertos ámbitos parece que se mueve casi todo. Pero es un hecho: a cada una de las «ciencias sociales», nuevas o viejas, expandidas o reinstaladas a partir de los años sesenta como alternativa de la formación superior tradicional —la sociología, la psicología, la antropología, después de las «ciencias de la comunicación»—, le ha ocurrido abandonar su inicial sentimiento oceánico y sufrir un proceso de fragmentación ya típico. (Steimberg, 2013: 25)

Es sobre este sentimiento oceánico que puede leerse el ingreso de la semiótica en la Universidad Nacional del Litoral, ya que de acuerdo con investigaciones previas (Hirschfeld, 2017) el subcampo de los estudios semióticos se caracterizó por trabajar con materialidades que no respondían a lo que se comprende como campo clásico de las Letras (Dalmaroni, 2009). Sin ir más lejos, la primera publicación grupal del equipo de investigación conocido como *Litera-*

tura y espectáculo: La transposición (1991) aborda materialidades significantes que van desde obras de teatro hasta registros audiovisuales como adaptaciones de novelas al formato televisivo. Esta incursión temática se dio también en el orden institucional, en tanto que el primer relevamiento del proyecto en el que se inscribe esta investigación posiciona al equipo de Investigaciones Semióticas Aplicadas como uno de los primeros en articularse junto con otras especialidades¹. Sin embargo, aunque el objetivo de instrumentalizar los aparatos críticos de la semiótica en una dimensión educativa estuvo presente en las dos décadas de proyecto, se reconocen divergencias en cada uno de los tramos. Por este motivo, el diseño metodológico de esta investigación parte sobre las singularidades que una recomposición de estas características exige, en tanto que las políticas de archivo de la universidad pública argentina, sufrieron, en diversas etapas de la posdictadura (Gerbaudo, 2011; 2015) diversos problemas que imposibilitan una reconstrucción independiente de lagunas y espacios en blanco.

| 46

Por este motivo lo que definimos por *semiosis de institucionalización* comprende un conjunto de materialidades significantes que van desde documentos académico-institucionales (proyectos de investigación, cartas de financiamiento, etc.), producciones intelectuales (capítulos de libros, programas de cátedra, ponencias, etc.) y también entrevistas con agentes que atravesaron los espacios académicos del proyecto que estudiamos (cátedras, equipos de investigación, grupos de estudio, etc.). La semiosis de institucionalización en su dimensión gramatical busca sistematizar la producción relativa a este campo de estudios en un momento y un período determinado, a los efectos de establecer hipótesis que permitan dilucidar el lugar de los estudios semióticos en una currícula fuertemente marcada por la dicotomía estudios literarios/estudios lingüísticos. ¿Qué características tiene la semiosis de institucionalización como modelo de análisis para las comunidades de conocimiento académico-científico? En el desarrollo de este trabajo desglosaremos algunas categorías que creemos centrales para comprender las singularidades del marco de nuestro proyecto.

SEMIOSIS DE INSTITUCIONALIZACIÓN: SIGNIFICACIÓN Y COMUNIDADES DE CONOCIMIENTO

There is no conception so vague that some thing cannot be asserted of the object of it, for it is the first condition of thought that some quality must be thought in the thought. ²

C. S. Peirce, «One, Two, Three» (1867: CP. 5.238)³

La preocupación sobre las formas en las que las ideas son pensadas en el pensamiento conforman la apuesta central de la teoría de Charles S. Peirce. Por ese motivo, la semiótica entendida como ciencia de la significación es una teoría que explica el modo en que el conocimiento y las ideas circulan. Sin embargo,

esta atribución no se atañe únicamente a las representaciones con alto nivel de abstracción en las que se genera o se clausura una idea, sino que también permite leer las posibilidades en las que, en términos materiales, grupos humanos crean acuerdos para asegurar la pervivencia de representaciones o sistemas de sentido. Si tenemos en cuenta esta lectura, el sustrato epistémico de Peirce ofrece modelos para leer las dos atribuciones: un esquema para indagar sobre la producción de sentido y, a la vez, un equipaje teórico que vuelve discernibles las operaciones en las que comunidades de conocimiento sostienen conjeturas e institucionalizan sus conocimientos. Para desarrollar esto primero es necesario preguntarse, ¿qué implicancias conlleva para Peirce afirmar que las ideas sean pensadas en el pensamiento? ¿Quiere referir esto a la mera capacidad de autorreferencialidad o a un grado de autoconciencia?

| 47

De este acto lógico se desprende su concepto de signo, el cual opera desde una función tripartita. En una de sus producciones más avanzadas, Peirce define al signo como una entidad que se caracteriza por su dimensión procesual, constituida por un representamen, objeto e interpretante (también definidos como primeridad, segundidad y terceridad respectivamente). En este sentido, tanto la lógica ternaria como el matiz procedimental y evolutivo configuran esa otra categoría definida como semiosis:

Un signo, o representamen, es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, tal vez, un signo más desarrollado. Aquel signo que crea lo llamo interpretante del primer signo. El signo está por algo: su objeto. Está por ese objeto no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, a la que a veces he llamado fundamento del representamen. (Peirce, 1897: [CP. 2.228])

El efecto conceptual en el que una entidad está en lugar de otra cosa en algún sentido o aspecto delimita los modos en los que son cognoscibles tanto intuiciones cotidianas como representaciones sobre lo que percibimos como realidad. No existe un pensamiento que no sea cognoscible y, a la vez, «la proposición de que todo pensamiento es un signo, se sigue que todo pensamiento debe dirigirse él mismo a otro, debe determinar algún otro, ya que esa es la esencia de un signo» (Peirce, 1867: [CP. 5.238]). Como puede desprenderse de estas definiciones, tanto la noción de semiosis como la de signo contienen un grado de imprevisibilidad que asegura su constante mutación y evolución. Esto implica para el filósofo que, dado que todo pensamiento debe ser pensado por otro pensamiento, es este carácter interdependiente el que permite la elaboración de ideas más complejas y desarrolladas formadas a partir de lo que puede entenderse como conjeturas previas o «errores». Desde esta perspectiva es relevante entender que, tal como plantea Daniel Gastaldello, la hipótesis

de que las ideas se construyen sobre la base de conocimientos previos es también una formulación sobre la representación de subjetividad. Si se considera al «yo» como una construcción sígnica ésta sólo puede existir dentro de una comunidad o red de sentidos (Gastaldello, 2011). Todo lo que permanezca fuera de esa comunidad puede ser entendido como relegado al ámbito de lo incognoscible, es decir, aquello que no es signo porque no puede ser representado en el pensamiento.

«El objeto del razonamiento —señala Peirce en *La fijación de la creencia* (1877)— es el de descubrir, a partir de la consideración de lo que ya sabemos, algo más que no sabemos» (Peirce, 1877: [CP. 5.358-387]). Con esto también se destaca una dimensión generativa del conocimiento en el que puede visualizarse la especialización de una semiosis así como su constante expansión a otras primeridades. Aunque en este texto prevalezca una marca subjetivista en los ejemplos utilizados, la diferencia elaborada entre los estados de la duda y la creencia son asequibles para una teoría del conocimiento en tanto que muestran una marca provisional del mismo. Así, lejos de la mera autoconciencia o autoreferencialidad por sí misma, el carácter procesual en Peirce permite sistematizar un modelo donde se leen desde percepciones básicas hasta construcciones intelectuales complejas. Una de sus categorías principales es la de razonabilidad, la cual tematiza los pasajes en los que un elemento incognoscible se hace pensable para determinada persona o grupo humano. A propósito de esto, dice Jaime Nubiola en *La razonabilidad de C. S. Peirce* que

la razón como fin no es una facultad cerrada, sino abierta, que en cierto sentido es presente, pero que en otro sentido es futura, pues es un ideal que ha de hacerse crecer, que puede orientar nuestra vida y nuestras acciones futuras. (Nubiola, 2016: 25)

En tanto apertura, la razonabilidad no es para Peirce propiedad de un individuo aislado, sino que es siempre comunicativa, comunitaria e intrínsecamente social (Nubiola, 2016: 26). La razonabilidad permite leer no sólo la transición de lo incognoscible a lo cognoscible, sino también los modos en los que una idea se consolida a lo largo de una trama discursiva, ya que la razonabilidad de la mente y la de la naturaleza comparten la misma ley. Por eso, «después de un limitado número de adivinaciones, [la mente] es capaz de conjeturar cuál es la ley de un fenómeno natural cualquiera» (Peirce, 1877: [CP. 7.687]).

De la noción de la razonabilidad surge otro concepto central para esta matriz epistémica: se trata de la comunidad como aparato productor de sentido, la cual, además de sostenerse sobre las nociones anteriores, forma parte del pináculo teórico de Peirce para analizar la evolución de las ideas en grupos humanos. Si volvemos hacia el supuesto el cual afirma que la subjetividad posee características formativas similares a las de un signo peirceano, podemos

entender que la producción de conocimiento tiene un rasgo potencialmente comunitario. Esto se debe tanto a la capacidad transferencial del conocimiento como a sus posibilidades de proyectarse hacia terrenos desconocidos. En Peirce, la categoría de comunidad conjuga tanto la razonabilidad como la noción de semiosis en un proceso único. Tal es la unificación de esta categoría, que en *La naturaleza de la ciencia* (1905) afirma taxativamente lo siguiente:

No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. Sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño podría comprenderlos, [sólo entonces] llamo a su vida ciencia. (Peirce, 1905: [CP. 1334])

| 49

La cita permite aclarar uno de los puntos clave de la propuesta peirceana, las cuales explicitan el contraste entre las percepciones individuales y su opción antagónica: un conjunto de percepciones que disponen la discusión y la reinvención de sentidos cristalizados. La investigación de una comunidad científica, por poner un caso, tendría como objetivo principal ese quehacer comunitario que permita reformular ideas a través de la corrección mutua y el conjunto de miradas sobre un mismo objeto. En este fragmento Peirce indicó las operaciones tendientes de un modo de apropiación para desencadenar lo que entendemos por producción de conocimiento. Esto se da en un marco comunitario, de intercomunicación del trabajo intelectual, más allá de las líneas de especialización. Se trataría de una proyección general de la producción permanente del saber que excede a los sujetos y su tiempo. En su *texto La doctrina de las posibilidades* (1878: [CP. 2.654]), Peirce sostuvo que para que un grupo de individuos se convierta en comunidad de conocimiento es necesario que se den determinadas condiciones:

A mi parecer, somos conducidos a esto: que lógicamente la inexorabilidad requiere que nuestros intereses no estén limitados. No deben pararse en nuestro propio destino, sino que deben abarcar a la comunidad entera. Esta comunidad, de nuevo, no debe ser limitada, sino que debe extenderse a todas las razas de seres con los que podemos entrar en una inmediata o mediata relación intelectual. Debe alcanzar, por muy impreciso que sea, más allá de esta era geológica, más allá de todas las fronteras. (Peirce, 1878: [CP. 2.654])

Así, una comunidad de conocimiento existe en tanto que pueda producir conocimiento, dialogar y proyectar una versión del saber al futuro para que éste no sea adoptado sino, por el contrario, reformulado. No en un concepto de verdad inequívoca e incuestionable, sino que se pueda establecer en forma de *acuerdo*

(Peirce, 1878). De esta manera, el acuerdo habilita a un conjunto de sujetos a tomar una posición temporal y discutible frente a la duda. Un ejemplo para este concepto, citado en reiteradas ocasiones, se puede encontrar en otro artículo llamado *Las obras de Berkeley, de Fraser* (1871). En él se hace referencia a un evento donde un hombre ciego y otro sordo son testigos de un asesinato y, a pesar de las diferencias, se construye una unión entre las percepciones de los testigos:

| 50

Supongamos dos hombres, el uno sordo y el otro ciego. Uno oye a un hombre afirmar que va a matar a otro, oye el estallido de la pistola, y oye gritar a la víctima. El otro ve cometer el crimen. Sus sensaciones se encuentran afectadas al máximo por sus peculiaridades individuales. La primera información que les proporcionan sus sensaciones, sus primeras inferencias, serán muy parecidas, pero, con todo, diferentes. El uno tendrá, por ejemplo, la idea de un hombre disparando, el otro, la de un hombre con aspecto amenazador, pero sus conclusiones finales, el pensamiento más remoto respecto de los sentidos, será idéntico y libre de la unilateralidad de sus idiosincrasias. (Peirce, 1988: [CP. 8.7-38])

Lo destacable de este ejemplo es que permite visualizar cómo las percepciones, a pesar de las diferencias individuales de los testigos, son complementarias y necesarias para llegar a un acuerdo libre de cualquier parcialidad de los juicios individuales. La singularidad del concepto de acuerdo reside en que «la verdad científica, antes que una verdad irrefutable, es una práctica, y por lo tanto es producto de un pacto entre los miembros de una comunidad (en este caso, los científicos)» (Gastaldello, 2011: 30).

Dado este recorrido, las condiciones de la semiosis de institucionalización son el resultado de una inquietud analítica por estudiar tanto un entramado institucional como las ideas que este trayecto produjo a lo largo de su existencia. Esta categoría se caracteriza como un dispositivo para sistematizar procesos textuales pertenecientes a un grupo particular. La semiótica en este caso funcionaría como dominio interactivo para leer el objeto que buscamos analizar: al entender a la institucionalización como un proceso de construcción de sentido, dicho análisis tiende a reconocer en las materialidades textuales las formas en las que las hipótesis, argumentos y demás abstracciones teóricas son presentadas, reformuladas o rebatidas en un trayecto investigativo dinámico. Desarrollamos a continuación los resultados del análisis del primer tramo del Proyecto General de Semiótica.

NOTAS SOBRE EL PRIMER TRAMO DEL PROYECTO (1987-1991). SEMIÓTICA Y PEDAGOGÍA DEL ESPECTÁCULO: LA CONSOLIDACIÓN DE UNA INCIPIENTE SEMIÓTICA DEL ESPECTÁCULO

No existen infinitas lecturas, sólo algunas más pertinentes que otras. Tampoco lecturas totalizadoras, apenas si distintas y más o menos ajustadas a recorridos de un determinado espacio significativo específico.

C. Caudana (1991: 17), *Escritura del texto y textualidad de la imagen*

| 51

Organizado en tres etapas, *Semiótica y Pedagogía del Espectáculo* fue el primer tramo del proyecto de investigación que duró entre los años 1987 y 1991. Como podrá verse en los títulos de cada etapa y en los aportes que analizaremos, se tomó por objeto a las artes escénicas para problematizarlas en proyecciones didácticas. Ya sea por transposiciones o lecturas intertextuales entre materialidades significantes de diverso orden, cada instancia representó un perfilamiento de categorías e inquietudes que serían abordadas en la continuidad del proyecto. La mayor parte de estas inquietudes se reúnen en una publicación de carácter grupal que dio cierre a este primer tramo: *Literatura y espectáculo: La transposición* fue publicado en 1991 por el centro de publicaciones de la universidad⁴ y constituyó una primera consolidación, no sólo del equipo de investigación, sino del diálogo que se pretendía establecer con artistas y docentes de la región. Las etapas de este primer momento del proyecto se dividieron en lapsos anuales o trianuales:

1. El teatro y las posibilidades de la transposición: intertextualidad y re-producción del sentido (1987/1989).
2. El acontecimiento teatral, los mecanismos de recepción en la práctica espectacular y sus potenciales aportes al área de la pedagogía (1989/1990).
3. Modelos didácticos de transposición semiótica y prácticas espectaculares (1990/1991).

En el recorrido general puede observarse una transición que va desde la reflexión sobre el teatro y su dimensión performativa hasta la formulación de un modelo de lectura para otras materialidades significantes que vinculan a los medios masivos. Estos avances se orientaron hacia el desarrollo de modelos analíticos pensados desde el análisis semiolingüístico y pragmático del discurso pedagógico. Las operaciones de lectura se centraron en «la heterogeneidad constitutiva y representativa de procesos de intercambio y estrategias espectaculares que operan en el campo discursivo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje» (Caudana, 1991: 11). Esta incursión se logró de forma conjunta entre estudiantes, graduados, docentes e investigadores tanto de la carrera de Letras como de Historia de lo que en su momento fue la Facultad

de Formación Docente en Ciencias⁵. Se encuentran de este modo trabajos que se encargan de análisis de casos y también estudios tendientes a problematizar teorías en una dimensión performativa. Una rápida observación del índice de este libro permite dilucidar la marca transdisciplinar además de una multiplicidad de teorías, objetos y problemas. En esta instancia, haremos un repaso de las propuestas centrales de esta publicación, el cual responde a un conjunto de documentos a los cuales no se pudo acceder durante la investigación (principalmente, informes de investigación).

| 52

POR UNA SEMIÓTICA DEL ESPECTÁCULO SANTAFESINO

Si se lee esta etapa del proyecto en relación con lo abordado en el apartado sobre los aspectos generales de la semiótica argentina podrá observarse que existe una sincronía en la exploración de materialidades no-lingüísticas. La exploración de este libro estuvo compuesta por abordajes propios del campo clásico como interpretación de textos o discursos socio-históricos hasta prácticas teatrales y análisis televisivos. Esta búsqueda estuvo compuesta por objetos que van desde prácticas teatrales, análisis televisivos y también abordajes propios del campo clásico como interpretación de textos o discursos socio-históricos. Ya en el primer capítulo, escrito por Caudana, se justifica el abordaje de las artes performativas teniendo en cuenta que «han obtenido en los últimos años un lugar de privilegio para la consideración semiótica debido a la complejidad de sus mecanismos de producción de signos y a la diversidad de sistemas de significación que integran su práctica» (Caudana, 1991: 11-12). La preocupación que se instala en esta primera línea del texto también abarca otra dimensión vinculada con las características del corpus con el que se trabaja: no es cualquier teatro o arte escénico el que se analizará, sino que estos abordajes se centrarán en el espectáculo santafesino⁶.

Esta preocupación sin embargo no está exenta de dilemas relativos a las relaciones posibles entre los estudios lingüísticos y semióticos, que, en palabras de Caudana (1991: 13), incidieron en la formulación de modelos heterogéneos que se disputan la prioridad en la atención de las diferentes prácticas artísticas. Pueden percibirse, de este modo, dos aspectos concernientes a lo que el equipo de investigación define como «semiótica del espectáculo». Esto, de todos modos, no impedirá el ingreso de otros marcos teóricos relativos a la teoría de la enunciación, la hermenéutica y también la pragmática de parte de estudiantes que participaron en el libro. A su vez, las materialidades presentes tanto en anexos o citas incluyen fragmentos de novelas, poemas, así como diálogos teatrales o secuencias televisivas. Esta oscilación que puede leerse desde el mismo índice del libro da cuenta de una marca exploratoria propia de una semiótica aún en elaboración. No sólo intervinieron especialistas en la consolidación de esta semiótica, sino que también participaron adscriptos y agen-

tes de distintas áreas de conocimiento con el objetivo de sistematizar aquello que desde las primeras páginas se define como «espectáculo santafesino».

De allí surge la segunda preocupación, aquella que incluye un tipo de trabajo distanciado del inmanentismo y el abordaje solitario con los textos. Para el análisis del fenómeno espectacular, se decidió trabajar territorialmente con compañías de teatro a los efectos de transformar una práctica en multidisciplinar; esto incluyó dialogar con directores y actores que facilitaron la aproximación práctica a las artes escénicas locales. La búsqueda era doble: intentaba arremeter en una zona todavía no explorada y, al mismo tiempo, organizar un estado de la cuestión de las artes escénicas en la región:

Por otro lado, la saludable urgencia por definir la posible identidad del propio hacer (creativo, tanto como crítico). Y es aquí donde la comprobación del postergado estudio del fenómeno teatral (desde una perspectiva semiótica) se intensifica: *valiosos aunque esporádicos aportes para el caso especial del «teatro argentino» y casi inexistencia del tratamiento de la «escena santafesina»*. Podría agregarse la insuficiencia de investigaciones centradas en la problemática de los movimientos teatrales «independientes» que comenzaron a generarse (al menos en Santa Fe) a partir de los años 50 y alcanzaron su apogeo en los 60, sentando las bases de una dramaturgia local que (hoy, estimamos) se perfila con caracteres distintivos. (Caudana, 1991: 15-16 [la cursiva es mía])

¿Cuáles fueron entonces los objetivos de *Semiótica y Pedagogía del espectáculo*? A priori, podría decirse que sus principales contribuciones apuntaron a consolidar, con una aspiración propia del campo semiótico, un modelo específico para abordar el fenómeno escénico a la par de una cartografía que articulara «las prácticas semióticas e historiográficas para indagar no sólo la posible identidad de nuestro teatro/espectáculo, sino también la especificidad del discurso histórico subyacente en los relatos considerados» (Caudana, 1991: 17). Esta sistematización no solo ejerció el objetivo de consolidar una semiótica del espectáculo, sino que también se dirigió hacia la producción de herramientas de carácter pedagógico, que ensayaron posibles modelos de transferencia para estudiar la dimensión performativa de la educación en sus formas. Así lo detalla el último punto relacionado con la dimensión didáctica: «d. Articulación de resultados de la investigación semiótica con los operadores de especificidad ('función teatral') de la práctica docente: formalización de las estrategias espectaculares desplegadas y los mecanismos discursivos desarrollados en situaciones de enseñanza-aprendizaje (modelo analítico del discurso pedagógico)» (Caudana, 1991: 19). A su vez, de este punto se desglosa una nota al pie extensa que explica el *background* que sustenta este ítem. En ella se reconoce que esta formalización se sirve de otro proyecto dirigido por Elsa Ghío y María Angélica

Hechim llamado *Experiencias interdisciplinarias sobre funcionamiento de los lenguajes en la interacción dinámica texto/contexto*. Sobre este aporte Caudana propone «desarrollar un posible modelo de análisis semio-lingüístico y pragmático del discurso pedagógico, centrado en la heterogeneidad constitutiva y representativa de procesos de intercambio y estrategias espectaculares que operan en el campo discursivo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje» (Caudana, 1991: 19). En este punto se intersecan, en un objetivo transversal, las preocupaciones sobre la especificidad teórica de una semiótica del espectáculo con las posibilidades de pensar al teatro santafesino con sus códigos y lenguajes en una propuesta que pretende resolver una inquietud de carácter pedagógico. En este sentido, el acontecimiento teatral permitiría dilucidar en esta etapa del proyecto los mecanismos de recepción de una práctica espectacular y, en sus derivaciones, producir un modelo didáctico.

| 54

La bibliografía que aparece al final del libro tiene un carácter integral y no se encuentra separada por artículos. En ella pueden reconocerse aportes que van desde la semiótica eslava (*Estética de la creación verbal* de Mijail Bajtín (1982) y *la Antología del formalismo ruso* de Iuri Tinianov (1971)) así como también propuestas como las de Roland Barthes (1973, 1976, 1980), Oswald Ducrot (1984), Christian Metz (1973) y Julia Kristeva (1981). Se destacan, por otro lado, aportes nacionales que están emparentados con los estudios semióticos y también con la lingüística y la teoría literaria. *Conceptos de Sociología Literaria* (1980) de Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano (1980), *Los procesos de construcción del relato* (1977) de Josefina Ludmer y *Crítica y Ficción* (1986) son sólo algunos de los textos correspondientes a la teoría literaria mientras que en el plano de la lingüística aparecen propuestas de Ana María Barrenechea (1979) y Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986). Por otro lado, en los aportes específicos de la semiótica se citan los textos de Eliseo Verón (1987), Luis Prieto (1973), Oscar Traversa (1984) y Oscar Steimberg (1986). También se citan textos competentes al teatro como el *diccionario de teatro* (1983) de Patrice Pavis e *Interpretación y análisis del texto dramático* (1982) de Juan Villegas.

Sobre la misma dimensión, ya en las solapas del libro se define de forma explícita el corpus con el que se trabajó, aclarando que los análisis que integran este libro se sustentan sobre las marcas de una misma materialidad significativa: el relato *De dioses, hombrecitos y policías* del escritor argentino Humberto Costantini. Dado que se abordan las transposiciones semióticas, el análisis de este texto literario está acompañado en la mayor parte de los artículos de dos estructuras textuales de carácter no-verbal, entre las que se encuentra una adaptación al teatro y otra adaptación a la televisión pública. Sobre este mismo recorte se establece una pregunta:

¿Cómo delimitar la «espectacularidad» (y abordar el estudio de las artes del espectáculo) desde este espacio de entrecruzamiento de los

sistemas significantes, la problemática de las fronteras de los géneros o la apertura del juego (tabular) de especificidades e interferencias entre manifestaciones generadoras y prácticas derivadas?. (Caudana, 1991: 20)

Las contribuciones de *Literatura y Espectáculo: La transposición* se organizan en tres secciones. La primera de ellas comienza con abordajes textuales que se relacionan con problemas de semántica y sintaxis discursivas que, desde aportes en su mayoría de Algirdas Greimas (1983) y Roland Barthes (1973, 1976, 1980), pretenden reconstruir programas narrativos de diversas obras. Luego, en otro nivel de análisis, los aportes de Umberto Eco sobre teoría de la recepción añoran inquietudes de carácter intertextual: aquí se condensan los problemas relativos a la configuración de una enciclopedia santafesina que actualiza determinados elementos tanto de la cultura mundial como la local. Por último, la idea de transposición semiótica proporciona un acercamiento al terreno espectacular en sus múltiples naturalezas: ya sea como guion, como acto performativo o incluso mediado por el montaje del lenguaje audiovisual (cine o programa televisivo). A continuación, se ofrecerá un repaso de los artículos que permiten situar nuestra propuesta de lectura.

| 55

DE SISTEMAS REFERENCIALES HASTA CÓDIGOS CULTURALES

Los sistemas referenciales: intertextualidad y transposición cuya autoría corresponde a María Cristina Rivero abre la serie de avances del proyecto de semiótica. Ya en la primera página se dispone de información referente a las condiciones de producción de su trabajo, así como también datos relativos al corpus que analizará a lo largo del texto, que es el de mayor extensión de todos los presentados a lo largo del libro. En esta ocasión, el texto de Rivero se centra en el análisis de los sistemas referenciales y la multiplicidad en la que el humor, la ironía y la parodia funcionan en una novela con sus transposiciones homónimas⁷. De forma paralela, desde el principio de su análisis, también se ponen en cuestión problemáticas del estado de los estudios semióticos en ese momento, en particular el lugar de este subcampo en el solapamiento o diálogo con los estudios lingüísticos:

Lo que durante décadas fue denominado «Semiología» (no nos detendremos aquí en las precisiones Semiótica-Semiología), absorbió los resultados del intenso crecimiento de la ciencia lingüística, y desde ese marco se proyectaron las investigaciones sobre los objetos no lingüísticos, con modelos iniciales en constante revisión. A partir de allí, los estudios semióticos se detienen fundamentalmente en la iconicidad y en el debate analogía-arbitrariedad de los signos no verbales. (Rivero, 1991: 34)

Es en este tipo de intervenciones, que a priori parecerían colaterales al tema en cuestión, donde se reconoce el lugar de este campo de conocimiento en la formación de profesores de Letras. Como conjeturamos al inicio de nuestro trabajo, el área de semiótica modalizó herramientas de lectura que permitieron leer materialidades significantes que no se vinculaban en su totalidad con los aportes ni de la lingüística ni de la teoría literaria. Más adelante, la autora escribe que su análisis necesitará «tanto del apoyo de la teoría lingüística (...) como también de los factores inferenciales que necesariamente intervienen en la dialéctica texto/extra-texto, y en una segunda etapa, en las relaciones de códigos verbales/códigos no-verbales y producción/recepción» (Rivero, 1991: 35). De este modo, la confección de los dispositivos teóricos está diseñado con el objetivo de atravesar las transposiciones de forma situada. Frente a la explicitación de estas decisiones, la introducción de su artículo cierra con una aclaración que esclarece una posición teórica y epistemológica sobre la lectura y análisis de textos «Desde mi aprendizaje personal las propuestas de Roland Barthes constituyeron un referente muy importante, no tanto como acrecentamiento de la base informativa, sino fundamentalmente por su sentido formativo» (Rivero, 1991: 36). Con «sentido formativo» la autora hace referencia a una reflexión que rehúye a enciclopedismos y taxonomizaciones conducentes a producir modelos de lectura estáticos. Para ello, toma como ejemplo el caso de *S/z* (Barthes, 1975) como prueba tangible de que antes que taxonomizar, la construcción de una herramienta semiótica debe ser «al mismo tiempo provocativa y generadora de propuestas» (Rivero, 1991: 36). Dadas las condiciones de lectura que Rivero (1991: 36) anticipa a su análisis, ¿cuáles son los dispositivos que elabora el equipo de investigación para que las herramientas semióticas sean provocativas y generadoras a la vez?

Una lectura que está en sincronía con el abordaje de Rivero por su continuidad con los planteos de Barthes es *Hacia una lectura de los códigos culturales y del código hermenéutico* de Claudia Casabella y María del Carmen Sotomayor (1991). En ese texto, se retoma la lógica que el semiólogo francés utilizó en *S/z* para establecer los códigos culturales que atraviesan el análisis del cuento de Honoré de Balzac. La diferencia, en esta oportunidad, compete tanto a una reconfiguración de esos códigos como también al distanciamiento expeditivo de algunos aspectos de ese modelo:

Nos alejamos de Barthes cuando elaboramos conclusiones parciales y generales, ya que él formula apreciaciones «no conclusivas» para no limitar las «sugestiones» o «proyecciones» textuales, (...) pensamos que la sistematización de los sentidos parciales que íbamos obteniendo no limitaban el sentido plural del texto. (Casabella-Sotomayor, 1991: 77)

Del mismo modo que Rivera señalaba el sentido formativo en las prácticas de lectura y búsqueda de sentidos, en esta oportunidad esa búsqueda se traduce en la instrumentalización de un aparato de análisis orientado a un texto concreto y sus respectivas transposiciones. El abordaje de las autoras se detiene en la sistematización del recorrido textual de los enigmas, la cual supone en el plan textual de las autoras un ordenamiento en un subgrupo de códigos culturales. Así como existe en *De dioses, hombrecitos y policías* la presencia de un «enigma clave» (Casabella-Sotomayor, 1991: 78), la propuesta de análisis ofrece una jerarquización de otros elementos enigmáticos que se dividen entre A) Lo divino eufórico, B) Lo divino disfórico, C) Lo humano eufórico, D) Lo humano disfórico. De estos cuatro elementos, las autoras desambiguan un total de 70 enigmas planteados, los cuales contribuyen a la construcción del suspenso y juegan con las expectativas del lector. Es precisamente en esta instancia donde la enumeración de los enigmas no se detiene en la taxonomización, sino que apunta a un aspecto vinculado con la transposición: a la identificación de mecanismos le corresponde su identificación en el meta-discurso teatral-espectacular. Es así que las autoras confrontan el sistema de códigos planteado en el texto base con la adaptación televisiva a los efectos de delimitar lo que definen como «código espectacular».

Como puede comprobarse en estos dos casos, tanto el texto de Rivero como el de Casabella y Sotomayor operan sobre una transición que no sólo vincula aspectos internos a los textos analizados sino que también indagan por sus transposiciones. Es en esas transposiciones que se reconoce el mayor grado de reinvención de las herramientas analíticas, instancias donde los autores recurren a la discusión y reformulación de categorías para solventar un problema particular. Así, la transposición semiótica se transforma en un elemento que hace viables los avances sobre las prácticas espectaculares y teatrales al mismo tiempo que muestra los «conflictivos márgenes de discrepancia y áreas de vacancia significativas» (Caudana, 1991: 14) de un estado de la teoría semiótica.

Ahora, después de este despliegue teórico, ¿por qué se le otorga a esta primera etapa el carácter de una consolidación incipiente? Las primeras palabras de la introducción al libro comienzan con una reflexión comparativa entre las áreas de la lingüística y la teoría literaria. En la percepción de Caudana, el estado de la teorización semiótica y sus resultados obtenidos «es de un evidente retraso con respecto a lo realizado en otras áreas (...), por lo que sólo pueden mencionarse aportes para la consolidación de una (todavía) incipiente Semiótica del Espectáculo» (Caudana, 1991: 12). ¿Por qué se habla de un carácter incipiente en una investigación que agrupa, de una forma singular, tanto una propuesta como sus críticas a un canon académico? Sobre esto mismo vuelve Caudana 16 años después en un texto que hace un recorrido narrativo del proyecto. Además de resaltar la llegada tardía de la semiótica en una comunidad centralizada entre aportes de los estudios literarios y los estudios lingüísticos, también se destaca otra dimensión que atraviesa no un estado del conocimiento sino las vinculaciones susceptibles

entre los espacios institucionalizados de la universidad: tanto la relación entre cine, teatro y televisión con la literatura y los actos de habla como la relación entre la investigación con la docencia y la extensión. «Por un lado, la preocupación teórica: la investigación centrada en las hoy llamadas artes del espectáculo (...), por otro lado, el interés por verificar algunas posibilidades de aprovechamiento pedagógico de sus resultados: esto en su doble sentido de transposición metodológica y de contribución didáctica» (Caudana, 2007: 323-324). La consolidación incipiente estaría entonces ligada no sólo a la proyección de un marco teórico sino también a una proyección de tipo institucional: hacia qué lugares y áreas temáticas producir y hacer circular conocimiento desde la singularidad de la transdisciplina.

CONCLUSIONES

Como se pudo ver a lo largo de este desarrollo, los avances recabados en *Literatura y espectáculo: La transposición* parecerían estar en lugar de un desarrollo de mayor abstracción. El acento sobre lo que el proyecto entiende como «aprovechamiento pedagógico» ocupa una dimensión que excede a las materialidades y fenómenos estudiados. En efecto, como anticipan los avances sobre las etapas siguientes del proyecto, se produjo en el trayecto de investigación de este equipo un viraje que propició la creación de espacios de diálogo y formación en los vínculos entre semiótica y educación. La denominación del segundo tramo del proyecto (*Semiótica y Enseñanza*) opera como marco inicial para identificar la proyección de una duda que será transversal en dicho proyecto.

En resumen, a lo largo de este artículo hemos dado cuenta de una serie de operaciones tendientes a sistematizar los inicios de una semiosis de institucionalización, cuyos recorridos, como se vio en el último apartado del texto, no estuvieron aislados de disputas concernientes a los modos de leer una teoría crítica. Estas disputas, sin embargo, se producen a los efectos de instrumentalizar nuevos mecanismos analíticos para una inquietud y un problema situado. Incluso con las dificultades presentes sobre el acceso a los archivos o rastreo de materiales, es posible recomponer al menos un conjunto de fotogramas de esa semiosis, no para entender verdad (teórica, metodológica, institucional), sino para comprender *una* verdad en términos peirceanos.

Notas

1. En el recuadro destinado al área de investigación de la Universidad Nacional del Litoral, el primer relevamiento señala lo siguiente en relación con los proyectos de investigación ingresados: «el primer grupo de investigación en el campo de las Letras construye un proyecto de investigación articulador de las tres especialidades: literatura

(argentina), semiótica (del espectáculo) y lingüística (sociolingüística). Este proyecto se presentó por un sistema de investigación interno de la Facultad que contaba con un sistema de evaluación externo pero no ciego a quienes presentaban proyectos» (Vallejos, 2008).

2. «No hay concepción tan vaga que no pueda afirmarse nada de su objeto, puesto que la primera condición del pensamiento es que *debe pensarse alguna cualidad en el pensamiento*».

3. A lo largo de este recorrido citaremos las obras de Peirce teniendo en cuenta la compilación de los *Collected Papers* (CP). Para ello, recurriremos a la nomenclatura estandarizada de esta colección (Peirce, año: [CP. x.xxx]).

4. Cabe destacar que las condiciones de publicación de la UNL aún se encontraban en desarrollo, y por ese motivo esta publicación contó con asistencia y financiamiento de entidades externas a la universidad: entre ellas la fundación Banco Bica y el diario El litoral de Santa Fe.

5. El listado de integrantes del primer tramo del proyecto es el siguiente: Carlos Caudana, María Cristina Rivero, Elsa Ghio, Gabriela Alonso, Casabella Claudia, Chianalino Viviana, Sergio Fassanelli, Néstor Fenoglio, Fernando Lizárraga, Ana Meyer, Isabel Molinas, María Cristina Sotomayor, Celina Vallejos, Silvia Van Mullen y Vaschetto Judith.

6. En una parte del artículo, Caudana escribe «El análisis crítico de los problemas existentes demanda un esfuerzo previo de sistematización que, sin invalidar la capacidad operativa de los instrumentos adquiridos, promueva la transferencia o inexistencia de aportes: aprovechamiento pedagógico del teatro y los medios de comunicación, e identidad (posible) del espectáculo santafesino» (Caudana, 1991: 12). Se menciona en la última página del libro, a modo de agradecimiento, las compañías teatrales con las que se trabajó: «Para colegas y amigos, que estimularon y promovieron posibilidades de aprendizaje, crecimiento y concreción; "Teatro Taller", "Nuestro Teatro", "Teatro de Rafaela"; R. Albornoz, G. Busaniche, B. Trastoy, F. Javier».

7. «Para reflexionar sobre dichas propuestas — escribe Rivera— hemos seleccionado ciertos aspectos de una lectura intertextuales de la novela "De Dioses, hombreritos y policías" de Humberto Costantini y algunas prácticas espectaculares derivadas, como la puesta escénica del Grupo "Teatro Taller" de Santa Fe (Sala Marechal, agosto de 1985), y la versión televisiva para el Ciclo "Ficciones" de ATC (1987)» (Rivero, 1991: 33).

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Centro editor de América Latina.
- Barthes, R. (1973). *Ensayos críticos*. Seix Barral.
- Barthes, R. (1976). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1980). *S/z*. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. (1979). *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Hachette.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Caudana, C. (1991). *Literatura y espectáculo: la transposición*. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Caudana, C. (2007). Recorrido generativo de un proyecto de investigación. De los significados al relato, del discurso a su narrativa. *De signos y sentidos*, 4(6), 5- 42. Ediciones UNL.
- Casabella, C. y Sotomayor, M. (1991). Hacia una lectura de los códigos culturales y del código hermenéutico. En: C. Caudana (Ed.), *Literatura y Espectáculo: la transposición (75-97)*. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria*. Ediciones UNL.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Hachette.
- Gastaldello, D. (2011). *Cuadernos de cátedra/ Charles Sanders Peirce*. Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). La literatura en la universidad argentina (1984-1986). Intervenciones desde una política de la exhumación. *Moderna Sprak*, 2(12), 91-106.
- Gerbaudo, A. (2014a). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2015). *Primer informe técnico: la institucionalización de las letras en la universidad argentina 1945-2010. Notas en borrador a partir de un primer relevamiento*. Ediciones UNL.

- Greimas, A. (1983). *La semiótica del texto*. Paidós.
- Hirschfeld, E. (2017). Hacia una historia de la comunidad semiótica en la Universidad Nacional del Litoral. *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Litoral.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette.
- Kristeva, J. (1981). *El texto de la novela*. Lumen.
- Ludmer, J. (1977). *Los procesos de construcción del relato*. CEAL.
- Pavis, P. (1983). *Diccionario de teatro*. Paidós.
- Peirce, C. S. (1867). *One, Two, Three*. Traducción de Daniel Otamendi de MS 721 que fue publicado como CP. 5.238. <https://www.unav.es/gep/UnoDosTres.html>
- Peirce, C. S. (1897). *Fundamento, Objeto e Interpretante*. Traducción de Mariluz Restrepo de MS 798 que fue publicado como CP. 2.227-229. <https://www.unav.es/gep/FundamentoObjetoInterpretante.html>
- Peirce, C. S. (1871). *Las obras de Berkeley, de Fraser*. Traducción de José Vericat de W2, 462-487 que fue publicado como CP. 8.7-38. <http://www.unav.es/gep/ObrasBerkel.html>
- Peirce, C. S. (1877). *La fijación de la creencia*. Traducción de José Vericat de W3, 242-57 que fue publicado como CP. 5.358-837. <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>
- Peirce, C. S. (1878). *La doctrina de las posibilidades*. Traducción de Carmen Ruiz de W3, 276-89 que fue publicado como CP. 2.654. <https://www.unav.es/gep/DoctrineChances.html>
- Peirce, C. S. (1905). *La naturaleza de la ciencia*. Traducción de Sara Barrena de MS 1334 que fue publicado como CP. 1334. <http://www.unav.es/gep/NaturalezaCiencia.html>
- Prieto, L. (1973). *El lenguaje. La comunicación*. Nueva Visión.
- Nubiola, J. (2016). *Charles S. Peirce. Creencia, Filosofía y Verdad*. La Monteagudo.
- Ravera, R. (enero 2000). En torno a la semiótica argentina. *Signa, Revista de la asociación Española de Semiótica* (9), 25-70.
- Rivero, M. C. (1991). Los sistemas referenciales: intertextualidad y transposición. En C. Caudana (Ed.). *Literatura y Espectáculo: la transposición* (31-75). Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Sapiro, G. (2012). *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities*. INTERCO SSH.
- Steimberg, O. (1986). *Leyendo historietas. Estilos y sentidos en un «arte menor»*. Nueva Visión.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Eterna Cadencia.
- Traversa, O. (1984). *Cine: el significante negado*. Hachette.
- Metz, C. (1973). *Análisis de las imágenes*. Tiempo Contemporáneo.
- Tinianov, I. (1971). *Antología del formalismo ruso*. Centro Editor de América Latina.
- Villegas, J. (1982). *Interpretación y análisis del texto dramático*. Girol Books Inc.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los Profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis 2020

FACUNDO MORALES SUÁREZ | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

facundoems@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2166-3009

ROMINA FESSIA | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

rominasfessia@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3965-0695

MARÍA CECILIA ARELLANO LUCAS | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

arellanocecilia33@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3573-9820

ALICIA RITA COLLADO | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

alicollado@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6102-356X

CRISTINA NOEMÍ GUIRAO | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

guiraocristina@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3964-982X

MARÍA FLAVIA LORENA MORALES | INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA

mariaflavialorenamorales@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2721-9091

[DOI: 10.33255/26184141/1174](https://doi.org/10.33255/26184141/1174)

Fecha de recepción: 30/9/2021

Fecha de aceptación: 20/12/2021

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis de los resultados obtenidos de dos relevamientos llevados a cabo a la totalidad de estudiantes de los profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis y al cuerpo docente de la institución durante el año académico 2020 acerca del impacto

El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los Profesorados del Instituto de Formación Docente Continua San Luis 2020 | *The Impact of Virtuality in Learning and Teaching Processes in Continuous Teacher Training Institutes San Luis 2020*

[61 a 76] del prudente Saber..., N.º 15, 2022. e-ISSN: 2618-4141



de la virtualidad en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. El propósito de dichos relevamientos, realizados de forma virtual a fines del primer y del segundo cuatrimestre respectivamente, fue por un lado obtener información concreta acerca de algunos aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad para encontrar áreas de mejora e identificar fortalezas con el fin de optimizar las prácticas educativas. Por otro lado, a partir de los datos relevados se tomaron decisiones institucionales para reorganizar el segundo cuatrimestre, por lo que resultó necesario indagar sobre el impacto de dichas medidas en los procesos educativos llevados a cabo en el segundo cuatrimestre 2020, para luego evaluar alternativas de mejora para el año 2021. Desde el punto de vista metodológico, este estudio es de tipo exploratorio y se enmarca en una lógica mixta cuantitativa y cualitativa. Los resultados obtenidos muestran que tanto estudiantes como docentes fueron superando progresivamente las dificultades experimentadas durante la primera mitad del año a medida que se iban familiarizando con los entornos virtuales, los recursos digitales y las nuevas formas de comunicación mediadas por la virtualidad. Además, las medidas implementadas en el segundo cuatrimestre a partir de los datos recabados en el primer relevamiento tuvieron un impacto positivo en los procesos de enseñanza y en la propia valoración de los/las estudiantes acerca de su propio proceso de aprendizaje en un contexto de pandemia y aislamiento social.

Palabras clave: procesos de enseñanza y aprendizaje, virtualidad, educación superior

The Impact of Virtuality in Learning and Teaching Processes in Continuous Teacher Training Institutes San Luis 2020

Abstract

The objective of the current work is to present the results of two surveys carried out during the 2020 academic year to all the students and teachers from the Instituto de Formación Docente Continua San Luis regarding the impact of virtual learning and teaching. The purpose of said surveys, which were carried out online by the end of the first and the second semester respectively, was, firstly, to obtain relevant information about pertaining contextual, technological, and pedagogical aspects of the teaching and learning processes in online education to detect improvement areas and to identify strengths which would allow the optimization of the teaching practices. Secondly, based on the information gathered in the first semester, it was possible to make decisions at the institutional level to reorganize the second semester, thus making necessary to inquire about the impact of those measures on the educational processes which unfolded during the second semester of the year 2020, so that then it would be possible to assess improvement alternatives for 2021. Methodologically, this is an exploratory study framed within a mixed methods design. The results obtained show that both students and teachers could progressively overcome the difficulties experienced during the first half of the year as they became familiar with the virtual environments, digital resources, and the technology mediated communication. Moreover, the measures adopted in the second semester based on the data collected in the first survey had a positive impact on the teaching practices and the students' self-assessment of their own learning processes in a pandemics and social distancing context.

Keywords: learning and teaching processes, online learning, higher education

INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por la expansión del COVID-19, junto al creciente número de infectados y fallecimientos a causa de esta emergencia sanitaria, puso en jaque diversas áreas de la sociedad en todos los continentes, evidenciando la escasez de los recursos para el cuidado de salud, la inestabilidad de los sistemas económicos, la vulnerabilidad de las fronteras, la creciente recesión económica y el desempleo, las diversas crisis políticas y sociales, el crecimiento de las desigualdades socioeconómicas, entre otras. En nuestro país, esta situación de incertidumbre fue exacerbada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el cual obligó a la realización de cambios en la vida diaria que se adaptaran al nuevo escenario.

En el campo de la educación, el confinamiento condujo a la implementación de un sistema de enseñanza en entornos virtuales en un lapso de tiempo muy acotado y sin el planeamiento, la formación y los recursos necesarios para una implementación exitosa. Si bien la enseñanza en entornos virtuales ya estaba ganando terreno, principalmente como entorno de apoyo y/o complemento en propuestas formativas presenciales en distintos niveles educativos, y como entorno de formación para propuestas formativas en el nivel superior y/o universitario, que incluyen desde cursos de posgrado, de extensión y actualización profesional; hasta programas completos de formación de grado y/o posgrado en entornos virtuales, la inmediatez de la pandemia llevó a una implementación de la virtualidad forzada e improvisada en todos los niveles educativos de manera simultánea, que buscó en primera instancia adaptar y replicar un sistema de enseñanza tradicional operante a un entorno virtual. Esta implementación, sin el diseño y planeamiento necesarios, sin duda acentuó y tornó visibles problemáticas ya existentes en el campo de la educación, no solo a nivel pedagógico-didáctico sino en términos de las desigualdades de recursos y de acceso a la educación de diversos sectores de la sociedad.

En la provincia de San Luis, el estatus epidemiológico de la provincia dio paso luego del ASPO a un proceso de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, en el cual nos encontramos actualmente. Los Profesorados de Inglés, Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Ciencia Política y Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC-SL), como las demás instituciones de educación superior de la provincia y el país, se vieron interpelados por este contexto incierto y preocupante.

A partir de esta situación, en el IFDC-SL se realizaron dos relevamientos de datos:

A- Luego de transitar varios meses bajo esta modalidad de enseñanza virtual, consideramos necesario detenernos, mirar hacia atrás y reflexionar acerca de cuál era el impacto de dicha modalidad en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de las y los estudiantes y de las y los docentes del IFDC-SL durante el primer cuatrimestre del 2020, deviniendo éste en nuestro problema de investigación.

Los objetivos perseguidos para la primera encuesta, realizada en julio, sobre el primer cuatrimestre fueron:

-Conocer y comprender el estado de situación de nuestros/as estudiantes y docentes de los profesorados del IFDC-SL en términos de los recursos disponibles, su uso e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su propia valoración de las dificultades atravesadas en esta etapa de ASPO en el primer cuatrimestre de 2020.

-Obtener información concreta acerca de algunos aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos de este proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar áreas de mejora e identificar fortalezas con el fin de optimizar las prácticas educativas del IFDC-SL, a partir del análisis de estos datos como insumo para la planificación y toma de decisiones estratégicas

B- A partir de los datos relevados, se tomaron decisiones institucionales para el segundo cuatrimestre respecto de cómo reorganizarlo tales como la Resolución N.º 122 IFDC-SL/20 que aprueba la elaboración del protocolo institucional, en el marco del ASPO, como así también establece los lineamientos para la toma de exámenes finales, regulares y libres mediados por la tecnología.

En este sentido es que se decidió realizar un segundo relevamiento de datos para indagar sobre los procesos educativos llevados a cabo en el segundo cuatrimestre de 2020. El principal objetivo fue avanzar en los procesos de comprensión de los cambios que se introdujeron en este período y evaluar algunas alternativas de mejora para los procesos educativos que institucionalmente se enfrentarán en el 2021.

REVISIÓN DE ANTECEDENTES

A partir de la emisión de la Resolución N.º 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, se establece «la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior» (art. 1), en el marco de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio establecido por distintos decretos del Poder Ejecutivo Nacional, siendo el último el Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 576/2020 (art. 9) que establece que «las clases presenciales permanecerán suspendidas en todos los niveles y en todas sus modalidades hasta tanto se disponga el reinicio de las mismas en forma total o parcial, progresiva o alternada, y/o por zonas geográficas o niveles o secciones o modalidades, previa aprobación de los protocolos correspondientes, siendo que el Ministerio de Educación de la Nación debe establecer para cada nivel y modalidad los mecanismos y autoridades que podrán disponer el reinicio de las clases presenciales y la aprobación de protocolos, de conformidad con la normativa vigente». Por su parte, el gobierno de la provincia de San Luis adhirió a cada

una de las disposiciones nacionales desde el 16 de marzo de 2020, inicialmente por Decreto N.º 1819-JGM-2020. El Ministerio de Educación de la Provincia hizo lo propio a través de la Resolución N.º 36-ME-2020. En lo que respecta a los institutos de formación docente, desde el Programa Educación Superior, del cual dependen, hizo lo necesario para acompañar a las instituciones de educación superior en la puesta en marcha y/o adecuación de las herramientas, mecanismos y estrategias necesarias para sostener la continuidad pedagógica.

En este marco el IFDC-SL generó una serie de medidas que, desde lo normativo, se manifestaron a partir de la Resolución N.º 35 IFDC-SL/2020 que establece la adecuación institucional del calendario académico a los fines de cumplir con todas las responsabilidades académicas previstas para el primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo y la flexibilización de los requerimientos para cursar las unidades académicas en carácter de alumnos condicionales. Desde lo pedagógico, se proporcionaron propuestas de capacitación autoasistidas para los docentes, recurriendo a la oferta que ya posee el INFD y el acompañamiento desde el equipo docente especialista en tecnologías para la información y la comunicación (TIC) para el asesoramiento pedagógico y técnico en el armado de las aulas virtuales para aquellos docentes que lo requiriesen. Desde lo organizativo, se reformularon los procesos de comunicación institucional, definiendo canales específicos para la comunicación de cada uno de los actores institucionales así como la modificación de procedimientos y el desarrollo del trabajo administrativo remoto.

Otro antecedente a considerar fue la propuesta de evaluación de la continuidad pedagógica llevada adelante por el Ministerio de Educación de la Nación, regulada por Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 363/2020, que si bien circunscribe la estrategia a la educación obligatoria, sirvió como base para seleccionar y validar los instrumentos de investigación, entre los que se cuentan las entrevistas, las encuestas y el análisis documental.

MARCO TEÓRICO

Las trayectorias formativas de los estudiantes constituyen un objeto de análisis necesario al momento de evaluar los procesos que se dan al interior de las organizaciones educativas. Tomamos la definición de Terigi (2010: 103) de trayectorias quien las define como «itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar». En la coyuntura descrita, las organizaciones debieron modificar los dispositivos ya construidos para llevar adelante los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, y con ellos el entramado dialéctico en que se van construyendo aquellas trayectorias. Partimos, también, del entendimiento de que el itinerario personal de cada estudiante puede divergir de la progresión lineal que se concretiza en los diferentes niveles de pla-

nificación curricular. Al respecto, Ardoino (2005: 33) nos ofrece una metáfora que consideramos adecuada como alternativa a la de trayectoria, la de un camino, un trayecto en el que «el tiempo, la duración, los ritmos propios de cada uno toman un lugar predominante, así como el sujeto».

En este escenario también toman centralidad las TIC como herramientas necesarias y obligadas de articulación de aquellos procesos e intervienen con sus propias lógicas en la construcción de trayectos formativos de los y las estudiantes. En relación a este aspecto, el concepto *continuidad pedagógica*, definido desde el discurso político como las estrategias y recursos desarrollados desde las instituciones educativas y el Ministerio de Educación de la Nación para sostener el vínculo con la escuela y los procesos de aprendizaje en un contexto signado, además, por las desigualdades, sintetiza todas esas acciones y esfuerzos realizados por múltiples actores de la educación.

Enseñanza remota de emergencia fue otro de los conceptos que adquirió presencia en los discursos académicos y que se manifestaron en diversos eventos realizados en el año 2020 en los que participamos como institución educativa, como el Congreso de Educación de Colombia y las Jornadas Nacionales de Formación Docente, y muchos otros que se dieron en el ámbito internacional, dando lugar a la reflexión sobre lo que estaba sucediendo, para distinguirlo de las propuestas de educación a distancia o educación en línea.

Tanto las trayectorias académicas como los trayectos formativos, se encuentran contruidos a partir de la conjunción de la propuesta curricular, las disposiciones normativas, las condiciones contextuales y las propias condiciones y recursos de las y los estudiantes, tanto en sentido cultural como material de los que disponen, determinan la dinámica de este tránsito. Desde este punto de partida, una mirada sobre el impacto de la pandemia en las organizaciones educativas, siguiendo a Sandra Nicastro, implica mirar las trayectorias en clave institucional, esto es, poner atención sobre la inscripción de los y las estudiantes en cada organización educativa, en el sentido de una posición institucional que se construye con otros, que requiere de condiciones, marcos de sostén y andamiaje (Nicastro, 2018: 38).

Las dimensiones temporo-espaciales más flexibles que caracterizan a la educación no presencial, permiten que esta permee el ámbito de lo cotidiano. Las paredes del aula pierden su solidez y ya no son una barrera para que el acto pedagógico se lleve a cabo; las paredes del hogar son penetradas por las redes que permiten dar esta continuidad que mencionamos anteriormente.

Se flexibilizan las trayectorias y los trayectos tienden a divergir cada vez más. El tiempo de estudio, los canales de comunicación, las formas de evaluación, los espacios institucionales virtuales, el acompañamiento, todo se replantea desde la emergencia. Los entornos virtuales de aprendizaje entrañan cierto nivel de ubicuidad para el acceso a la educación mientras se cuente con conexión a internet; la flexibilidad horaria entendida como la posibilidad de acceder

al material de estudio de forma asincrónica y conjugar la formación con el trabajo y la familia. El calificativo *flexible* se posiciona como central para dar respuestas en tiempo de emergencia. Una señal de esto es la adopción de enfoques de enseñanza y de evaluación eclécticos que contemplen los trayectos que se van conformando en la educación virtual.

Durante el año 2020 y lo que va del año 2021, se inició el monitoreo de los trayectos formativos teniendo en cuenta:

- Los aspectos organizacionales (contextuales, laborales y técnicos)
- Los aspectos pedagógicos
- Las condiciones socio contextuales de nuestros estudiantes

METODOLOGÍA

Estas investigaciones se realizaron en el contexto de los Profesorados del IFDC-SL. Desde el punto de vista metodológico, se enmarcan en una lógica mixta cuantitativa y cualitativa ya que primero se analizan los datos relevados buscando patrones generales y, una vez obtenidas las categorías de análisis, estas se re-definen de forma flexible para comprender el objeto de estudio con mayor profundidad. Este enfoque permitió abordar el objeto de estudio inductivamente con el objetivo de determinar resultados congruentes, claros y significativos.

Las investigaciones fueron de tipo exploratorio, ya que el problema de esta investigación se encuentra en estudio recientemente y como tal, no ha sido abordado con anterioridad. Por ende, y dado que esta dimensión de la realidad aún no ha sido analizada sistemáticamente, se decidió realizar estas primeras indagaciones para obtener información que permita comprender mejor el fenómeno y dar pie a futuras investigaciones.

En el primer trabajo se intentó conocer y caracterizar el contexto de los y las estudiantes y docentes de los Profesorados del IFDC-SL durante la cursada virtual en el primer cuatrimestre del año 2020 implementada como consecuencia del ASPO, y se identificaron y describieron las dificultades experimentadas por los mismos en este período, así como la valoración de sus procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. En el segundo trabajo se intentó conocer y caracterizar el contexto de las y los estudiantes y docentes de los Profesorados del IFDC-SL durante la cursada virtual en el segundo cuatrimestre del año 2020, y se identificaron y describieron algunas estrategias y aspectos pedagógicos implementados en este período, así como la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad.

PRIMER MUESTREO

Se indagó de manera virtual a través de una encuesta mixta, con preguntas abiertas y cerradas de carácter anónimo y no obligatorio, a la totalidad de los y las estudiantes registrados/as en las aulas virtuales y a los docentes de la planta permanente. Del universo compuesto por 153 docentes y 1985 estudiantes del IFDC-SL, se tomó la decisión de conformar una muestra compuesta por la totalidad de respuestas que se obtuvieron. Por ende, 103 docentes y 566 estudiantes, que son los que remitieron el instrumento para su análisis, conformaron la misma.

Cabe destacar que la encuesta a las y los estudiantes se compartió a través del sistema de alumnos en la fecha de inscripción a las mesas de exámenes del quinto turno, es decir que las y los estudiantes que accedieron al formulario fueron sólo aquellos que efectivamente realizaron su inscripción en esa oportunidad.

| 69

RECOLECCIÓN DE DATOS DEL PRIMER MUESTREO

El instrumento de recolección de datos para esta investigación fue una encuesta escrita en formato digital (*Google Forms*), que permitió acceder a la información y facilitar la generación de categorías de análisis.

La encuesta de los docentes estaba compuesta por 22 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 3 secciones, aspectos contextuales (7 preguntas), aspectos técnicos, (8 preguntas) y aspectos pedagógicos (7 preguntas), en base a las cuales se organiza el análisis de los datos.

La encuesta de los alumnos estaba compuesta por 35 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 3 secciones, aspectos contextuales (14 preguntas), aspectos técnicos, (10 preguntas) y aspectos pedagógicos (11 preguntas), en base a las cuales se organiza el análisis de los datos.

SEGUNDO MUESTREO

Se indagó de manera virtual a través de una encuesta mixta, con preguntas abiertas y cerradas, de carácter anónimo y no obligatorio, a la totalidad de los y las estudiantes registrados/as en las aulas virtuales y de las y los docentes de la planta permanente. Del universo compuesto por 153 docentes y 1985 estudiantes del IFDC-SL, se tomó la decisión de conformar una muestra compuesta por la totalidad de respuestas que se obtuvieron. Así, 76 docentes y 184 estudiantes conformaron la muestra de este instrumento.

Cabe destacar que la encuesta a los y las estudiantes se compartió a través del sistema de alumnos en la fecha de inscripción a las mesas de exámenes del octavo turno.

RECOLECCIÓN DE DATOS DEL SEGUNDO MUESTREO

El instrumento de recolección de datos para esta investigación fue una encuesta escrita en formato digital (*Google Forms*), que permitió acceder a la información y facilitar la generación de categorías de análisis.

La encuesta de los docentes estaba compuesta por 22 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 2 secciones, aspectos contextuales (3 preguntas) y aspectos pedagógicos (19 preguntas), en base a las cuales se organiza el análisis de los datos.

La encuesta de las y los estudiantes estaba compuesta por 23 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 2 secciones, aspectos contextuales (4 preguntas) y aspectos pedagógicos (19 preguntas).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Ya que, si bien los trabajos de investigación se realizaron en distintos momentos, en esta oportunidad se decidió describir el análisis general que se pudo llevar a cabo en virtud de los datos obtenidos en ambas, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la tecnología se sostuvieron durante todo el año lectivo.

En cuanto a las conclusiones generales de las encuestas realizadas al cuerpo docente del IFDC-SL, cabe destacar que la totalidad de las y los docentes de la muestra disponían de acceso a internet para llevar a cabo el teletrabajo que implica la modalidad virtual; y que un 85,5% de las y los docentes estaban mediana o completamente familiarizados con el manejo de entornos virtuales. Además, un 54,4% de los sujetos de la muestra optaron por diseñar e implementar los espacios curriculares de los que eran responsables con la plataforma Escuela Suite provista por el INFOD y un 14,5% con la de *Google Classroom*. Los recursos tecnológicos más utilizados para las clases sincrónicas fueron *Meet* o *Zoom* y canales de *Youtube*. En relación al tiempo o dedicación que les demandó la planificación, la escritura y el dictado de las clases de forma virtual la mayoría de las y los encuestados sostuvieron que se mantuvieron igual y un 24% respondió que el tiempo de trabajo se incrementó. Los principales obstáculos que expresan haber enfrentado son los problemas de conectividad

y comunicación. La principal vía de comunicación utilizada era el correo interno de las aulas virtuales, seguida por mensajes por *WhatsApp* y *Messenger*.

Las dificultades más notorias que expresan haber sufrido, especialmente en el primer cuatrimestre, en este proceso en la virtualidad y respecto de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes son: la comunicación entre pares y entre docente-estudiante, la dificultad de generar el vínculo pedagógico y la retroalimentación de las producciones, un desempeño de las y los estudiantes que dependía del acceso a dispositivos y conectividad y a otras dificultades de índole personal y/o laboral, la familiarización del entorno virtual, la gestión del tiempo y la organización personal, entre otros. Aquí podrían marcarse diferencias en cuanto a las y los estudiantes que estaban en los primeros años y aquellas/os de años más avanzados ya que las y los estudiantes de los primeros años presentaban mayores dificultades. También se registran diferencias entre las y los estudiantes de la capital y las y los estudiantes de las sedes de La Toma y San Francisco, quienes se desempeñan con mayor autonomía académica y mejor manejo de la virtualidad dado que siempre han cursado de este modo. Las y los encuestadas/os destacan que mientras se avanzaba con la cursada, docentes y estudiantes adquirieron progresivamente mejor dominio de las estrategias y competencias requeridas para la enseñanza y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías. Especial mención requieren las Prácticas Docentes y las Residencias Pedagógicas de cada profesorado, ya que por su propia naturaleza debieron ser completamente adaptadas a esta modalidad.

Entre las dificultades que los sujetos mencionan como superadas en el segundo cuatrimestre se destacan mejoras en los procesos de comunicación docente/alumno y entre pares y en el vínculo pedagógico, y la mejora en la gestión del tiempo y la organización personal. Las y los docentes encuestados afirman que en el segundo cuatrimestre se optó por una mejor organización del tiempo, la revisión de las planificaciones, el cambio en ciertas actividades, la flexibilización de plazos de entrega, el incremento de la interacción, el seguimiento y articulaciones con otros espacios curriculares.

Entre las estrategias de enseñanza que mencionan haber implementado en la segunda parte del año en sus clases aparecen el estudio y análisis de casos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, y la simulación escénica.

En lo que refiere al segundo cuatrimestre, el 76,3% de las y los docentes afirman que los encuentros sincrónicos semanales por unidad curricular les fueron de utilidad. Los que opinaron lo contrario expresan que las y los estudiantes no se conectaban salvo antes de una instancia evaluativa o al inicio de la materia y que dependía de la obligatoriedad en la toma de asistencia. También la mayoría de las personas encuestadas expresan que las y los estudiantes escasamente participaban en los horarios de consulta. Entre las razones declaran que solo asistieron antes del parcial, los horarios se consensuaron

con las y los estudiantes, muchos se conectaban en cualquier horario sin respetar lo estipulado, y siempre asistió el mismo grupo a los horarios de consulta.

Un 98% de las y los encuestados expresa una valoración positiva del proceso de enseñanza aunque también destacan limitaciones tales como: *a)* la falta de conectividad y equipamiento de las y los estudiantes para poder realizar la cursada virtual; *b)* la participación y el compromiso de las y los estudiantes; *c)* la dificultad para entablar una comunicación efectiva y para desarrollar el vínculo pedagógico con las/los mismas/os; *d)* la realización adecuada del seguimiento debido a la cantidad de estudiantes; *e)* la reducción de contenidos; *f)* la disminución de la asistencia; *h)* la inexperiencia de docentes y estudiantes en los entornos virtuales y la falta de formación docente en el dictado de clases virtuales.

| 72

Con referencia al acompañamiento que recibió de la institución, el 97.3% lo valoró en el rango de satisfactorio a muy satisfactorio.

Un 89,4% de los sujetos de la muestra realizaron una valoración positiva de las instancias evaluativas que llevaron a cabo. De todas maneras, expresaron haber tenido problemas de comunicación con las y los estudiantes, dificultades técnicas, problemas al realizar devoluciones, al ofrecer consultas y para formular consignas, poco tiempo para evaluar oral o de forma escrita, la necesidad de adecuar los exámenes a la virtualidad y buscar medios para evitar el plagio, la inscripción de las y los estudiantes que luego no se presentan a rendir. Entre los aspectos positivos destacan que se presentaron más estudiantes y con muy buenos resultados, las videollamadas permitieron interactuar adecuadamente, además de la videollamada se solicitaron trabajos escritos o vídeos que acompañaron el proceso de evaluación final, la normativa era clara sobre la manera de gestionar las mesas de exámenes, esta modalidad permitió utilizar nuevos instrumentos y modalidades de evaluación.

En referencia a la modalidad de exámenes finales, la gran mayoría de las y los docentes encuestados respondió haber utilizado estrategias mixtas (videollamadas por distintas plataformas y exámenes de múltiple opción, trabajos colaborativos, escritura de distintos tipos de texto, trabajos prácticos con estudios de caso para resolver, trabajos en el portafolio del aula virtual del IFDC).

En lo que respecta a las respuestas provistas por las y los estudiantes, se puede destacar que todas/os tienen acceso a Internet o a conectarse de algún modo; y que la principal dificultad que encontraron fue la conectividad. La comunicación con los docentes, la cantidad de actividades y materiales que se proporcionaban, las explicaciones e instrucciones poco claras que se brindaban, la falta de tiempo y los plazos de entrega acotados, la organización personal del tiempo, el acceso a los dispositivos y el manejo del aula virtual.

Un 94,1% de los y las estudiantes expresan haber recibido apoyo de manera total o parcial y destacan como puntos positivos: la predisposición, paciencia, empatía e interés de las y los docentes por brindar apoyo y aclarar dudas uti-

lizando diversos canales de comunicación. Como aspectos negativos u obstáculos también señalan el alto nivel de exigencia, la falta de adecuación de los contenidos, la gran cantidad de tareas y actividades, las instrucciones y explicaciones poco claras, la ausencia o escaso contacto sincrónico con las y los docentes, la falta de flexibilidad y de devoluciones, y la necesidad de mejorar la rapidez en las respuestas y de contar con más horarios de consultas.

En el primer cuatrimestre, 76,1% de los sujetos de la muestra respondió que recibió un acompañamiento institucional total o parcial y el 23,9% respondió que no lo recibió y muchos manifiestan no haberlo requerido. Se destacan las respuestas que sostienen la efectividad y rapidez del equipo de Sección Alumnos, el apoyo del Centro de Estudiantes y el buen manejo de las redes sociales y la página web. En lo que respecta al segundo cuatrimestre, el 91,7% valoraron el acompañamiento como satisfactorio o muy satisfactorio y el 8,3% como poco o nada satisfactorio. Por su parte, la valoración del acompañamiento institucional fue del 76,8% como satisfactorio o muy satisfactorio y el 23,2% remitió a un menor nivel de satisfacción.

En cuanto a las percepciones de las y los estudiantes respecto de los cambios que se introdujeron en el segundo cuatrimestre, se les solicitó realizar comparaciones y valoraciones entre ambos cuatrimestres, así un alto porcentaje de 55,2% manifestó asistir con regularidad a casi la totalidad de los encuentros sincrónicos ofrecidos por las unidades curriculares y el 33% manifestó asistir solo a algunos encuentros sincrónicos. Los encuentros sincrónicos fueron considerados de utilidad para el proceso de aprendizaje por un alto porcentaje de las y los estudiantes (75,5%), mientras que un 24,5% encontraron estas prácticas poco útiles ya sea por las características de la materia o por la falta de encuentros sincrónicos. En lo que remite a la organización general de la cursada (un día para cada espacio curricular) un 79% la consideró positiva. Por último, respecto a los horarios de consulta mediante encuentros sincrónicos, el 71,1% de las y los encuestadas/os manifestó asistir poco (46,8%) o no asistir (24,3%) porque se les superponían los horarios, tenían problemas de conectividad o por falta de tiempo.

Las y los estudiantes valoraron como las cuatro mejoras más destacables respecto de los procesos de enseñanza en el segundo cuatrimestre el acompañamiento y la comunicación con las y los docentes, la flexibilidad en los plazos de entrega, la adecuación de materiales, contenidos y recursos TIC.

Los cambios y mejoras individuales mencionadas como favorecedoras del proceso de aprendizaje durante este segundo período son el manejo del aula virtual, la organización del tiempo, y la adaptación a la vida institucional.

Un 70,2% de las y los encuestadas/os manifiesta una evaluación positiva de sus propios procesos de aprendizaje en este nuevo contexto, mediado por las tecnologías, destacando los beneficios de la organización de sus tiempos y las potencialidades del aprendizaje ubicuo, de la calidad y beneficios de la plata-

forma y sus prestaciones, de la posibilidad de aprender de un modo novedoso, la accesibilidad de los contenidos y el desarrollo de mayor autonomía académica. También se expresan problemas de conectividad y carencia de dispositivos adecuados, la falta de experiencia con esta modalidad, dificultades para generar el vínculo pedagógico, la falta de comunicación, las exigencias de los docentes, situaciones personales y laborales, problemas de organización del tiempo, la necesidad de tener espacios de consulta y más explicaciones por videoconferencia, la falta de retroalimentación por parte de algunas/os docentes, entre otros. Un 68.8 % de las y los encuestadas/os valoraron el proceso de aprendizaje durante el segundo cuatrimestre como satisfactorio o muy satisfactorio y las razones mencionadas son los encuentros sincrónicos, el acceso a las grabaciones de las clases de manera asincrónica, la organización de los espacios curriculares de manera institucional (1 espacio por día), la oportunidad de optimizar sus procesos de aprendizaje en la virtualidad, la posibilidad de organizar el tiempo y de combinar el cursado con otras actividades familiares y laborales.

| 74

Los aspectos positivos destacados por las y los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología son: la ubicuidad, la posibilidad de organizar el tiempo de estudio en relación a las propias necesidades y otras responsabilidades, la oportunidad de cursar más espacios curriculares, la mejora en la competencia digital, el aspecto formativo de esta experiencia para su formación docente y la buena predisposición, disponibilidad y flexibilidad de la institución y el cuerpo docente para dar continuidad a sus estudios.

Respecto de los exámenes finales, se implementaron videollamadas en la mayoría de las unidades curriculares, seguidas por la evaluación en la plataforma virtual del IFDC y/o formularios de Google, realización de trabajos escritos domiciliarios, y por último, una modalidad mixta escrita y oral. El 72.6 % de las y los estudiantes encuestadas/os indican haberse sentido cómodos con esta modalidad virtual.

Las respuestas que expresan poca satisfacción, se relacionan con las dificultades relacionadas a no contar con un entorno apropiado y/o recursos para poder rendir un examen final, tiempo insuficiente en relación a la complejidad de lo requerido, consignas extensas y/o poco claras, problemas de organización en los exámenes, y consultas insuficientes.

Aquellas que expresan una valoración positiva, destacan la importancia de la adaptación al entorno virtual y a las herramientas, la buena organización de los exámenes, la buena predisposición de las y los docentes, la comodidad de poder rendir un examen desde el hogar, y la coherencia de las evaluaciones con la metodología empleada en el dictado de las unidades curriculares.

CONSIDERACIONES FINALES

Ante la situación causada por la pandemia y la incertidumbre e inestabilidad que esta provocó, el sistema educativo en su totalidad se vio interpelado a ofrecer una respuesta rápida y efectiva para garantizar la continuidad de las trayectorias estudiantiles. El apremio de la implementación de la virtualidad como medio de enseñanza se llevó a cabo en un contexto donde los recursos tecnológicos necesarios eran insuficientes, donde las y los docentes y equipos directivos no contaban con la formación necesaria para el diseño y dictado de clases mediante entornos virtuales de aprendizaje, y donde las y los estudiantes y sus familias tampoco contaban con las competencias digitales necesarias para poder aprender en la virtualidad.

En ese contexto tan incierto y dinámico, consideramos imperioso realizar un relevamiento de lo acontecido; para ello, se realizaron dos encuestas a los actores educativos de la institución en base a tres aspectos centrales, aspectos contextuales, aspectos tecnológicos y aspectos pedagógicos.

Las respuestas relacionadas al aspecto contextual proporcionaron información que permitió visualizar e identificar las problemáticas concretas que afectaban a los actores educativos de la institución, entre los que se destacan la dificultad para combinar la vida académica, laboral y familiar durante el ASPO y la gestión del tiempo. La información obtenida en el aspecto tecnológico permitió conocer acerca de los recursos utilizados en relación a la utilidad y dificultad en el uso de los mismos. Por último, el aspecto pedagógico brindó datos de gran relevancia para conocer y comprender las dificultades experimentadas por las y los estudiantes y docentes así como la valoración del aprendizaje y la enseñanza en la virtualidad. En términos generales, esta información permitió la toma de decisiones pertinentes y la planificación de los espacios curriculares en el segundo cuatrimestre acordes al contexto particular de los miembros de la comunidad educativa en cuestión. Así, se puede concluir que fue necesario tomar acciones tendientes a que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad no apunten a replicar los procesos que se dan en la presencialidad.

Resulta imprescindible destacar la excelente predisposición de estudiantes y docentes para adecuarse a un contexto inédito y por demás complejo más la celeridad con la que se pudo dar pronta respuesta al problema emergente y buscar alternativas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las tecnologías. Desde ya que han sido muchas las dificultades que han surgido y, probablemente, aún sean muchos los obstáculos que se deban sortear. Sin embargo, es significativo el esfuerzo que se ha realizado por todos y cada uno de los actores del proceso educativo en el IFDC-SL y el nivel de compromiso y colaboración que han sabido demostrar.

Por supuesto que hay varios aspectos que aún quedan por mejorar para optimizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la mejora de las competencias tecnológicas, la optimización de los recursos, la adecua-

ción de propuestas didácticas, el potenciamiento de los mecanismos de comunicación, la generación de instancias que propicien la construcción colectiva del conocimiento en la virtualidad, entre otros. Pero desde ya se puede suponer que semejantes desafíos podrán y deberán ser enfrentados con la responsabilidad y calidad académica que siempre ha caracterizado a la institución y que le permitan dar el salto cualitativo que la sociedad demanda.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.

Consejo Federal de Educación (mayo 15, 2020). Resolución N.º 363-2020. Por el cual se presenta un marco de criterios comunes que orientan integralmente la continuidad pedagógica; y definen las estrategias y pautas para la evaluación y acreditación de saberes y la promoción del año escolar en todo el país.

Instituto de Formación Docente Continua - San Luis (agosto 14, 2020). Resolución N.º 122 IFDC-SL/2020. Por la cual se aprueba el protocolo para la utilización temporal de herramientas de Educación mediada por tecnología para el dictado de clases en el marco del aislamiento y /o distanciamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de Covid-19.

Instituto de Formación Docente Continua - San Luis (marzo 15, 2020). Resolución N.º 35 IFDC-SL/2020. Por la cual se establecen modificaciones en la organización de las actividades académicas, correspondientes al primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (marzo 15, 2020). Resolución N.º 108/2020. Por la cual se establece la suspensión de clases presenciales en niveles inicial, primario, y secundario.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (mayo 8, 2020). Resolución N.º 36-ME-2020. Por el cual se dispuso la suspensión de clases presenciales en la totalidad de los establecimientos educativos de la provincia.

Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos* 4, 37-42. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5981>

Poder Ejecutivo Nacional (junio, 26, 2020). Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 576/2020. Por el cual se prorroga el distanciamiento social, preventivo y obligatorio hasta el día 30 de junio de 2020 inclusive.

Poder Ejecutivo de la provincia de San Luis (marzo 31, 2020). Por el cual se establece la adhesión provincial al DNU 297/2020 - Decreto de Necesidad y Urgencia por el cual se dispone el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio G. y G. Diker (comps.), *Educar: saberes alterados*. Fundación La Hendija.

Huellas fotosensibles. Reflexiones sobre la experiencia de los encuentros de debate del proyecto «Imágenes Presentes»

WANDA BALBÉ | INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS, FILOSOFÍA y LETRAS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. ARGENTINA

wanda.balbe@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6876-255X

GABRIEL MARGIOTTA | CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, INSTITUTO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL. ARGENTINA

gemargiotta@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1771-2560

[DOI: 10.33255/26184141/1170](https://doi.org/10.33255/26184141/1170)

Fecha de recepción: 29/9/2021

Fecha de aceptación: 25/2/2022

| 77

Resumen

En este trabajo reflexionamos sobre el proceso de diseñar y realizar los encuentros «Imagen y Memoria. Fotografía, cine y artes visuales en las disputas en torno a la representación del pasado» enmarcados dentro de nuestro proyecto «Imágenes Presentes». Desde una formación en Antropología y Fotografía, pensamos los encuentros para intersecar esos campos del saber-hacer, discutir en espacios no académicos sobre los usos, la producción y circulación de imágenes en la vida cotidiana, y destacar la importancia de las imágenes en los procesos de construcción de memoria.

Con el objetivo de debatir desde una pluralidad de miradas cuestiones abordadas teóricamente por las ciencias humanas y sociales pusimos en práctica un dispositivo pedagógico que consiste en tratar esas temáticas de manera horizontal y colectiva a partir del visionado de imágenes (fotografías, películas, intervenciones estético-políticas, obras visuales y performáticas). Nos interesa analizar algunas de las experiencias en las distintas instancias educativas y recuperar producciones propias y de los participantes de los encuentros para pensar cómo el trabajo con y desde imágenes nos permite un soporte común desde el cual se ponen en juego saberes previos, trayectorias y memorias habilitando la posibilidad de imaginar colectivamente prácticas reflexivas y creativas.

Huellas fotosensibles. Reflexiones sobre la experiencia de los encuentros de debate del proyecto «Imágenes Presentes» | *Photosensitive traces. Reflections on the Experience of the Discussion Meetings of the Project "Imágenes Presentes"* [77 a 100] del prudente Saber..., N.º 15, 2022. e-ISSN: 2618-4141



vas en torno a acontecimientos traumáticos, violencias, demandas de verdad y justicia y procesos de lucha ligados a DDHH.

Considerando esta propuesta como un *dispositivo crítico de visibilidad*, sugerimos que los encuentros se convierten en experiencias emotivas de afección mutua que construyen un «colectivo efímero» y un estado temporario de *communitas* que fomenta nuevas prácticas de producción y circulación del saber y desafía los regímenes de visibilidad instituidos, posibilitando otro detenimiento, atención y sensibilidad ante las imágenes.

| 78

Palabras clave: imagen, memoria, dispositivo pedagógico

Photosensitive Traces. Reflections on the Experience of the Discussion Meetings of the Project "Imágenes Presentes"

Abstract

In this article we reflect on the process of designing and developing the discussion meetings named "Imagen y Memoria. Fotografía, cine y artes visuales en las disputas en torno a la representación del pasado" within our project "Imágenes Presentes". With a background in Anthropology and Photography, we draw up the meetings in order to intersect these fields of know-how, discuss in non-academic spaces about the uses, production and circulation of images in everyday life, and highlight the importance of images in memory construction processes.

With the aim of debating issues theoretically researched by the human and social studies from a plurality of points of view, we put into practice a pedagogical device that consists of addressing these issues horizontally and collectively from the viewing of images (photographs, films, aesthetic interventions-politics, visual and performative works). We are interested in analyzing some of the experiences in the different educational instances and recovering our own productions and those of the participants of the meetings to think how working with and from images allows us a common support for sharing previous knowledges, trajectories and memories enabling the possibility to imagining collectively reflective and creative practices around traumatic events, violence, demands for truth and justice and fighting processes linked to human rights.

Considering this proposal as a *critical device of visibility*, we suggest that the meetings become emotional experiences of mutual affection that build an "ephemeral collective" and a temporary state of *communitas* that encourages new practices of production and circulation of knowledge and defies instituted regimes of visibility allowing another kind of attention, examination and sensitivity to images.

Keywords: image, memory, pedagogical device

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos interesa reflexionar sobre el proceso de diseñar y realizar los encuentros de debate «Imagen y Memoria. Fotografía, cine y artes visuales en las disputas en torno a la representación del pasado» enmarcados dentro del proyecto «Imágenes Presentes» que surge de una trayectoria compartida en los campos de la Fotografía y la Antropología a mediados del 2016. Al terminar el secundario en el 2005, cursamos juntas una formación en Fotografía de dos años en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires mientras comenzábamos la carrera de Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Nuestra formación y exploración en torno a la imagen continuó en distintos talleres y colectivos autogestivos y, al finalizar la carrera, nos encontrábamos con intereses similares en cuanto a cómo intersecar esos campos del saber-hacer.

Pensar el trabajo antropológico desde la práctica fotográfica —o a nivel más general desde las imágenes— suponía un desafío ya que la formación disciplinar privilegia históricamente un paradigma logocéntrico para la producción, divulgación y transferencia del conocimiento¹. Asimismo, nuestra preocupación giraba en torno a los diálogos posibles entre la universidad y otros espacios donde la producción del saber adquiere lenguajes y formatos diversos y circula de manera colectiva y horizontal. Así, interesadas en temáticas vinculadas a distintos procesos de memoria y DDHH, empezamos a juntarnos con el objetivo de compartir lecturas, películas y trabajos fotográficos; pensar posibles intersecciones en nuestra propia práctica; debatir otros modos de comunicar el conocimiento antropológico; y salir del enclaustramiento académico.

En esos encuentros surgió la idea de trabajar dialógicamente en la elaboración de un *paper* que partiera del análisis de algunas películas para pensar cuestiones vinculadas a la representación del pasado de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Sin embargo, esa idea inicial no habilitaba completamente el deseo de trabajar desde la reflexión y producción de imágenes, ni tampoco propiciaba la posibilidad de dinamizar discusiones disciplinares en espacios no universitarios. Luego, a partir de varios debates y reconociendo el lugar central de las imágenes en la construcción de discursos hegemónicos, la opinión pública, el sentido común y las prácticas cotidianas, nos propusimos armar un programa flexible para discutir estas temáticas, pensarlas a nivel territorial y en diversos espacios de formación. Particularmente, estábamos interesadas en pensar cómo juegan los usos de la imagen en la definición de sentidos y prácticas sobre el pasado, el presente y el futuro, y en reflexionar sobre el rol de los sujetos como consumidores y (re)productores de imágenes en el campo del arte, la militancia/activismos, y en la vida cotidiana.

A partir de nuestros debates, diseñamos un programa de seminario o materia que, en su desarrollo, fue adoptando una modalidad de cuatro a ocho encuentros con distintos ejes temáticos para ser discutidos desde un corpus de imágenes

nes. Los encuentros fueron realizados en el ex-CCDTyE Olimpo² y en el ex-CCDT Virrey Cevallos³ en el año 2017, en la Escuela de Teatro Político⁴ en el año 2019, y en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras⁵ en el año 2019. La puesta en práctica de este programa fue adaptándose a las particularidades e intereses de cada espacio y grupo. Como desarrollaremos a continuación, fuimos reversionando y construyendo a partir de las distintas experiencias un dispositivo pedagógico que nos permitiera reflexionar sobre la dimensión política del uso de imágenes para criticar, problematizar y construir nuestra realidad, y así también indagar su dimensión epistemológica para construir conocimiento de manera horizontal y colectiva. Puntualmente, nos interesaba apostar a una producción y lectura crítica de imágenes desde un conocimiento situado, fomentando la propia reflexividad y la posibilidad de imaginar colectivamente nuevas formas de expresión y comunicación.

| 81



Imagen 1. Flyer inicial de los encuentros de debate realizado a partir de una imagen del proyecto 28mm del artista JR.

Nos interesa destacar que, a posteriori, nos dimos cuenta de que la preocupación por debatir estas temáticas de manera más amplia se dio en un contexto histórico-político particular. En el 2016 se cumplían cuatro décadas del golpe cívico-militar del 76 y era la primera conmemoración durante la presidencia de Mauricio Macri. En ese momento los sentidos políticos y símbolos construidos a partir de la lucha política de los organismos de DDHH durante las décadas anteriores, devenida política de Estado durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se sentían inestables y amenazados. Uno de

Los gestos oficiales para la conmemoración fue la invitación del presidente estadounidense Barack Obama. Las banderas de Estados Unidos aparecieron ese año flameando junto a las argentinas en Plaza de Mayo y en el Parque de la Memoria. Ya como jefe de gobierno, Mauricio Macri había desacreditado las políticas de DDHH calificándolas despectivamente como «curros», fraudulentas y corruptas. Durante ese año, se profundizarían esos discursos definiendo al período del terrorismo de Estado como «guerra sucia», poniendo en cuestión los 30.000 desaparecidos y favoreciendo a ex-represores mediante el fallo a favor del 2x1 de la Corte Suprema de Justicia. En ese momento no solo se jugaba con el poder simbólico y político de las imágenes, objetos y espacios vinculados a la política de derechos humanos, sino que también se continuaba con la apropiación del espacio público mediante una política represiva y el marketing político⁶. Estas particularidades del contexto se profundizarían en los años siguientes cuando desarrollamos los encuentros y se harían presentes en los debates.

| 82

A continuación recuperamos algunos ejemplos de esas experiencias en distintas instancias educativas y profundizamos sobre ese dispositivo pedagógico que hoy podemos conceptualizar desde el marco teórico de Jacques Rancière como un *dispositivo crítico de visibilidad*. En primer lugar, retomamos algunas experiencias de la primera clase de nuestros encuentros que comienza con el debate alrededor de una fotografía del 2001 y con la discusión de la frase «una imagen vale más que mil palabras» para pensar las relaciones entre conocimiento situado, memoria(s) e imágenes. Luego, reflexionamos sobre los encuentros de debate como proceso crítico donde se produce una retroalimentación entre memorias e imágenes en relación a las trayectorias particulares de los espacios (institucionales, de militancia, y/o artísticas) y las compartidas como «colectivo efímero» por las coyunturas políticas vividas en un contexto específico. Por último, analizamos la producción de trabajos propios y de los estudiantes como reflexiones visuales que surgen a partir del intercambio y del debate horizontal y colectivo.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EN CONSTRUCCIÓN

La propuesta de los encuentros de Imágenes Presentes es la de trabajar ciertas conceptualizaciones, preguntas y problemáticas propias de los estudios humanísticos y sociales sobre la imagen y la memoria en espacios no académicos explorando una pedagogía que se aleje de aquellas propias del ámbito universitario en el que nos formamos y que permita una producción de conocimiento a partir de nuevos lenguajes y formatos. En principio, esto implica para nosotros un desplazamiento del rol docente como palabra autorizada que explica contenidos y de los estudiantes como receptores pasivos hacia una dinámica de debate que se pretende reflexiva y horizontal donde se recuperan las experiencias, saberes y trayectorias previas de todos los participantes. Luego, implica

discutir colectivamente las preguntas teóricas que se hacen los investigadores al trabajar estas temáticas y reflexionar sobre las propias prácticas cotidianas que involucran imágenes. Con estos intereses construimos una dinámica de trabajo que se inspiraba en las lecturas de Paulo Freire y Jacques Rancière que teníamos de años anteriores⁷. Esta dinámica pretendía no reponer textos teóricos sino discutir a partir del visionado de imágenes una serie de ejes temáticos que preparamos basándonos en discusiones previas sobre bibliografía específica y trabajos fotográficos, películas y obras plásticas⁸: a) las relaciones entre palabras e imágenes, el carácter de archivo-documento de las imágenes y sus múltiples usos; b) los debates en torno a la representación de acontecimientos traumáticos y las distintas materialidades de la imagen en las discusiones sobre la ética y la estética de la representación; c) las políticas y lugares de memoria y las intervenciones estético-políticas en el espacio público; d) las relaciones entre cuerpo, identidad y memoria y entre imágenes y performances. Estos ejes fueron presentados y discutidos a partir de un corpus de imágenes que preparamos para cada encuentro. Las imágenes proyectadas eran acompañadas por algunas preguntas guía que funcionaban como disparador para dinamizar el debate. Así, nos interesaba reflexionar sobre el uso y la producción de imágenes en distintos espacios de la vida social —ámbito privado, medios de comunicación, artes, militancia/activismos— recuperando la experiencia de las personas presentes.

En cuanto a las perspectivas teóricas que inspiraron la metodología de trabajo podemos distinguir algunos puntos importantes. La propuesta pedagógica freiriana critica la educación tradicional entendida como «educación bancaria» y enfatiza el rol de la educación para la transformación social. De esa manera, propone crear las condiciones para una construcción colectiva del conocimiento y apuesta por la creación de espacios educativos que propicien encuentros dialógicos horizontales entre educadores y educandos. Estos espacios, lejos de pretender una transferencia unilateral de conocimientos, apuntan a la circulación de la palabra recuperando experiencias diversas; de ahí la importancia dada a los «círculos de cultura» y al uso de imágenes en los procesos de alfabetización. Esto habilita a preguntarse sobre las problemáticas cotidianas en los propios territorios y a generar un espacio de intervención política de la realidad (Freire, 1970; Freire y Faundez, 2013)⁹.

Por su parte, en *El Maestro Ignorante*, Rancière, recuperando la «aventura intelectual» del profesor de francés Joseph Jacotot en la Universidad de Lovaina, cuestiona el método explicador de la enseñanza —la transmisión de conocimientos progresiva de lo simple a lo complejo— y afirma la capacidad de todos los sujetos de aprender y comprender por sí mismos. Afirma que la explicación es el mito de la pedagogía que instaura una división entre «los que saben» y «los que no saben» y una jerarquía paradójica donde la palabra dicha y el oído adquieren un estatuto privilegiado por sobre lo escrito y por sobre la vista res-

pectivamente (Rancière, 2002). Frente a estas divisiones que prefigura el orden legitimado de enseñanza, el autor confirma la igualdad de los sujetos y las inteligencias como base de una sociedad emancipada. Esa igualdad, según él, no puede conseguirse por la ley ni por la fuerza ni tampoco recibirse pasivamente, sino que debe ser una «igualdad en acto» que ejerce el poder de comunicarse con otros sujetos sobre el placer, el dolor, la esperanza y el temor para reconocerse, conmoverse y enternecerse mutuamente (Rancière, 2002: 41-42).

Para dar comienzo a los encuentros de debate, presentar la idea general del programa y su dinámica diseñamos una actividad que consistía en plantear la pregunta disparadora «¿una imagen vale más que mil palabras?» y en proyectar una fotografía de la crisis de diciembre del 2001, también conocida como «el argentinazo». Sin realizar ninguna introducción sobre esta imagen, invitábamos a los participantes a responder qué veían allí y de qué trataba la misma. A partir de una imagen icónica sobre ese acontecimiento histórico, queríamos movilizar recuerdos que despertaran narraciones personales y que, puestas en diálogo, generaran nuevos recuerdos e imágenes sobre el evento. En general, la referencia al 2001 aparecía inmediatamente conformando un marco de interpretación colectiva de la imagen. Los recuerdos personales vinculados a ese pasado daban cuenta de qué hizo cada uno durante esos días, cómo actuó, cómo siguió las noticias, etc. En estos relatos se iban evidenciando marcas de la propia trayectoria personal: marcas generacionales, marcas de militancia o adscripción política, marcas de nacionalidad, de clase, de capital cultural, entre otros. Particularmente, en la experiencia en el ex-CCDTyE Olimpo se destacaron inmediatamente las trayectorias militantes de los participantes que referían a su involucramiento en los incidentes en la Plaza de Mayo y alrededores durante aquellos días, a la represión policial y a los reclamos de las organizaciones políticas y los sectores populares. En el caso de la Escuela de Teatro Político el grupo estaba conformado por varios extranjeros que no reconocían el evento en cuestión, pero sí podían evocar de qué trataba la imagen y vincularla con eventos violentos tanto de sus países de origen como de otros. En el SEUBE/FFyL el grupo fue más heterogéneo y se evidenció una marca generacional; hubo relatos de quienes fueron a manifestarse al centro de la ciudad, de personas que, sin haber participado activamente, narraban su experiencia por concurrir a sus trabajos en esa zona de la ciudad y algunos participantes más jóvenes que «no tenían recuerdos» pero «les habían contado» o «lo habían estudiado en la escuela».



Imagen 2. Movilizaciones populares del 19 y 20 de diciembre de 2001 en Buenos Aires, Argentina¹⁰. Autor: Enrique García Medina

De este modo, nuestros encuentros comenzaban con una serie de relatos sobre una misma fotografía en los que inmediatamente aparecía la dimensión del recuerdo personal y que, a partir del intercambio y la retroalimentación, iba mostrando la dimensión compartida de la memoria sobre el 2001. Esta proliferación de relatos nos servía a nosotres para movilizar discusiones acerca de cómo nuestra mirada se produce en el marco de nuestra trayectoria personal y social, como también para pensar en el carácter fragmentario y selectivo de la/s memoria/s. Para profundizar, pedíamos que cada uno contara qué otras imágenes recordaban de esos días y luego de una ronda de intervenciones proyectábamos un conjunto de otras fotografías sobre el acontecimiento. De esta manera, se corroboraban algunos recuerdos, aparecían sorpresivamente imágenes olvidadas y surgía, incluso, la pregunta por ciertas «imágenes imaginadas», aquellas que creíamos haber visto pero que no podíamos encontrar y aquellas que recordamos, pero no sabemos si existieron. Finalmente, nos presentábamos nosotres, reconstruyendo la elección de la fotografía a partir de nuestras propias trayectorias como estudiantes secundarios en esa época, como actuales antropólogos y fotógrafos. Entonces, la actividad permitía, a partir de una fotografía, que los participantes nos situemos subjetivamente frente a ella y frente al resto del grupo poniendo en juego saberes previos y experiencias y memorias propias para discutir la importancia de ese evento del pasado en nuestro presente y abrir el debate a otros procesos de lucha.

Nos interesa destacar que ya en el primer encuentro en el ex-CCDTyE Olimpo ocurrió una situación inesperada que nos sirvió para reflexionar sobre la relación entre memoria y testimonio y también sobre la práctica y desarrollo de la propia dinámica. Luego de un intercambio en que dos de los participantes tomaron la palabra para hacer un extenso relato sobre su militancia política y su participación en los eventos de diciembre de 2001 en el centro de la ciudad de Buenos Aires, le pedimos a otro de ellos que hasta entonces había permanecido en silencio que tomara la palabra. A manera de excusa o justificación por su silencio previo, refirió «Sí, yo me acuerdo del 2001, pero era muy chico y vivía en Neuquén». Este comentario ponía en evidencia la construcción de dos distanciamientos que actuaban como condicionantes a la hora de armar un relato propio sobre dicho acontecimiento. En primer lugar, una distancia generacional, el haber vivido esa época siendo un niño «invalidaba» un relato frente al de los jóvenes y adultos que, o bien habían participado de los eventos, o bien recordaban las dificultades cotidianas de esos días. En segundo lugar, un distanciamiento geo-político respecto del «centro de la acción», si bien la crisis económica y social y los incidentes que desembocaron en el «argentinazo» habían tenido lugar a lo largo y ancho del país, la referencia al centro de la Ciudad de Buenos Aires «inhabilitaba» experiencias en otros lugares. Esto nos permitió reflexionar en torno a cómo los recuerdos y testimonios que traían los participantes no sólo iban despertando otros y retroalimentando los relatos sino también actuaban legitimando ciertos tipos de memorias e inhabilitando otras. De esta manera, pudimos pensar y llevar a los siguientes encuentros esta noción de memorias «silenciadas» o «ilegítimas» que pueden producirse en nuestra propia dinámica y pensarse a nivel social más amplio en relación con lo que Michael Pollak (1989) denomina *memorias subterráneas*. Así también, nos sirvió para desnaturalizar el imperativo de haber vivido un acontecimiento, el «estar ahí», para construir un recuerdo legítimo y abrir el juego a otros procesos memoriales y luchas sociales ligadas a DDHH (2001, pueblos originarios, movimiento feminista, entre otros) discutiendo la centralidad de la memoria sobre el terrorismo de Estado en Argentina.

Esta primera actividad es un ejemplo de la propuesta y la dinámica de los encuentros de debate que, en retrospectiva, reconocemos cercanas a las discusiones de Donna Haraway sobre el *conocimiento situado*. Este concepto propone una epistemología basada en un nuevo tipo de «objetividad feminista» para la construcción de conocimientos que no se pretende como una perspectiva desencarnada de todo cuerpo ni una mirada total que se asume por fuera de los sujetos. Así, reconoce las encarnaduras particulares y específicas desde las que se mira y entiende que «solamente la visión parcial promete una visión objetiva» (Haraway, 1995: 326). Esta parcialidad es capaz de asumir responsabilidades sobre los efectos del conocimiento producido y los modos en los que se mira al mundo. El *conocimiento situado* implica reconocer y asumir una posi-

ción desde la que se mira y promover la multiplicidad de posicionamientos para no cerrar el conocimiento y para que pueda ser discutible y discutido.

Este planteo no sólo da fundamento teórico-metodológico a nuestro proyecto sino también nos permite revisarlo (y revisarnos) críticamente. Para esto, consideramos igualmente importantes las lecturas de Silvia Rivera Cusicanqui. La investigadora, frente al colonialismo interno y a los procesos de internalización de lo colonial, propone trabajar en el aquí y ahora para reintegrar la mirada al cuerpo, hacernos cargo de nuestra propia subjetividad y de nuestro proceso de conocimiento. A partir de la experimentación con materiales heterogéneos y de ejercicios con imágenes y montajes creativos, la «sociología de la imagen» en tanto práctica descolonizadora y «arte del hacer» permite liberar la mirada de las ataduras del lenguaje, reactualizar la memoria de la experiencia vivida e imaginar posibilidades utópicas propias (Rivera Cusicanqui, 2015).

En diálogo con ambas perspectivas, nos interesa recuperar otras experiencias para pensar el dispositivo pedagógico construido —y en construcción— como un *dispositivo crítico de visibilidad*.

DISPOSITIVO CRÍTICO DE VISIBILIDAD EN RELACIÓN/EN ACCIÓN

En *El espectador emancipado*, Rancière, al considerar la circulación cotidiana de las imágenes intolerables del horror, plantea que el problema de su banalización no está en lo que las imágenes muestran sino en los modos en que se las presenta junto a determinadas palabras y otras imágenes, es decir, los modos en que se distribuye lo visible y los regímenes de visibilidad que se le dan a esas imágenes. En este sentido, afirma que «una imagen jamás va sola» y, por lo tanto, «todas pertenecen a un dispositivo de visibilidad que regula el estatuto de los cuerpos representados y el tipo de atención que merecen» (Rancière, 2010: 99). Así, sostiene que una imagen es un elemento dentro de un dispositivo que crea un cierto sentido de realidad, un cierto sentido común. Ese sentido común supone modos de percepción, afección y significación compartidos por una comunidad, es decir, una forma de «estar juntos». Frente a esto, plantea la necesidad de construir otros dispositivos espacio-temporales, otras comunidades de las palabras y las cosas, de las formas y de las significaciones (Rancière, 2010: 102). Sobre estas cuestiones en *Teatro de las imágenes* comenta:

(...) El problema no es criticar los mensajes televisivos, es crear otros dispositivos espacio-temporales, es oponer a la caja de luz dominante otras cajas de luz, en que los textos y las imágenes pasen por el mismo canal, en que las palabras ya no sean dichas por una voz, sino dispuestas como un poema frente a la pantalla, en donde haya menos información, pero esta retenga más tiempo nuestra atención (Rancière 2008: 85)

En esta línea, consideramos que nuestro trabajo en los encuentros de debate, dinamizado a partir del visionado de imágenes y el conocimiento situado, puede ser pensado como un *dispositivo crítico de visibilidad*. Desde el debate horizontal y colectivo proponemos situarnos frente a las imágenes de archivo y a la vorágine visual cotidiana para detenernos y reflexionar críticamente sobre los modos instituidos de mirar y construir nuevas miradas estético-políticas. Poner en práctica este dispositivo de manera territorial y situada implicó para nosotres estar permeables a los sujetos que participaban de las experiencias, a las trayectorias particulares de los espacios donde realizábamos los encuentros y a las coyunturas políticas que atravesaban los mismos. El estar inmerses en estos contextos, comprometernos y ser afectades por ellos motivó cambios en las planificaciones, cronogramas, temáticas abordadas y corpus de imágenes elegidos. Estas reorientaciones fueron posibles gracias a la flexibilidad de la propuesta y su dinámica dialógica. Para profundizar en estas cuestiones, nos interesa aquí recuperar tres ejemplos concretos.

Consideramos que el caso más representativo es el que tuvo lugar en el ex-CCDTyE Virrey Cevallos. Para el comienzo de esta experiencia, en el mes de octubre de 2017, Santiago Maldonado¹¹ llevaba dos meses desaparecido, y su cuerpo sin vida sería hallado durante el transcurso de los encuentros siguientes. En el contexto de este espacio particular, cuya propuesta es la promoción de la memoria y los derechos humanos, la preocupación por la desaparición del joven asomó en la primera reunión y signó las siguientes. Existía en esos días una clara necesidad de responder, desde un reconocimiento y posicionamiento político entre pares, a la gran violencia política, discursiva y simbólica ejercida desde el gobierno nacional potenciada por las elecciones legislativas de ese mes y favorecida por el blindaje mediático. Así, las reuniones funcionaron, más allá de nuestros propósitos, como espacio de encuentro reparador y catarsis colectiva en el que los participantes podíamos compartir nuestros pensamientos y emocionalidades. Desde el mismo grupo surgió la idea de analizar las imágenes que nos topábamos en la calle y que sentíamos como parte de esa violencia ejercida cotidianamente durante el gobierno macrista. Esto impactó directamente en nuestra planificación para las cuatro semanas que duró la experiencia y nos llevó a repensar cada vez las imágenes y las preguntas a plantear. Así, por ejemplo, para el eje referido a las relaciones entre cuerpo, identidad y memoria, por la efervescencia de la coyuntura, se nos hizo inevitable abordar las estrategias estético-políticas emprendidas en las manifestaciones para reclamar la aparición con vida de Santiago Maldonado y aquellas vinculadas al pedido de liberación de Milagro Sala¹², cuestión también en agenda por esos días. Además de reformular nuestra propuesta, nos surgió la idea de organizar una muestra colectiva que terminamos realizando en los meses siguientes y titulamos «LO QUE ARDE», de la que nos ocuparemos en el próximo apartado.



Imagen 3. Manifestación en reclamo por la aparición con vida de Santiago Maldonado. Noviembre de 2017, Buenos Aires, Argentina. Autor: Gabriel Margiotta.

Por otro lado, nos interesa destacar que ya en esas primeras experiencias en el año 2017 se nos fue presentando la necesidad de realizar hacia el final del programa una producción visual colectiva que diera cuenta de lo que había pasado en los encuentros. Este emergente podemos vincularlo a un deseo inicial de la propuesta, pero también en relación a los distintos contextos institucionales en los que fuimos participando. Por ejemplo, en el caso de la Escuela de Teatro Político nos propusimos darle mayor centralidad a las temáticas vinculadas al cuerpo y a la performance. Esto nos llevó a incorporar filmografía específica y nueva bibliografía para diseñar los encuentros como *El teatro de las imágenes* y *El espectador emancipado* de Jacques Rancière y *Cuerpos políticos* de Diana Taylor. También, preparamos nuevas actividades en las que los participantes, estudiantes de la escuela, tuvieran que armar representaciones a partir de imágenes y usar otras en distintas performances. La apuesta era discutir distintos modos de hacer actuar las imágenes en escena. De esta manera, a lo largo de la experiencia se fue gestando la idea de realizar un mural colectivo en la escuela, lo que implicaba un modo de «poner el cuerpo» para intervenir con imágenes la cotidianidad del espacio en el que nos reuníamos. Si bien finalmente esta propuesta no pudo concretarse, condensaba cuestiones tematizadas y las ganas de plasmar las reflexiones en una producción colectiva. Esto sembró la idea para la siguiente experiencia pedagógica de plantear la propuesta desde el comienzo de los encuentros.

Por último, en relación al carácter abierto y dialógico del dispositivo, también queremos señalar el modo en que las situaciones espacio-temporales produjeron una retroalimentación en el desarrollo de los encuentros y en el abordaje de las problemáticas planteadas. En la experiencia de SEUBE/FFyL una de las reuniones quedó fechada para el día 11 de septiembre. Esto nos sirvió como disparador para iniciar el debate mediante la pregunta «¿qué ocurrió un 11 de septiembre?». Las respuestas fueron articulándose nuevamente en función de las trayectorias personales: algunos participantes más jóvenes vincularon la efeméride al atentado a las Torres Gemelas en 2001, un participante chileno recordó el golpe de estado a Salvador Allende en 1973 y sólo el mayor del grupo mencionó la muerte de Sarmiento y el «Día nacional del maestro». Esta estrategia resultó interesante para pensar las prácticas de conmemoración y decidimos repetirla en el siguiente encuentro, el 18 de septiembre, día del aniversario de la segunda desaparición de Jorge Julio López, que nos permitió tematizar la memoria sobre el terrorismo de Estado en Argentina y diversos modos de representación visual de la desaparición. De esta manera, propusimos una práctica memorial desde las mismas efemérides que al situarnos temporalmente en una fecha específica daba a ese ejercicio de memoria un matiz particular. Las fechas de alguna manera interpelaban recuerdos instituidos que podían ser problematizados en un ejercicio doble de recordación y análisis.

| 90

DERIVAS CREATIVAS DE LOS DEBATES

Como planteamos anteriormente, parte de la propuesta del *dispositivo crítico de visibilidad* era la producción de imágenes para reflexionar visualmente sobre las temáticas trabajadas. En este apartado recuperamos los trabajos realizados por los participantes en el SEUBE/FFyL y dos producciones propias —la muestra colectiva «¡LO QUE ARDE!» y la intervención callejera «¿Sabés por dónde caminás?»— en tanto producciones visuales que surgen como derivas creativas de los debates, de los encuentros e intercambios mutuos.

Desde el primer encuentro en el SEUBE/FFyL propusimos realizar una producción visual a partir de los temas tratados que pudiera ser individual o colectiva, lo que derivó en una gran cantidad de trabajos finales. Un estudiante de maestría brasileño que había realizado su tesis de licenciatura sobre las representaciones de la guerra de Vietnam eligió hacer un montaje con distintas películas vinculadas a las temáticas del seminario. La superposición de esas imágenes a modo de collage generaba una intertextualidad que volvía a las cuestiones debatidas en la primera clase. No importaba tanto cuál fuera el acontecimiento traumático que se estaba poniendo en escena sino más bien la posibilidad de reconocerlo, reconocer la trama de poder, la violencia y el juego entre memoria/olvido. La importancia radicaba en ver lo que esos acontecimientos tenían en común, la posibilidad de activar prácticas de memoria

y poder narrar lo acontecido. Un docente de artes visuales dio otra materialidad a las imágenes proyectadas durante los encuentros, las reprodujo en miniatura y agregó las propias para componer una escultura realizada especialmente para el fin de la cursada. Esta obra representaba a modo de silueta el rostro de una persona que a la altura de la vista y la cabeza era atravesada por una varilla de metal que unía una cámara fotográfica y distintas imágenes de acontecimientos violentos y traumáticos. Después de mirar la escultura y las fotografías, las imágenes utilizadas eran elegidas y regaladas a modo de souvenir a las personas presentes. Esta producción no sólo sintetizaba las imágenes y las discusiones de la cursada en una sola obra sino también daba cuenta de que esos acontecimientos históricos nos atraviesan, esas imágenes —de una manera u otra— se quedan pegadas en nosotros, en nuestros cuerpos, en nuestras memorias, y nos constituyen. Asimismo, el acto de armar y desarmar una obra vinculada a los debates sobre imagen y memoria en el espacio de los encuentros daba cuenta del carácter fragmentario pero compartido de la temática y de nuestra grupalidad como colectivo efímero.

Otro de los participantes presentó un trabajo titulado «Ponéle fecha a tu aventura, te presento el diario del lunes». Este trabajo era un afiche con distintas tapas del diario *Clarín* donde se omitían las referencias temporales, de manera que se proponía adivinar y completar la información que faltaba apelando a la propia memoria de los presentes. El ejercicio propuesto revelaba la repetición de algunos hechos históricos y la recurrencia en el tratamiento de la información que hacen los medios masivos de comunicación: las noticias de ayer podían ser las de hoy. Otro participante, un fotógrafo chileno, decidió presentar un trabajo sobre las marchas del 24 de marzo donde enfatizaba su mirada como extranjero y las diferencias entre las conmemoraciones de las dictaduras cívico-militares de Chile y Argentina. Otra de las asistentes, estudiante de CBC de diseño gráfico, también realizaba su propia mirada sobre la temática. Desde su experiencia con una cámara analógica, realizó un fanzine donde cruzaba recortes de noticias periodísticas sobre el terrorismo de Estado de la última dictadura con fotografías propias de algunos espacios icónicos y con imágenes actuales de sus amistades. Estas imágenes eran intervenidas por pequeñas frases, por las propias palabras de las noticias elegidas y por el poema de Borges, «Junín», que operaba como título. En este caso, los debates sobre la memoria del terrorismo de Estado volvían a encarnarse pero anclándose en las personas queridas y fotografiadas por la estudiante. A modo de espejo, el fanzine acusaba «podrías ser vos», «podría ser yo», «podríamos ser nosotros», y de esa manera reclamaba un «desvelo» y un compromiso que invitaba generacionalmente a «hacerse cargo» o a posicionarse sobre ese pasado.

Otra estudiante de maestría, también propuso un trabajo en esta línea de lo personal/colectivo. Tras una visita al ex-CCDTyE Olimpo y a la muestra «Eso que no pudieron destruir», que aborda las historias de vida de detenidos-des-

parecidas a través de fotografías del álbum familiar, se quedó pegada al relato de una niña detenida que desde el casino de oficiales veía cómo el operativo entraba su bicicleta al centro clandestino y a una fotografía de un detenido-desaparecido apodado «Cali» que aparecía en una calle también con su bicicleta. El relato, la imagen, el nombre del detenido y el objeto la llevaron a recordar su infancia en Colombia y su propio apego a su bicicleta para elaborar desde allí un texto sensible donde cruzaba su historia personal con las reflexiones surgidas en el ex-CCDTyE. Las preguntas de fondo de su trabajo eran: «¿A quién le pertenece la memoria y a quién le pertenecen las imágenes? ¿A quién le pertenece la imagen de Cali que tanto la había afectado?». Para presentar su texto y la problemática explicitó su decisión de reproducir esa imagen en una materialidad particular: un acetato que dejaba ver cualquier cosa que se encontrara por detrás. De esa manera, la materialidad elegida daba cuenta de las propias preguntas y volvía a los debates sobre la ética y la estética de la representación. Por último, otra estudiante de CBC de la carrera de Artes, también abordó los debates trabajados invocando su historia personal. Eligió editar unos vídeos en cassette de su propia infancia y montarlos con un subtítulo que daba cuenta de sus reflexiones en presente sobre su propia identidad en relación a esas imágenes del pasado. El modo de presentar el trabajo también planteó un formato interesante: ella misma se puso en escena sosteniendo, a la altura de su torso, la computadora que proyectaba el vídeo frente a una cámara que la filmaba de nuevo. De esa manera, las imágenes del pasado intervenidas por las reflexiones del presente se ponían en escena a través del dispositivo y del propio cuerpo de la estudiante produciendo al mismo tiempo un nuevo material de archivo.

| 92



Imágenes 4 y 5. Trabajos finales realizados en el marco del SEUBE/ffyL/UBA. Fuente: Imágenes Presentes

Nos interesa recuperar la diversidad de estos trabajos ya que de alguna manera dan cuenta de una retroalimentación doble producida en los encuentros. Por un lado, como hemos venido desarrollando, el corpus de imágenes despertaba, desde las propias trayectorias, una reflexión sobre la temática que era compartida a través del diálogo y los debates. Por otro lado, esas imágenes y discusiones volvían a la hora de pensar una producción propia plasmando en nuevas imágenes a partir de distintos formatos, lenguajes y materialidades. El carácter horizontal de los encuentros y la posibilidad de poner en relación —«jugar»— con las «huellas fotosensibles» habilitaba una libertad creativa que producía derivas propias de la propuesta inicial. En los debates y en los trabajos se revelaba un posicionamiento político de les participantes que permitía ponerles en un lugar crítico y estético como productores de imágenes. Asimismo, la escucha, el carácter reflexivo y emotivo de los intercambios habilitaba una construcción colectiva sobre la temática, «un seguir pensando juntas». De esa manera, los encuentros y las producciones realizadas, se convertían en experiencias de afección mutua y de reflexión colectiva, que parafraseando a Roland Barthes (1994), operaban como el *punctum* de una fotografía.

| 93

En relación a estas retroalimentaciones emotivas y reflexivas nos interesa recuperar también dos experiencias propias de producción: la organización de la muestra colectiva «¡LO QUE ARDE!» realizada en diciembre de 2017 en un centro cultural de la ciudad de Buenos Aires, el Oceanario Club Cultural, a cuatro meses de la desaparición de Santiago Maldonado y a unos días del asesinato de Rafael Nahuel¹³; y la intervención «¿Sabés por dónde caminás?» realizada en la calle Ramón Falcón el 14 de noviembre de 2019 en el barrio de Floresta.

La idea de la muestra colectiva surgió a partir de los debates en el ex-CC-DTyE Virrey Cevallos. La coyuntura política del año 2017, como mencionamos anteriormente, atravesó la dinámica de nuestros encuentros. Particularmente, el cinismo que manejaron los medios de comunicación y el gobierno sobre la desaparición del joven fue tal que las marchas reclamando la «aparición con vida» fueron multitudinarias. El nivel de indignación llevó a la producción de un contradiscurso y prácticas que minaban esa hegemonía discursiva denunciando el accionar de las fuerzas de seguridad, la represión en las comunidades mapuches y las campañas que pretendían evitar hablar del tema en las escuelas¹⁴. La desaparición del joven revelaba y profundizaba el posicionamiento político del gobierno y de los medios de comunicación afines en relación a las temáticas de DDHH. El hecho de que en los encuentros apareciera esa indignación contenida nos llevó a reflexionar sobre la necesidad misma del encuentro, de juntarse, de debatir, de hacer catarsis colectiva. Al mismo tiempo, la participación en las marchas y la producción de fotografías por personas cercanas a nosotres sobre lo que acontecía, nos mostraba, una vez más, la importancia de «estar en las calles» y de generar modos de comunicación alternativos. De esa manera, organizamos la muestra colectiva ligando la des-

aparición de Santiago Maldonado a otros procesos de lucha. Para la convocatoria compartimos este texto:

¡LO QUE ARDE! Muestra colectiva

Objetivo que mueve la muestra...

Multiplicar los gritos y los encuentros.

Reivindicar el arte como forma de reclamo y comunicación alternativa.

Reivindicar la protesta social y la calle como espacio de disputa

Reivindicar los espacios de construcción alternativa y las acciones polinizadoras.

Fecha de apertura: 1/12

Fecha de cierre: 22/12

| 94

En la muestra participaron artistas que mediante distintos lenguajes (fotografías, serigrafías, dibujos, poesías, bordados) ponían en escena distintas luchas de DDHH¹⁵. La desaparición de Santiago Maldonado aparecía en relación a las marchas del 24 de marzo, a las luchas de comunidades mapuches y a otras luchas vigentes como la legalización del aborto y la visibilización de discursos patriarcales en nuestros cuerpos. El texto curatorial que armamos era el siguiente:

¡LO QUE ARDE!

Por Imágenes Presentes

En un contexto de discursos monolíticos, de políticas cosméticas y de injusticias silenciadas, nos proponemos un espacio de encuentro donde las huellas del descontento, de la urgencia y de la necesidad se hagan visibles. Nos encontramos desde distintos formatos y medios expresivos con la intención de comunicar y visibilizar eso que arde. La calle aparece como espacio de disputa de lo instituido, el arte como respuesta espontánea al silencio. Los trabajos expuestos condensan actos estético-políticos de marcar, intervenir, narrar, testimoniar, bordar, gritar y mostrar lo oculto y lo negado. En esos actos algo arde.... No sólo el descontento, también la necesidad de crear nuevos espacios y sujetos. Lo que arde nos reclama. Lo que arde nos convoca a imaginar alternativas transformadoras.

Urgencia de comunicar

Urgencia de visibilizar

Urgencia de expresarnos

Urgencia de encontrarnos.

Gritos, cuerpos e imágenes

Arden

Desde abajo y en todos lados

Multiplicar eso que arde

La muestra se convirtió en ese espacio de encuentro que necesitábamos. La desaparición de Santiago Maldonado unía en esa sala pequeña a un colectivo, de nuevo, efímero con distintas banderas, pero con las mismas urgencias políticas. Resultó significativo que mientras las mujeres del colectivo de Dora Morgen bordaban sentadas en el piso las frases encarnadas del patriarcado y se preparaba la prensa para imprimir los diseños sobre la legalización del aborto, una de las poetas que se reconocía kirchnerista recordaba su último día con Santiago Maldonado e ironizaba lagrimeando sobre ese amor con diferencias políticas. Asimismo, permaneció conviviendo con las actividades cotidianas del espacio cultural y acompañando el descontento general que llevaría a las sucesivas protestas frente a la Reforma Previsional a mediados de diciembre de ese año¹⁶.

| 95



Imagen 6 y 7. Muestra colectiva «¿LO QUE ARDE!». Fuente: Visuales Oceanario

La otra producción fue «¿Sabés por dónde caminás?», una intervención con imágenes de archivo realizada en la calle Ramón Falcón en el barrio de Floresta¹⁷ que tenía el objetivo de interpelar a las personas del barrio, denunciar el accionar represivo de Ramón Falcón y visibilizar el proyecto de ley que propone cambiar el nombre de la calle por Osvaldo Bayer¹⁸. Para la realización elegimos tres imágenes sobre acontecimientos violentos en los que participó el coronel Ramón Falcón: la Conquista del Desierto, la represión a la Huelga de las Escobas de 1907 y la represión a las conmemoraciones del 1º de mayo de 1909. Además, preparamos tres placas con las siguientes frases: «¿Sabés por dónde caminás?», «¿Sabés quién fue Ramón Falcón?» y «#calleOsvaldoBayer» y recortamos dos fragmentos del diario *La Protesta*¹⁹ de mayo de 1909: «La policía encarcela sin causa ni pretexto a pesar de las leyes y prohíbe todo acto lícito a despecho de las garantías constitucionales» (1/5/1909) y «Todxs a las calles, nuestras conversaciones sean reducidas y múltiples los hechos hasta no tanto presente su renuncia el causante de los asesinatos del día 1º de mayo el feroz coronel Falcón» (3/5/1909). La convocatoria mediante un [vídeo](#)²⁰ fue abierta a personas amigas y conocidas y se realizó en coordinación con trabajadores del ex-CCDTyE Olimpo. Elegimos la fecha del 14 de noviembre por tratarse del día en que Simón Radowitszki, un joven anarquista ruso cuya histo-

ria fue reconstruida por Osvaldo Bayer, decide vengar las represiones y hacer justicia realizando un atentado que terminó con la muerte de Ramón Falcón y con su encarcelamiento en el penal de Ushuaia. El día de la intervención imprimimos las imágenes y las frases en tamaño A4, A3, y en formato de mural, pegatinamos en la Plaza Che Guevara, en la vereda del ex-CCDTyE Olimpo y en las cuadras intermedias, y las manchamos con tinta roja. Además, la intervención fue acompañada de una proyección nocturna sobre edificios cercanos con algunas imágenes de ese vídeo y repetida al año siguiente.

| 96

De esa manera, considerando el avance de políticas represivas del Estado durante esos años hacia los pueblos originarios, hacia los movimientos sociales, inmigrantes y trabajadores, la intervención pretendía trazar puentes entre las represiones de ayer y de hoy, exponer otras memorias y desestigmatizar la lucha y la protesta social en la calle.



Imagen 8 y 9. Intervención «¿Sabés por dónde caminás?» en la Plaza Che Guevara (Ex- Ramón Falcón), Floresta, CABA. Fuente: Imágenes Presentes



Imagen 10. Proyecciones de la intervención «¿Sabés por dónde caminás?» Floresta, CABA. Fuente: Imágenes Presentes

A MODO DE CIERRE

En este trabajo sugerimos que la puesta en práctica del *dispositivo crítico de visibilidad* en distintas instancias pedagógicas permite profundizar las discusiones sobre imágenes y procesos de memoria en ámbitos académicos y no académicos. Trabajar con y desde imágenes nos permite discutir territorial y situadamente las relaciones que se tejen entre memoria representación y verdad. Así, se nutren nuestras propias preguntas teóricas y se alimentan nuevas prácticas de producción y circulación del saber.

| 97

En esa práctica, se reconoce la importancia de las imágenes en la construcción de sentidos sobre problemáticas sociales y sus potencialidades políticas en relación a acontecimientos traumáticos, violencias y demandas de verdad y justicia. En su dimensión referencial, evocadora y performativa, el uso de imágenes nos posiciona críticamente para construir una «objetividad encarnada» y un debate horizontal y colectivo. Las huellas de las imágenes nos interpe-lan, nos afectan y emocionan. Ellas nos punzan y reclaman nuestra atención para devolvernos a nuestras propias huellas y trayectorias, y establecer, así, un encuentro crítico y afectivo con otros.

En un trabajo anterior (Margiotta y Balbé, 2019) sosteníamos que el uso de imágenes en el espacio público habilitaba un acto memorial que invitaba a poner el cuerpo contra el olvido, el silencio y el terror. Las huellas de las imágenes activaban un ritual colectivo, una suerte de anti-estructura que tenía un efecto multiplicador y polinizador. Siguiendo este recorrido, pensamos los encuentros de debate como un espacio de anti-estructura que desafía los regímenes de visibilidad/decibilidad instituidos y posibilitan otro detenimiento, atención y sensibilidad ante las imágenes que circulan, circulamos y producimos todos los días. A la manera de Victor Turner (1974), los encuentros habilitan un estado temporario de *communitas*²¹, una suerte de colectivo efímero que nos permite compartir y movilizar pensamientos y sentimientos sobre el pasado, el presente y el futuro.

Así, la propuesta de Imágenes Presentes se vuelve un encuentro de «huellas fotosensibles»: huellas que nos tocan, nos mueven y nos revelan, que atraviesan nuestras trayectorias y (re)marcan nuestros cuerpos. Estas huellas nos involucran ritual y políticamente haciendo presentes nuestros y otros cuerpos. Ellas nos permiten fotosensibilizarnos y jugar de manera crítica para interrumpir la vorágine visual cotidiana y construir creativamente nuevas miradas.

Notas

1. El uso de imágenes en la disciplina ha sido una marca desde sus orígenes: fotografías, dibujos y grabados eran utilizados en el trabajo de campo de la antropología inglesa cuando la metodología aún no se hallaba consolidada. Sin embargo,

su uso tenía un carácter de registro en el trabajo de campo y un carácter ilustrativo en los textos antropológicos. Hace varios años, el desarrollo de la Antropología Visual ha llevado a destacar el rol de las imágenes en las representaciones

sociales y su potencial epistemológico para las investigaciones. Específicamente en el ámbito local, si bien hay investigaciones ligadas a la Antropología Visual y los Estudios Visuales, las perspectivas teórico-metodológicas en torno a la imagen no dominan la práctica antropológica actual en nuestra facultad ni en otras del país.

2. «El centro clandestino de detención, tortura y exterminio (CCDTyE) "Olimpo" funcionó desde el 16 de agosto de 1978 hasta fines de enero de 1979 en un predio perteneciente a la División Automotores de la Policía Federal, en el barrio porteño de Floresta. Se estima que allí estuvieron secuestrados unos 500 militantes de diversas organizaciones políticas, la mayoría de los cuales permanecen desaparecidos. Hoy es un Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos.» Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/espacios/olimpo>

3. «Virrey Cevallos funcionó como centro clandestino de detención, tortura y exterminio entre 1976 y 1983, en el populoso barrio porteño de Monserrat. Dependía del Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea pero, según testimonios de sobrevivientes, también operaron en el lugar miembros de la Policía Federal y del Ejército. Hoy es un espacio para la reconstrucción de la memoria de lo ocurrido durante el terrorismo de Estado y para la defensa y promoción de los derechos humanos.» Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/espacios/virreycevallos>

4. «La Escuela de Teatro Político es una iniciativa impulsada por el Movimiento Popular La Dignidad y que hace sede en el Teatro Popular La Otra Cosa, Bonpland 1660. Se trata de una formación de dos años de duración en los que se invita a la estudiante a transitar el recorrido de todas las materias: Teatro del oprimido, Teatro comunitario, Teoría y práctica de Bertolt Brecht, Historia del Teatro Político, Canto comunitario, y seminarios de manipulación de objetos, clown y teatro físico. La escuela funciona en asamblea entre estudiantes y docentes.» Fuente: <https://www.facebook.com/Escuela-de-Teatro-Pol%C3%ADtico-1545050479043366/>

5. De ahora en más, SEUBE/FFyL.

6. Esas políticas daban continuidad a las iniciadas durante su jefatura de gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre el 2007 y 2015. Algunos ejemplos de la política represiva fueron: los desalojos en los barrios del sur de la ciudad, la represión del Parque Indoamericano, las topadoras avanzando sobre puestos de ventas callejeros y colectivos artísticos; la represión en la Sala Alberdi y en el Hospital Borda.

7. Nos interesa destacar que el marco teórico-metodológico de estos autores, si bien era conocido antes de formular nuestra propuesta de trabajo, no fue formalmente el punto de partida sino nuestras propias inquietudes, el debate que nos dimos y las experiencias colectivas previas de cada uno de nosotros en espacios autogestivos y cooperativos.

8. Estos ejes fueron delineados a partir de la lectura exploratoria de trabajos relacionados principalmente con los estudios de la memoria social y el pasado reciente, por un lado, y los que abordan las relaciones entre memoria y representación visual de la violencia, por otro. En el primer grupo, nos interesa destacar los trabajos de Joel Candau (1996), Michael Pollak (1989), Elizabeth Jelin (2002), Nora Rabotnikof (2007) y Ludmila Da Silva Catela (2014). En el segundo, señalamos los aportes de Roland Barthes (1994), Didi-Huberman (2004 y 2018), Alejandro Baer (2006), Claudia Feld (2014a y 2014b) y Ana Longoni (2010). Por otra parte, entre los materiales visuales con los que trabajamos desde el comienzo nos interesa hacer mención de «Ausencias» (2006) de Gustavo Germano, «Arqueología de la ausencia» (2008-2009) de Lucila Quieto, las fotografías recuperadas de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) por Víctor Bastera, la obra pictórica de Carlos Alonso y la película «Kamchatka» (2002) de Marcelo Piñeyro, entre muchos otros.

9. Para un recorrido completo sobre la obra de Paulo Freire, ver Fernández Mouján (2013).

10. Las movilizaciones populares del 19 y 20 de diciembre de 2001 que terminaron con el gobierno de Fernando De la Rúa se enmarcan en una crisis económica, política, social e institucional que se extiende desde la segunda presidencia de Carlos Saúl Menem hasta el 2002 abarcando las políticas neoliberales implementadas en esos años. La recesión económica, la inestabilidad social y el endeudamiento externo llevaron a distintas protestas sociales que tuvieron su punto álgido en diciembre cuando el ministro de economía Domingo Cavallo anunció «el corralito» y el presidente declaró el estado de sitio. Bajo la consigna «¡Qué se vayan todos!» sectores sociales de clases bajas y medias se manifestaron con piquetes y cacerolas dando lugar a la «rebelión popular de diciembre» conocida también como «Argentinazo». La revuelta popular no sólo expresó el descontento social y terminó con la renuncia del presidente sino también dejó una experiencia de lucha y organización a través de asambleas populares y piquetes. Las manifestaciones de esos días y de los meses siguientes fueron brutalmente reprimidas por las fuerzas de seguridad y tuvieron como saldo varias muertes entre ellas la de los piqueteros Darío Santillán y Maximiliano Kosteki el 26 de junio del 2002 durante el gobierno de Eduardo Duhalde.

11. El 1 de agosto de 2017 la Gendarmería Nacional realizó un operativo en la comunidad mapuche Pu Lof en Resistencia-Cushamen —provincia de Chubut, Argentina— para desalojar un corte de ruta que exigía la liberación del líder mapuche Fernando Jones Huala, detenido tiempo atrás. Este reclamo tuvo lugar en el marco de una histórica demanda sobre la propiedad de las tierras que la comunidad mapuche habita desde tiempos ancestrales y que entre los años 1991 y 1997 fueron adquiridas por el empresario italiano Luciano Benetton. En ese operativo fue visto con vida por última vez Santiago Maldonado, un joven de 28 años de edad nacido en la provincia de Buenos Aires que se encontraba acompañando a la comunidad mapuche. Mientras que algunos testigos mapuches aseguraron haber visto a un grupo de gendarmes golpear a Maldonado y llevarse-lo en una camioneta oficial, desde el Estado se desconoció la responsabilidad de la Gendarmería Nacional en la desaparición. Su cuerpo fue hallado en el río Chubut el 17 de octubre de ese año, setenta y siete días después de su desaparición.

12. Milagro Sala es una dirigente social indígena de la provincia de Jujuy, Argentina. Es también referente de la Organización Barrial Túpac Amaru. En 2016, fue detenida por la gestión provincial de Gerardo Morales y llevada a juicio y condenada por encabezar un escrache en su contra. Desde su detención, se realizaron denuncias ante el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por ser considerada arbitraria y políticamente motivada.

13. Rafael Nahuel fue un joven mapuche de la comunidad Lof Lafken Winkul Mapu asesinado por el grupo especial Albatros, perteneciente a las fuerzas de seguridad nacionales, el 25 de noviembre de 2017.

14. En esos momentos se habilitó una línea telefónica, un 0800 del Ministerio de Educación de CABA, que instaba a denunciar a los docentes de los distintos niveles que hablaran de la desaparición de Santiago Maldonado con sus estudiantes.

15. Participaron: Gabriel Margiotta // Carla Perrone // Deborah Valado // Moncaz // Serigrafía Kasera // Colectivo De Poetas X La Memoria,

La Verdad Y La Justicia // Colectivo Tinta Roja // Colectivo Dora Morgen // Imágenes Presentes // Visuales Oceanario

16. La «reforma previsional» fue una serie de medidas de recorte presupuestario que afectaba directamente a jubilados, pensionados, beneficiarios de las asignaciones familiares y de la Asignación Universal por Hijo, y a veteranos de la guerra de Malvinas. A pesar de las masivas manifestaciones, a lo largo de todo el país, fue aprobada por el Congreso de la Nación Argentina en diciembre de 2017 a través de la ley 27426 y a través del despliegue represivo de las fuerzas de seguridad.

17. La intervención surgió como propuesta de trabajo final para el Programa de Actualización en Fotografía y Cs. Sociales (FSOC/UBA) coordinado por Cora Gamarnik y Silvia Fernández que realizamos durante ese año y fue pensada en la segunda parte del 2019 en paralelo a la realización de nuestros encuentros en el SEUBE/FFyL.

18. Osvaldo Bayer, reconocido historiador, periodista y militante anarquista, exiliado en la última dictadura cívico-militar, que investigó la lucha del anarcosindicalismo en la Argentina y se comprometió con la lucha y las reivindicaciones de los pueblos originarios.

19. La Protesta es un periódico argentino fundado en 1897 por un grupo de obreros militantes de diversos gremios y encargado de la divulgación del pensamiento anarquista en el país.

20. El vídeo realizado por Tatiana Ivancovich que resume la intervención realizada en el año 2019 se puede visualizar en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/1QjgCXZb8oeQ6k-PPh-aqvSQ3VMz6kjiJ8/view>. En el instagram @ [imagenes.presentes](https://www.instagram.com/imagenes.presentes) se pueden ver algunas fotografías de los dos años.

21. Para Victor Turner, la *communitas* es un estado temporal de suspensión de las estructuras y jerarquías sociales en el que los individuos se reconocen en una comunidad de iguales. Habilitado por el ritual, este momento de anti-estructura permite iluminar las estructuras y normas de una sociedad.

Referencias bibliográficas

Baer, A. (2006). *Holocausto. Recuerdo y representación*. Losada

Candau, J. (2002). Memorias y amnesias colectivas. En: *Antropología de la memoria*. Nueva Visión.

Da Silva Catela, L. (2014). Lo que merece ser recordado... Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, Vol. 1. N.º 2, 28-47.

Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Paidós.

Didi-Huberman, G. (2018). Cuando las imágenes tocan lo real. En: Didi-Huberman, G., Chéroux, C. y Arnaldo, J. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Círculo de Bellas Artes.

Feld, C. (2014a). ¿Hacer visible la desaparición?: las fotografías de detenidos-desaparecidos en el testimonio de Víctor Bastera. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, Vol. 1, N.º 1, 28-51.

Feld, C. (2014b) El «show del horror»: memorias en pugna durante la transición democrática. En: Lanata, J. L. (comp.) *Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectiva transdisciplinaria*, San Carlos de Bariloche, LLDyPCa-CONICET, 154-164.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Nueva Tierra.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.

Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. – 1a ed. – Viedma: Universidad Nacional de Río Negro (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/20.500.12049/84> ISBN 978-987-2773-96-0

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Longoni, A. (2010). El siluetazo, en las fronteras entre el arte y la política. En: Birle y otros (comps.) *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires*. Buenos Libros.

Margiotta, G. y Balbé, W. (2019). Imágenes presentes: Intervención del espacio público en la conmemoración de los 40 años del golpe cívico militar del 76. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. ISSN 2362-2075. Volumen 5, N.º11, marzo 2019, 126-141.

Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Revista Estudios Históricos*, 2(3), 3-15.

Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En: Licia. Clara E. Crespo, Horado y Yankelevich, Pablo (comps.) *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rancière, J. (2008). El Teatro de las imágenes. En: Jaar, A., *La Política de las Imágenes*. Metales Pesados.

Rancière, J. (2002). [1987]. *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Laertes S.A de Ediciones.

Rivera Cusicanqui S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.

Taylor, D. (2009). Cuerpos políticos. En: Brodsky, M. y Pantoja J. (comps.) *Body Politics. Políticas del cuerpo en la fotografía latinoamericana*. La Marca editora.

Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.

Una antropología pedagógica basada en el gesto humano

GABRIEL LUIS BOURDIN | INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. MÉXICO

bourding@prodigy.net.mx

ORCID: 0000-0001-5504-659X

[DOI: 10.33255/26184141/1165](https://doi.org/10.33255/26184141/1165)

| 101

Fecha de recepción: 23/9/2021

Fecha de aceptación: 23/3/2022

Resumen

Este artículo presenta una descripción esquemática de la investigación en materia pedagógica del antropólogo y lingüista francés Marcel Jousse (1886-1961). Los estudios de este autor sobre la infancia y los procesos educativos son casi desconocidos, al igual que el resto de su amplia enseñanza en otros campos. Jousse creó un modelo antropológico singular que llamó, en diversas etapas de su desarrollo, «antropología del gesto», «antropología del gesto y el ritmo» y «antropología del *mimismo*». Su enseñanza fue principalmente oral y presencial, antes que escrita, aunque en vida publicó algunas memorias científicas en revistas especializadas, además de la obra fundacional de su antropología acerca del *estilo oral*. En el presente escrito se explica de modo sintético la aplicación de las «leyes antropológicas» jousianas al campo de la educación.

Palabras clave: gesto, antropología, pedagogía



A Pedagogical Anthropology Based on the Human Gesture

Abstract

This article presents a schematic description of the pedagogical research of the French anthropologist and linguist Marcel Jousse (1886-1961). This author's studies on childhood and educational processes are almost unknown, as is the rest of his extensive teaching in other fields. Jousse created a unique anthropological model that he called, at various stages of its development, "anthropology of gesture", "anthropology of gesture and rhythm" and "anthropology of *mimism*". His teaching was mainly oral and face-to-face, rather than written, although during his lifetime he published some scientific memoirs in specialized magazines, in addition to the founding work of his anthropology on *oral style*. In the present writing, the application of the Joussonian "anthropological laws" to the field of education is explained in a synthetic way.

Keywords: gesture, anthropology, pedagogy

INTRODUCCIÓN: MARCEL JOUSSE Y EL ESTILO ORAL-GESTUAL

Es pertinente presentar la antropología jousiana del *gesto* y el *mimismo* con una referencia biográfica sobre su creador. Nuestro autor sostenía lo siguiente: «la historia de mi vida es la historia de mi obra; la historia de mi obra es la historia de mi vida» (Guérinel, 2009: 37). Tomaré los momentos que creo más relevantes en su biografía; estos permitirán poner en contexto existencial su singular invención científica. En primer lugar, Jousse fue un representante de la cultura *campesina* (*paysanne*, dice Jousse) de la región del río Sarthe, al oeste de París. Nació en Beaumont-sur-Sarthe, cerca de Le Mans. Creció en un *medio étnico* de personas «iletradas», portadoras de una tradición cultural propia de la Francia profunda, que se remontaba a la antigüedad del pueblo galo, en su variante *aulerco-cenomana*. Esta infancia campesina, desarrollada en el medio lingüístico de uno de los distintos *patois* que se hablaban en la época, el *parler sarthois*, marcó de modo indeleble el curso de su vida y el de su obra.

| 103

Siendo un célebre conferencista en la sala Turgot de la Sorbona, donde se apiñaban sus variados seguidores y alumnos franceses y extranjeros, Jousse exponía con orgullo su origen campesino.

Agradecía a sus maestros de escuela elemental el hecho de que, para introducirlo en la lengua oficial y en la cultura nacional francesas, no lo hubiesen forzado a abandonar su habla materna ni su cultura regional, las que en su propia terminología llamaba *étnicas*.

Se sentía parte de un modo de pensar *espontáneo*, más cercano a lo real y a lo sensorial que el estilo escrito, urbano, libresco y *algebrosado*; más adelante aclararé el significado de este término.

Desde la cuna, lo acompañaron las cantinelas tradicionales (*berceuses*) y la recitación de pasajes bíblicos, que su madre, su abuela y demás mujeres ágrafas de la región conocían de memoria.

De acuerdo con Jousse, la memoria oral se desarrolla de acuerdo con dos tendencias, presentes en los individuos y los grupos étnicos: unos son predominantemente *verbo-auditivos*, otros predominantemente *verbo-motores*. Es decir: hay quienes memorizan mejor lo que han oído; otros lo que han articulado. Los pueblos *espontáneos* han desarrollado desde tiempos remotos la memoria *verbo-motora* a través de una pedagogía de la recitación. En ausencia de escritura, el recurso pedagógico más antiguo de cualquier tradición étnica ha sido el entrenamiento mnemotécnico, mediante la incansable repetición de fórmulas verbales, esquemas rítmicos, recitativos y recitaciones. De este modo, el conocimiento, las pautas de comportamiento y las creencias van pasando de maestros a aprendices y de generación en generación. Los saberes colectivos, las leyes morales y los principios universales se inscriben en la musculatura laringo-bucal de los individuos, como memoria rítmica y oral. Memorizamos con todo el cuerpo, también con nuestro aparato fonador.

A la edad de cinco años Jousse ingresó a la educación elemental, primero en la escuela de su región natal, luego pasó por diversas instancias de nivel secundario donde aprendió humanidades y se inició en lenguas clásicas, hebreo y arameo, matemáticas y ciencias. En 1906 inició su carrera religiosa, siendo ordenado sacerdote en 1912. En 1913 obtuvo la Licenciatura en letras clásicas, en la universidad de Caen, con una tesis acerca de la célebre inscripción del templo de Apolo en Delfos: «conócete a ti mismo». Esta será la consigna de toda su enseñanza antropológica: el autoconocimiento previo al conocimiento del mundo y de los «otros». En 1913 y 1914 cursa el noviciado de la orden jesuita en Canterbury, donde enseña textos bíblicos en inglés. En 1914 es movilizadado como oficial de artillería por el ejército francés. En 1915 es condecorado como caballero de la Legión de Honor por su destacado desempeño. Es herido en combate por una explosión de obús y se lo retira del frente en 1916, asignándosele tareas de enseñanza. En 1918 viaja a los Estados Unidos para desempeñarse como instructor militar en Carolina del Sur, en artillería, balística y otras materias militares; fue, además, profesor de francés diplomático en la Universidad de Georgetown, Washington y participó en negociaciones internacionales entre Francia y los Estados Unidos. En estos años de estancia en América del Norte Jousse tomó contacto con los pueblos amerindios y especialmente con el particular estilo de expresión gestual que constituye la *lengua de señas de los indígenas de las grandes planicies* (*American Indian Sign Language*). Jousse visitaba asiduamente las reservaciones donde el gobierno estadounidense había confinado a los sobrevivientes de las guerras que emprendió contra estos pueblos. Se hizo amigo de algunos jefes tradicionales y de intelectuales indígenas de la *Society of American Indians* (por ejemplo, la escritora, artista, educadora y activista Zit-kala-Sha, también conocida como Gertrude Bonnin). Como antropólogo, encargado de funciones oficiales, denunció en algunas de sus conferencias ante auditorios de americanos blancos o afrodescendientes, la situación de abandono y deterioro físico y moral en que se encontraban los pueblos indígenas tras la derrota sufrida a manos del ejército norteamericano durante el siglo XIX. Durante décadas continuó con su denuncia de los males que el colonialismo europeo ha acarreado a incontables pueblos y tradiciones del mundo.

En 1920 regresó a Europa, se incorporó a la orden jesuita, fue enviado a la isla de Jersey y cursó allí estudios en la Facultad de Filosofía. En 1922 viaja a París, donde estudia antropología en la Escuela de Antropología de París, fundada por Paul Broca; psicología, bajo la dirección del célebre Pierre Janet; fonética, con el abad Rousselot, creador de la fonética experimental, y un buen número de otras disciplinas humanísticas y científicas. En el campo específico de la etnología, fue alumno de maestros de la talla de Marcel Mauss y Lucien Lévy-Bruhl. Recibió también la influencia del filósofo francés más célebre de su época, Henri Bergson.

En 1925, Jousse publica *Estudios de psicología lingüística. El estilo oral, rítmico y mnemotécnico entre los verbo-motores* (Jousse, 2020) la obra fundacional de toda su enseñanza, donde expone lo que será el programa y el método de sus futuras investigaciones. En otro trabajo he descrito las características y la trascendencia de esta obra, del modo siguiente:

El *estilo oral rítmico y mnemotécnico de los verbo-motores* premia al laborioso lector de nuestros días —que decide adentrarse en sus intrincados desfiladeros conceptuales— con verdaderas «perlas» de conocimiento (*perles-leçons*, según la expresión acuñada por Jousse) acerca del antropos y su actividad expresiva.

El estilo oral es el modo de actividad comunicativa de los pueblos sin escritura, de aquellos que la modernidad occidental ha dado en llamar los «iletrados». Es el instrumento rítmico —y por lo tanto animado, flexible— de la memoria individual y colectiva. Es el saber corporeizado y oscilante de los pueblos espontáneos, un modo de conocimiento viviente, fluido, dúctil, global, «experencial», que sostienen y definden hasta hoy en día, aunque más no sea en retirada, los hombres y los pueblos *no disociados* (la expresión es de M. Mauss). El estilo oral es la sustancia formulaica de la memoria colectiva, de los «saberes de la tribu», de los rituales y los mitos. Mucho antes de ser puesto en caracteres de escritura, el estilo oral es la historia escrita en palabras y en gestos animados, en escenarios conceptuales con actuantes, acciones y pasiones. (Bourdin, 2019: 30)

El lenguaje verbal es parte integrante del lenguaje corporal global. El movimiento es rítmico y oscila de modo bilateral entre distintas direcciones espaciales: izquierda-derecha, arriba-abajo; delante-detrás. La comunicación humana es palabra y es gesto. Hablamos con la boca, la lengua, las cuerdas vocales y otros órganos. Hablar es realizar *gestos laríngeo-bucales*.

Para Jousse el lenguaje y el pensamiento son gestuales. El significado es *gesticulación de la conciencia*. La expresión humana se realiza a través del cuerpo, parte visible del individuo que interactúa verbalmente, incluso con entidades no humanas.

A partir de 1931 y hasta 1957 Jousse dictó alrededor de mil conferencias¹ en las más importantes casas de estudios de París: la Sorbona, la Escuela de Antropología de París, la Escuela de Antropo-biología de París, la Escuela de Altos Estudios y, también, en el Laboratorio de Ritmo-pedagogía de París, que fundó y dirigió durante varios años. En este Laboratorio, Jousse ofrecía formación en *antropología del gesto* a maestras de jardín de infantes y jardín maternal. La mayor parte de sus conferencias fueron taquigrafiadas por profesionales y luego transcritas mecanográficamente por su colaboradora y bió-

grafa Gabrielle Baron (Baron, 1981). Nunca fueron editadas en su conjunto, que equivale a un total de 20.000 páginas. Sin embargo, los investigadores de la Association Marcel Jousse han publicado transcripciones parciales de este repertorio y, en 1994, editaron dos discos compactos con los facsimilares de las transcripciones de estas conferencias, bajo el título de *Les cours oraux du professeur Marcel Jousse 1931-1957* (Association Marcel Jousse, 1994). Actualmente, este repertorio se encuentra disponible para su descarga en el sitio web de la Association.

| 106

Sin duda, Marcel Jousse ha sido uno de los precursores de la moderna orientación en ciencias y humanidades que apunta a la transdisciplina. En su opinión, de modo semejante al de la moderna estrategia militar, para alcanzar éxito en nuestras empresas es imprescindible la cooperación entre distintas fuerzas, ya sean armadas o científicas.

El *estilo oral, rítmico y mnemotécnico entre los verbo-motores* (Jousse, 2020) fue compuesto en forma muy especial: es un mosaico formado por textos de unos quinientos autores, según estimaba Jousse. Allí, numerosos fragmentos textuales de las ciencias humanas de su tiempo se unían a descripciones etnográficas sobre el arte oral de los pueblos nómades del Sahara, a los estudios sobre la tradición de los recitadores afganos y árabes a algunos de los libros bíblicos, al estilo de los apocalípticos palestinos y a los más recientes descubrimientos psicofisiológicos y psicolingüísticos de la época:

La obra llama la atención en primer lugar por la forma en que está compuesta. En *El estilo oral, rítmico y mnemotécnico entre los verbo-motores* (Jousse, 2020) la cooperación entre fuerzas teóricas y metodológicas se plasma en un abigarrado lienzo intertextual. Jousse cede la palabra a los especialistas, busca delinear y dar contenido a su propia teoría con el menor protagonismo posible. Hilvana citas de numerosas obras, intercalando sus propios comentarios y anotaciones acerca de los pasajes citados. La mayor parte del tiempo el compositor desaparece tras la escena textual. Esporádicamente toma la palabra, aquí y allá, para anudar, articular, conectar y también para escandir, introduciendo su propia terminología, el flujo discursivo de la exposición. Los autores citados son actores de un escenario explicativo, que representan, cada quien, su parlamento. (Bourdin, 2019: 31)

De modo deliberado, Jousse compone como un improvisador oral tradicional, sin traicionar el pensamiento de los autores que cita:

Los textos han sido tomados de cientos de obras especializadas, seleccionadas partiendo de un conjunto diez veces mayor de trabajos científicos, que fueron para el caso consultados y estudiados por Jousse.

Las citas se presentan engarzadas por medio de párrafos, más o menos extensos, muchas veces simples frases o palabras de conexión, intercaladas por Jousse entre una cita textual y la siguiente. También emplea los corchetes, para reemplazar una palabra o expresión propia del autor citado, por otra, perteneciente a la nueva terminología introducida por Jousse. Esta forma de composición da como resultado una obra científica singular que compagina en un conjunto orgánico y coherente los enfoques y descubrimientos de los diversos autores citados. Resulta, en tal sentido, una creación polifónica, pluri-lógica, si se nos permite la expresión, y obviamente multidisciplinaria. Todo ello se presenta bajo una misma y única conducción, cuya intención declarada es la de exponer las *leyes antropológicas* que rigen lo que el psicólogo y neurólogo Pierre Janet, uno de los célebres maestros de Jousse, había llamado *la psicología de la recitación*. (Bourdin, 2019: 31)

| 107

En *El estilo oral, rítmico y mnemotécnico entre los verbo-motores* (Jousse, 2020) se describen las artes de la recitación, la composición y la improvisación tradicional de numerosos pueblos. Detrás de todas estas formas étnicas particulares Jousse encuentra un mismo modo de proceder, que obedece a las *leyes antropológicas* que se describen más adelante en este artículo.

Jousse estudió, con especial detalle, la tradición de estilo oral palestina de los tiempos de la colonización romana. Desde un punto de vista antropológico, no teológico, concebía a Jesús de Nazareth como al Rabí Ieshua ben Yusuf, un maestro de la tradición oral, el máximo de todos, quien, en su caso único, estaba *insuflado* en cuerpo y espíritu por el soplo divino de *lo Invisible*. Este último principio es el mismo que anima, en las tradiciones de estilo oral y en mayor o menor medida según los casos, a todos los artistas verbales, recitadores, improvisadores y maestros espirituales. El *espíritu* es una entidad que todos los pueblos del mundo reconocen, pues sus concepciones ontológicas obedecen a lo que Jousse llamó la *ley de la insuflación universal*. En resumen, este *soplo de lo invisible* es la animación de todas las cosas y los seres del mundo, ya sean humanos o no, terrestres, inframundanos o supramundanos. Es el motor de sus movimientos intrínsecos y expresivos. Constituye, en definitiva, el factor dinámico de sus *gestos*.

La antropología jousiana del gesto y el *mimismo* critica la cultura y la pedagogía librecas, propias de la civilización occidental moderna. Jousse sostenía que, en los medios étnicos de *estilo escrito*, la enseñanza elemental, basada casi exclusivamente en la lecto-escritura, atrofia ciertas facultades básicas del entendimiento humano, especialmente la memoria y la capacidad de observación y manipulación de lo real, que son ambas espontáneas en el niño:

Nuestra educación ha sido diseñada y formulada por personas que provienen de esta formación y de este entrenamiento exclusivamente libresco, personas que, cuando no están muy capacitadas, no se atreven a admitirlo. De hecho, es sorprendente cómo en nuestra sociedad la gente se siente en cierto modo avergonzada al tener que decir que ha vivido en un medio analfabeto. ¡Cuán errados están! Los analfabetos pueden ser formidablemente inteligentes. Es entre ellos que adquirí mi gusto por la observación de lo real. Cuando era muy pequeño solía ir a pasear con estos campesinos a quienes he amado tanto y a quienes vuelvo a visitar regularmente con el fin de mantener un control sobre mi método experimental. Todavía siguen maravillándome sus conocimientos prácticos. No hace falta decir que no podían declinar *rosa, rosae*, pero podían identificar diferentes tipos de trigo, maíz, cebada y avena, y conocían los diversos tipos de hierbas benéficas y perjudiciales. Se referían a ellos utilizando el tipo de nombres pintorescos que nosotros, en nuestra civilización libresca, utilizamos en los poemas. Esta es la vida tal y como se vive en estrecho contacto con el suelo, la savia, el viento y el cielo. Esto es lo que constituye la verdadera educación del individuo concreto, que vive en contacto con los objetos reales. (Jousse, Conferencia S 01-02-1934)

| 108

Nuestro autor poseía una amplia formación en lenguas y cultura clásica. Criticó, sin embargo, lo que consideraba un sesgo excesivamente grecolatino en la cultura y la educación de su tiempo. Como etnólogo, defendía los saberes tradicionales y los modos de aprendizaje no basados en la institución escolar, se enfrentaba a lo que llamó la orientación «libresca» de la cultura moderna. Puso en pie de igualdad los conocimientos prácticos y las artes escénicas y verbales del campo francés, de la antigua Galilea de los tiempos de Jesús, de los pueblos amerindios, africanos, semitas, y, de modo general, de todas las culturas en las cuales el modo de transmisión de la memoria colectiva ha sido, desde el comienzo de los tiempos y hasta la difusión moderna de la escritura y la imprenta, el *estilo oral, rítmico y mnemotécnico*:

Juzgamos a las personas por el grosor de los libros que han escrito, cuando deberíamos comprenderlas por la cantidad de realidades que han podido captar. Porque la gente que, genuinamente, ha descubierto algo, casi siempre lo ha hecho porque ha dejado de lado sus libros, con el fin de hacer frente a la realidad misma. (Jousse, Conferencia S 01-02-1934)

Marcel Jousse escogió la comunicación presencial. La mayor parte de su enseñanza fue la puesta en escena de innumerables conferencias, que hoy en día se conocen como sus *Cursos Orales*. En nuestros días vivimos una nueva

era de relaciones interpersonales, determinadas por la pandemia de COVID, que dan preponderancia a la modalidad *virtual*, que reemplaza a la presencial. En un trabajo recientemente publicado analizo un tema estrechamente vinculado con la cuestión de las modalidades presencial y virtual en las actividades educativas. Se trata de un estudio de los cambios en la *territorialidad* humana, esto es, las modificaciones en el uso del espacio personal y doméstico, sobrevenidas a causa de la pandemia de COVID-19 (ver Bourdin 2021).

Diferentes gobiernos de América Latina enfrentan oposición a las medidas que van tomando en materia educativa. Diferentes sectores políticos opositores sostienen opiniones diversas con respecto al retorno a las clases presenciales. Algunos las apoyan, otros las critican o proponen modalidades híbridas con variadas estrategias. Los sindicatos magisteriales tienen, como es de esperarse, sus propias y disímiles posturas. Una provincia o ciudad se diferencia de otras para volver a las clases presenciales, otras se pliegan a la normativa general, que impone la modalidad virtual. Los procesos varían de un país al otro.

| 109

El tema de la educación pública es espejo de las relaciones de poder y de la creatividad de pueblos y gobiernos para consensuar modos de gobernanza democráticos e inclusivos. Se requieren sistemas tan sutiles como para adaptarse a la generalidad de los miembros de una sociedad y a las singularidades personales de los individuos. El instrumento pedagógico debe poseer la flexibilidad y la plasticidad del gesto humano, ha de adaptarse al usuario y al beneficiario y no a la inversa. Debe comunicar de manera personal y directa, o por la vía virtual, enseñanzas y hábitos gestuales, propios del colectivo o pueblo en cuestión. Esta gestualidad étnica, propia del estilo oral tradicional, de sus ritmos, motivos y cadencias, que forma parte de toda tradición cultural, debe tomarse en cuenta al desarrollar planes y programas educativos. El dilema de lo presencial y lo virtual hace presagiar desacuerdos en materia de cultura y educación. La tarea actual será evitar cualquier escalada que fragmente la estabilidad social y las medidas de cuidado de la salud pública en nombre de las necesidades productivas y los requerimientos financieros.

LA ANTROPOLOGÍA DE LOS ESTILOS EXPRESIVOS. DEL CONCRETISMO A LA ALGEBROSIS

De acuerdo con Jousse, el pensamiento humano se ha desenvuelto, desde sus orígenes prehistóricos, siguiendo una secuencia de *estilos expresivos*. El *antropos*, que es el término usado por Jousse para llamar al hombre, objeto de la antropología, ha recorrido un camino que comienza en un primordial estilo gestual *corporal-global*, para especializarse en un segundo estilo expresivo que llama *manual*. Después de la expresión por gestos corporales y manuales, los contenidos de conciencia comenzaron a adoptar, predominantemente, la forma de expresión *oral* y, finalmente, algunas grandes civilizaciones de la protohis-

toria arribaron a la invención del *estilo escrito*. Ningún estilo expresivo suprime completamente a los precedentes, sólo les impone su predominio.

Jousse sostenía que este proceso es un *continuo* de creciente formalización y desvitalización de la expresión gestual humana, tensado entre un polo concretista, animado, vital y espontáneo en su inicio y un polo extremadamente formalista, inanimado, estático y *algebrosado* en su fase final:

«[un] más o menos "espontáneo" opuesto a un, igualmente, más o menos algebrosado [\pm espontáneo --- \pm algebrosado]. De esto se trata mi estudio del antropos y esto es la antropología del mimismo» (Jousse, Conferencia EA 21-11-1938).

| 110

Según Jousse, la paulatina formalización que experimentan los estilos de expresión a lo largo de la historia culmina en una modalidad patológica del pensamiento humano. En su opinión, el entendimiento humano es espontáneamente gestual, figurativo y concreto, es decir, arraigado en nuestra actividad psicofisiológica, motora y sensorial. Poco a poco, a través de la historia de la especie, la expresión y la comunicación van perdiendo sus características concretas, pierden vitalidad y sensorialidad, se alejan de su anclaje corporal y se convierten en ficción, metafísica y falaz. Esta condición define a la cultura *disociada* del occidente contemporáneo, donde reina la *algebrización* del pensamiento humano:

es la palabra *algebrosis*. Yo creé esta palabra apoyándome en dos terminologías: [primero] en la terminología matemática. Ustedes conocen el álgebra, saben que este procedimiento consiste en emplear signos sin preocuparse por su valor. Puede decirse que allí «los signos significan lo que nosotros queremos». Tenemos allí una elaboración, un procedimiento voluntario. En este otro caso, nos enfrentamos a signos que pueden decir cualquier cosa, puesto que no tienen ninguna clase de contacto con lo real. Pero esta ausencia de contacto es mórbida. Es enfermiza. Ahora bien, en la terminología psiquiátrica tenemos las psicosis, las neurosis, las necrosis. Al unir la terminología matemática con la terminología psiquiátrica, hemos creado el término *algebrosis*. Es decir que tenemos signos que no son ya, para nosotros, portadores de realidad. Pero esta ausencia de lo real es mórbida. Así pues, no incriminamos a los procedimientos del álgebra, que son tales, por otra parte, que no podemos hacer ninguna clase de ciencia sin el álgebra. Pero queremos mostrar que el estado actual de la expresión humana no es del todo comparable al álgebra. Una vez más, es un álgebra mórbida. (Jousse, Conferencia EA 14-12-1942)

Para Jousse, la *algebrosis* del pensamiento y la expresión es una enfermedad civilizatoria de graves y trascendentes consecuencias. Debido a ella, los símbo-

los y sus significados pierden toda carnadura real, se alejan cada vez más de la experiencia vital, sensorial y corporal del ser humano y se proyectan fuera de la esfera antropológica, deviniendo entidades impalpables. Al igual que el *equivalente universal dinero*, analizado por Marx, el signo *algebrizado*, que la antropología jousiana denuncia, ha perdido toda relación natural, motivada, con la «cosa» real que representa. Es lo mismo cien pesos de pan que cien de pólvora. Siempre serán cien pesos. ¿Qué importa el contenido vital, el sentido humano real, práctico, cuando lo que interesa es el precio de mercado?

| 111

Todo este proceso, como puede suponerse, ha tenido resultados mortificantes y esclavizantes. Una civilización basada en un modo de pensar y en una pedagogía *algebrosados* reduce las fuerzas vitales del *antropos*. La *algebrosis* constituye el olvido y el menosprecio del *gesto* antropológico espontáneo:

Esta *algebrosis* va a atacar los procedimientos de la Expresión. Como estos procedimientos normales son procedimientos gestuales, podemos decir que va a haber allí una degradación gestual. En el sentido de que los gestos van a hacerse progresivamente irreconocibles. En el fondo, van a perder su dignidad y la especie su expresividad. (Jousse, Conferencia EA 14-12-1942)

En la *algebrosis* los signos o palabras, que son gestos, pueden significar «cualquier cosa» porque hemos dejado de ver su conexión con una realidad a la que originalmente estaban referidos. Vivimos mediados por un sistema en el que los gestos son disminuidos y degradados, ya sean corporales, manuales, laríngeo-bucales, o gráficos, porque están vacíos de su concretismo original. El mecanismo de la abstracción, que tiene su origen en un objeto concreto, bien puede convertirse en algo *algebrosado* debido al sobreuso. Cuando esto ocurre, uno ya no puede acceder al significado de los gestos o las palabras, nos hemos quedado solo con vacíos gestos automáticos, aunque sean gestos religiosos, que están vaciados de todo significado. (Sienaert, 2016: 11-12)

EL ANTROPOS Y SU GESTUALIDAD EXPRESIVA

De acuerdo con Jousse, quien se basa en una tradición que remonta al pensamiento de Aristóteles y se continúa en la escolástica medieval, especialmente en Tomás de Aquino, el hombre es un compuesto inseparable de espíritu y materia. Para llegar a ser, el ente singular o primerísimo debe componer una dualidad de aspectos, la forma y la materia en, una misma y única singularidad existente. Jousse defiende el *principium individuationis* aristotélico. Cada ser real es singular, único, irreplicable, no hay dos cosas totalmente idénticas. La pedagogía jousiana del gesto defiende este criterio como axioma de toda praxis pedagógica. Todo educando es singular, todo maestro es singular, aunque este sea, por profe-

sión u oficio, vehículo del *montaje* o ensamblado de los *gestos étnicos* que la cultura impone, mediante sus instituciones, bajo la forma de códigos de percepción, de conocimiento, de sentimiento y de comportamiento colectivos. Las *Pedagogías étnicas* abordadas por Jousse tienen como principal recurso una *ritmo-pedagogía*, que es la formación de los niños en el estilo oral-rítmico y mnemotécnico practicado por los pueblos con *tradición de estilo oral*.

El antropos jousiano es un conjunto innumerable de gestos. Pero, en definitiva, ¿qué es para Jousse un *gesto*? Para comenzar podemos decir que el gesto es cualquier movimiento, consciente o inconsciente, macroscópico o microscópico, innato o adquirido, voluntario o involuntario:

| 112

¿A qué llamo gesto? Específicamente, a todo movimiento en el compuesto humano. Pequeño o grande, microscópico o macroscópico, total o parcial, incoativo o completo [completivo], yo llamo gesto a todo movimiento humano. (Jousse, Conferencia EA 06-12-1943)

Los organismos vivientes se caracterizan por su movimiento. La actividad motriz es su respuesta frente a las excitaciones del medio externo e interno. Toda excitación desencadena, en respuesta, una explosión energética, una actividad corporal, un movimiento, es decir, un *gesto*. Toda excitación determina un gesto, perceptible o imperceptible. La risa y el llanto son ejemplos de *gestos*. Las *sensaciones* son indistinguibles de su respuesta *motora*. No hay en la conciencia *constataciones* puras, que no estén acompañadas de respuestas motoras. Todo afecto va acompañado de un movimiento. El movimiento es ubicuo y sobre su base se elaboran los procesos de la conciencia. En *el principio fue el gesto*. Todo estado de conciencia es a la vez intelectual, afectivo y activo. No existe separación real entre las facultades mentales. Un individuo es un conjunto de movimientos [*gestos*] combinados de diversas formas. La psicología debe ser una psicología del gesto, un estudio de los movimientos gestuales, de los comportamientos visuales, auditivos, etcétera. El proceso vital involucra un movimiento en dos fases: recepción y respuesta gestual. La visión no es pura experiencia retiniana pues implica la actividad motora de los órganos oculares. Las representaciones visuales son todas motrices. También son motrices las representaciones auditivas. El funcionamiento del sistema nervioso puede verse como un complejo de reacciones gestuales [gestos oculares, auditivos]. Hay gestos de la visión y gestos de la audición, como hay movimientos complejos [gestos] de la digestión y la circulación [asociaciones de reflejos orgánicos, automatismo fisiológico]. La vida orgánica consiste en la interdependencia de los movimientos [gestos] fisiológicos y en la coordinación de sus ritmos. (Bourdin, en Jousse, 2020: 40)

Lo que distingue al gesto humano de los movimientos vitales de otras especies naturales es el que el primero tiene la capacidad de devenir consciente y por lo tanto voluntario. Es también el elemento primordial del pensamiento, la memoria y la imaginación; también de la cultura y de su transmisión.

LAS LEYES ANTROPOLÓGICAS JOUSSIANAS

El andamiaje teórico-metodológico de la antropología pedagógica jousiana consiste en un corto conjunto de principios o leyes antropológicas fundamentales: *Globalismo*; *Ritmismo*; *Bilateralismo*; *Mimismo*; *Formulismo*. En lo que sigue haré una breve caracterización de las mismas.

El *globalismo* es el principio que afirma lo siguiente: sentimos, pensamos y actuamos con todo nuestro cuerpo en forma sincrónica, aunque algunos de nuestros órganos, de modo alternativo y siempre fluido, puedan ocupar el rol de figura central de la acción o el del *fondo* que le da contexto. De un modo coincidente con las teorías *gestálticas* y con la *fenomenología de la percepción* (Merleau-Ponty, [1945] 2000), Jousse afirma que las recepciones de los órganos sensoriales no permanecen limitadas a estos lugares de entrada de las impresiones en nuestro sistema interno, sino que se diseminan a través de todas nuestras fibras neuromusculares, generando gestos o reacciones «globales» multisensoriales. Este proceso se denomina, en la terminología jousiana, la *irradiación*. La epistemología de Jousse es holística:

La ley jousiana del globalismo coincide en espíritu con el paradigma holístico vigente en la ciencia de su época, donde regía el reconocimiento de la globalidad y la complejidad de los procesos estudiados. Este holismo epistemológico se había iniciado en un conjunto de descubrimientos y modelos explicativos que revolucionaron la física teórica a fines del siglo xix. (Bourdin, 2016: 74)

Esta es la muerte anunciada de la mecánica clásica; el universo está vivo, es vibrante y complejo. Panta rei murmura nuevamente Heráclito desde el fondo de su tumba. Las separaciones y las certezas de los tres siglos precedentes se derrumban y el trabajo fundamental debe ser retomado. Además, es tal vez allí donde realmente nace la llamada «posmodernidad», y la onda de choque aún continúa. El pensamiento cuántico vuelve a habilitar al sujeto humano en la observación y la experiencia científica; rompe con el positivismo dominante, que en nombre de la objetividad había descalificado y desterrado al Sujeto. Ahora sabemos hasta qué punto el científico interfiere con el fenómeno observado. Todo está conectado. Todo vive. (Jacquignon, 2011: 43)

El antropos en su estado *espontáneo*, es decir preliterario, como así también el niño, es un ser global que siente, piensa y se expresa con todo su cuerpo:

¿Ven ustedes con sus ojos? Vuestro mecanismo se pone en juego como un todo. ¿Oyen con sus oídos? Todo vuestro organismo entra en escena. Saborean con su lengua. Se pone en juego todo el organismo. Es un hecho bien conocido, que uno no escucha la música sólo con los oídos. Como también que uno no ve sólo con los ojos. Toda intususcepción ocular tiende a irradiarse, tiende a jugar a través de todo el cuerpo. Es el efecto del globalismo. Existe entonces, ya en el mismo momento de la intususcepción, una tendencia a la exteriorización, dado que aquello que ha entrado en nosotros no puede mantenerse en un único y pequeño rincón. Tiene que diseminarse a través de todo el cuerpo. Esto es lo que he llamado la equivalencia entre irradiación y globalismo. El pensamiento nunca se desarrolla en una sola parte del cuerpo. De hecho, la palabra globalismo no significa absolutamente nada, es una tautología. El hombre sólo puede ser uno, no puede ser otra cosa que global. No hay división en el antropos. Es como un todo que todo el ser se entrega al todo. (Jousse, Conferencia Labo., 11-03-1933)

| 114

El *ritmismo* es la ley antropológica que concibe la actividad humana como eco de las interacciones rítmicas del universo. La difusión de toda forma de energía es rítmica, oscilatoria, ondulatoria. El ritmo marca iteraciones que permiten al antropos conocer el tiempo. El cuerpo humano funciona por la armonización de innumerables ritmos psico-fisiológicos. El ritmo cardíaco, el respiratorio, los ciclos circadianos, la prosodia, nadar, caminar, bailar, amar. La comunicación y el lenguaje son, en su forma espontánea, rítmicos. Los seres vivos se mueven siguiendo el ritmo de *explosiones energéticas*. Estas son exteriorizaciones de la energía electro-química acumulada en sus tejidos. Vida es movimiento, animación. La actividad motora y la motilidad celular o tisular son respuestas frente a las excitaciones del medio externo e interno. Una excitación desencadena, en respuesta, una explosión energética, un movimiento, esto es, un *gesto*.

Ninguna actividad de la materia puede escapar al ritmo. En la naturaleza psíquica, los fenómenos toman muy frecuentemente, si no universalmente, la forma rítmica. Si nos elevamos de la existencia inorgánica a la vida orgánica y animada, el ritmo aparece allí como una condición esencial, ritmo intensivo [explosiones sucesivas de] la energía vital [que] sube y baja en oleadas iguales [o por lo menos equivalentes]. En fisiología, en efecto, la ritmicidad significa la alternancia [no ya matemáticamente, sino, podría decirse, vitalmente] regular de períodos de actividad y períodos de reposo o de menor actividad. (Jousse, 1925: 10)

La ley antropológica del *bilateralismo* plantea que el esquema bilateral del cuerpo humano determina que permanentemente realizamos una especie de balanceo rítmico bilateral automático, por imperceptible que parezca. Nos balanceamos de izquierda a derecha, de adelante hacia atrás, de arriba a abajo. Este movimiento oscilatorio, transferido al nivel de las estructuras conceptuales es la base corpórea de la comparación, la analogía y la metáfora:

La categoría del espacio es concebida por Jousse de acuerdo con un principio de movimiento oscilante o bilateral. La simetría bilateral del cuerpo humano y sus movimientos de balanceo constituyen un principio de motivación somático, espacial, kinésico y alternante para la organización de los gestos expresivos y de las resultantes estructuras esquemáticas, como son las que se encarnan en el orden de la semiosis social, sean de naturaleza conceptual, lógica, lingüística o gráfica. Esta idea de que el cuerpo humano, de acuerdo a su configuración externa y visible, es la base de la conceptualización del espacio, la planteó Kant en un opúsculo previo a la Crítica de la razón pura, titulado *Acerca del primer fundamento de la distinción de regiones en el espacio* (Kant, [1768]), concebimos el espacio «antropocéntricamente», esto es, diferenciando sus diversas regiones en virtud de la natural asimetría de nuestro cuerpo; la espacialidad, en tanto forma a-priori de la intuición (percepción), se organiza en torno a un esquema ortogonal tridimensional, que tiene por centro al sujeto cognoscente y, como términos u orientaciones, los movimientos que pueden extenderse o proyectarse en las direcciones de arriba y abajo, izquierda y derecha, delante y detrás. De este modo, la organización de la categoría espacial, marco de toda representación perceptual y temporal y de cualquier aprehensión coherente de la realidad, está regida, según Jousse, por la ley antropológica del *bilateralismo*.

El *bilateralismo* está presente en las plegarias y oraciones de cualquier tradición y liturgia. Los esquemas bilaterales del movimiento corporal espontáneo o de las formas del ritual trascienden hacia niveles abstractos del pensamiento, alcanzando el estado de la formulación algebraica. El *bilateralismo* es la base esquemática bímembre de toda comparación y de toda metáfora. (Bourdin, 2016: 77)

La ley antropológica del *mimismo* es la piedra angular de la construcción jousiana. En ella confluyen las determinaciones de todas las demás. Está inspirada en la idea aristotélica de que el hombre es el más mimético de los animales y sus conocimientos nacen de la imitación de la naturaleza (En Sienaert, 2016: 14-15). En la cosmología jousiana, el universo es una nebulosa de energía en movimiento. Las cosas y los seres del mundo se mueven incesantemente

porque, como enseñaba el presocrático Heráclito, a quien Jousse hace alusión en varias de sus conferencias, «todo fluye» (*panta rei*). Todo puede interactuar con todo. Un conjunto indeterminado de interacciones reacciona sobre otro y este sobre este sobre un tercero y así al infinito:

Nuestro universo es energía, energía en movimiento, movimiento de energía en interacción y esto puede resumirse en una fórmula trifásica, que es la ley de la interacción universal: un *Actuante* —*actuando sobre*— un *Actuado*. Esta energía universal se manifiesta en tres esferas: La esfera física —materia, la esfera biológica— vida, la esfera antropológica —vida inteligente, cada una de ellas, gobernadas respectivamente por una única ley reguladora: la ley de la atracción; la ley del instinto, *la ley del mimismo*. (Sienaert 2016: 14)

| 116

La capacidad específicamente humana de traer consciencia a un cosmos inconsciente se llama *mimismo*: la continua actividad interaccional cósmica —la explosión cósmica de energía— se convierte en el continuo gesto proposicional humano una explosión humana de energía. (Jousse, Conferencia S 28-02-1957: Las facetas formularias de las perlas-lecciones)

En la mecánica celeste el sol circunda la tierra. Observado por un ser humano, esta interacción inconsciente de la mecánica de los cielos deviene en un mecanismo proposicional que se vuelve consciente, un gesto proposicional. (Jousse, Conferencia HE 05-11-1941)

En el antropos las incesantes interacciones del cosmos son aprehendidas en un sistema que captura el juego cósmico en su interior. Jousse otorga a este proceso el nombre de *intususcepción*, lo que significa «recibir dentro». Por la ley del mimismo, las interacciones del mundo devienen *gestos antropológicos*. Imitando involuntaria e inconscientemente los movimientos de las cosas y los seres, el humano convierte dichas interacciones en *proposiciones gestuales*: «fuera de nosotros, sólo hay acciones. Pero estas acciones devendrán gestos en el humano que las recibe y las replica» (Jousse, Conferencia EA 01-02-1939).

Las interacciones *intususceptadas* se guardan en nuestro sistema transubstanciadas en *gestos*, es decir, en movimientos psicofisiológicos o mimemas, es decir, unidades mínimas de interacción. Esta memoria gestual se mantiene disponible para ser exteriorizada a través de alguno de los estilos expresivos: estilo corporal global, estilo manual, estilo oral, estilo escrito. *Mimar* es replicar (*rejouer*), hacia afuera, lo que primero fue actuado (*joué*), hacia adentro. Se trata de un juego psicofísico de im-presiones y ex-presiones. El hombre es la parte consciente del universo:

El mimismo es la capacidad exclusivamente humana de convertir la acción o juego cosmológico inconsciente en reacción antropológica consciente. Allí donde en la esfera biológica hay reacción refleja, instinto, en la esfera antropológica hay reacción reflexiva, inteligencia. El sistema mimístico le permite al Hombre no sólo tomar, aprehender, sino también comprender. El Hombre es el agente intelectual del cosmos, que obedece a la ley del mimismo, formulada hace 2500 años por Aristóteles (Poética IV, 2): «De todos los animales, el Hombre es el más mimético y es a través de la mimesis que adquiere todo su conocimiento». Jousse estableció esta ley como base de su explicación de la función y el significado del antropos en el cosmos. (Sienaert, 2016: 14-15)

| 117

El antropos puede imitarlo todo, mimarlo todo. Tiende espontáneamente a parecerse a las cosas que percibe, deviene un espejo viviente de los seres y los eventos reales que forman su entorno. El *mimismo* es una fuerza espontánea y compulsiva, podemos tratar de reprimirlo, pero nunca lograremos erradicarlo, porque es el germen mismo de la condición humana:

¿Comprenden lo que significa el mimismo? Es la tendencia compulsiva que sólo el humano posee a replicar todas las acciones del universo. Gesto o acción, dado que no siempre podemos penetrar de hecho en las acciones del universo, estamos obligados a reducirlas a gestos de nuestra parte.

De lo que está fuera de nosotros sólo sabemos lo que se replica [*rejoue*] en nosotros y que podemos expresar. ¿Qué es el humo? El niño que traje aquí hace pocos años, para hacer una experiencia, me dijo: «El humo es algo que hace esto [gesto en espiral ascendente]». Y efectivamente, hablamos de las volutas de humo. (Jousse, Conferencia Labo 08-12-1937: El despertar del mimismo en el niño)

La ley antropológica del *formulismo* determina que en los modos y estilos de expresión que Jousse llama los *medios étnicos espontáneos*, que son aquellos caracterizados como *ágrafos* o *iletrados*, practican asiduamente un modo de comunicación grupal donde prevalece el habla o estilo *proverbial*. Los proverbios, refranes, expresiones fijas con sentido figurativo o metafórico, son los ladrillos con los que se construye cualquier tradición étnica de *estilo oral-gestual*. Son *fórmulas étnicas* más o menos fijas y generalizadas, que comunican valores culturales tradicionales, principios sobreentendidos del pensamiento grupal del que se trate. La lengua está impregnada de valores propios, significados identitarios y saberes locales. El hablante nativo habla en *frasemas* (Melčuk', 2003), que Jousse llama *gestos proposicionales étnicos*. El humano, no piensa normalmente, ni principalmente, combinando, en forma libre y cohe-

rente, un determinado vocabulario con la sintaxis correspondiente. Si todo fluye, puede decirse también, y en sentido opuesto, que el movimiento debe ser pausado, ritmado, esto es, conducido a un determinado ritmo y a la alternancia de los contrarios, debe haber pausas que den límites y cadencias y explosiones energéticas, rítmicas, que impulsan el movimiento humano. Deben respetarse, del mejor modo posible, los ritmos propios de cada individuo.

Cada ser singular realiza gestos o acciones reales concretas. Estas deberían ser armoniosas y dar al sistema una estabilidad estructural *flexible*, compatible con los ritmos a *escala humana*. Ritmos biológicos elásticos, en su regularidad natural de períodos no idénticos. En el caso ideal, estos serán parte de la *esfera antropológica*, donde la conciencia y la cultura buscan siempre la conducción de la voluntad por parte de las instituciones sociales y sus códigos. Tenemos verbos, pero también sustantivos. Jousse compone armoniosamente el pensamiento de Heráclito, quien afirmaba que *todo fluye*, con el del rey Salomón, quien canta que *nada nuevo hay bajo el Sol*. Se trata de la materia y lo moviente, siguiendo a H. Bergson. Lo mismo para Jousse, quien en el antropos ve un compuesto indisociable de espíritu y ser viviente, en definitiva, el humano, que en numerosas ocasiones se comporta como simple animal, guiándose casi únicamente por el *instinto*, por ejemplo, en el colonialismo, que es para él una serie de eventos de orden *zoológico* (Bourdin, 2019)

La *fórmula* más simple que el antropos es capaz de producir, expresar y comprender es un *mimema*. Un mimema es un continuo de tres fases que recrea una determinada interacción siguiendo la formulación: *Agente-Actuando* (en un)-*Actuado*

Etimológicamente, un mimema es algo imitado; en el contexto del mimismo, es algo imitado antropológicamente imitado por un ser humano y, por lo tanto mimísticamente imitado o mimado. El mimema es la unidad de la interacción del juego-rejuego entre el cosmos y el antropos, la acción mimística o gesto. El mimema es la expresión concreta de la conectividad cosmos-antropos: la im-presión cósmica deviene ex-presión antropológica. Así como una acción cósmica es siempre una interacción cósmica: un actuante actuando sobre un actuado, del mismo modo un gesto antropológico es siempre una interacción antropológica o proposición. En el mimema, el proceso mecánico, cósmico, de la interacción, deviene gesto humano proposicional consciente. Este proceso se comprende más fácilmente en el mimema laríngeo-bucal, oral o lingüístico, formulado como relación sujeto-verbo-complemento. (Sienaert 2016: 16)

El mecanismo humano fundamental es la *proposición gestual* o *mimema*. El antropos es un complejo de mimemas. Jousse sostiene que el mimema es al

mimismo lo que el fonema es a la fonología. «El mimema es la re-actuación de una acción externa que opera en nosotros, sin nosotros, a veces a pesar de nosotros» (Jousse, Conferencia HE 22-03-1944).

El aprendizaje, la pedagogía, lo que llamamos endoculturación y la aculturación, los contenidos de la memoria, individual y colectiva, son un complejo de *mimemas* montados o ensamblados en el compuesto humano. Jousse los considera la verdadera riqueza del antropos, pues son producto de sus experiencias objetivas de vida:

Monto mimemas en mi ser, salgo, observo y registro en mí, en bruto, la luna creciente y el sol poniente. (Jousse, Conferencia Labo 07-03-1934)
Así, cuantos más gestos, cuanto más mimemas de las cosas recibamos, más ricos vamos a ser. (Jousse, Conferencia S 07-12-1933)
Un niño es un complejo de mimemas, es decir de gestos que reproducen las diversas acciones del exterior. (Jousse, Conferencia Labo 20-12-1933)

El hombre es sobre todo memoria. La memoria es la suma total de nuestros *mimemas*, siempre en expansión, hasta el último instante de vida. El antropos es memoria *mimismológica*. Un mimema almacenado en nuestra memoria puede acceder a la conciencia cuando lo evocamos o puede no hacerlo. De un modo u otro está registrado de manera indeleble y de un modo u otro podrá manifestarse alguna vez:

La Memoria, la infatigable reactuación de nuestros mimemas (Jousse, Conferencia HE 10-11-1943).
Llevamos en nosotros cada una de las re-actuaciones (*rejeux*) de toda nuestra vida (Jousse, Conferencia EAB 07-01-1948).
Esta es la cuestión primordial: trabajar en la zona de la memoria, porque el Hombre es sobre todo memoria. El hombre descansa sobre lo que ha memorizado (Jousse, Conferencia S 14-02-1957).

Habiendo re-creado el universo dentro de sí y, de este modo, humanizado el universo, el Hombre puede, a voluntad, expresar este cosmos, puede re-actuar una realidad que ahora le pertenece: él es su memoria, que está constituida por mimemas, él es la suma de sus mimemas: La memoria lo es todo en el Hombre. Y todo el Hombre es memoria (Jousse, Conferencia S 28-02-1957).

Omnia mecum porto: Todo lo llevo conmigo (Jousse, Conferencia S 14-01-1954).

UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

En la antropología jousiana del gesto, el ejemplo que mejor permite comprender el mimismo es el juego infantil. En esta actividad espontánea el joven antropos interactúa con las cosas y los seres del mundo, se relaciona con ellos mediante acciones globales, manuales, orales, sensoriales. *Intususcepciona* los elementos de su entorno mediante un movimiento continuo de interiorización, retención y exteriorización. El prototipo de todo modo de conocimiento es el juego infantil. Los científicos y todo gran creador en cualquier campo es un adulto que juega y en su juego, conoce y transforma su mundo. El juego no es sólo diversión, es, más bien, la forma elemental del conocimiento humano. Siguiendo una clásica noción aristotélica, el conocimiento del objeto se produce cuando su *forma* produce una réplica en la sustancia del sujeto. De allí la noción de transubstanciación:

| 120

¡Presten atención! No quiero que consideren el juego = diversión. Sino que jugar = *transubstanciación*. ... el niño que juega ya no es él. Aquí tenemos una especie de transubstanciación, la palabra metamorfosis no sería lo suficientemente fuerte ...es un fenómeno de despersonalización. El niño ya no es él mismo cuando juega. El niño es el caballo. El caballo que hace una serie de movimientos supongamos, el galope. El caballo, por tanto, será considerado como el galopante y el niño será transubstanciado en el galope. Por tanto, estará despersonalizado. El niño que juega se transubstancia, se despersonaliza y se re-personaliza. (Jousse, Conferencia EA 30-01-1939)

Por lo demás, la pedagogía es el *montaje* dirigido de los *mimemas* en el educando:

Todo medio étnico todavía espontáneo sustenta sobre la musculatura de cada uno de sus individuos y desde la infancia, sea por la mímica corporal danzada, sea por su transposición laringo-bucal en recitación netamente ritmada, cierto número de gestos proposicionales estereotipados. Esos gestos proposicionales, generalmente trifásicos, muy raramente bifásicos o cuadrifásicos, sólo son la revivificación gestual semiológica de la acción de «un Agente actuando en un Actuado». (Jousse, 2020: 281)

CONCLUSIONES

La antropología de inspiración campesina (*paysanne*) practicada por Jousse dispara contundentes argumentos en contra de dos pilares fundamentales de la civilización occidental moderna: la vida urbana y la educación basada

principalmente en la lecto-escritura. Considera a ambas como igualmente contrarias a los impulsos vitales de la humanidad espontánea. Eran, en su opinión, terreno propicio para la *algebrosis* de la vida social y de la comunicación humana, surgidas del distanciamiento del hombre con respecto a su propio cuerpo y al entorno natural. La civilización moderna padece el predominio de códigos y lenguajes desvitalizados, artificiales y falaces. La recuperación de la enseñanza jousiana ofrece a las humanidades, especialmente a la pedagogía, valiosas piezas de método y teoría.

Nota

1. Las Conferencias del profesor Marcel Jousse están referidas de acuerdo con las siguientes abreviaturas, seguidas de la fecha en que fueron dictadas. EA: Escuela de Antropología de París; EAB: Escuela de Antropobiología de París; HE: Escuela de Altos Estudios; S: Sorbona; Labo: La-

boratorio de Ritmo-Pedagogía de París. La publicación en disco compacto de las transcripciones de estas conferencias no sigue las normas editoriales convencionales; por ejemplo, no tiene numeración de las páginas ni está organizada en volúmenes ni en capítulos.

Referencias bibliográficas

- Association M. J. (1994). *Les cours oraux du professeur Marcel Jousse 1931-1957*. 2 CD. Association Marcel Jousse.
- Baron, G. (1981). *Mémoire vivante. Vie et oeuvre de Marcel Jousse*. Le Centurion.
- Bourdin, G. (2016). Marcel Jousse y la antropología del gesto. *Revista Pelicano*, Vol. 2. Universidad Católica de Córdoba.
- Bourdin, G. (2019). *La jungla antropológica. Una introducción a la antropología del gesto y el mimismo de Marcel Jousse*, con un prólogo en francés de Edgard Sienaert. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 987-607-30-2738-0.
- Bourdin, G. (2021). La transformación de los espacios y los gestos cotidianos. En Pilar Máynez y Felipe Canuto Castillo (eds.) *Tiempo de pandemia: resiliencia individual y resistencia colectiva*. Editorial Grupo Destiempos, 93-120.
- Guérinel, R. (2009). L'apprentissage du grec par Auguste-François Maunoury (1811-1898). En: dialogue avec l'oeuvre de Marcel Jousse (1886-1961). *Translatio, La transmission du grec entre tradition et modernité*. Philologicum.
- Jacquignon, T. (2011). Marcel Jousse. Pour un itinéraire biographique et intellectuel. Dossier
- Marcel Jousse (2011). *Nunc, revue anthropologique*, 25. Éditions de Corlevour.
- Jousse, M. (1925). *Études de psychologie linguistique. Le style oral rithmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs*. Gabriel Beauchesne.
- Jousse, M. (2020) [1925]. *Estudios de Psicología Lingüística. El estilo oral, rítmico y nemotécnico de los verbo-motores*. Traducción del francés de Leonor Teso y Gabriel Bourdin; estudio preliminar de G. Bourdin. Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-30-3125-7.
- Mel'cuk, I. (2003). Collocations dans le dictionnaire. En: Th. Szende (ed.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Honoré Champion.
- Merleau-Ponty, M. (2000). [1945] *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Sienaert, E. (2016). *In search of coherence. Introducing Marcel Jousse's anthropology of mimism*. Editing, translation, and introduction of mimism by Edgard Sienaert. Eugene, Oregon, Pickwick Publications.

Una mirada al empoderamiento de la mujer como herramienta para la lucha contra el ciberacoso en pandemia

ÁNGEL CARMELO PRINCE TORRES | INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGÓGICO MONSEÑOR RAFAEL ARIAS BLANCO. VENEZUELA

arbqto@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0059-7797

[DOI: 10.33255/26184141/1176](https://doi.org/10.33255/26184141/1176)

Fecha de recepción: 1/10/2021

Fecha de aceptación: 1/4/2022

| 122

Resumen

En este artículo se analizó al empoderamiento femenino como un mecanismo para luchar contra el ciberacoso gestado durante la pandemia por COVID-19. Con este propósito, se estructuró una investigación documental cualitativa, realizando las pesquisas de textos pertinentes para los fines del estudio, en bases de datos y textos caracterizados por su relevancia y relación con el tema. Se determinó que el ciberacoso constituye un cúmulo de actos lesivos ejecutados por agresores, utilizando las tecnologías digitales para lograrlo y del mismo modo, pudo observarse que el fenómeno tuvo aumento considerable como consecuencia de los confinamientos implementados para contener al SARS-CoV-2. Del mismo modo se estableció que el empoderamiento de la mujer consiste en el fortalecimiento de su sistema de creencias con respecto a las alternativas que tiene para ser escuchada, lo cual permite el crecimiento de su autoestima y la confianza en sí misma. Se concluyó que el empoderamiento femenino puede dar paso evitar que féminas sean maltratadas, especialmente a través del uso de tecnologías para la comunicación e información, por lo que la acción individual, comunitaria y gubernamental es esencial para que se promueva su consolidación en escenarios de emergencia como el suscitado por la diseminación del coronavirus.

Palabras clave: empoderamiento, mujer, *ciberbullying*



A Look at the Empowerment of Women as a Tool to Fight Cyberbullying in Pandemic

Abstract

In this article, female empowerment was analyzed as a mechanism to fight cyberbullying during the COVID-19 pandemic. With this purpose, a qualitative documentary investigation was structured, carrying out the investigation of pertinent texts for the purposes of the study, done throughout databases and texts characterized by their relevance and connection with the subject. It was determined that cyberbullying constitutes a cluster of harmful acts carried out by aggressors, using digital technologies to achieve it and in the same way, it was observed that the phenomenon had a considerable increase as a consequence of the confinements implemented to contain SARS-CoV-2. In the same way, it was established that the empowerment of women consists of strengthening their belief system with respect to the alternatives they have to be heard, which allows the growth of their self-esteem and self-confidence. It was concluded that female empowerment can lead to preventing females from being mistreated, especially through the use of communication and information technologies, so individual, community and governmental action is essential to promote their consolidation in emergency settings such as the one caused by the spread of the coronavirus.

Keywords: empowerment, woman, cyberbullying

INTRODUCCIÓN

La integridad personal de las féminas, históricamente ha resultado comprometida desde el punto de vista psíquico y físico, lo cual ha resultado del predominio del patriarcado que tradicionalmente ha sido impuesto en los esquemas sociales a nivel mundial. Sobre este hecho, Conopoima Moreno (2019) ilustra que la estructura patriarcal concibe al imperio del varón como jefe de las comunidades, especialmente dentro del núcleo familiar en el que su dominio recaía desde tiempos ancestrales sobre esposa, hijos, esclavos y patrimonio, todo en un marco coercitivo y opresivo estatuyendo la superioridad del hombre y la inferioridad de las mujeres. Sin embargo, llama poderosamente la atención que tal como expone Acevedo Zapata (2021) la preponderancia de esa concepción, muchas veces tiene cabida porque hay circunstancias que han puesto a la mujer como víctima de opresión del patriarcado y como consecuencia de esto, ellas mismas pueden fungir como agentes replicantes de ese tipo de comportamientos hacia sus semejantes.

Lo anterior debe ser aclarado, debido a que por esa victimización de las féminas, pueden incluso en el siglo XXI gestarse situaciones de indefensión de ellas ante manifestaciones de violencia que vulneran sus derechos fundamentales. Tales prerrogativas se encuentran contempladas en distintos instrumentos de carácter internacional que han sido asumidos como de obligatorio cumplimiento por gran cantidad de Estados alrededor de todo el mundo. En el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 3 se establece que «todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona» (Organización de Naciones Unidas, ONU, 1948: 2), lo cual se encuentra concatenado con los artículos 6 y 7 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, también de la ONU (1966) en donde se blinda el derecho a la vida y se prohíbe procurar tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Aparte, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1966), artículo 11, se asume que los seres humanos deberían encontrarse en goce de un nivel de vida adecuado, mientras que en el número 12.1, se compromete a los Estados a reconocer el derecho de mantener altos estándares en la salud física y psíquica de hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes. Igualmente con una connotación específica y especial, en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de la ONU (1979), se aclara en su artículo 1 que las féminas pueden encontrarse en situación de discriminación cuando se les distingue, excluye o restringe el ejercicio de su plenitud personal y sus derechos.

Ahora bien, la acción opresiva patriarcal constituye, de acuerdo con las normas previas, una forma de comprometer los derechos de la mujer. A su vez, cuando una persona del género femenino es sometida a situaciones de violencia caracterizadas como acoso, se presenta también la erosión de su personalidad a nivel físico y mental, pues consisten en situaciones de violencia prolon-

gada y reiterada sobre la víctima, siendo que dentro de sus clases, se manifiesta el ciberacoso como una variante de especial importancia en la actualidad.

El ciberacoso, de acuerdo con Ortega Reyes y González Bañales (2016) consiste en la utilización de las tecnologías para la información y comunicación (TIC) como canal de comportamientos intencionales, repetidos y con hostilidad de un sujeto o grupo de sujetos para dañar a otras personas. Por ello, es evidente que las mujeres se encuentran también en situación de potencial vulnerabilidad para ser presas de este vicio social, ya que, como afirman Ananías y Vergara (2019) las desigualdades sexistas y la violencia de género se potencian con el uso de las redes y la distancia física, así como el anonimato, aclarando que son las mujeres entre 18 a 35 años quienes se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad para exponerse a circunstancias de violencia tecnológica.

En este orden de ideas, los años 2020 y 2021 han sido claves para dejar en evidencia el incremento de la violencia contra la mujer como consecuencia de la pandemia por COVID-19, ya que como ilustra Mateos Casado (2021) este acaecimiento ha provenido en conexión con el confinamiento domiciliario. Esto debido a que las medidas concernientes al abordaje de la enfermedad por coronavirus, se tuvieron que implementar en distintos territorios del globo terráqueo, con fundamento en la base que desarrolla la Organización Panamericana de la Salud (OPS) al sostener lo siguiente:

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. La caracterización ahora de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas. (OPS, 2020: 1)

Así que, debido a esa afectación generalizada, una de las medidas más adoptadas de manera global fue la de establecer sistemas de confinamiento que desencadenaron fenómenos como el aumento en la materialización de la violencia de género. Una de sus aristas es el ciberacoso hacia las mujeres, que según la Organización de Estados Americanos (OEA, 2021) se ha producido en este contexto por el aumento en la actividad ciberespacial, la cual ha desencadenado una desproporción en el ciberhostigamiento, suministro no consentido de imágenes íntimas, acoso cibernético, extorsión sexual o violencia en línea.

En virtud de lo previamente indicado, se hace presente la necesidad de encaminar esfuerzos en la búsqueda de mecanismos para contrarrestar el ciberacoso, visto que la emergencia sanitaria persiste en el año 2021. Por ello resulta conveniente desentrañar el papel del empoderamiento femenino como una forma de permitir que las mujeres a través de su autopercepción como agentes fundamentales dentro del desarrollo social, se apropien de su valor

para denunciar y combatir los escenarios de subyugación sexista en los cuales pudieran encontrarse con el uso de las TIC.

En función de ello, con todo lo ya explicado se generan las siguientes interrogantes: ¿cuál es el papel del empoderamiento femenino en el marco del combate al ciberacoso en pandemia?; ¿en qué consiste el ciberacoso? y; ¿qué propuestas pudieran generarse para diseminar la teoría del empoderamiento femenino para contrarrestar al ciberacoso?

Por último, teniendo en cuenta las preguntas construidas, puede sostenerse que el propósito general de este trabajo es comprender la importancia del empoderamiento femenino como herramienta para el combate contra el ciberacoso en pandemia. Igualmente se consolidaron como propósitos específicos: 1. Explicar la noción de ciberacoso; 2. Revisar la teoría del empoderamiento femenino y; 3. Sintetizar algunas alternativas para la comprensión de la puesta en práctica de las consideraciones sobre el empoderamiento de la mujer, como forma de contrarrestar al ciberacoso en el marco de la pandemia por COVID-19.

| 126

METODOLOGÍA

La presente investigación fue realizada con adecuación a un diseño documental, enmarcado en el enfoque cualitativo, siendo que «se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno» (Sánchez, 2019: 4) y debido a ello, estas líneas versan sobre el empoderamiento femenino como una herramienta para contrarrestar al ciberacoso en el contexto de la pandemia ocasionada por la diseminación del virus SARS-CoV-2. La indagación de documentos pertinentes fue ejecutada con la revisión de artículos científicos; trabajos periodísticos en páginas con verificación; libros; portales *web* de prestigio como los de: la Organización de Naciones Unidas, Organización Panamericana de la Salud, entre otros, los cuales abordaron la temática del desempeño del *ciberbullying* en pandemia, el soporte normativo para respetar los derechos de las mujeres, los efectos de la COVID-19 y las medidas para paliarla, o las implicancias de la violencia sobre las féminas durante la crisis mundial por coronavirus; así como textos de naturaleza jurídica, utilizándose finalmente un total de 46 fuentes de consulta con una data de elaboración entre los años 1948 hasta 2021.

Estas fuentes fueron escogidas por encontrarse referidas de manera directa al tema elegido y desarrollado, estableciendo al menos un 50 % de ellas con antigüedad máxima de cinco (5) años respecto al año de presentación del manuscrito (2021). El proceso para discriminar la información pertinente se construyó de acuerdo con la visión de Cuesta-Benjumea (2011), quien considera que para la consecución de una reflexividad plena, quien realiza un estudio debe conectarse con el trabajo por medio de la interacción con los datos recabados hasta la concreción del producto final.

Los portales *web* que se identificaron como prestigiosos, se seleccionaron debido a la pertinencia para recabar información, pues como sostienen Estrada y Morr (2006), el prestigio en una publicación está determinado por la calidad y visibilidad que le permite competir con otros trabajos. En este sentido, visto que los *websites* observados son pertenecientes a organizaciones internacionales o medios informativos conocidos por la certeza de sus afirmaciones, se procedió con su uso.

Igualmente para la investigación ejecutada se hizo uso de técnicas como la lectura en profundidad, el resumen y el subrayado. Además para los análisis requeridos, se implementaron el análisis crítico y su complementación con el método heurístico.

Con la pesquisa consolidada en la elaboración de este artículo, se establecieron ciertas categorías para esquematizar el marco de desarrollo investigativo. Esta categorización consistió en los siguientes puntos: a) Ciberacoso (se refiere al uso no constructivo de las redes sociales para ejercer violencia sobre las personas); b) empoderamiento femenino (en el entendido de la capacidad que posee una mujer para hacer palpable su propio valor y exigir el respeto de sus derechos) y; c) reconducción situacional (consistente en las notas sobre diferentes elementos que pudieran ayudar al logro del empoderamiento de la mujer en el marco de la pandemia).

De acuerdo con la especificación de las categorías útiles a los fines este manuscrito, se construyó el marco teórico para el producto investigativo. Además, finalmente, debe hacerse mención del uso de la taxonomía de Bloom con el propósito de diseñar los propósitos del artículo, conforme al orden necesario para la progresión del manuscrito.

SOBRE EL CIBERACOSO

En líneas generales, el acoso se asume como configurado cuando alguien «es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida o durante un tiempo a acciones negativas» (Olweus, 1998: 25), es decir, que se manifiesta cuando de forma sistemática, cualquier persona es sometida a hechos de otros, los cuales pueden incidir de manera nociva sobre su integridad física, psíquica, e incluso podría decirse que también se incluiría la moral. De acuerdo con el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (2020) el acoso comporta conductas agresivas revestidas por una falta de equilibrio real o percibido, ya que se genera cuando un ser humano utiliza el poder configurado de forma física, por medio de manipulación de información o relaciones sociales, con el propósito de provocar un daño a otros, sucediendo de forma reiterada y pudiendo consistir en:

a) Acoso verbal: Que se refiere al dicho o la manifestación de expresiones desagradables, pudiendo consistir en insultos, burlas, manifestaciones de corte

sexual o las amenazas. La Universidad de Extremadura (2015) ha expuesto que la prevalencia en este tipo de agresión, es la ejecución de insultos.

b) Acoso social: Se refiere a la vulneración de la reputación o nexos de la víctima. Este tipo puede consistir en el aislamiento premeditado dirigido hacia una persona, la divulgación de rumores o el sometimiento a situaciones que causen vergüenza de manera pública. Borda y Saavedra (2017) indican que el acoso social está referido a la marginación.

c) Acoso físico: Consiste en daños físicos a las personas o a sus pertenencias e incluye golpes (o sus variantes), escupitajos, destruir propiedad ajena, empujones e incluso gestos groseros con las manos. Santoyo Castillo y Frías (2014) consideran que este tipo de acoso requiere contacto material.

| 128

En cuanto a las consecuencias del acoso, la Universidad Internacional de Valencia (2018) refiere que pueden presentarse desde dos puntos de vista. Esto quiere decir, que se visualizan desde la perspectiva de quien agrede y quien resulta víctima de agresión, teniendo las siguientes implicaciones:

a) Consecuencias para las víctimas: disminución de la autoestima; comportamientos pasivos; trastornos sobre las emociones; incidencias psicósomáticas; trastornos depresivos, ansiosos y con tendencias suicidas; surgimiento de fobias; desinterés por las actividades cotidianas; sensación de culpa; vulneraciones conductuales (timidez, introversión, soledad, intromisión, apartamiento social); resquebrajamiento de las relaciones sociales y familiares; disminución de la responsabilidad y la eficacia; estrés postraumático; neurosis y acciones iracundas.

b) Consecuencias para el (la) victimario (a): Carestía en el autocontrol; conductas violentas, llenas de impulsividad, irritabilidad e intolerancia; manifestación exagerada de autoridad; imposición de visiones por medio de la fuerza; resquebrajamiento de las relaciones sociales y familiares; fracaso en actividades cotidianas.

Ahora bien, caracterizando al acoso desde el punto de vista de los canales para llevarlo a cabo, puede decirse que existe un subtipo desarrollado en el entorno tecnológico y globalizador del siglo XXI: el ciberacoso. Sobre él, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) implica el uso de las tecnologías digitales con el propósito de causar temor, humillación o enfado el alguien al ejecutar actos como por ejemplo: a) difusión de falsedades o fotografías comprometedoras de una persona en redes sociales; b) difundir mensajes lesivos o amenazantes por medio de alguna plataforma y; c) usurpar la identidad de un sujeto y difundir mensajes dañinos utilizando su nombre.

Lo asentado de forma antecedente tiene relevancia porque «desde hace pocas décadas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado las interacciones sociales» (Sarrot et al., 2021: 7), y por ello lo que allí se manifieste llega a tener incluso repercusiones de carácter colectivo que pueden afectar o beneficiar a los implicados. En este sentido, el ciberacoso o *cyberbullying* consiste en un «acto agresivo e intencional realizado por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, repetidamente, a una o varias víctimas que no pueden defenderse por sí mismas» (Sánchez-Domínguez et al., 2019: 13), por lo que podría decirse que constituye una perversión tecnológica, puesto que lejos de utilizar los modernos recursos informativos para ayudar al prójimo, se usa con una orientación destructiva.

| 129

Aparte de todo lo ya expresado, es esencial atender a las características que tiene el ciberacoso. Así, Torres-Montilla et al. (2018) aclaran que esta mutación del acoso, se determina de acuerdo a las siguientes variables:

1. Frecuencia: Se dificulta determinar su frecuencia, y puede tener una prevalencia menor que la forma tradicional de acoso, aunque puede tener afectaciones en un 10 a 20 % de personas en distintos conglomerados.
2. Grupo etario: No existe claridad en las edades entre los implicados en el ciberacoso. Sin embargo, consideran que es una incidencia que puede vivir cualquier ser humano en distintos estadios de su vida.
3. Género: Los autores aclaran que hay una mayor prevalencia entre víctimas femeninas que masculinas. Esto es sostenido no solo por los investigadores mencionados supra, sino también con el ejemplo de Chocarro y Garaigordobil (2019) quienes a través de un estudio empírico sobre el *cyberbullying* con 979 participantes como muestra en la región de La Rioja (España), obtuvieron como resultado que 53.5 % de víctimas eran de género femenino.
4. Factores psico-sociales: Varían de acuerdo a la sistematización y el grado del daño. Ahora incluso no se toma como referencia la fuerza física, sino que en este tipo de acoso es más importante el conocimiento de las redes de tecnología que tienen los agresores. También se afirma que aquí tanto víctimas como victimarios pueden desarrollar problemas conductuales e incluso depresión.
5. Tecnologías utilizadas: Son variables, sin embargo su impacto es mayor que en el acoso tradicional, ya que el uso de vídeos o imágenes se disemina con gran alcance en el caso de *cyberbullying*, lo cual también promueve la durabilidad en el tiempo del material esparcido.

6. Otras características demográficas: De acuerdo con los autores, existe gran incidencia del ciberacoso sobre poblaciones de homosexuales, bisexuales y trans. Del mismo modo ocurre sobre quienes no pertenecen a la etnia blanca o que en general, no son heterosexuales.

El ciberacoso produce igualmente ciertas consecuencias. Hackett (2017) ha sostenido que los efectos de esta clase de ataque pueden llegar a vulnerar los derechos humanos. De manera específica, refiere las siguientes derivaciones:

- a) El acoso a través de la tecnología produce daños sobre la salud física y mental, decantándose finalmente en ataques de estrés.
- b) Constituye una forma de promoción de la intolerancia hacia las opiniones ajenas.
- c) Puede promover las autolesiones en quienes se tornan en víctimas.
- d) Ejerce presión con procedencia en los medios de comunicación.
- e) Se condiciona la autoestima y confianza propia de quien es agredida/o.
- f) Afecta la dignidad de las personas dañadas.
- g) El ciberacoso puede producir también casos de paranoia.
- h) Se genera peligro a la intimidad y la integridad física de las personas.
- i) El ciberacoso puede incluso colaborar con la promoción de la explotación sexual, cuando se publica material íntimo de las personas en lo que se conoce como porno vengativo.

No obstante, el hecho de que el ciberacoso puede presentarse en distintos escenarios es un hecho ineludible. Esto es relevante en los tiempos de pandemia, visto que el confinamiento producido por la crisis sanitaria generada por la COVID-19 a nivel mundial aumentó también la actividad del uso de las tecnologías para la comunicación e información (Cívico Ariza et al., 2021). Por ello, conviene también vislumbrar la tendencia del *cyberbullying* en función del aislamiento por acción del coronavirus.

EL CIBERACOSO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En cuanto al ciberacoso generado por acción del aislamiento en pandemia, Tarifa y Ducart (2021) son enfáticas al señalar que, como consecuencia del distanciamiento físico, se generó un mayor índice de conectividad dentro del cual el acoso cibernético ha tenido un rol también preponderante en cuanto a su

presencia en las redes. Incluso, refieren que con esta modalidad se ha gestado también la discriminación digital, pues un 15.2% de la comunidad sexodiversa pudo experimentarla, seguida de las mujeres (9%) y aquellas personas atacadas por su apariencia física (7,3%), afectando incluso a los seres humanos con necesidades especiales (6,8%).

Reafirmando la información anterior, Delgado (2020) expone además que los discursos agresivos entre adolescentes y niños se incrementaron en un 70% desde el inicio de las clases a distancia. Según la autora, el aumento del cibercoso se produjo durante la pandemia, no solo por el hecho de que las actividades académicas y laborales se han trasladado a los hogares, sino también a que por causa del confinamiento también aumentó el tiempo libre de las personas, aparte que hay quienes buscan otras formas de liberar el estrés acumulado por el contexto respectivo, por lo que se produjo un alza en relación de 40% en cuanto a la toxicidad dentro de las plataformas tecnológicas. Incluso es tan grave esta situación, que refiere a gente que ha recurrido al *bullying* cibernético como una manera de combatir al aburrimiento.

Por ello, Tacuri (2021) aclara que también las redes sociales han constituido canales para promover el acoso, que en países como Ecuador ha tomado tintes exponencialmente criminales, pues se inserta en denuncias formales realizadas ante fiscalía. Esto ha ocurrido porque las redes constituyen durante el confinamientos, los medios a través de los cuales se ha tratado de sortear la falta de contacto entre familiares y conocidos, pues se torna en el mecanismo principal para difundir cualquier tipo de información en el entorno de la pandemia y la nueva normalidad, por lo que personas inescrupulosas y maliciosas utilizan la información para dañar a través de los medios tecnológicos.

El medio periodístico e informativo Europa Press (2021) también ha documentado que durante los meses más fuertes de aislamiento por la COVID-19, el fenómeno con mayor acrecentamiento fue el *ciberbullying*, estando especialmente presente entre marzo y junio 2020. El uso de *WhatsApp* a tales fines, ha resultado de gran utilidad para esa práctica nociva e incluso en redes sociales se ha hecho popular la creación de perfiles falsos para realizar acciones difamatorias, amenazantes, de mofa e insultos hacia otras personas, llegando a escalar al punto de exponer al escarnio a otros por la situación de covid: si se tiene o no se tiene, si se usa o no de forma correcta la mascarilla, entre otros tópicos similares, proviniendo el acoso, de forma general, de individuos con falta de empatía o culpabilidad por sus acciones, escasa capacidad de autocontrol y deseo de dominio.

Es fundamental comprender lo hasta aquí expuesto, porque las mujeres han sido víctimas de especial debilidad ante al acoso cibernético durante la pandemia. Suárez (2021) ha indicado que más de 80 % de las víctimas son féminas, y por dicha causa es que debe abordarse la incidencia específica del fenómeno a causa del confinamiento.

MUJERES Y CIBERACOSO: PROBLEMÁTICA EN PANDEMIA

| 132

No es un secreto el hecho de que durante la pandemia los casos de violencia contra la mujer se vieron exacerbados. Es por dicha razón que Rodríguez (2021) hace referencia a que el testimonio de dicha problemática se tiene en países como Ecuador (solo por dar un ejemplo), por medio del aumento de llamadas de auxilio y cifras de femicidio en dicho territorio.

Una de las manifestaciones de violencia que en términos generales se potenció al generarse la crisis por COVID-19, fue el ciberacoso contra las féminas. En este sentido, Batthyány y Sánchez (2020) comentan que en función de datos provistos por ONU Mujeres se ha evidenciado el incremento en la violencia contra la mujer en tiempos de pandemia, dentro de la cual se ha manifestado, en concordancia con un informe levantado por la ya referida ONU Mujeres (2020), que debido al refuerzo en el uso de internet y los dispositivos móviles para sortear el confinamiento, se han consolidado diferentes agresiones.

Por su parte, Martínez y Chipulí (2020) expresan que también como consecuencia del fenómeno representado por la diseminación del coronavirus, efectivamente se han manifestado relaciones de violencia de género contra las mujeres en los espacios digitales, lo cual representa una adaptación de esta manifestación nociva a los nuevos tiempos dentro en las cuales se hacen uso de las TIC. En este sentido, consideran que participan en tales hechos los actores visibles y también los invisibles (usuarios anónimos).

Es por lo antes indicado, que Otamendi et al. (2020) aclaran que el ciberacoso en el espacio temporal ya referido aquí es solamente una forma de materialización de las desigualdades de género que pueden incidir de forma negativa sobre la *reputación digital* de las mujeres, trayendo como consecuencias menoscabos sexuales, psicológicos, patrimoniales o incluso físicos. En este sentido, la agresión sexual digital es muy difundida por el carácter anónimo de los agresores. Por ello es que se requiere, de acuerdo con las autoras, la adopción estatal de medidas con base de género que protejan más a las féminas, especialmente por medio de la tipificación de las conductas informáticas que pudieran ser lesivas para ellas, todo en consonancia con planes para erradicar esta incidencia.

No obstante lo expuesto en el párrafo previo, es menester que se tome en cuenta el hecho de que el combate contra el ciberacoso en pandemia puede encontrar barreras establecidas en la misma sociedad. Por ello se señala que «en épocas de pandemia y su repercusión en los cuidados feminizados de la vida, lo que queda claro es que las medidas que se adopten, en sociedades desiguales, no van a ser aceptadas ni van a afectar por igual» (Almeda y Batthyány, 2021: 16), así que se destaca la importancia de tener este factor en cuenta para adecuar los correctivos pertinentes y superar las asimetrías en colaboración con los actores sociales, aunque en principio puedan manifestar resistencia a la intención de frenar las manifestaciones de violencia como el acoso por medios digitales que se ha referenciado en el marco del impulso del SARS-CoV-2.

| 133

EL EMPODERAMIENTO FEMENINO

Con respecto al empoderamiento, se ha de referir que versa sobre la forma de brindar herramientas para el autoconocimiento y la potenciación de la percepción positiva propia que tiene una persona. Silva y Loreto Martínez (2004) apuntan que este concepto es un proceso de la cognición, la afectividad y la conducta, el cual implica que un ser humano tome el control sobre su propia vida e incluso, le permite tener acceso a recursos en el marco de la reflexión, la crítica y el fortalecimiento personal.

En función de lo antecedente, es necesario analizar el papel de tal empoderamiento como una forma de brindar a la mujer la fortaleza necesaria para afrontar los diferentes retos que se le presentan social e individualmente. Sobre este punto, Casique (2010) menciona que el empoderamiento femenino consta de un proceso benéfico a nivel singular, dentro de la familia, con implicaciones sobre la salud e incluso para el desarrollo de pluralidades de personas.

En cuanto a la definición del empoderamiento femenino, Alamilla Herrera y Trucios Lara (2019) exponen que es un proceso por el cual la mujer aumenta su posibilidad y habilidad para construir su vida, así como el ambiente que la rodea, acompañado de la concienciación sobre ella misma, su posición y la efectividad de sus conexiones de orden social. Entonces, este es el sustrato para que se afirme:

El empoderamiento femenino debe entonces, proporcionar poder, acceso y control de los recursos, de tal modo que las mujeres puedan tomar decisiones informadas y adquirir control sobre sus propias vidas; así pues, uno de los elementos que se asocia al empoderamiento

de las mujeres es la disponibilidad de recursos (económicos y sociales). (Saavedra García y Camarena Adame, 2018: 49)

Así, conforme al relacionar estas ideas con Cano et al. (2016), el empoderamiento femenino estaría entonces fundado en los mismos principios que el empoderamiento de forma general: autoestima; respeto propio; autoaceptación; autosuficiencia; dignificación; concienciación sobre sí misma; capacitación para la construcción; movilización plural y a nivel de organización e interacción. Los autores también consideran que este concepto puede establecerse en los siguientes ámbitos:

1. Educación: La vida de las personas puede cambiar por medio del acto educativo, y para las féminas puede representar la elevación en aspectos como salud, vitalidad, reducción de las tasas de fertilidad, entre otros, por lo cual se afirma que la educación permite mediar la formación de la mujer empoderada.
2. Cultura: El desarrollo cultural que no fomenta la opresión de las mujeres las empodera y promueve la evolución social, así como la de los países.
3. Salud y sexualidad: Gracias al empoderamiento femenino se orienta la posibilidad de que las mujeres decidan sobre sus cuerpos. Por ello, contribuye con una connotación positiva en la presentación de las féminas liberadas sexualmente, alejándolas de los estereotipos que las cosifican a este respecto y determinando que asuman el placer sexual como un elemento natural que no debe ser reprimido, por lo que no debe vincularse con dolencias o riesgos sanitarios.
4. Estatus social: Los cambios con el empoderamiento femenino pueden lograrse, siempre que se permita que las mujeres se desenvuelvan en un entorno social que les permita su crecimiento en diferentes contextos.
5. Estatus económico: El empoderamiento femenino es crucial para reducir las brechas con respecto a los niveles de pobreza internacional y nacional, obviamente tendiendo al aumento del nivel de vida entre los miembros de la sociedad. Esto incluye aspectos tan importantes como permitir el emprendimiento de la mujer y su introducción al mercado laboral con salarios dignos y condiciones equitativas con sus pares masculinos. Además se constriñe a la producción de programas y políticas públicas con perspectivas de género que permitan dignificar el nivel de vida a nivel económico.
6. Leyes y cuotas: El empoderamiento legal de las mujeres consiste en permitir su protección por medio de los instrumentos jurídicos que prote-

jan sus derechos. Con ello, se incluyen también la promoción de cuotas de género para fomentar la equidad en diversos espectros como el político.

7. Organizaciones no gubernamentales (ONG): Las ONG se tornan en importantes herramientas para que las mujeres presenten sus requerimientos sobre empoderamiento en los distintos espectros sociales.

Con base en todo lo hasta aquí plasmado en este apartado, cabría entonces recordar también que es muy evidente la trascendencia del empoderamiento femenino: tal como ha divulgado la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de México (2016), su importancia estriba en la estabilización de las comunidades; la promoción de la justicia social; el alcance de los propósitos referidos a sostenibilidad, derechos humanos y desarrollo; el fortalecimiento de las economías y la participación de las féminas en todos los sectores. Por eso es que resulta pertinente que para efectos investigativos, se estudien las implicaciones de la promoción del empoderamiento de la mujer en aras de procurar sociedades equilibradas y libres de violencia en sus distintas variaciones, como la que se ejecuta por medio del *ciberbullying* manifiesto en el entramado de la pandemia por SARS-CoV-2.

| 135

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los principales hallazgos con respecto a la información recopilada para los efectos de este trabajo. Así, con basado en la revisión bibliográfica ejecutada se determinó que:

1. La violencia se torna en acoso, cuando la ejecución de acciones negativas se manifiestan de manera constate y con realización sistemática, reiterada. De tal forma, acarrea consecuencias para la víctima que van desde la esfera de lo físico hasta lo psíquico. Este resultado se argumenta de acuerdo con los textos del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (2020) y Olweus (1998).
2. El ciberacoso es una de las tantas formas en que puede producirse el acoso, y se consolida cuando se utilizan las TIC para generar daño a determinadas personas. Esto fue mencionado por Sánchez-Domínguez et al. (2019), entre otros autores citados en la investigación.
3. El ciberacoso específicamente contra mujeres, ha aumentado de manera considerable con la llegada de los confinamientos por COVID-19, y ello se debe al mayor uso de las plataformas tecnológicas para mantener el contacto con el mundo. Esta cuestión ha representado un duro golpe a la lucha

contra la violencia orientada hacia las féminas. Así se expresó en las exposiciones de Tarifa y Ducart (2021), Suárez (2021), Batthyány y Sánchez (2020), Martínez y Chipulí (2020), entre otros.

4. El empoderamiento consiste la potenciación de una autopercepción positiva en cualquier persona, lo cual permite que ella procure cambios que van desde lo particular hasta lo social. Esta afirmación se sostiene en el discurso de Silva y Loreto Martínez (2004).

5. El empoderamiento femenino es un proceso que da a las mujeres una alternativa para aumentar la confianza en ellas mismas, de manera que puedan alzar sus voces para contribuir con el enriquecimiento de su propio mundo interno, aunque también es potencialmente útil para producir cambios en la sociedad que van desde lo económico hasta incluso lo legal. Este hallazgo se encuentra sostenido debido a los estudios de Alamilla Herrera y Trucios Lara (2019) o Cano et al. (2016), solo por mencionar algunos autores que lo dieron a conocer según los datos recopilados para este escrito.

Ahora bien, debido a que conforme a los resultados se determinó la potenciación del ciberacoso contra las mujeres en pandemia, cabría indicar que es precisamente aquí cuando el empoderamiento juega un papel para reconducir de forma satisfactoria esta situación. Por ello, ese proceso de autovaloración que se debe fomentar en las mujeres puede representar literalmente un elemento de vida o muerte en miras a fortalecerlas (en función que las manifestaciones de acoso pueden llevar a las personas a tener daños de carácter incluso físicos). Por ello, es que alineado con la información desarrollada, podría decirse que estas son algunas alternativas para hacerse del hecho de empoderar a la mujer en el combate contra el *ciberbullying*:

1. El uso de la educación para fomentar el empoderamiento es fundamental. Por ello es importante que desde los centros para el aprendizaje a todo nivel, se propugne para que las féminas desde tempranas edades se perciban como valiosas e irrepetibles, de forma que en situaciones de acoso y de ciberacoso, no permitan que se les minimice por medio de la procuración de malos tratos. Esta cuestión podría desarrollarse por medio de campañas informativas, seminarios, uso de cines-foros, incorporación de contenidos transversales en el currículo implícito y explícito que conlleven esta esencia y en fin, cualquier otra medida que desde el campo educacional se pueda mantener para sembrar la autoconfianza de las mujeres.

2. En cuanto a los Estados, sus gobiernos igualmente por medio de la implementación de políticas públicas que aborden la problemática deben lograr

las metas de la pacificación. Esto puede conllevar adecuaciones incluso de corte jurídico, tendentes a promover la igualdad de la mujer, el respeto por ella y desde ella misma, siendo que en dichos instrumentos se debería dejar claro que su propósito es dar voz a las víctimas que se enfrentan a situaciones de acoso. Tal alternativa, pasa por el hecho de proveer a organismos del Estado y las propias leyes de mecanismos para investigar y sancionar las conductas como el ciberacoso aumentado en pandemia.

3. La habilitación de las líneas y redes de ayuda a la mujer en los territorios donde se haya implementado el confinamiento por coronavirus también es crucial: Constituye una forma de coadyuvar a que las mujeres denuncien el ciberacoso y busquen la ayuda necesaria todavía para finales de 2021, porque hay territorios donde subsisten las medidas restrictivas con respecto a la COVID-19, por lo que sigue generándose el teletrabajo y los estudios a distancia que se sirven del uso de las TIC. Por ello, véase por ejemplo el caso de Venezuela, donde aún el Ministerio del Poder Popular de Petróleo (2021) difunde información sobre las restricciones en lo que han llamado *cuarentena radical*.

4. Es importante que las mujeres también por medio de lecturas o la búsqueda de opiniones profesionales, internalicen la teoría del empoderamiento y crean en ella, de forma que sepan afrontar situaciones de *ciberbullying* que puedan afrontar de forma presente (en pandemia), así como futura.

5. El empoderamiento femenino como herramienta para combatir al ciberacoso potenciado en pandemia debe asumirse como un elemento de vida de las mujeres, no como un factor incidental que se presenta en una coyuntura, sino como una manera de permitir que las féminas admiren su propio ser, no sean minimizadas ni hechas invisibles ante la tradicional violencia machista.

Es importante que siguiendo esta línea de investigación, se promueva la realización de estudios cualitativos y cuantitativos sobre el tema desarrollado, pudiendo resultar los siguientes tópicos: a) estudio de las consecuencias con respecto las enfermedades mentales provocadas por el ciberacoso femenino en pandemia; b) levantamiento de informes estadísticos sobre las manifestaciones de ciberacoso femenino en pandemia, de manera que puedan orientarse para realizar trabajos de investigación-acción o proyectos factibles para contrarrestar a las situaciones de abuso o; c) trabajos documentales con propuestas tendentes a identificar cuáles son las plataformas tecnológicas más utilizadas por los ciberacosadores, especialmente en el marco del confinamiento por pandemia.

En definitiva, los resultados arrojaron la necesidad de considerar el fomento del empoderamiento femenino como una manera de resguardar la integridad física, mental y moral de las mujeres quienes han sido afectadas por todo el contexto de la enfermedad COVID-19. Se infiere por ello que a mayor nivel de autoconfianza, también preponderará en las víctimas de ciberacoso, el deseo de ser reparadas en cuanto al daño que puedan sufrir, pues sería viable pensar que el respeto y la dignificación podrían ser su bandera para mantener esta postura tan loable.

CONCLUSIÓN

En el entendido que es necesario empoderar a las mujeres para que se reduzca o erradique el *ciberbullying* sostenido en pandemia, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. El acoso constituye una forma de manifestar los aspectos nocivos y de irrespeto de un ser humano hacia el otro, pues las conductas destructivas nunca serán pertinentes para lograr el desarrollo personal y social.
2. El ciberacoso manifiesta la perversión de los medios digitales, pues resulta lamentable que herramientas creadas por la humanidad para facilitar su vida, sean usadas para causar daños morales e incluso físicos, a personas de grupos que tradicionalmente han estado en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las mujeres.
3. La pandemia ha representado un fenómeno que ha afectado a la población mundial, pero no por ello significa que con esto se medie una justificación sobre la generación de conductas nocivas para agredir a otros con la excusa del aburrimiento o el envalentonamiento de los agresores, por medio de la proliferación de conductas anónimas que causen perjuicios a otros.
4. Las mujeres deben creer en sus propios potenciales, su valor, sus recursos, por lo que el empoderamiento femenino es el proceso de crecimiento que, correctamente direccionado por actores individuales, sociales, privados o estatales, permite su fortalecimiento desde las esferas económica, política, jurídica, sociológica, sanitaria, sexual y psíquica.
5. Las alternativas para promover el empoderamiento femenino en función de combatir el ciberacoso en pandemia, parte de iniciativas en donde confluyen aspectos de orden educacional, público y personal. Por ello también es relevante que se orienten procesos para impulsar, monitorear, evaluar

y redimensionar los planes que se atengan a la constitución de tales formas de fortalecer a las mujeres.

Es pertinente tomar la siguiente recomendación «piensa que tienes la oportunidad de madurar, descubrir un nuevo significado del amor y la felicidad» (Sepúlveda, 2005: 179), por lo que, si las mujeres asumen este mantra, entenderán la importancia de que se empoderen para que vivan vidas plenas, haciendo respetar sus prerrogativas sin vulnerar las de las demás personas. Siempre existen retos como los que ha correspondido afrontar con la crisis de la COVID-19. Sin embargo, debido a la cualidad que tienen los seres humanos de superar obstáculos, es fundamental que se busquen herramientas para sortear dichas adversidades y con ello, se devendrá la evolución social que de forma tan manifiesta requieren los países para crecer y recomponerse, proyectando siempre un mundo mejor.

| 139

Referencias bibliográficas

- Acevedo Zapata, D. M. (2021). Sobre la opresión de las mujeres por parte de otras mujeres: una zona gris en la relación madre e hija. En *Folios*, N.º 53. Universidad Pedagógica Nacional.
- Alamilla Herrera, L., y Trucios Lara, A. (2019). Empoderamiento femenino, una perspectiva de tres generaciones en mujeres urbanas de Mérida, Yucatán, México. En *Cultura, Educación y Sociedad*, N.º 1, 67-179.
- Almeda, E. y Batthyány, K. (2021). Género, desigualdades sociales y pandemia por SARS-CoV-2. *Revista Española de Sociología*, N.º 3, 1-18.
- Ananías, C. y Vergara, K. (2019). Violencia en internet contra feministas y otras activistas chilenas. *Revista Estudios Feministas*, N.º 3.
- Batthyány, K., y Sanchez, A. (2020). Profundización de las brechas de desigualdad por razones de género: el impacto de la pandemia en los cuidados, el mercado de trabajo y la violencia en América Latina y el Caribe. *Astrolabio*, N.º 25, 1-21.
- Borda, X. y Saavedra Apuri, C. (2017). Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, N.º 14, 35-52.
- Cano, F., Pantoja, M. y Vargas, M. (2016). *Derechos de las personas con síndrome de inmunodeficiencia adquirida, SIDA. La mujer y el VIH/SIDA en México*. Editorial INHMR.
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista mexicana de sociología*, N.º 1, 37-71.
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, N.º 2, 57-71.
- Cívico Ariza, A., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E., y Gabarda Méndez, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Revista Hachetepé científica De Educación Y Comunicación*, N.º 22, 1204. Universidad de Cádiz.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de México (2016). ¿Por qué es importante el empoderamiento de las mujeres para el desarrollo? México: Gobierno de México: <https://>

www.gob.mx/conavim/articulos/por-que-es-importante-el-empoderamiento-de-las-mujeres-para-el-desarrollo?idiom=es

Conopoima Moreno, Yeriny del Carmen. (2019). El femicidio como resultado de la educación patriarcal. En: *Revista Universidad y Sociedad*, N.º 4, 118-123.

Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. En: *Enfermería clínica*, N.º 3, 163-167.

Delgado, P. (2020). Los casos de cyberbullying aumentan durante la pandemia. México: Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación – Tecnológico de Monterrey <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia>

Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (2020). ¿Qué es el acoso? Estados Unidos: stopbullying.gov <https://espanol.stopbullying.gov/acoso-escolar-mkb6/qu%C3%A9-es-el-acoso>

Estrada, M., y Morr, J. (2006). Publicar en Revistas Científicas y Visibilidad del Conocimiento. *Salud de los Trabajadores*, N.º 1, 3-4.

Europa Press (3 mayo, 2021). El ciberbullying, que aumentó durante el confinamiento, sigue en auge con la vuelta a clases. España: Herald <https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2021/05/02/el-ciberbullying-que-aumento-durante-el-confinamiento-sigue-en-auge-con-la-vuelta-a-las-clases-1489073.html?autoref=true>

Hackett, L. (2017). El ciberacoso y sus consecuencias para los derechos humanos [artículo web]. Naciones Unidas <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-ciberacoso-y-sus-consecuencias-para-los-derechos-humanos>

Martínez, K. y Chípuli, A. (2020). Violencia de género en espacios digitales en México. Una mirada desde la pandemia de Covid-19. *O público e o privado*, N.º 37, 63-94.

Mateos Casado, C. (2021). La pandemia en la sombra. Mujeres víctimas de violencia de género confinadas frente a una doble amenaza en la Covid-19. *Historia y Comunicación Social*, N.º Especial, 107-119. Universidad Complutense de Madrid.

Ministerio del Poder Popular de Petróleo de Venezuela (2021). Venezuela entra este lunes en semana de cuarentena radical del método 7+7. Venezuela: Gobierno Bolivariano de Venezuela <http://www.minpet.gob.ve/index.php/es-es/27-noticias-slider/1775-maxima-prevencion-venezuela-entra-este-lunes-en-semana-de-cuarentena-radical-del-metodo-7-7>

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata, S. L.

ONU (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Nueva York: Naciones Unidas [Consulta: 15 de agosto 2021] <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>

ONU Mujeres (2020). Prevención de la violencia contra las mujeres frente a Covid-19 en América Latina y el Caribe. UNWOMEN [Consulta: 05 de septiembre 2021]. https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2020/05/es_prevencion%20de%20violencia%20contra%20las%20mujeresbrief%20espanol.pdf?la=es&vs=3033

Organización de Estados Americanos (2021). OEA publica informe sobre ciberseguridad de mujeres durante la pandemia de COVID-19. OEA [Consulta: 12 de septiembre 2021]. https://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=C-029/21

Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Nueva York: ONU [Consulta: 10 de agosto 2021]. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York: ONU [Consulta: 3 de septiembre 2021]. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.asp>

Organización de Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York: ONU [Consulta: 3 de septiembre 2021]. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.asp>

Organización Panamericana de la Salud (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. OPS [Consulta: 3 septiembre 2021]. https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es

Ortega Reyes, J. y González Bañales, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación educativa (México, DF)*, N.º 71, 17-38.

Otamendi, M., Fernandes, M. y Esteves, M. (2020). Violencia de género, femicidios y resistencias en tiempos pandémicos. *O público e o privado*, N.º 7, 13-27.

Rodríguez Reinoso, C. M. (2021). Incremento de la violencia contra la mujer durante la pandemia Covid-19. Ecuador: Universidad Central del Ecuador <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23869>

Saavedra García, M. y Camarena Adame, M. (2018). El empoderamiento femenino en Latinoamérica: 2006-2015. *Oikos Polis*, N.º 2, 45-81.

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia* N.º 1, 101-122.

Sánchez-Domínguez, J. P., Magaña Raymundo, L., González Pérez, S., y Pozo Osorio, M. C. (2019). Ciberacoso en redes sociales: un estudio exploratorio en adolescentes. *EDUCATECONCIENCIA*, N.º 25, 5-24.

Santoyo Castillo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL, N.º 4, 13-41.

Sarrot, E., Mingo, G., & Fleitas, V. D. (2021). Investigar desde entornos digitales: un desafío que se potencia. *Del Prudente Saber Y El máximo Posible De Sabor* N.º 13, 3-24. ark: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s26184141/19o9pvdfo>

Sepúlveda, M. (2005). *Pasión por la vida*. Cámara Editores.

Silva, C. y Loreto Martínez, M. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhé*, N.º 2, 29-39.

Suárez, K. (2021). Ciberacoso, amenazas y fraude: la violencia digital se ceba contra las mujeres en plena pandemia [artículo web]. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2021-04-30/ciberacoso-amenazas-y-fraude-la-violencia-digital-se-ceba-contra-las-mujeres-en-plena-pandemia.html>

Tacuri, I. (2021). *Acoso por medio de las tecnologías en las redes sociales durante tiempos de pandemia en Ecuador, una revisión sistemática*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20242/1/UPS-GT003203.pdf>

Tarifa, R. y Ducart, V. (2021). *El cyberbullying se incrementó en pandemia. Día internacional de la lucha contra el bullying*. Argentina: Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba <https://cppc.org.ar/el-cyberbullying-se-incremento-en-pandemia-dia-internacional-de-la-lucha-contra-el-bullying/#:~:text=La%20pandemia%20nos%20oblig%C3%B3%20a%20l,ciberbullying%20%E2%80%9C%20ciberacoso%20entre%20parejas%20%E2%80%9D.&text=Los%20ciberacosos%20con%20discriminaci%C3%B3n%20digital,en%20el%20contexto%20de%20pandemia.>

Torres Montilla, Y., Mejía Montilla, J., y Reyna Villasmil, E. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. En: *Revista Repertorio De Medicina y Cirugía*, N.º 3, 188-195. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

UNICEF (2020). Ciberacoso; Qué es y como detenerlo. UNICEF <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>

Universidad de Extremadura (2015). La agresión verbal es la conducta de acoso escolar más frecuente. España: Universidad de Extremadura. <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/archivo/2015/octubre-de-2015/15-de-octubre-de-2015/la-agresion-verbal-es-la-conducta-de-acoso-escolar-mas-frecuente>

Universidad Internacional de Valencia (2018). Bullying: consecuencias en la víctima y el agresor. España: VIU <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/bullying-consecuencias-en-la-victima-y-el-agresor>

