



# Inmersión

Miradas (producciones) colectivas  
sobre objetos digitales

Sebastian Castro Rojas (editor)

**Castro Rojas, Sebastian**

Inmersión / Sebastian Castro Rojas. - 1a ed. - Rosario: UNR Editora, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-547-7

1. Comunicación Digital. I. Título.

CDD 302.231

## Comité Editorial

**Dr. Marcos “Tuca” Américo**, *Universidade Estadual Paulista, Brasil*

**Mgter. Maria Cristina Alberdi**, *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*

**Dr. Arnau Griffeu Castells**, *Universidad de Girona, España*

**Mgter. Gabriela Sabulsky**, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Diego Zavala Scherer**, *Tecnológico de Monterrey, México*

**Dr. Martin Groisman**, *Universidad Buenos Aires, Argentina*

**Lic. Christina Silva**, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Esp. Mariela Balbazoni**, *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*

**Mgter. Carla Rodríguez Miranda**, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*

**Corrección:** *Luna Corvalán*

**Diseño y Diagramación:** *Joaquín Paronzini*

### Maestría en Comunicación Digital Interactiva

**Facultad de Ciencia Política y RR.II.**

*Universidad Nacional de Rosario*

Dirección: Córdoba 1814 - 2do. piso of. 124 - S2000AXD Rosario - Argentina

Secretaría de Investigación y Posgrado FCPyRR.II

Riobamba 250 Bis. Monoblock N° 1 CUR - Rosario - Argentina

Planta Baja. Ala Sur

+54 341 480-8520 Int. 112-133

<http://www.unrinteractiva.com.ar/>

[cdiunr@gmail.com](mailto:cdiunr@gmail.com)



## Índice

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| <i><u>Presentación:</u></i> ..... | 05 |
| Sebastian Castro Rojas            |    |

## Parte uno

|   |    |
|---|----|
| <i><u>El Gato y la Caja: periodismo científico en tiempos de convergencia</u></i> ..... | 07 |
| Leticia Beltrán   |    |

|   |    |
|---|----|
| <i><u>La utilización de la nube como una estrategia de enseñanza/ aprendizaje</u></i> ..... | 17 |
| Francisco López   |    |

|   |    |
|---|----|
| <i><u>Tal vez todo lo que ves y fotografías, está patentado. Un estudio de caso</u></i> ..... | 26 |
| María Fernanda Iturrieta  |    |

|   |    |
|---|----|
| <i><u>El Estado como promotor de la inclusión/exclusión social en la esfera digital</u></i> ..... | 34 |
| Lucia Bonetto Cornatosky  |    |

|   |    |
|---|----|
| <i><u>Por una televisión alternativa y digital en Argentina</u></i> ..... | 44 |
| Carola Orduna   |    |

|   |    |
|---|----|
| <i><u>El poder blando, o la seducción como ejercicio político. Reflexiones de una novela Colombiana</u></i> ..... | 55 |
| Nazly López Díaz  |    |

|  |    |
|--|----|
| <i><u>Las Narrativas Transmedia como una propuesta para transformar la educación y construir ciudadanía para la Sociedad de la Información y el Conocimiento</u></i> ..... | 66 |
| Natalia Corvalán   |    |

|  |    |
|--|----|
| <i><u>El proyecto La Colmena 746: Una experiencia de educomunicación en educación secundaria</u></i> ..... | 77 |
| Gabriela Noelia Gallegos   |    |

## Parte dos

|  |     |
|--|-----|
| <u><i>Ecocidio: un paisaje entre cenizas - Documental interactivo</i></u> .....  | 87  |
| Díaz Fazi, Florencia; Mazzeo, Vanesa Paola; Resio, Julieta   |     |
| <u><i>Los recursos audiovisuales e inmersivos en las nuevas formas de comunicación de la ciencia: hacia la construcción de un modelo</i></u> .....         | 100 |
| Lucía Bernal Cerquera; Romina Kippes   |     |
| <u><i>Relatos multimediales interactivos a partir de un recorrido psicogeográfico virtual por el Cementerio PèreLachaise de París en Francia</i></u> ..... | 112 |
| María Georgina Avila; Melisa Busaniche; María Nazarena Zuccarelli  |     |
| <u><i>Descubriendo Oaxaca. Viaje algorítmico por la ciudad mexicana, al ritmo de la Cumbia del Mole y el arte urbano</i></u> .....                         | 123 |
| Aimo, Eliana; Carrizo, Fernando; Marquestau, Albertina; Ruiz Díaz, Silvia Josefina   |     |
| <u><i>Travesía Mitológica, proyecto transmedia y federal</i></u> .....   | 131 |
| Bortolus, Anabella Gisele; Koss, Florencia; Brillard Pocard, Javier  |     |
| <u><i>Alfabetización audiovisual</i></u> .....   | 143 |
| Mariana Rossi; Irene Fernández; Leonardo Grasso  |     |
| <u><i>Nuevas interfaces para educar en igualdad. El juego de la ESI</i></u> .....  | 157 |
| Amalia Cazas; Carolina Cena; Natalia Corvalán  |     |
| <u><i>Acercar de los autores</i></u> .....   | 167 |

## Presentación

El desarrollo acelerado de las tecnologías digitales les permite a los individuos recorrer, crear, colaborar, intervenir y sumergirse mediante los sentidos en las narrativas digitales. Los avances tecnológicos y el desarrollo de la cultura digital potencian y demandan nuevas habilidades para desempeñarse tanto en el trabajo como el entretenimiento, cada vez más ubicuo.

El crecimiento exponencial, el desarrollo acelerado de interfaces y tecnologías digitales potencian la experimentación de los sentidos y están modificando las maneras de construir narrativas digitales. En este sentido los medios digitales y el ecosistema digital son portadores de las nuevas formas de producir, hacer y construir en el ambiente digital. Los medios sociales y conectivos mediante la web favorecen estas experiencias narrativas. Los consumos cambian, mutan a formas híbridas para recorrer las narrativas, y, los productos digitales.

El objetivo de este libro es poner en circulación y mostrar las producciones individuales y colectivas realizadas por los maestrandos. Los trabajos de reflexión teórica y los proyectos digitales fueron realizados como trabajos finales de los módulos de la Maestría durante 2020 y 2021. El libro busca sumar a la reflexión en el campo de los medios digitales con producciones que potencian las posibilidades comunicativas, de narrativas transmedia, donde la realización colaborativa es fundante y las mismas explotan las nuevas habilidades, recursos del ecosistema digital.

Esperamos, este E-book, sea un aporte que nutra el campo de las producciones digitales y sus potencialidades Inmersivas. Creemos, desde la Maestría en CDI de la UNR que debemos proponer espacios de producción e intercambio para potenciar las instancias de debate entre docentes, estudiantes, productores, realizadores y público en general. Por ello, debemos contribuir al debate sobre la constante evolución de los medios digitales y las posibilidades de realizar cada vez más proyectos, productos colaborativos que exploten las experiencias cognitivas, sensoriales, táctiles y sonoras en el ecosistema digital.

Sebastian Castro Rojas  
Coordinador Pedagógico Maestría CDI

# PARTE 1

# El Gato y la Caja: periodismo científico en tiempos de convergencia

Leticia **Beltrán**

Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
letibel90@gmail.com

## Resumen:

Los nuevos modos de difusión de contenidos de las industrias culturales implican nuevas formas de consumo. De esta manera nos encontramos con una vasta cantidad de productos que pueden ser considerados, en base al rigor de su proceso de producción, de buena o mala calidad. En este trabajo se expondrá el caso de El Gato y la Caja, un medio de difusión digital de contenido científico. Se trata de una propuesta comunicacional cuya innovación consiste en un diseño atractivo y un vínculo directo con su audiencia a través de “experimentos”, que luego se reflejan en informes científicos que “vuelven” a los usuarios y las usuarias de manera gratuita en forma de notas periodísticas, infografías, podcast y libros. De este modo, se observa cómo la participación de las audiencias beneficia la producción cultural, a la vez que crea una “economía afectiva” –en términos de Jenkins (2009)–. El objetivo de este capítulo es analizar la estrategia de comunicación transmedia de El Gato y la Caja y dar cuenta sobre cómo la construcción de una identidad digital favorece el desarrollo de una comunidad de fanworks, es decir, de personas que colaboran en la producción. Asimismo, se intentará especificar el tipo de público que consume este producto comunicacional y científico, desde una perspectiva generacional.

**Palabras clave:** *narrativa transmedia, consumos culturales, cultura participativa, fanworks, periodismo científico.*

## 1. Introducción

Si la función primordial de la ciencia es mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, ¿se puede afirmar que la principal función del periodismo científico es garantizar ese bienestar a partir de la transferencia de información certera? El principal objetivo de este trabajo es explorar la estrategia de comunicación transmedia de El Gato y la Caja<sup>2</sup> e indagar sobre las prácticas comunicacionales del periodismo científico. Se implementará para el análisis la estrategia de investigación del *estudio de caso* que, según Eisenhardt, está “dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (citado en González Daza, Gómez Sánchez y Pérez Pérez, 2019, p. 87).

EGLC<sup>3</sup> es un caso interesante de ser analizado porque se trata de un medio de comunicación que supo construir una identidad digital y que colaboró, en tiempos de pandemia, en la difusión de contenido científico. Este aporte al periodismo de calidad hizo que pueda construir una comunidad participativa, donde la meta del vínculo entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y los medios de comunicación sea una realidad.

Las audiencias, en tiempos de convergencia, tienen un rol fundamental en la construcción de las *mediaciones* –término acuñado por Jesús Martín Barbero (1991)–. Esto se debe a que las y los usuarios son quienes producen y se apoderan del sentido del proceso comunicativo. Natalia Rigo, por su parte, para dar cuenta de este fenómeno retoma la propuesta teórica de Orozco Gómez, que

Explica qué es lo que interviene entre un público determinado y los medios, y para analizar esto, la teoría de las mediaciones va a indicar qué elementos hay que prestarle atención para ver lo que está mediando entre el público y el medio. (Rigo, 2017, p. 4)

En este sentido, es importante mencionar que el medio analizado busca vincular el mundo digital con el mundo físico a través de sus producciones.

Por su parte, Rosen (2018) hace referencia a la concepción clásica del periodismo científico, “según el cual el periodismo debería ayudar a difundir y transmitir los principios de la cultura científica, con miras a la comprensión y alfabetización de los públicos” (p. 2). Sin embargo, esto no ocurre en el caso de EGLC, ya no se trata de ser un medio para acercar la ciencia a la sociedad, sino de construir ciencia en conjunto y divulgarla al mismo tiempo.

## 2. Desarrollo

El escenario mediático y digital se encuentra en vías de expansión a partir de los nuevos desarrollos tecnológicos. Los usuarios y las usuarias de estos medios se convirtieron en prosumidores (productores y consumidores) de contenidos y dan paso a nuevas narrativas transmedia.

El término *narrativa transmedia* fue acuñado por Henry Jenkins (2003) y definido como una forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas designificación y medios, donde los prosumidores asumen un rol activo en ese proceso de expansión de los contenidos.

Carlos Scolari (2013), en *Narrativa Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, realiza un *identikit* sobre las narrativas transmedia en base a las teorías de Jenkins. Su caracterización es útil para comprender el caso de EGLC, que reúne la gran mayoría de estos ítems:

- **Expansión vs. profundidad:** prácticas virales en redes sociales que aumentan el capital simbólico y la capacidad de penetración en las audiencias.
- **Continuidad vs. multiplicidad:** la creación de nuevas experiencias narrativas.
- **Inmersión vs. extraibilidad:** fenómeno que hace que el producto abandone la narración en el mundo virtual para comercializarlo en el “mundo real”.
- **Construcción de mundos:** relatos verosímiles que favorecen la identificación en el público.
- **Serialidad:** tradición serial de la industria cultural que conocemos desde sus inicios en el siglo XIX.
- **Subjetividad:** muchas miradas, perspectivas y voces.
- **Realización:** participación de las audiencias en la construcción de nuevos contenidos.

En este sentido, y en términos de Jenkins, se observa en la actualidad un paso de la cultura del espectador a la cultura de la participación. Este marco permite entender cómo la creación de una plataforma con información científica puede construir una comunidad de *fanworks* que no necesariamente está familiarizada con este tipo de contenidos.

Se entiende a los *fanworks* como el espacio “colaborativo producido por, para y acerca de fans y comunidades de fans que crean y consumen sus propias producciones” (“Fanwork”, 2021). Es importante destacar que, si bien se da una situación de participación de las audiencias, en EGLC los contenidos que se desarrollan atraviesan un proceso de curaduría por parte de comunicadoras/es, científicos/as y diseñadores/as que conforman el equipo.



Esto se vincula, a su vez, con el planteo de Roberto Igarza sobre la comunidad de conversación, consumo y producción, la cual “congrega estrategias vinculadas a la colaboración social mediada, fundadas en una perspectiva interaccional, simbólica y sistémica, son expresiones emergentes de la red que se vuelven anfibias” (2017, diapositiva 26). Esto se da, en el caso de EGLC, a partir de la búsqueda de interacción desde las producciones creadas específicamente para las plataformas digitales, como en-

cuestas o formularios. Quienes se encargan de la amplificación de los contenidos son los usuarios y las usuarias de redes sociales, los/las que conforman una comunidad de casi 400 mil seguidores entre las tres principales plataformas: Instagram, Facebook y Twitter.

## 2.1. Del laboratorio al Twitter

Pensar una estrategia de comunicación para llegar a un público determinado es una tarea compleja. Lo es aún más cuando se trata de difundir contenido científico entendible para una gran cantidad de personas. Parece una tarea imposible, pero no lo es. EGLC es una muestra de ello: se trata de un medio de comunicación digital que surgió en el 2017 desde el microblog Twitter y que se expandió a otras plataformas con otras propuestas.



Fue necesaria la “expansión” a un sitio web en el que fuera posible volcar los contenidos e investigaciones que se llevaban adelante. Como se explica en la página

Representó (y creemos que aún representa) un emergente muy claro de la interacción entre científicos que querían compartir las cosas que los apasionaban y artistas que decidían tomar esas historias de ciencia, apropiárselas y darles una representación en forma de imagen. (EGLC, 1/7/2020)

En sus inicios, el medio contaba con tres personas que lo sostenían, dos estaban vinculadas a carreras científicas y una al diseño gráfico. Actualmente son 24 las personas que trabajan de manera formal y hay cientos de personas que participan de sus investigaciones virtuales. Este proyecto de comunicación se identifica como un “organismo que explora y modifica el entorno” (EGLC, 1/7/2020), una meta que, a la vez, conduce a pensar en el concepto de “posible adyacente” de Stuart Kauffman. Este término, según Pardo Kuklinski, se define como

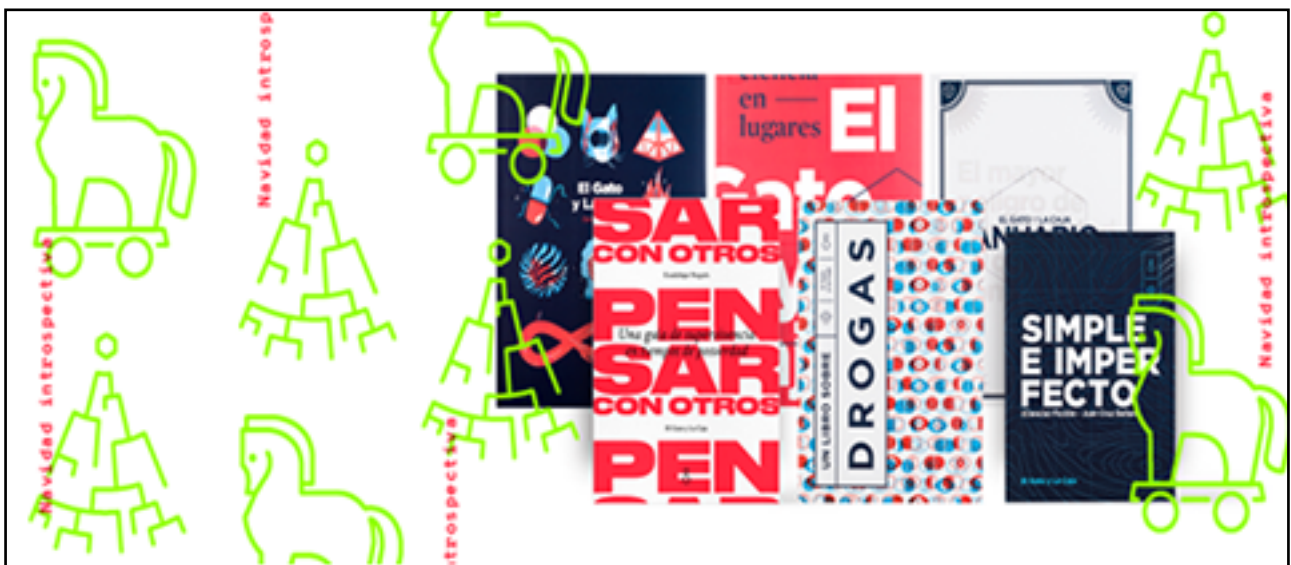
Un mapa de todas las posibilidades en que el presente puede reinventarse a sí mismo. El adyacente posible explica que cada puerta que se abre en el presente, abre otras puertas a futuro que no estaban previstas en el punto de inicio. (2014, p. 204)

Resulta imprescindible realizar un abordaje conceptual sobre lo que implica el periodismo o la comunicación científica en su sentido más operativo: se lo plantea como una práctica que remite al

Uso apropiado de diferentes herramientas, medios, actividades y mecanismos de diálogo para producir conciencia, entretenimiento, formación de opinión o comprensión del público entorno a conocimientos producidos desde las ciencias. (Burns, O'Connor y Stockmayer, 2003, p. 183)

En este sentido y considerando la noción de narrativa transmedia de Carlos Scolari (2013), podríamos decir que EGLC constituye tal narrativa debido a la confluencia entre dos coordenadas básicas: 1) la expansión del relato a través de varios medios y 2) colaboración de los usuarios en ese proceso expansivo.

La narrativa transmedia de EGLC incluye producción periodística, informes e investigaciones científicas distribuidos a través de su sitio web, libros (físicos y ebook), podcast y redes sociales.



En la descripción que se presenta en la web, se afirma que

Ese acto permanente de comunicación y búsqueda de una relación horizontal y bidireccional con los lectores fue generando –y permitiéndonos a nosotros observar y valorar– uno de los elementos más significativos para el proyecto: la Comunidad. Los cientos de comentarios en redes sociales y en el sitio hicieron que empezáramos a ver al Gato también como un contexto, un espacio en el que podían concentrarse y recombinarse ideas. En palabras de Steven Johnson, estábamos generando una red líquida en la que las interacciones entre personas generaban permanentemente ideas nuevas, remixadas, que nos permitían ver un paisaje de opciones y caminos a seguir. (EGLC, 1/7/2020)

Por esto, se puede decir que EGLC es “lo que hace”. Es decir, en términos de Jenkins, se puede afirmar que este medio crea experiencias narrativas aparentemente incoherentes con respecto al mundo narrativo original (Twitter).

Renó y Flores (2012) plantean que entre los nuevos espacios donde se desarrolla la práctica del periodismo transmedia, se encuentran las redes sociales e “incluso el microblog Twitter, que poseen todos estos entornos una pertinente difusión y ofrecen numerosos espacios, denominados por Augé (2007) como no-locales, son un espacio de encuentro de grupos sociales” (p. 11).

En este encuentro se genera una cultura participativa, donde los usuarios y las usuarias perciben algún tipo de conexión social. A esto Jenkins (2009) lo denomina “economía afectiva”, que incluye a un consumidor activo, emocionalmente comprometido y socialmente involucrado. Este autor también sostiene que las juventudes, por ejemplo, “están encontrando un vehículo para pensar políticamente a través de este tipo de redes impulsadas por intereses” (Jenkins en Edutopia, 2013, 5m2s-5m22s). En el contexto de pandemia, las personas prosumidoras de EGLC encontraron el interés común de divulgar contenido científico para contrarrestar la divulgación de desinformaciones que fueron frecuentes durante el tiempo de aislamiento social.

Estas redes impulsadas por intereses están preparando el camino para que se consideren ciudadanos de una manera nueva, para movilizar las habilidades que desarrollaron para contribuir a las comunidades en línea y a la cultura participativa y dirigirlos hacia un cambio social. (Jenkins en Edutopia, 2013, 5m2s-5m22s)

Esto que explica Jenkins se aplica a la comunidad de este medio de comunicación digital.

## 2.2. ¿Quiénes participan en la creación de contenidos de EGLC?

Desde una perspectiva generacional, se observa la importancia de entender cuál participación de jóvenes en la producción cultural y en el consumo de esos productos a través de diferentes plataformas digitales.

Instagram y Twitter como fuentes de información sobre nuevos contenidos disponibles en plataformas, poseen un público que es proporcionalmente superior entre jóvenes hasta 29 años, según un informe sobre los consumos culturales en Argentina realizado en marzo del 2020, por la asociación civil “Enfoque Consumos Culturales”<sup>4</sup>.

El proceso de desarrollo de una comunidad de lectura y escritura se da en forma de ciclo, según explica Roberto Igarza con el siguiente cuadro explicativo:



Fuente: Igarza, 2017, diapositiva 25

Vemos cómo una creación inicial llega a un público determinado, que a su vez se involucra con el contenido e inicia una conversación para, de estamano, colaborar en la creación de un nuevo producto.

Zallo (2012) sostiene que

Estos contenidos culturales comunicados nacen de actos de creación simbólica, implican procesos de trabajo y valorización peculiares por su propia naturaleza, suponen siempre algún proyecto estético y comunicativo independientemente de su calidad, se plasman en objetos o servicios culturales y comunicativos que son demandados por tales y tienen una eficacia social por el lado de la percepción social en forma de disfrute, conocimiento y vertebración social. (p. 4)

A esto también aplica el análisis realizado por José Luis Fernández (2021) en *Vidas Mediáticas: entre lo masivo y lo individual*, donde sostiene que “la nueva verdad es que las denominadas redes sociales, un área central de las mediatizaciones en la actualidad, son relevantes en tanto tales y no sólo como mediaciones entre diversas zonas de lo social y lo cultural” (p. 213).

### 2.3. En Twitter todos hacemos ciencia

La comunidad creada por EGLC permite vislumbrar cómo otro tipo de comunicación es posible.

Como expresa Scolari (2013), en tanto “sin prosumidores no hay narrativa transmedia”, es importante destacar que justamente “el texto transmedia opera como una totalidad, crea oportunidades para los consumidores en diferentes niveles y el placer que produce su interpretación es transversal” (p. 57).

Así, como la televisión fue foco de críticas durante muchos años por parte de teóricos de la comunicación, cuando se empezó a denominar como “la caja boba”, hoy podemos decir que internet inició ese proceso de cuestionamiento a lo que puede dar de sí, es decir, infinitas posibilidades.

La posibilidad de lograr que personas jóvenes de entre 16 y 40 años entiendan la ciencia a partir de un sitio que le habla en sus mismos códigos es extraordinaria. Volver a la raíz de lo que significa la comunicación como servicio público y de calidad, debe ser la meta con la que se deben encarar los proyectos comunicacionales.

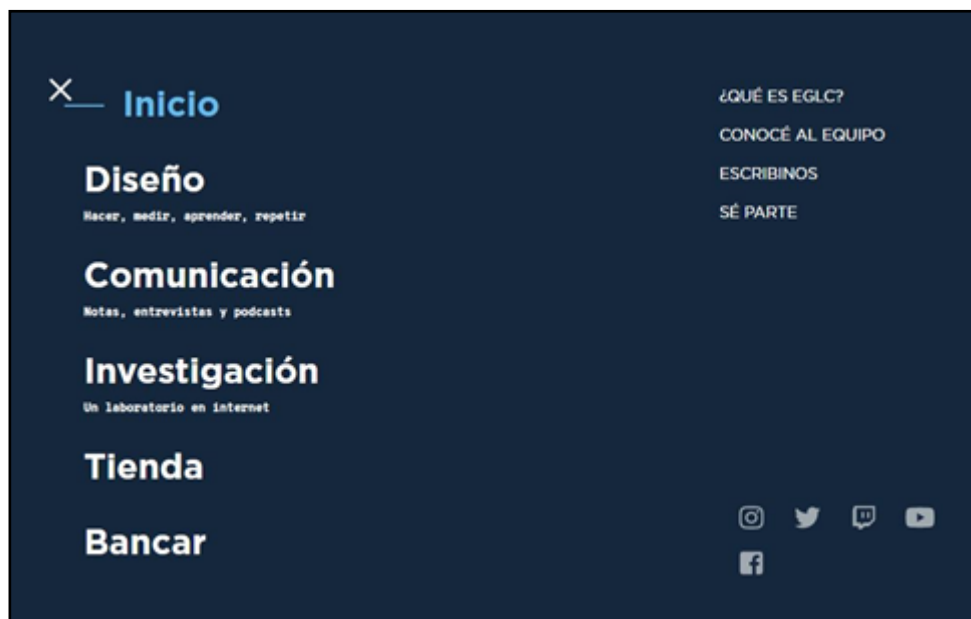
Se debe entender, también, que las plataformas no son solo repositorios de materiales, sino que son formas complejas que definen consumos culturales y moldean los gustos en base a un sentido de pertenencia. En este sentido, podríamos mencionar el concepto de “fantasía interna” de Ernest Bormann (1972) que en su teoría de la convergencia simbólica sostiene que es

La conjunción y explotación de conocimientos compartidos, que se traduce en formas de comunicación propias que adquieren sentido según esta fantasía compartida y sólo para los miembros del grupo. Si bien esto sucede en todo conjunto, es característico que se utilicen en la vida diaria términos de lamitología del objeto, en ocasiones que lo evoquen o ameriten. (p. 396)

En tanto los consumos culturales en la actualidad son individuales, continuos, móviles y globales –en términos de Canavilhas (2011)–, resulta imprescindible la construcción de vínculos con usuarios y usuarias, logrando así la conformación de una comunidad colaborativa. Si conocemos lo que el público demanda, sabremos por dónde encaminar nuestra comunicación.

En el caso de EGLC, particularmente durante la pandemia de Covid-19, incorpora documentos e investigaciones que invitan a la reflexión acerca de la infodemia en este contexto tan particular del mundo y el país. También se realizan investigaciones de forma continua y las mismas se difunden a través de redes sociales para que las personas participen respondiendo cuestionarios que engeneral se presentan como “dilemas morales”. Es decir, cómo se sienten las personas respecto a tal o cual decisión. Esto, según Jeff Gómez, promueve la participación de las audiencias y “contiene los contenidos creados por los usuarios” (citado en Scolari, 2013, p. 23).

Al inicio de la pandemia, EGLC no contaba con material sonoro, esto hizo que se asociaran con Posta FM, la productora de podcast más grande de Argentina y comenzaron a realizar breves podcast sobre la pandemia con información útil para la audiencia.

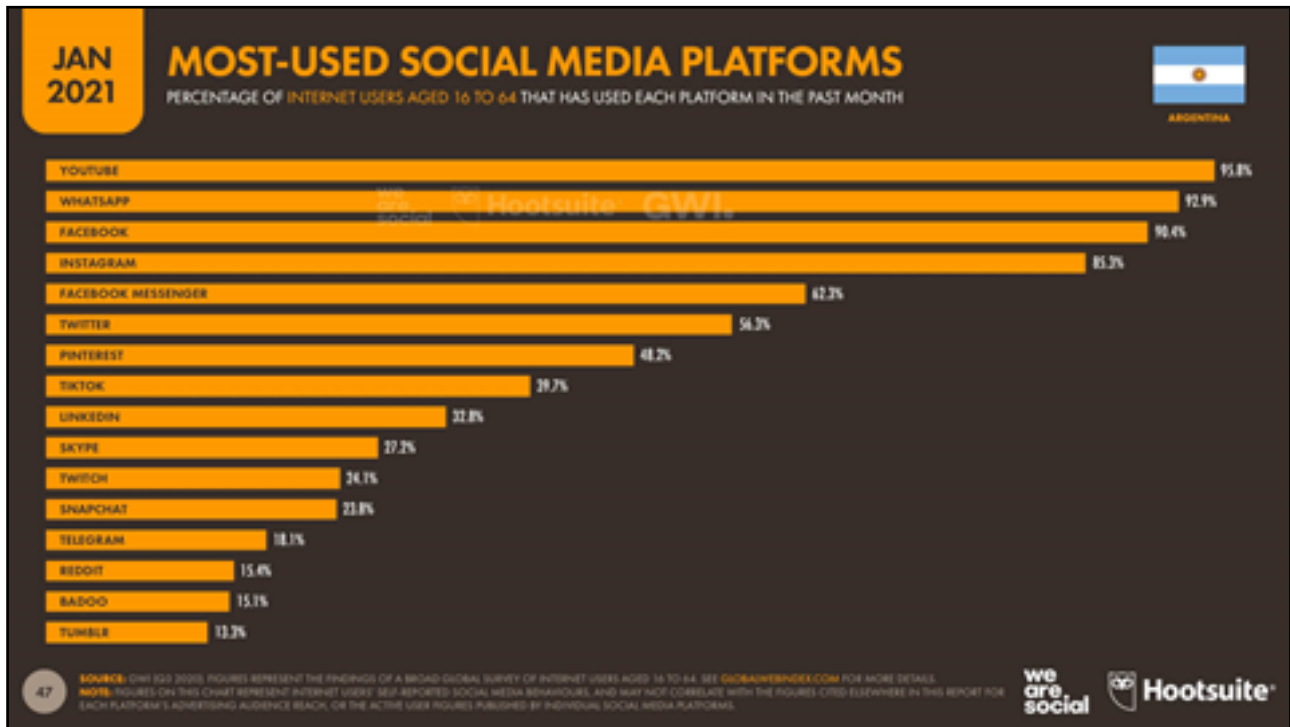


Cabe destacar que el acceso a los contenidos es absolutamente gratuito y en su sitio invitan a “bancar”, decisión que fortalece su comunidad e incluso los legitima. Tal es la legitimidad construida por este grupo de trabajo que, en una de las conferencias diarias del Ministerio de Salud Pública de la Nación, en el marco de la pandemia por Covid-19, un integrante de EGLC fue convocado para hablar sobre la infodemia y brindar recomendaciones para evitar el consumo de informaciones que sean perjudiciales para la salud.

Twitter fue un gran vehículo para la difusión de los productos comunicacionales que elaboran, no solo desde el inicio de las investigaciones científicas, donde las personas se suman voluntariamente utilizando sus redes o una cuenta en Google, sino cuando los resultados están disponibles como informes.

Esto se debe también a que en Argentina se estima que hay unos 36 millones de usuarios y usuarias activas/os en el ciberespacio y que estas personas le dedican aproximadamente 9 horas y 39 minutos por día a internet (lo que se traduce en 146 días del año solamente navegando en la web)<sup>5</sup>.

Por otra parte, Twitter está sexta en el ranking de las redes sociales más usadas por argentinos y argentinas, en base a datos brindados en febrero del 2021 por We Are Social y Hootsuite.



Este informe señala además que el tiempo aproximado que las usuarias y usuarios de Twitter en Argentina utilizan esta plataforma es de 8,5 horas por mes.

A partir de lo dicho anteriormente, surgen los siguientes interrogantes: ¿es posible pensar una comunicación que garantice el acceso a la información de calidad en los medios digitales? Si estamos viendo la era de la ubicuidad, donde todas las personas (principalmente las personas jóvenes), tienen la capacidad de estar “presentes en todas partes todo el tiempo”, a partir de los dispositivos digitales, ¿se podrán elaborar estrategias para establecer estándares de calidad?

Scolari hace referencia a la nueva generación de prosumidores, ante lo que las corporaciones pueden tomar tres posturas: 1) perseguir/penalizar las obras de los prosumidores; 2) dejar que esa energía narrativa se pierda y hacer nada al respecto, o 3) dialogar con esas producciones y crear espacios de contención (un objetivo que EGLC pudo alcanzar a lo largo de su desarrollo).

El paradigma digital, como expresa Igarza (2020), “atraviesa y reconstruye las categorías generacionales, ahora menos relacionadas con la segmentación etaria y más con las formas de apropiación de las tecnologías de acceso, consumo y producción” (s/p). En este sentido, ¿somos las y los prosumidores quienes debemos actuar como vedores para elevar la vara?

## Notas

1. Ver: *La Comunidad Científica ante los Medios de Comunicación - Guía de Actuación para la Divulgación de la Ciencia* de Fernández Bayo, Menéndez, Fuertes, Mecha y Milán (2019).
2. Ver: *El Gato y La Caja* (2015-2021).
3. En adelante se hará referencia a *El Gato y la Caja* con las siglas EGLC.
4. Ver: *Enfoque Consumos Culturales*(2008-2020).
5. Ver: *We are social*(2021).

## Bibliografía

- AUGÉ, M. (2007), *Por una antropología de la movilidad*, Madrid: Gedisa.
- BORMANN, E. (1972), “Fantasy and rhetorical vision: The rhetorical criticism of social reality” en *Quarterly Journal of Speech*. Vol. 58. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/loi/rqjs20>>. Recuperado el 1/7/2020.
- BURNS, T. W.; O’CONNOR, D. J. y STOCKLMAYER, S. M. (2003). “Science Communication: A Contemporary Definition”, en *Public Understand.Sci.* N° 12. Disponible en <<https://bit.ly/3bGID2I>>. Recuperado el 1/7/2020.
- CANAVILHAS, J. (2011), *Del gatekeeping al gatewatching: el papel de las redes sociales en el nuevo ecosistema mediático*, In *Periodismo Digital: convergencia, redes y móviles*, Rosario: Laborde, pp. 119-133. Disponible en <<https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4352>>. Recuperado el 1/7/2020.
- EDUTOPIA (7 de mayo de 2013), “Henry Jenkins on Participatory Culture (Big Thinkers Series)” [Archivo de Video]. Youtube. Disponible en <<https://youtu.be/1gPm-clwRsQ>>. Recuperado el 1/7/2020.
- EL GATO Y LA CAJA [EGLC] (2015-2021). Disponible en <<https://elgatoylacaja.com/>>. Recuperado el 1/7/2021.
- ENFOQUE CONSUMOS CULTURALES (2020), *Consumo audiovisual streaming en Argentina*. Disponible en <[http://enfoqueconsumosculturales.org.ar/wp-content/uploads/2020/03/Consumo-audiovisual-streaming-en-Argentina\\_Enfoque-Consumos-Culturales\\_marzo-2020.pdf](http://enfoqueconsumosculturales.org.ar/wp-content/uploads/2020/03/Consumo-audiovisual-streaming-en-Argentina_Enfoque-Consumos-Culturales_marzo-2020.pdf)>. Recuperado el 1/7/2020.
- “FANWORK” (19 de agosto de 2021), en Fanlore. Disponible en <<https://fanlore.org/w/index.php?title=Fanwork&oldid=1957693>>. Recuperado el 1/7/2021.
- FERNÁNDEZ BAYO, I.; MENÉNDEZ, Ó.; FUERTES, J.; MILÁN, M. y MECHA, R. (2019), *La Comunidad Científica ante los Medios de Comunicación - Guía de Actuación para la Divulgación de la Ciencia*, Madrid: Universidad Complutense / DIVULGA / Unidad de Cultura Científica de la OTRI-UCM. Disponible en <<https://www.ucm.es/innovadieta/nutricion-en-mass-media>>. Recuperado el 1/7/2020.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2021), *Vidas Mediáticas: entre lo masivo y lo individual*, Buenos Aires: Crujía.
- GONZÁLEZ DAZA, R.; GÓMEZ SÁNCHEZ, E. y PÉREZ PÉREZ, L. (2019), *Investigación, ciencia y cultura de paz: una mirada desde la escuela*, Colombia: Universidad Popular del Cesar. Disponible en <<http://citecpi.com/>>. Recuperado el 1/7/2020.
- IGARZA, R. (2017), “1.2.1. Comunicación Digital I - U1-3” [Diapositiva de PowerPoint], en Slideshare. Disponible en <<https://es.slideshare.net/MCDIUNR/121-comunicacin-digital-i-u13>>. Recuperado el 1/7/2021.
- IGARZA, R. (2020), “¿El fin de los medios?”. Material didáctico del curso Comunicación Digital I, Maestría en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario. Inédito.
- JENKINS, H. (2003). “Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling” en *MIT Technology Review*. Disponible en <<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>>. Recuperado el 1/7/2021.
- JENKINS, H. (2009), *Cultura da convergencia*, São Paulo: Alephe.
- MARTÍN BARBERO, J. (1991), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México: Gustavo Gili.
- PARDO KUKLINSY, H. (2014), *Opportunity Valley. Lecciones no aprendidas de treinta años de contracultura digital*, Barcelona: OutliersSchool. Disponible en <[https://issuu.com/hugopardokuklinski/docs/opportunity\\_valley\\_hugopardokuklins](https://issuu.com/hugopardokuklinski/docs/opportunity_valley_hugopardokuklins)>. Recuperado el 1/7/2020.
- RENÓ, D. y FLORES, J. (2012), *Periodismo transmedia*, Madrid: Fragua.
- RIGO, M. N. (2017), “El rol de las audiencias en un contexto de convergencia digital”, en *Actas de Periodismo y Comunicación*. Vol. 3, N° 1, Buenos Aires: UNLP. Disponible en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>>. Recuperado el 1/7/2020.
- ROSEN, A. C. (2018), *Prácticas y valores del periodismo de ciencias en la Argentina. Un análisis exploratorio del campo y los comunicadores*. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10469/13936>>. Recuperado el 1/7/2021.
- SCOLARI, C. (2013), *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, Barcelona: Deusto.
- WE ARE SOCIAL (2008-2021), *Digital 2021*. Disponible en: <<https://wearesocial.com/digital-2021>>. Recuperado el 1/7/2021.
- ZALLO, R. (2012), “Industrias Culturales y Creativas” en 4° Foro Internacional de Periodismo Digital. *Periodismo Digital: Convergencia, redes y móviles*, pp. 119-133. Disponible en <[https://documentop.com/industrias-culturales-y-ciudades-creativas-ramon-zallo\\_5a35a8201723dd585ddefe02.html](https://documentop.com/industrias-culturales-y-ciudades-creativas-ramon-zallo_5a35a8201723dd585ddefe02.html)>. Recuperado el 1/7/2021.

# La utilización de la nube como una estrategia de enseñanza/aprendizaje

Francisco **López**

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina  
franciscolopeztoscano@gmail.com

## Resumen:

El nuevo ecosistema digital, vertebrado por internet, supone una multiplicidad de ofertas donde cada usuario tiene la posibilidad de considerarse como un productor activo de contenidos y experiencias mediáticas culturales, más allá del mero papel de consumidor que tuvo en todas las etapas tecnológicas anteriores.

El proceso de plataformización que se experimenta en la actualidad otorga, sin lugar a dudas, un empoderamiento comunicacional a sujetos dispuestos a crear y poner en circulación contenidos digitales, donde los medios tradicionales entran en crisis con esta nueva era haciendo que deban readecuarse para continuar siendo vigentes.

En este contexto, uno de los elementos claves para la interacción de usuarios y la transmisión de saberes y conocimientos es la nube, un espacio abstracto en el universo digital que representa un cambio en el paradigma comunicacional y que se ofrece como una posibilidad novedosa para la transferencia eficiente de información que puede ser aprovechada a nivel enseñanza/aprendizaje por los nuevos nativos digitales. Descripciones sobre su funcionamiento, sus formas, sus modos, sus posibilidades y experiencias educativas realizadas en espacios mediados por dispositivos electrónicos conforman el corpus de este recorrido donde se detalla la incidencia de la Nube en la producción y circulación de contenidos digitales.

**Palabras clave:** *nube, información, educativo, enseñanza, aprendizaje.*

## Introducción

La Nube, pensada como el universo simbólico que comprende contenidos y metadatos, y también como el repositorio universal con acceso y gestión transparente a los contenidos, se convierte en este nuevo ecosistema digital en un jugador importante al momento de producir y poner en circulación contenidos mediáticos culturales.

Este gran universo simbólico representa un cambio en el paradigma comunicacional en cuanto a la incidencia que tienen los usuarios en la creación de contenidos. La nueva forma de comunicación planteada con la llegada de la nube supone utilizar la información como una solución eficiente para la producción centralizada y la distribución descentralizada de contenidos a nivel global que puede ser aprovechada como una novedosa manera de poner en práctica mecanismos de enseñanza/aprendizaje en los nuevos nativos digitales.

Pensar en la forma que las nuevas generaciones aprehenden conceptos por fuera de la educación tradicional es actualmente un desafío para los docentes que, en su gran mayoría, son parte de la Generación X y se consideran sujetos en transición con respecto al surgimiento de las nuevas tecnologías. Esto los obliga a repensar las estrategias dentro del aula frente a las fuentes de conocimientos informales que asoman desde los dispositivos y las plataformas a las que se puede acceder a través de ellos.

Entonces, ¿de qué manera la nube incide en la producción y circulación de contenidos culturales que se presentan como susceptibles de enriquecer el conocimiento de las distintas generaciones atravesadas por la tecnología? Esta es la pregunta que intentaremos responder a lo largo del presente ensayo.

### 1. Marco referencial

La posibilidad de generar contenidos y ponerlos en circulación es una invitación a construir una gran nube de saberes donde los usuarios, además, adquieren nuevos conocimientos enmarcados en un aprendizaje informal que comienza a ganar espacio por fuera de la escuela. Carlos Scolari, al respecto de los conocimientos adquiridos por los jóvenes, se pregunta: “¿*dónde aprendieron a hacer esas cosas?*”. El investigador señala que esas competencias fueron adquiridas fuera de las aulas porque es “evidente que en las escuelas no se enseña a superar niveles en un videojuego ni a gestionar un canal en YouTube o la propia identidad en Instagram; quizá en algunos casos esas competencias se pueden adquirir en el hogar, por ejemplo, a través de familiares cercanos (madre, padre, hermano, hermana), pero en la mayoría de las ocasiones se aprendieron en otros espacios informales de interacción” (Scolari, 2018, s/n).

Ante este panorama donde la tecnología y las plataformas comienzan a tomar relevancia en el armado de las estrategias educativas, la nube aparece como el lugar primordial desde donde se pueden obtener saberes por parte de educadores y estudiantes. Por su parte, los educadores, para dirigir y alcanzar una nivelación cognitiva/tecnológica con los nuevos nativos digitales, y los estudiantes para absorber información que les permita satisfacer sus ansias de encontrar respuestas a sus inquietudes y que los mantenga en un estado de hiperconexión con sus pares.

## 2. Desarrollo

Pensar la nube como un soporte y una estrategia válida para la enseñanza/aprendizaje dentro de las aulas requiere primero saber a qué nos referimos cuando nombramos a este modo de transmisión y almacenaje de datos dado que todavía, como sujetos atravesados e interpelados por las nuevas tecnologías, desconocemos de su existencia o simplemente tenemos incorporado vagamente su concepto, sin dimensionar la injerencia que tiene al momento de la creación y distribución de los contenidos generados.

Por ello, para comenzar, nos centraremos en el primer cuestionamiento que gira alrededor del tema: *¿Qué es la nube?* La nube es un repositorio que permite el acceso universal a una red compartida, cualquiera sea, y a un conjunto de fuentes informáticas configurables que pueden estar aprovisionadas y liberadas con un mínimo de administración. Es un universo simbólico que comprende contenidos y metadatos, y un conjunto de servicios ‘transparentes’ de acceso y gestión de contenidos (Igarza, 2020, s/n). Este universo representa un cambio de paradigma dentro de la comunicación digital y está compuesto por datos que fueron subidos por aquellos que están interesados en compartir producciones mediáticas propias o colaboraciones hechas en productos generados por otros usuarios.

Cuando hablamos del simbolismo que tiene la nube dejamos entrever que no estamos refiriéndonos a algún elemento material per se, ni a un objeto que podemos guardar en la gaveta de algún escritorio doméstico al cual debemos encender para poder ejecutarlo o apagarlo para dejar de hacerlo. Entonces, *¿cómo funciona la nube?* La nube funciona a través de Internet<sup>1</sup> almacenando datos de una forma muy similar al correo electrónico y su objetivo es poder utilizar recursos informáticos sin tenerlos, ya sean propios o no. Es decir, están en algún lugar intangible, lejos de los discos de almacenamiento de los ordenadores o dispositivos que utilizamos, pero alcanzables para cualquier usuario, en cualquier momento y desde cualquier lugar con acceso a la red.

La posibilidad de acceder a la nube desde cualquier lugar, en cualquier momento y de cualquier forma refuerza la idea de ubicuidad que responde a la lógica de acceso a las redes desde donde sea, como sea y a través de cualquier dispositivo. Esto supone también una profunda transformación en el modo en que una amplia mayoría de personas se informa, interactúa y se vincula con historias que no le pertenecen.

La relación estrecha que mantiene con la ubicuidad refuerza la idea de pensar que la nube “es una conversación, un tiempo de colaboración, una comunidad de lectura y escritura en múltiples lenguajes y múltiples soportes, y todo eso sin restricciones espaciales ni temporales” (Igarza, 2020, s/n).

La información que diariamente es compartida en la nube genera un inmenso tráfico de bytes en Internet y está compuesto por productos mediáticos de los más variados: mensaje de texto, tuits, comentarios en Facebook, compras en plataformas como Amazon o Mercado Libre, búsquedas en Google, fotos, videos, textos, entre muchos otros. Esta situación nos lleva a pensar: *¿cuáles son los tipos de datos que se suben a la nube?* La nube puede estar compuesta por datos estructurados, semiestructurados y no estructurados.

Los datos estructurados son objetos con un formato fijo y los semiestructurados son objetos con marcadores y etiquetas que separan los componentes. En ambos casos podríamos tomar como ejemplo las bases de datos de las empresas de venta de productos y servicios o el registro de la cantidad de viajes

que un pasajero aéreo realiza en una determinada aerolínea, los destinos que suele elegir y los motivos por los que se embarca en esas travesías. Por otro lado, los datos no estructurados tienen como característica principal ser objetos sin una estructura uniforme, tales como comentarios en un posteo de Facebook o Instagram, un chat o diálogos improvisados dentro de alguna plataforma de mensajería.

Tras haber puesto en contexto el significado de nuestro objeto de análisis, su funcionamiento y los modos en que está construido, queda preguntarnos: *¿cuáles son las ventajas de la nube?* Este sistema tecnológico opera prestando servicios a nivel mundial, pensado para dar resguardo a requerimientos de las grandes empresas, pero que terminan siendo apropiadas por los pequeños usuarios, tal vez de una manera hasta inconsciente.

La nube proporciona una mayor capacidad de almacenaje que un disco interno o externo al ordenador, brinda copias de seguridad y reduce al mínimo los tiempos de inactividad. Para usarla solo es necesario contar con una plataforma sin la necesidad de instalar ningún software y con la posibilidad de actualizarse constantemente de manera automática. En este sentido, y retomando el concepto de ubicuidad, volvemos sobre la idea de que la nube está disponible para ser utilizada en cualquier momento del día, porque no hay horario para su uso.

Si hablamos de ventajas en su utilización, *¿existen entonces desventajas en el uso de la nube?* El mayor inconveniente que presenta la puesta en circulación de contenidos y la contribución de usuarios en los productos almacenados en la nube es el acceso a Internet. La falta de conectividad, o deficiente, que todavía experimentan algunos puntos del planeta lleva a que muchos no puedan acceder a este servicio y hasta desconozcan de su existencia, de su utilización y de su impacto en la generación de productos mediáticos. Existe además la situación donde el usuario cada vez que coconstruye contenidos mediáticos también está construyendo una imagen personal a través de datos que configuran una huella digital en la red, es decir, el usuario está cediendo privacidad.

Esta concesión que se le otorga a la nube a cambio de participar en ella supone ingresar a un mundo hiperglobalizado e hiperconectado donde todavía podemos manejar ciertos aspectos de nuestra privacidad, porque en definitiva somos nosotros mismos quienes decidimos qué contenido generar, cuáles y de qué manera compartirlos y qué productos mediáticos vamos a co-construir; pero con la contrariedad de empezar a configurar una nueva imagen e identidad (la real o una ficticia) que se distancie o se acerque a nuestra verdadera personalidad. De todas formas, nuestro documento de identidad ya no está guardado dentro de un bolsillo, sino que está disponible para cualquier usuario con un dispositivo con acceso a internet.

Luego del recorrido donde se intentó conceptualizar el significado de la nube, su funcionamiento, su implicancia en la comunicación digital, su importancia a la hora de generar contenidos y ponerlos en circulación, sus ventajas al iniciar una conversación con otros usuarios, nos queda pensar en la existencia de una eficaz inserción de este repositorio dentro del aula, como un soporte tecnológico que ayude a la creación y gestión de contenidos educativos y como una estrategia de enseñanza/aprendizaje para docentes y estudiantes.

La educación, como una práctica fundamental de cualquier sistema social, responde hasta estos días a una lógica convencional con la asignación de roles instituidos en un contexto donde la ausencia de las tecnologías actuales y la verticalidad e imposición de los conocimientos estaban dados únicamente por maestros y profesores dentro de las aulas, generando de esta manera un encorsetamiento de los

contenidos impartidos hacia los estudiantes, ya sean niños, niñas o adolescentes. Este escenario comienza a evolucionar con un cambio en el paradigma comunicacional de generación, distribución y aprehensión de contenidos educativos donde una nueva lógica llama a pensar modos de convivencia entre educadores, educandos, libros y pantallas.

María Zalbidea (RT, 2020, s/n) explica que estamos comenzando este proceso porque “la educación en las pantallas todavía es escasa, por parte de los padres y de la comunidad educativa”, y señala que debemos comenzar a pensar y a tomar conciencia de “educar en lo digital”. Si bien la analista<sup>3</sup> formula esta idea en el marco de la educación que los niños deben recibir en cuanto al uso de los dispositivos, el tiempo de conexión y los contenidos que consumen en la red, se hace necesario ajustarlo al concepto desarrollado para aproximarnos al contexto en el que vivimos, porque en estos momentos se está construyendo la pedagogía que caracterizará al siglo XXI donde los futuros estudiantes ya manipulan pantallas desde pequeños, y donde la nube aparece como una estrategia más en esa nueva forma de educación que recibirán los nuevos nativos digitales.

Pensar la nube como una estrategia de enseñanza/aprendizaje no es tema nuevo dentro de los ámbitos académicos. Investigadores pedagógicos comenzaron a plantear los desafíos que tienen la escuela y los educadores de cara a un futuro en el que ya estamos insertos y donde el uso de las nuevas tecnologías se convierte en un tema a resolver al momento de brindar conocimientos. Jordi Adell<sup>4</sup> (2013) señala que “las tecnologías suponen desafíos para los métodos didácticos”, y que tanto la escuela como los educadores lo que deben hacer es “poner la tecnología en manos de los niños para que hagan cosas, para que creen, para que se expresen y para que haciendo y construyendo cosas, aprendan” (s/n), porque de nada sirve tomar las ideas tradicionales del maestro y poner la tecnología a su servicio sino que se debe hacer todo lo contrario, “poner la tecnología al servicio de objetivos didácticos” (s/n). En este sentido, Adell plantea que se deben “aplicar ideas viejas con ideas nuevas, para crear ideas emergentes” (s/n) y supone que el educador que solo transmite hechos o solo se preocupa en dictar sus clases puede llegar a ser sustituido por un ordenador, por eso deberá evolucionar para ofrecer un valor añadido a sus estudiantes.

Esas ideas emergentes tendrán que ver con la utilización de soportes y plataformas tecnológicas que ayuden a los profesores y profesoras dentro de las aulas para incentivar la creación de contenidos y para que los alumnos y alumnas compartan (es decir, se comuniquen entre ellos) esos productos y empiecen a tejer un entramado de conocimientos almacenados en la nube, con disponibilidad para que cualquiera puede acceder a ellos. En otras palabras, construir una escuela virtual ubicada en la nube donde los educandos puedan trabajar y desenvolverse de una manera más cómoda para la obtención de saberes. Para ejemplificar este escenario, Adell trae como ejemplo la propuesta hecha por Sugata Mitra (2013) que consiste en realizar preguntas “muy interesantes” a los niños y niñas que deberán resolver estas incógnitas buscando datos en un ordenador conectado a internet: “la idea es no transmitirles información sino transmitirles inquietudes y preguntas y que ellos utilicen la red y los recursos de internet para buscar información” (s/n).

Sugata Mitra<sup>5</sup>, autora del libro *La escuela en la nube*, analiza cómo es el aprendizaje hoy, donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo con los teléfonos móviles en sus manos y a regañadientes concurren a los colegios con sus libros a cuestas. Este escenario lo lleva a cuestionarse cómo será el aprendizaje mañana, cuando posiblemente no sea necesario asistir a la escuela porque se podrá averiguar lo que se necesite en escasos minutos sin contar con la presencia de un educador que muestre el camino que debe seguir el estudiante para adquirir un saber determinado. “Las escuelas tal como las

conocemos están obsoletas” afirma Mitra (2013), a la vez que advierte que “está muy de moda decir que el sistema educativo es inservible”, pero que esto no es así porque para él el sistema “está muy bien construido”, solo que ya no se lo necesita porque es anticuado.

Para reforzar esta idea de construir una escuela en la nube, Mitra creó los conceptos de SOLE (*Self Organising Learning Environments*/Entornos de Aprendizaje Auto Organizado) y SOME (*Self Organized Mediation Environments*/Entornos Mediados Auto Organizados) donde los niños trabajan en la sala de clase, utilizando metodologías derivadas del proyecto *Hole in the Wall* (Agujero en la pared), y consiste en la utilización de un ordenador con conexión a internet donde los niños y niñas, motivados y estimulados por un adulto, actúan de manera colaborativa en la búsqueda de información para resolver un cuestionamiento, una experiencia “donde los propios niños aprenden a aprender y a enseñar y el maestro solo plantea la cuestión, luego retrocede y admira la respuesta” (Mitra, 2013, s/n).

En el presente análisis, queda resaltar que la producción y gestión de contenidos que diariamente se comparten en la nube tienen que ver con elementos generados a partir del ocio y el entretenimiento de los usuarios, lo que no significa que por eso deban ser marginados y no considerarse una fuente de conocimiento para quienes lo consumen, lo comparten y co-construyen, porque en definitiva terminan configurando una Sociedad de Ocio Intersticial donde los usuarios utilizan esos espacios obligatorios o voluntarios como un punto de interacción y de vinculación con otros, contribuyendo a que estos micromomentos generadores de contenidos comiencen a ganar un valor relacional, económico y cultural (Igarza, 2020, s/n). Es así que la escuela debe prestar especial atención para dilucidar cuáles son los caminos que se recorren para la obtención de saberes, porque los entornos formales de aprendizaje “siguen siendo relevantes mientras que los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes ( ) Los jóvenes, en nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas” (Black, Castro y Lin, 2015 en Scolari, 2018, s/n)

Entonces, tenemos en frente un espacio donde la nube, como una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, es consecuente con esta lógica de brindar y obtener conocimientos, pero que aún le queda un sinuoso camino que recorrer para lograr que los contenidos sean elementos útiles, de calidad, y con una impronta que ayude a los nuevos nativos digitales en la administración de esas competencias adquiridas porque experimentamos cambios constantes en el aspecto tecnológico que terminan impactando en la manera en que nos desenvolvemos en cualquier ámbito social. “Es muy complicado formar una persona para un mundo que no sabes cómo será. La respuesta de los pedagogos es ‘en lugar de enseñar cosas, vamos a desarrollar capacidades’. La competencia más importante que podemos enseñar es aprender a aprender” (Adell, 2013, s/n).

### 3. Consideraciones

La aparición de nuevas formas del lenguaje y de narrativas trajo siempre consigo la idea de desaparición de estas o la suposición de reemplazo por otras con similares características, operando así un sistema de sustitución de funciones específicas por otras casi idénticas. Pongamos como ejemplo lo que ocurrió (y continúa ocurriendo) con medios utilizados generalmente para el divertimento: tras la aparición del cine se supuso la desaparición del teatro, repitiéndose esta lógica con la emergencia de la televisión en un supuesto detrimento del cine, y luego ocurriendo algo similar en los inicios del nuevo

siglo con la posibilidad de disfrutar contenidos televisivos de manera *on demand* a través de internet. El ámbito educativo no es ajeno a este mecanismo de aparente sustitución impulsado por la aparición de nuevas tecnologías que ponen en tensión las viejas formas de enseñanzas con los nuevos métodos utilizados para distribuir saberes, donde la misión de captar la atención de educandos hiperconectados y atraídos por pantallas se convierte en un desafío para quienes están llamados a planificar, dirigir y coordinar estrategias educativas.

Pensar la nube como un espacio simbólico de interacción y como una estrategia para que los nuevos nativos digitales adquieran saberes será el nuevo debate que deberá abrirse en torno a la construcción pedagógica del nuevo siglo. Este nuevo espacio tendrá que funcionar como un mecanismo complementario entre educación y nuevas tecnologías, en lugar de una simple sustitución. Al respecto, existen algunas voces que plantean la desaparición del maestro, fundamento basado en la suficiente curiosidad que sentimos los seres humanos por las cosas que nos rodean y que nos permitirá aprender saberes por nosotros mismos, sumado a esto la extraordinaria habilidad que cuentan los niños y niñas en el manejo de dispositivos sin la necesidad de alguien que los instruya en la forma correcta en que se deben ejecutar. Por otro lado, están quienes a pesar de las innovaciones digitales piensan que la figura del orientador nunca desaparecerá y que será fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas por parte de los educandos. Esta última opción tal vez sea la más acertada.

La nube deberá ser un repositorio donde se expresen las propuestas de quienes serán los encargados de orientarnos pedagógicamente y donde se muestren las habilidades de los sujetos que se comunican a través de ella, configurándose como la expresión máxima de libertad de una comunidad con capacidad para la construcción de conocimiento y con la responsabilidad que se asume al poner en circulación los contenidos que se desean compartir. La tecnología no debe cambiar la meta y los objetivos de la educación, más que una política de reemplazo debe poner en común cuestiones que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a trabajar de manera colaborativa en la búsqueda de conocimiento.

#### 4. Conclusiones

Vivimos en la nube. Y no tomamos esta frase como una reseña irónica respecto a nuestra capacidad de concentración ante determinadas situaciones, sino que graficamos una realidad donde nuestros comportamientos tecnológicos nos llevan a construir productos y mensajes mediáticos que nos configuran y nos interpelan, y que por el solo hecho de permanecer en este lugar simbólico ya nos convierten en sujetos hiperconectados y partícipes de una comunicación digital que tiende cada vez más al cambio.

El cambio de paradigma al que asistimos nos lleva a interrogarnos sobre cuestiones relacionadas a la tecnología, la educación y la pedagogía del futuro: ¿Será necesaria una enseñanza específica sobre el uso y consumo de contenidos de la nube o las nuevas generaciones lo tendrán intuitivamente incorporados en sus aprendizajes como lo son el caminar y el hablar?

Acerca del tiempo que niños, niñas y adolescentes dedican a las pantallas y a las conexiones a la red, ¿se podrá discernir cuál es el tiempo que los nativos digitales destinan al ocio y cuál para la obtención de conocimientos? ¿Estarán entrelazados y difuminados el ocio y la educación de manera tal que ambas sean una misma cuestión, que las nuevas generaciones aprendan todo por fuera de la escuela? Tal vez lo más seguro es que se deba comenzar con una enseñanza que apunte a una buena gestión de esos contextos en los que están insertos.

La sobre equipación a la que fue sometida la Generación Y será también otro punto de reflexión por parte de comunicadores e investigadores pedagógicos al momento de planificar y diseñar ciertas estrategias comunicacionales y educacionales: ¿Serán necesarios tantos dispositivos? ¿Existirá solamente uno que cumpla con todas las necesidades de los usuarios o seguiremos por este camino de sobreproducción?

Para finalizar, una reflexión de Sugata Mitra de su exposición en TEDx el año 2013 que va más allá en cuanto a los interrogantes de los investigadores respecto a una potencial simbiosis entre educación y nuevas tecnologías, poniendo en discusión, no los recursos educativos que deben plantearse en el aula, sino la validez del conocimiento en las generaciones futuras, que definitivamente será uno de los temas a resolver en la pedagogía del futuro:

Una pregunta devastadora que me planteó Nicholas Negroponte: ¿es posible que vayamos hacia un futuro, o tal vez estemos ya en él, en el que el conocimiento sea obsoleto? Pero eso es terrible, somos *homo sapiens*, el conocimiento es lo que nos distingue de los simios. Pero véanlo así: fueron necesarios 100 millones de años para que los simios se irguieran y se convirtieran en *Homo Sapiens*, y solo hemos tardado 10 mil años en hacer que el conocimiento sea algo obsoleto. Vaya logro. Debemos integrar todo eso en nuestro futuro. (Mitra, 2013, s/n)

## Notas

1. Internet: conjunto descentralizado de redes heterogéneas de comunicación que interconectadas operan como una red lógica única de alcance global. (Igarza, 2020).
2. La teoría *Anything Anywhere Anytime Anyway* fue explicada por Roberto Igarza el 8 de agosto de 2020 en la tercera clase del Módulo Comunicación Digital I de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario.
3. María Zalbidea estudió Comunicación Audiovisual en la Universidad de Navarra (España) y es analista en tendencias digitales en C4E Consulting Services (Bilbao, España). Además, es creadora del blog *Cosiendo la Brecha Digital* donde escribe artículos relacionados a la concientización y creación de hogares en los que se haga un uso saludable y responsable de las pantallas, “cómo es la brecha digital que nos separa de esa generación interactiva que vive en nuestras casas y si podemos hacer algo por coserla” (<https://www.cosiolabrechadigital.com/>).
4. Jordi Adell es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, y profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón donde da clases de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.
5. Sugata Mitra nació en Calcuta (India) en 1952 y es profesor Tecnología Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación, la Comunicación y el Lenguaje de la Universidad de Newcastle (Reino Unido).

## Bibliografía

- ADELL, J. (13 de octubre de 2013). “Escuelas en la Nube”. Buenas Ideas TED. Décimo programa [Archivo de video]. RTVE A la Carta. Recuperado de <<https://www.rtve.es/alicarta/videos/buenas-ideas-ted/buenas-ideas-ted-escuelas-nube/2062814/>>
- BLACK, J; CASTRO, J; y LIN, C. (2015). “Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings”, en Scolari, C. (2018). *Transmedia Literacy (II): ¿Cómo aprenden los adolescentes?* Disponible en <<https://hipermediaciones.com/2018/03/31/transmedia-literacy-ii-como-aprenden-los-adolescentes/> Recuperado el 28 de Agosto de 2020>. Recuperado de <https://hipermediaciones.com/2018/03/31/transmedia-literacy-ii-como-aprenden-los-adolescentes/>
- ANDERSON, C. (s/f). “Long tail: la larga cola de un nuevo modelo de negocio”. Grupo Spri Taldea. Euskadinnova. Disponible en <<https://www.spri.eus/euskadinnova/es/enpresa-digitala/agenda/chris-anderson-long-tail-larga-cola-nuevo-modelo-negocio/1403.aspx>>. Recuperado el 31 de agosto de 2020.
- IGARZA, R. (14 de febrero de 2017). “Módulo Comunicación Digital. Unidad N° 1: De la convergencia a la cultura

participativa. Video Unidad 1” [Archivo de video]. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Universidad Nacional de Rosario (UNR).

- IGARZA, R. (01 de agosto de 2020). “Módulo Comunicación Digital I. Unidad N° 2: La Sociedad de minorías: Las mediatizaciones en la era digital”. Clase 02 [Archivo de video]. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- IGARZA, R. (08 de agosto de 2020). “Módulo Comunicación Digital I. Unidad N° 3: Ubicuidad: Cuando la nube es el mensaje”. Clase 03 [Archivo de video]. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- IGARZA, R. (2020). “Texto articulador: A la espera de la Generación Z”. Archivo PDF. Módulo Comunicación Digital I. Unidad N° 4: Ciberculturas: A la espera de la generación Z. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Universidad Nacional de Rosario.
- “La teoría de la Larga Cola. Una teoría prevé el fin de los éxitos en masa en la Red”. 28 de febrero de 2006. Diario El País. Sección Tecnología. España. Disponible en <[https://elpais.com/tecnologia/2006/02/28/actualidad/1141118880\\_850215.html](https://elpais.com/tecnologia/2006/02/28/actualidad/1141118880_850215.html)> Recuperado de [https://elpais.com/tecnologia/2006/02/28/actualidad/1141118880\\_850215.html](https://elpais.com/tecnologia/2006/02/28/actualidad/1141118880_850215.html)
- MITRA, S. (2013). “Build a school in the cloud” [Archivo de video]. TED2013 Ideas Worth Spreading. Disponible en <[https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud)>. Recuperado el 29 de agosto de 2020.
- RT en Español. (08 de Septiembre de 2020). “Analista de tendencias digitales explica cómo no depender de los ‘me gusta’”. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=toTTYmbXSwY>>.
- SCOLARI, C. (2018), “Transmedia Literacy (II): ¿Cómo aprenden los adolescentes?”, en Hipermediaciones. Disponible en <<https://hipermediaciones.com/2018/03/31/transmedia-literacy-ii-como-aprenden-los-adolescentes/>>. Recuperado el 28 de agosto de 2020.

# Tal vez todo lo que ves está patentado: un estudio de caso

María Fernanda **Iturrieta**

Universidad Nacional de Misiones, Argentina  
iturrieta.fernanda@gmail.com

## Resumen:

Muchas veces tomamos fotografías para certificar que estuvimos en algún lado, para ayudarnos a recordar los momentos vividos. Y como consecuencia, también existe la tentación de compartirlas en las redes sociales. Pero nadie nos alerta sobre ese momento, ese instante muchas veces inocente. Además de tomarnos una fotografía frente a una atracción arquitectónica podemos estar cometiendo un delito. Sí, nos volvemos turistas y delincuentes a la vez. Por eso una advertencia: cuidarnos frente a algunas atracciones internacionales o en su defecto a informarnos correctamente.

**Palabras clave:** *fotografía, patrimonio, permisos, copyright, Creative Commons.*

## 1. Introducción

Los viajeros que podían recorrer el mundo (antes de la pandemia) y quienes volverán a hacerlo, tienen por costumbre –mandato para certificar que verdaderamente se estuvo allí– fotografiar y fotografiarse delante de los monumentos emblemáticos de los lugares/países que recorren. Uno de estos patrimonios culturales, uno de los más fotografiados, es la Torre Eiffel<sup>1</sup> en el centro de la *Ciudad Luz*, París. Este monumento artístico de la humanidad, nos ofrece múltiples opciones, juegos desde variados puntos de vistas ¿Quién pudo resistir la tentación de ‘tocar’ o de ‘pincharse el dedo’ con la Torre Eiffel? Se juega con la perspectiva: tomo la torre entre mis manos, la sostengo, la abrazo, la toco.

Pero tal vez, otra opción romántica nos ofrece la noche. Sus luces intermitentes que hacen juegos de sincronización en su encendido y apagado ofrecen una postal para el recuerdo. En un horario determinado, durante cinco minutos cada hora, todos los turistas levantan la mirada para deleitarse con el espectáculo, que según los sucesos de orden mundial van cambiando. Y se toman fotografías de este espectáculo de distracción. Pero lo que la mayoría de los turistas desconocen es que esa acción tan ‘inocente’ y voyerista, tiene un lado no tan brillante: hay que pagar si se quiere publicar o utilizar esas fotos tomadas de noches con el atractivo de las luces. Es decir, publicar en las redes sociales las fotos a la noche (con el juego de luces) de la Torre Eiffel es ilegal.

Al respecto, podemos recordar que, la ley<sup>2</sup> de Derechos de Autor de la Unión Europea expresa que una obra artística, ya sean fotos, videos, canciones, edificios y monumentos está protegida por el derecho al *copyright* durante la vida de su creador y durante otros 70 años más después de su muerte.

Teniendo en cuenta que el autor y creador de dicho monumento, Alexander Gustave Eiffel, murió en 1923 podemos suponer que en 1993 la imagen de la Torre pasó a ser parte del dominio público, es por eso que en Las Vegas, EEUU tiene su propia Torre Eiffel, que fue construída en 1999. También sucede esto con otros edificios que entraron en el dominio público.

Aunque la mayoría de los países poseen una ley de libertad de panorama<sup>3</sup>, la Unión Europea permite a los países utilizar una excepción a esta cláusula y así proteger los derechos de autor. Francia, por ejemplo, adhirió a esta particularidad. Otros países que no se acogieron a dicha cláusula particular, fueron Italia y Bélgica en donde el famoso edificio del Atomium<sup>4</sup> y los del Parlamento de Bruselas<sup>5</sup> y Estrasburgo<sup>6</sup> están sujetos a derecho de autor.

Volviendo a la *Ciudad Luz* y puntualmente al problema que aquí tratamos, el *quid* de la cuestión está en que las luces de la Torre Eiffel, parte de una obra artística de Pierre Bideau<sup>7</sup> fueron incorporadas en 1985 y como tal están protegidas por las leyes de derechos de autor francesas y exceptuadas de la ley de panorama. De manera tal que cada fotografía tomada a la torre con sus luces es una infracción a la ley de la propiedad intelectual y más si están publicadas en alguna red social personal. Pero si uno quiere publicar las fotos sin tener problemas y sin multas que pagar debe solicitar un permiso y pagar los derechos del artista a la compañía operadora del edificio que es *La Société d' Exploitation de la Tour Eiffel* (SETE). Dependiendo del uso que se haga y del plan mediático que uno proporcione, ellos determinan cuánto es el monto a pagar por estos derechos. Eso sí, no hay que olvidarse de mencionar los créditos del artista, Pierre Bideau, en cada una de las publicaciones.

Aquí es cuando nos preguntamos, ¿qué pensaría Gustave Eiffel de esta regulación, y del uso/prohibición que acarrea la oportunidad de fotografiar su emblemático edificio? También nos podríamos

preguntar si Gustave Eiffel hubiese permitido la colocación de esas luces sobre su obra y lo que es aún más preocupante la explotación monetaria de la misma.

## 2. Contexto conceptual

Para responder la pregunta planteada en la introducción, problematizaremos sobre las cuestiones de los derechos de autor y los derechos de propiedad intelectual. Para ello, abordaremos esta parte con las críticas que Beatriz Busaniche (2005) hace a los sistemas de propiedad intelectual y derechos de autor en su texto “Las ideas y las cosas”, donde sostiene que “quien tiene una idea y la comparte, no pierde la idea sino que en realidad la multiplica. Es imposible detener una idea que se divulga. Este atributo de “no exclusión” se complementa con otra característica básica: las ideas no se consumen ni se gastan” (Busaniche, 2005, p.69). Por otro lado, Joost Smiers (2006), sostiene que

cada expresión cultural ha sido desarrollada a partir de las creaciones e interpretaciones de otros artistas. Entonces, es absurdo otorgar a la persona que ha contribuido con impulsar el desarrollo de nuestro acervo de expresiones culturales un título de propiedad absoluta que excluye a todos los demás del uso, cambio y adaptación de esa obra. (Smiers, 2006, p. 2)

Convocamos a otro autor, Ariel Vercelli (2009), que en su Tesis Doctoral describe “los procesos de coconstrucción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales orientadas a la gestión de estos derechos” (p. 5). Sus conceptos nos ayudan a conocer y tratar de entender las tensiones jurídicas y políticas que se establecen entre la apropiación y la liberación de los bienes y las obras intelectuales en la era digital en la que estamos inmersos; donde el flujo de información es constante e infinito.

Por último, junto a Ramón Zallo, Martín Becerra y Lawrence Lessig recorreremos el mundo de la convergencia digital y la democratización cualitativa del acceso a la cultura a partir de las nuevas tecnologías que al decir de McLuhan (1997) nos masajean y moldean constantemente: “Hay inmensos conocimientos accesibles a toque de clic” (Zallo, 2011, p.5).

## 3. Análisis

Retomando lo tratado en la Introducción de este trabajo. En el mundo hay millones de personas que podrían ir a la cárcel por sacarle fotos a la Torre Eiffel de noche y publicarlas en las redes sociales. Y no solo la Torre Eiffel, hay otros monumentos en el mundo que están regidos bajo la ley de la propiedad intelectual y los turistas, muchas veces sin saber, están infringiendo la ley. Entonces ahora los turistas deben hacer más deberes que antes. No solo investigar histórica y culturalmente los lugares que ven, sino que también deben investigar si pueden subir una foto a Instagram o Facebook sin que una multa los espere a la vuelta de sus vacaciones.

Si bien las obras artísticas están protegidas por el *copyright*, este tiene una duración de 70 o 100 años después de la muerte de su autor –dependiendo del país del que hablemos– está la ley de libertad de panorama, que nos permite hacer uso de esas imágenes; pero hay países que no han aceptado adherirse a la misma y es donde comienzan los problemas para el turista. Francia, Italia y Bélgica son los

países que quedaron fuera de esta ley entonces para la famosa enciclopedia *online*, Wikipedia, fueron declarados lugares no gratos para crear imágenes y sobre todo para publicarlas en las redes. En la mayoría de los casos solo podemos obtener una imagen de esos monumentos donde aparezcan tanto el contexto y un contexto que no desvirtúe la intención o sentido con el que fue hecho el mismo: es el caso de la pirámide a la entrada del Museo de *Louvre*. Asimismo, estaríamos hablando de algo aún peor si usamos las fotos con fin comercial, es decir, sin pedir autorización y pagar un canon por los mismos. Como es el caso del famoso letrero de Hollywood<sup>9</sup> o el Paseo de la Fama<sup>10</sup>. Con la casa de la Ópera de Sídney<sup>11</sup> sucede algo parecido, no puede ser el objeto principal de una fotografía empleada con fines comerciales y sólo se puede usar como una imagen personal si aparece el horizonte, de lo contrario sería una foto muy cara si se sube a las redes.

Según la revista *National Geographic* los turistas no han tenido mayores inconvenientes con esto ya que, en la gran mayoría de los casos, no se han realizado las denuncias correspondientes. Gran parte de ello se debe a que hoy día, con las nuevas tecnologías, cantidad de fotografías y videos que se suben a las redes a diario, sería imposible controlarlo. Para evitar inconvenientes, y como la regulación del *copyright* es confusa y cambia según el país y el propietario de la obra, el gran banco de imágenes *Getty Images*, ha creado una Wikipedia<sup>12</sup> para la consulta sobre las normas que rigen en cada monumento, productos y hasta personas que se desea registrar sin preocuparse por lo que podría suceder luego.

En cuanto al monumento que referimos para este trabajo –la Torre Eiffel– la Wiki de *Getty Images* presenta una larga lista de restricciones y requerimientos que nos dejan con miedo, o por lo menos cierto recaudo.

Entonces, nos surgen las siguientes preguntas: ¿La ley de *copyright* está a la altura de los tiempos que corren? ¿Es necesario pensar en la reformulación de una ley que tiene más de doscientos años? ¿Será posible viajar y fotografiar sin tener la preocupación de estar infringiendo la ley?

Por otro lado, Beatriz Busaniche (2005) sostiene que las leyes del *copyright* se vuelven obsoletas en la era digital, que todas las personas que acceden a las redes tienen la potestad de crear, generar y distribuir cultura desde cualquier terminal. Como es de esperarse, esto entra en crisis con las industrias culturales que pretenden defender sus intereses. Es así que asumimos que la brecha del conocimiento se hace cada vez más grande a medida que se imponen normas más regresivas ante el derecho intelectual. Donde los derechos de *copyright* de estos tiempos llevan a una concentración y monopolio en diferentes esferas del trabajo intelectual. Para poder contrarrestar esta oleada de endurecimiento de la propiedad intelectual, Busaniche menciona el movimiento *Creative Commons*<sup>13</sup> que está basado en la legislación actual de los derechos de autor, pero tiene algunas flexibilizaciones por parte de los autores que desean socializar sus trabajos u obras bajo otras condiciones.

Entonces muchos artistas actualmente, están socializando y distribuyendo sus trabajos en las redes con determinados licenciamientos: *some rights reserved*. Aprovechando la inmediatez y el alcance de las redes para la distribución de la cultura.

En el caso de Joost Smiers (2006), en su libro *Un mundo sin Copyright*, propone también a los *Creative Commons* como una de las opciones para frenar la privatización de la creatividad donde este sistema otorga beneficios a pocos artistas famosos y a grandes empresas pero no cuida a la gran mayoría de autores y creadores. También sostiene que el mundo del *copyright* está regido por las normas del mercado dejando de ser un incentivo para los artistas y por ello es muy desigual al momento de repartir

las regalías. Al respecto expresa: “el valor de las regalías por copyright se decide en el mercado, de modo que la capacidad que tengan los artistas para negociar con las empresas culturales determina los ingresos” (Smiers, 2006, p. 285).

Asimismo, menciona que la digitalización de la cultura ha socavado -y pone en crisis- el sistema arcaico del *copyright*. Ya que todo está al alcance de la mano y se pueden tomar obras como inspiración o prestadas para ser reformuladas o re-significadas. Además los artistas, al producir siempre tienen en cuenta obras pasadas y presentes que se encuentran en el acervo cultural y personal al momento de crear. El artista vive en un espacio temporal y cultural del que le es difícil desprenderse a la hora de crear. Entonces las referencias con distintos autores u obras es difícil de no realizar. Respecto a esto Smiers (2006) dice

el concepto de originalidad del autor es dudoso, de modo que, desde el mismo momento en que se conciben, todas las creaciones artísticas pertenecen al dominio público porque provienen de los bienes del común y se basan en los trabajos de artistas contemporáneos y del pasado. (p. 293)

Propone también otras alternativas para desterrar el derecho al copyright sin dejar que el autor perciba alguna ganancia por su obra, pero que también pueda ser socializada libremente. Entre ellos, además de la licencia de *Creative Commons*, menciona el usufructo transitorio de la obra, aunque ahora con la digitalización y la inmediatez de las redes sería un tiempo muy reducido del usufructo de la misma. Otra opción serían los subsidios, que sí provienen del Estado, y así las obras pasarían inmediatamente a formar parte del dominio público.

En las obras por encargo, mediante el pago de un precio acordado, como es el caso de las obras de arquitectura, diseños o pinturas; las adaptaciones creativas a las mismas con el paso del tiempo estarían dentro de las posibilidades permitidas. En estos casos, el arquitecto ha recibido un pago por su trabajo que deja de ser suyo para pasar a ser parte del dominio público. Este sería el caso de la Torre Eiffel además de que han transcurrido más de setenta años desde la muerte del autor.

Ariel Vercelli (2009) sostiene que las nuevas tecnologías digitales e internet lograron que miles de personas puedan producir, crear y compartir obras intelectuales u obras colaborativas a nivel global. Todo esto de forma simple e inmediata. Pero estas tecnologías no solo favorecen a la libertad de producción y circulación de los bienes culturales sino que también generan un proceso de clausura, cercamiento y privatización de estos bienes culturales. Esto hace que también se ponga en crisis la relación del derecho de autor y del derecho a copia. Vercelli afirma que hoy más que nunca el capitalismo globalizado está apropiándose de los bienes intelectuales que tienen un carácter común y que las formas de gestionar estos bienes dependerán del diseño y producción de las tecnologías digitales. En este sentido agrega que,

las obras intelectuales están alcanzadas, al mismo tiempo, por regulaciones de derechos intelectuales [derecho de autor y derecho de copia] y por regulaciones de derechos reales [derecho de propiedad] sobre sus soportes. Esta dualidad en la regulación generó diferentes estrategias, soluciones y tensiones sobre la regulación de las obras y bienes intelectuales. Específicamente, estas tensiones se presentaron sobre la apropiación/intelectualización de obras y bienes intelectuales, sobre su privatización/comunicación y sobre el control de los soportes de las obras intelectuales. (Vercelli, 2009, p. 189)

En cambio, Ramón Zallo señala que la mayor conectividad e interactividad en las redes hace que gane la *comunicación*, pero no necesariamente la *cultura* aunque también abre la posibilidad de que esta

mute o cambie de forma. Por lo que es esta inmediatez, la que hace necesario que las reglamentaciones de la propiedad intelectual se modifiquen:

hay que pensar en unos derechos de autoría ajenos a la propiedad intelectual, en el entendimiento de que la mayor parte -no toda- de la cultura es lo que en economía se entiende como un 'bien público' que es mejor socializar que privatizar para que sea eficiente y bien distribuida. (Zallo, 2011, p. 5)

Por otro lado, Lawrence Lessig precisa que a partir de las nuevas tecnologías entran en crisis las formas tradicionales de producción y distribución de la cultura, en este caso, la *cultura masiva*. Asimismo, añade que las mismas son reguladas por cuatro tipos de restricciones: la ley, las normas o conductas sociales, el mercado y la naturaleza o la arquitectura que él la denomina código. Y por código:

quiero decir, simplemente, el software y el hardware que constituyen el ciberespacio tal como es: el conjunto de protocolos y reglas implementadas, o codificadas, en el software del ciberespacio mismo, las cuales determinan cómo interactúan, o existen, las personas en este espacio. (Lessig, 1998, p. 3)

Entonces internet, pensado como el espacio de libertad para que producir, hacer circular y redistribuir la cultura, se transforma en el lugar más cerrado, ya que no solo importan las cuestiones que tienen que ver con los derechos de autor, sino que son tanto o más importantes los *códigos* de quienes diseñan los motores de búsquedas en la red direccionando los tipos de información y conocimientos que quieren que sean adquiridos. Además, muchas veces están debajo de la órbita de la lógica del mercado capitalista, tal como lo mencionáramos anteriormente.

La convergencia tiene que ver con la posibilidad de que un mismo servicio funcione a través de diferentes plataformas y que distintos tipos de redes acojan a una misma plataforma o que distintos servicios se integren dentro de un mismo paquete de producción o distribución.

Tal es así que esta convergencia es la que está regulando hoy los mercados y los servicios. Entonces, ¿en qué lugar quedan estas leyes de propiedad que no han sabido o no han podido adaptarse a los tiempos tecnológicos que corren? Martín Becerra (2020) ensaya una respuesta a este interrogante:

Se observa, pues, que la regulación de las actividades de información y comunicación desborda la noción de "norma legal", involucra otras dimensiones que definen las reglas de juego del funcionamiento de estas actividades y desata nuevos problemas, conflictos y desafíos regulatorios desde una perspectiva de protección de derechos ciudadanos a la información y a la cultura. (p. 7)

#### 4. Conclusiones

Recorriendo los conceptos elaborados por los distintos autores a partir de la lectura y la reflexión sobre los mismos, nos surgen preguntas acerca de cómo se regula la propiedad intelectual en los tiempos que corren, dentro de la convergencia digital y la exposición de los contenidos y soportes. Los problemas están planteados pero las respuestas que se ensayan no son convincentes. Tienen sus pros y sus contras.

Sin embargo, lo más importante es que el debate, donde pensadores, colectivos, organizaciones y estados ensayan propuestas con perspectivas a una posible solución o consenso, está planteado. Tal vez sea el momento de tomar decisiones. Todo este paisaje nuevo y fascinante que nos brinda la tecnología

también despierta fuerzas antagónicas que tensionan entre sí, y que tarde o temprano, habrá que saldarlas. Por una parte, la imperiosa necesidad de abrir el juego en este mundo donde casi todo está al alcance del teclado y que genera una masificación de magnitudes incalculables de personas saltando cualquier frontera física o cultural. Por otra, la insaciabilidad de las grandes corporaciones, tecnológicas o no, inclusive los Estados, que pugnan por incrementar sus ingresos en la misma proporción que crece el mercado. Esta natural voracidad necesita la mayoría de las veces de blindajes legales que protejan y tutelen sus propiedades y alcances. Están emergiendo desde hace un tiempo –y de manera acelerada– nuevos feudalismos, ya no delimitados por bordes administrativos sino por *copyright* de toda índole.

Lo que resulta más paradigmático es que una simple foto de un lugar turístico nos puede convertir en “delincuente”, o al regreso de un simple viaje de placer, pueden reclamarnos con una multa por haber subido a las redes una foto de algún lugar turístico, cuyos monumentos tienen protección de *copyright*. Un acto tan sencillo, inocente y deseado, digno de ser compartido como un recuerdo, se puede volver un gran dolor de cabeza.

Es por ello que se necesitará llegar a la democratización de las imágenes, y por qué no del arte, sobre todo de aquellas que potencian la cultura y nos permiten volvernos más sólidos ante un futuro que se vislumbra muy incierto.

## Notas

1. En sus comienzos llamada Tour de 300 mètres, es una estructura de hierro diseñada por los ingenieros Maurice Koechlin y Émile Nouguier, y construida por el ingeniero francés Alexandre Gustave Eiffel y sus colaboradores para la Exposición Universal de 1889 en París. Es una estructura de hierro pudelado ubicada en un extremo del Campo de Marte en las orillas del río Sena. Es visitada y fotografiada por 7,1 millones de turistas cada año, según informe del año 2013.
2. Aunque en la actualidad rige una directiva de 2001, Directiva 2001/29/CE, que tiene sus bases en el Tratado sobre Derecho de Autor que se firmó en Ginebra en 1996 por los países miembros de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. El Tratado entró en vigor en 2002. Esta tiene muchas críticas es sus artículos y ha quedado también obsoleta a los tiempos que corren.
3. Esta disposición permite tomar fotografías o producir imágenes como por ejemplo pinturas de edificios y esculturas ubicadas en sitios públicos sin transgredir la ley de derecho de autor.
4. El edificio Atomium es una estructura de hierro de 102 metros de altura construida para la Exposición General de Bruselas de 1958. Representa un cristal de hierro ampliado 165 mil millones de veces. Está conformado por nueve esferas de acero de 18 metros de diámetro cada una. Ubicado en el parque de Heysel, Bruselas, Bélgica: <https://abruselas.com/atomium/>
5. El Parlamento de Bruselas. Ubicado en el complejo Espace Léopold en el Pl. du Luxembourg 100 en Bruselas, Bélgica. Inaugurado oficialmente el 14 de octubre de 2011: <https://bit.ly/3hjxplE>
6. El Parlamento Europeo de Estrasburgo, también conocido como Parlamento Europeo, Euro parlamento, Euro cámara o Cámara Europea por ser la sede de la institución parlamentaria oficial de la Unión Europea. Construido en 1999 en Estrasburgo, Francia: <https://bit.ly/3j4ItDA>
7. Ingeniero proyectista y director de iluminación de origen francés. Creador de la iluminación dorada de la Torre Eiffel que consta de 336 proyectores equipados con lámparas de sodio de color amarillo anaranjado de alta presión. Este dispositivo diseñado hace que la propia Torre Eiffel se convierta en un dispositivo de luz. Fue inaugurada el 31 de diciembre de 1985. En el año 2004 los focos de 1000w fueron sustituidos por una menor potencia, 600ww, pero de mayor eficacia para asegurar el ahorro de energía. El 1 de enero de 2000 se agregaron 20.000 flashes parpadeantes sobre la estructura. Estos fueron instalados por un equipo de alpinistas, donde se necesitaron 20 alpinistas cada noche durante tres meses para colocar estas luminarias. Estaba previsto como algo temporal por lo que se desmontó en el 2001 pero un año después se lo volvió a instalar para quedar en forma definitiva. Estos flashes parpadean durante 5 minutos cada hora en punto todas las noches has la 01:00 de la madrugada.
8. Abinader, Luis Gil (2014) Un mundo sin copyright y el comercio. Entrevista a Joost Smiers. Flacso. Recuperado de <<https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/Entrevista-a-Joost-Smiers.pdf>>
9. El nombre del conocido y gigantesco letrero es Hollywood Sign. Está situado la colina denominada Monte Lee, esta

forma parte del Parque Griffith, en el distrito de Hollywood Hills, en Los Ángeles, California. Está formado por letras de la palabra “Hollywood” en mayúsculas y de color blanco; donde cada letra mide unos 13,7 metros de altura y en total, el cartel mide unos 106,7 metros de longitud. Fue creado como pieza de una campaña publicitaria en el año 1923. Actualmente se encuentra protegido y está promocionado por una asociación sin fines de lucro llamada Hollywood Sign Trust. La misma se encarga del mantenimiento del letrero y de su divulgación histórica: <https://hollywoodsign.org/>

10. El Paseo de la Fama de Hollywood (Hollywood Walk of Fame) es una vereda a los largo de Hollywood Boulevard y Vine Street, en Hollywood, California, Estados Unidos. En su suelo hay incrustadas más de 2000 estrellas de cinco puntas con los nombres de celebridades de la industria del cine o las series, el teatro, la música y la radio.

11. La Opera de Sídney está situada en la ciudad de Sídney en el estado de Nueva Gales del Sur. Fue diseñado por el arquitecto danés Jørn Utzon en 1957 e inaugurada el 20 de octubre de 1973. Desde el 2007 es Patrimonio de la Humanidad declarado por la UNESCO.

12. Ver: <https://wiki.gettyimages.com/>

13. Ver: [www.creativecommons.org](http://www.creativecommons.org)

## Bibliografía

- BECERRA, M. (2016), “La convergencia es más que un proyecto de ley” en QUIPU. Disponible en <<https://martinbecerra.wordpress.com/2016/05/17/la-convergencia-es-mas-que-un-proyecto-de-ley/>>. Recuperado el 23/04/2020.
- BECERRA, M (2020), Texto Base UNIDAD 1: Regulación y contexto. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR.
- BUSANICHE, B. (2005), “Las ideas y las cosas: la riqueza de las ideas y los peligros de su monopolización”, en ¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y del conocimiento, El Salvador: Fundación Heinrich Böll. p. 68-82. Disponible en <<http://tallerdedatos.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/busaniche-las-ideas-y-las-cosas.pdf>>. Recuperado el 25/08/2021.
- CASTELLS, M. (2009), Comunicación y Poder, Madrid: Alianza.
- LESSIG, Lawrence (1998), “Las leyes del ciberespacio”, Cuadernos Ciberespacio y Sociedad N° 3 Marzo 1999, Disponible en: <<http://www.cibereconomia.freeservers.com/ciberespacio/leyes%20del%20ciberespacio.html>>. Recuperado el 25/08/2021.
- MCLUHAM, M. y FIORE, Q. (1997), El medio es el masaje. Un inventario de efectos. Barcelona: Editorial Paidós.
- SMIERS, Joost (2006), Un mundo sin copyright: artes y medios en la globalización. Barcelona: Gedisa.
- VERCELLI, A. (2009), “Repensando los bienes intelectuales comunes”. Tesis doctoral disponible en: <<http://www.arielvercelli.org/rlbic.pdf>>. Recuperado el 16/08/2020
- ZALLO, R. (2011): “Paradojas de la cultura digital”, en Telos n° 88. Madrid, España. Disponible en: <<https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf>>. Recuperado el 16/08/2020.

# El Estado como promotor de la inclusión / exclusión social en la esfera digital: el caso argentino (marzo-septiembre 2020)

Lucía **Bonetto Cornatosky**

Universidad Católica de Córdoba  
bonetto Lucia8@gmail.com

## Resumen:

La libertad de expresión entendida como libertad para buscar, recibir y difundir ideas e información por diversos medios, es uno de los pilares sobre los que se asienta la vida democrática. Durante las últimas décadas, vivimos un escenario caracterizado por la creciente digitalización de la vida en sociedad. Este proceso se acentuó fuertemente en el contexto de Emergencia Sanitaria por COVID-19, donde el acceso y la usabilidad de la información constituyen elementos centrales para que los individuos puedan expresarse y adquirir conocimientos que le permitan estar incluidos dentro del entorno digital. Para el ejercicio pleno de este derecho, es indispensable el desarrollo e implementación de políticas públicas, tarea donde el Estado adquiere relevancia primordial. Este capítulo busca conocer qué acciones llevó adelante el gobierno argentino en vistas a promover la inclusión de grupos sociales vulnerables a los entornos digitales, y buscando garantizar en última instancia el goce del derecho a la libertad de expresión. En ese sentido se analizarán las políticas públicas desarrolladas en Argentina en el período marzo-septiembre 2020 en materia de recursos físicos, digitales, humanos y sociales que buscan contribuir a la accesibilidad y usabilidad de la información de forma equitativa e inclusiva.

**Palabras clave:** *inclusión digital, políticas públicas, libertad de expresión, Covid-19, entorno digital.*

## Introducción

El derecho a la libertad de expresión surge en el siglo XVII y desde entonces se constituyó como un pilar fundamental de la vida en las democracias modernas. Se entiende por este derecho no solo que no haya limitaciones a la expresión, sino también a la posibilidad de contar con recursos que permitan a un ciudadano la búsqueda, el acceso y la difusión de información. Con el advenimiento de la sociedad de la información y la democratización del acceso a internet, se presenta una nueva arena donde los ciudadanos pueden potenciar su capacidad expresiva, impactando positivamente sobre el ejercicio de la libertad de expresión. Esta situación se profundizó aún más en el contexto de Emergencia Sanitaria acontecida por el Covid-19, donde el acceso de las personas a internet adquirió una relevancia aún mayor. Siendo el entorno digital un espacio donde el ciudadano puede desarrollar en plenitud su libertad de expresión, es necesario atender a las acciones que desarrollan los gobiernos en vistas a promover la inclusión de los ciudadanos en la esfera digital. Es por ello que el presente trabajo analiza las dinámicas del Estado argentino en vistas a garantizar el acceso de los ciudadanos al entorno digital como parte del derecho a la libertad de expresión en el contexto de la Emergencia Sanitaria por Covid-19.

El documento cuenta con cuatro grandes apartados, a saber, los tres primeros de carácter teórico mientras que el último se caracteriza por la aplicación de los conceptos a un caso práctico. En la primera parte se define la *libertad de expresión* y se efectúa un veloz recorrido histórico en torno a los instrumentos legales que respaldan el cumplimiento del derecho en la arena internacional. En la segunda parte se realiza una breve revisión histórica del origen y las mutaciones del concepto libertad de expresión, revisitando también las discusiones en torno al papel del Estado como garante del mismo. En la tercera sección se estudia la dinámica estatal y su vinculación con los ciudadanos como portadores últimos del derecho a la libertad de expresión. Y, en ese sentido, se entiende a la accesibilidad y usabilidad de la información por parte de los usuarios como elementos constituyentes de la libertad de expresión y que como tales requieren atención estatal en vistas a garantizar la inclusión de estos en los entornos digitales. Finalmente, la última parte del documento presenta un análisis de caso de las políticas públicas llevadas adelante por el Estado argentino en el marco de la Emergencia Sanitaria en vistas a garantizar el derecho a la libertad de expresión de los ciudadanos en la esfera digital.

En resumidas palabras, el trabajo en cuestión intenta poner de relieve cómo el Estado a través de sus políticas públicas opera sobre la libertad de expresión de los ciudadanos promoviendo o entorpeciendo una dinámica de inclusión/exclusión social.

## 1. Contexto Conceptual

La libertad de expresión es una de las condiciones *sine qua non* de la vida democrática (Becerra, 2020). Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, numerosas declaraciones y convenciones abordan el derecho a la libertad de expresión como pilar central de las democracias occidentales, destacándose la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 y la Convención Americana de Derechos Humanos (también llamado Pacto de San José de Costa Rica) de 1969.

Sin embargo, los debates alrededor de la conceptualización del derecho a la libertad de expresión han ido complejizándose desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Este proceso se vio acompaña-

do y fuertemente interpelado con la democratización del acceso a internet. En un contexto de mayor accesibilidad a los ordenadores personales y de la relativización de los medios masivos de comunicación como formadores de opinión pública, internet se presenta como un amplificador de las potencialidades expresivas de los ciudadanos. Un usuario puede entonces acceder a la red para visualizar, generar o compartir contenido a un bajo costo, ampliando incluso los sitios desde donde se da el consumo y la participación del mismo.

Frente a esta transformación del Ecosistema Mediático, la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) se vio en la necesidad de generar un instrumento jurídico que revise la vinculación entre libertad de expresión e internet, que reconozca el impacto positivo de este último sobre la primera, y que procure protegerla y fortalecerla: “El entorno en línea no solo ha facilitado que los ciudadanos se expresen libre y abiertamente, sino que también ofrece condiciones inmejorables para la innovación y el ejercicio de otros derechos fundamentales como el derecho a la educación y a la libre asociación” (CIDH, 2013, p. 9). De esta manera, el organismo provee una serie de principios orientadores para los poderes ejecutivos y legislativos del Estado, buscando que las normas venideras garanticen el derecho a la libertad de expresión en internet.

Esta preocupación se ha visto profundizada en el contexto actual de emergencia sanitaria, económica y social generada por la pandemia del Covid-19, en el que el acceso de las personas a internet “adquiere una centralidad insoslayable” (OEA-CIDH Comunicado de prensa R206/20<sup>1</sup>). No solo para continuar con las tareas cotidianas que anteriormente requerían el contacto presencial, sino también para el ejercicio de diversos derechos civiles, políticos, económicos y culturales; entre los que destaca la libertad de expresión.

A partir de este reconocimiento entonces, cabe preguntarse sobre las especificidades que adopta la relación entre el Estado y la libertad de expresión en el caso argentino, en el marco de un escenario caracterizado por la veloz digitalización de la vida ocasionada por la pandemia del Covid-19. Sin embargo, antes de adentrarnos en la vinculación entre el Estado y el derecho en cuestión, es imprescindible dejar sentada una definición del concepto libertad de expresión, entendiendo por ésta “la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección”. (CIDH, 2013:1). Así conceptualizado, este derecho posee dos dimensiones. Una primera individual, en tanto comprende la externalización del pensamiento individual y su difusión por diversos medios (analógicos o digitales); y una segunda, de naturaleza colectiva, en tanto facilita la circulación y el intercambio de ideas, reconociendo en el flujo deliberativo un valor enriquecedor in situ (Loreti & Lozano, 2014).

## 1.1 La dinámica estatal y la libertad de expresión

El nacimiento de la prensa en el siglo XVII vino acompañado de una visión fuertemente monárquica del derecho a la libertad de expresión, a partir de la cual se establecía que quienes estaban en condiciones de informar eran solamente los poseedores de licencias reales. Es decir que, quienes informaban eran los que poseían una licencia real de la monarquía.

Loreti & Lozano (2014) identifican una etapa posterior a la monárquica, que se inició con la Revolución Francesa y que está principalmente vinculada a las empresas de la información. En ese marco, la

libertad de expresión se limitaba a la libertad de la empresa, que era el organismo jurídico con potestad para vincularse con las autoridades estatales e informar los sucesos que acontecían, resultando así en un sistema marcadamente mercantilista de la información.

La tercera etapa tiene lugar a mediados del siglo XX, cuando los profesionales de la comunicación comienzan a pujar por una comprensión que trascendiera la mercantilización de la información, rescatando los principios que orientan el desempeño profesional al igual que el valor público y social del comunicador. En palabras de Soria: “la materialización del *animus difundendi*, de una forma constante, organizada y profesional” (Soria en Loreti & Lozano, 2014, p. 56). Este planteo, centrado en el profesional de la información antes que en la empresa, comienza a cuestionar la centralidad del mercado en el sistema de la información, y amplía el número de actores relevantes en el mismo.

Esta última tendencia se profundiza en la cuarta etapa, llamada universalista y que tiene lugar desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hasta la actualidad. La clave de este período es que el derecho a la libertad de expresión deja de ser posesión de la realeza, las empresas informativas e incluso los profesionales de la información para dar un salto hacia el público. De esta manera, muchos de los actuales debates en torno a la libertad de expresión incorporan a la perspectiva el rol de los usuarios o consumidores de la información que circula en el sistema, que se encuentra potenciado aún más notablemente con la democratización de la internet y el crecimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Es a partir del entendimiento del sistema de la información actual que resulta necesario abordar la relación entre la regulación estatal y la libertad de expresión de los ciudadanos que habitan el territorio.

En este sentido, es preciso señalar que una vez que los Estados reconocen el derecho a la libertad de expresión dentro de sus límites fronterizos, se abre una nueva serie de interrogantes en torno al rol que le corresponde en vistas a garantizar su pleno ejercicio. En la clásica conceptualización de Berlin (2005), la libertad negativa implica la no restricción de la acción del individuo. Es una “libertad de”, por lo que entender el derecho desde este punto de vista implica que el rol del Estado se radica fundamentalmente en garantizar la no censura en la expresión de los ciudadanos (y de las empresas de comunicación) y que será la propia mano invisible del mercado la que garantizará el acceso a la información. De esta forma, el ciudadano (y la empresa de comunicación) podrá ejercer su derecho mientras sea “libre de” condicionamientos o impedimentos a su libre expresión, fundamentalmente del sector estatal.

La libertad positiva, por el contrario, refiere a la capacidad de cualquier individuo de realizar acciones afirmativas que tiendan a su realización personal. O en otras palabras, alude a la idea de “ser libre para” que sus decisiones y sus acciones dependan de su propia voluntad, y no sean determinados por agentes extraños. Desde esta perspectiva, una corriente mucho más activista (Loreti & Lozano, 2014) comprende que para el verdadero ejercicio de la libertad de expresión, el Estado no puede limitarse a la no censura y dejar al azar todos los sucesos que acontecen tras su abstinencia, sino que por el contrario es necesaria su intervención. Esta corriente reconoce la existencia de condiciones desiguales –estructurales y coyunturales– entre los actores del sistema de información, que condicionan sus posibilidades de actuación en la vida democrática afectando necesariamente la efectivización del derecho. Es por ello que en vistas a garantizar su cumplimiento, el Estado debe intervenir sobre las condiciones bajo las cuales los actores se expresan y se informan, buscando facilitar el acceso de actores en desventaja a la escena pública. El rol del Estado ya no se limita a no censurar a los actores del sistema (para que

sean “libres de” la censura), sino que se asienta sobre la generación de condiciones en las que tales actores puedan efectivizar su derecho a expresarse (de forma que sean capaces, “libres para” expresarse).

En países de Europa occidental incluso hay subsidios directos destinados a fomentar el pluralismo y la diversidad de voces. Una cosa es indiscutible, e insistimos en ella: si en el mercado hay quienes entienden que la mano invisible garantiza la distribución de los bienes, es evidente que en la vida de la comunicación social y de las industrias culturales no hay mano invisible. Menos aún puede pensarse que, de haberla, garantizaría el pluralismo y la diversidad. (Loreti & Lozano, 2014, p. 49)

En este sentido, el Estado como interventor activo tiene como objetivo último la resolución de problemas asociados al derecho de expresión. Autores como Becerra (2020) enlistan algunos de estos conflictos, entre los que destaca la concentración mediática, el otorgamiento de licencias con condiciones que desincentivan mecanismos democráticos, los sesgos en torno a la publicidad oficial y los condicionamientos vinculados a veracidad, imparcialidad u oportunidad de la información. Resulta de vital interés para la dinámica de la política democrática el modo en que el Estado, en tanto defensor del interés público, diagrama políticas de regulación de la industria de la comunicación tendientes a limitar las fallas del mercado de las telecomunicaciones.

Sin embargo, a partir de la expansión de internet y la masificación de las nuevas tecnologías de información y comunicación que caracterizan al ecosistema mediático actual, resulta relevante también poner atención en la vinculación del Estado con los consumidores de la industria de la comunicación. En ese sentido, se parte del supuesto de que las formas de vinculación de los ciudadanos con la accesibilidad y usabilidad de la información, entendidas éstas como parte del derecho a la libertad de expresión, definen o redefinen los límites de inclusión/exclusión social. Y es frente a sociedades estructuralmente desiguales donde resulta imperioso que el Estado atienda las necesidades sociales y garantice derechos a través de políticas públicas.

## 1.2 Más allá del modelo tecnocéntrico

En línea con lo expuesto, las Relatorías Libertad de Expresión en Becerra (2012) afirman que “los Estados tienen la obligación de promover el acceso universal a internet para garantizar el disfrute efectivo del derecho a la libertad de expresión” (p. 8). Sin embargo, ¿qué significa facilitar el acceso de las personas a internet? En numerosas ocasiones, diversos actores políticos y sociales refieren a la *brecha digital* atendiendo a la distribución desigual de recursos tecnológicos. Es decir a la situación desventajosa de un sector de la sociedad en relación a otro que sí posee un dispositivo (ordenador, tablet o smartphone) con conexión a internet y a una línea de abastecimiento eléctrico. De ahí que el modelo tecnocéntrico encuentra su fundamento en la posesión de elementos físicos (servicio de conectividad y en el aparato tecnológico propiamente dicho) adecuados.

No obstante, autores como Warschauer y Niiya (2014) proponen avanzar hacia un esquema de la literacidad que continúa considerando a la tecnología como factor relevante, aunque va más allá de lo físico. Proponen avanzar hacia un enfoque más amplio que entienda que “el uso de las TIC -tecnologías de la información y la comunicación- es una práctica social que se conecta con el acceso a artefactos físicos, contenido, habilidades y apoyo social” (p. 26). De ahí que el accionar estatal debiera estar orientado hacia la generación de políticas públicas que incluyan los recursos físicos (dispositivos tecnológicos, acceso a internet y a línea de abastecimiento eléctrico), los recursos digitales (asociados

a la disponibilidad y utilidad del material disponible digitalmente), los recursos humanos (relacionado a un conjunto de aptitudes y habilidades específicas de las TIC) y los recursos sociales (referidos a las estructuras socio-institucionales que legitiman el acceso a las TIC como derecho fundamental) en vistas a mejorar las condiciones de inclusión/exclusión social. En ese mismo sentido, Van Dijk afirma que para que el Estado contribuya a reducir la dinámica de exclusión social que genera la desigualdad en el acceso y usabilidad de internet como parte de la libertad de expresión es necesario que:

la mayor parte de los integrantes de una sociedad superen el acceso material a una gama (dispar) de bienes y servicios info-comunicacionales, las diferencias en su uso, las distintas modalidades de acceso a la segmentada oferta de servicios, y la adquisición y construcción diferencial de capacidades y habilidades. (citado en Becerra 2012, p. 9)

De esta manera, la planificación y puesta en marcha de una política pública que contemple el acceso de los ciudadanos a los recursos físicos, digitales, humanos y sociales contribuirá al mejoramiento de las condiciones de inclusión/exclusión social que operan sobre el ejercicio efectivo del ciudadano en torno a la libertad de expresión. En ese sentido, este trabajo buscará analizar brevemente el estado de situación de Argentina en torno a las políticas públicas existentes en esta materia.

## 2. Estado de situación en Argentina

La pandemia del Covid-19 intensificó el proceso de digitalización que se venía suscitando en el mundo. Particularmente en Argentina volvió a reflotar la discusión en torno a la inclusión/exclusión social que genera el acceso y manejo del entorno digital. Si bien esta discusión forma parte de la agenda pública desde inicios del siglo XXI, en determinadas situaciones coyunturales tomó más exposición que en otras. Sin dudas la Emergencia Sanitaria profundizó la relevancia y la urgencia de discutir estas temáticas. A continuación se analizarán las acciones estatales emprendidas por el Gobierno Nacional Argentino en torno a paliar las desigualdades existentes en el acceso al entorno digital en el marco de la Emergencia Sanitaria, poniendo especial interés en cómo esta situación condiciona el goce del derecho a la libertad de expresión.

### 2.1. Recursos físicos

En Argentina, existe un consenso generalizado entre los actores políticos y sociales de que la brecha digital es una asignatura pendiente. Desde el Plan Conectar-Igualdad lanzado en 2010 hasta el Programa Aprender Conectados en 2018, se entregaron más de 5.700.000 netbooks<sup>2</sup> en los niveles inicial, primario y secundario en vistas a superar la brecha digital. Durante la pandemia, acorde al informe presentado por Cardini et al. en mayo de 2020, el Estado entregó 135.000 *netbooks* y *tablets* para algunas provincias del norte y del conurbano bonaerense. Además, complementó esta acción con el servicio de desbloqueo gratuito de dispositivos estatales que se entregaron en años anteriores y que se encontraban en desuso (Cardini et al., 2020).

En relación a la conexión de los equipos a la red de internet, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en su Encuesta Permanente de Hogares: Acceso y Usos de Tecnología de la Información y la comunicación del cuarto trimestre de 2019, reflejaba que el 60,9% de los hogares tiene acceso

a una computadora y que un 82,9% de hogares tiene acceso a internet. De ahí que no solo resulta relevante atender a la posesión de un dispositivo tecnológico sino también al acceso a internet. Durante la Emergencia Sanitaria, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) fue una de las instituciones políticas que más trabajó en torno a esta temática. Como se desarrolla más adelante, se observa la existencia de políticas públicas tendientes a mejorar la conectividad de los hogares y establecimientos, teniendo como objetivo “pasar de 40 a 95 por ciento de establecimientos argentinos conectados” (La brecha digital en el Congreso, 2020).

Si entendemos la libertad de expresión desde una conceptualización positiva resulta evidente que el Estado debe garantizar el acceso a los recursos físicos, a través de políticas públicas específicas que faciliten el camino hacia el entorno digital. De esta manera, si entendemos la red de internet como un espacio donde el usuario encuentra una potencialidad expresiva, el Estado debe proveer políticas que faciliten el acceso de los ciudadanos en términos de recursos físicos para garantizar la libertad de expresión de los usuarios.

## 2.2. Recursos digitales

La accesibilidad a los recursos digitales está vinculada con la disponibilidad, utilidad y relevancia del material en línea en un contexto dado. Si bien el campo de la educación no es el único donde se puede analizar la respuesta en términos de políticas públicas frente a la pandemia, es sin dudas uno de los más ricos para visualizar la capacidad de respuesta estatal bajo esta categoría.

En el contexto de Emergencia Sanitaria, Económica y Social por la pandemia del Covid-19, los establecimientos educativos argentinos cerraron sus puertas y se vieron obligados a un vertiginoso escenario de educación a distancia. Este campo reaccionó con gran rapidez ante el desafío. Sin embargo, las respuestas fueron muy desiguales entre las provincias<sup>3</sup>. En relación a la disponibilidad de material, se observa que las 24 provincias argentinas cuentan con herramientas educativas en formato digital para los niveles primario y secundario. Sin embargo existen enormes disparidades en torno al nivel inicial, superior, especial y adulto. En algunos casos, se optó por colgar cuadernillos curriculares en los sitios web del gobierno mientras que en otras ocasiones se desarrollaron portales específicos para mejorar la interacción entre docentes y alumnos. En torno a la utilidad y relevancia, existe un factor común: todas las herramientas permiten la descarga de documentos para su lectura. No obstante, hay plataformas que complementan la lectocomprensión con material audiovisual, material de eduentrenimiento, videoclases online y grabadas.

La existencia de material disponible de forma online es una de las prestaciones mínimas que garantiza el Estado en torno al derecho que poseen los niños, niñas y jóvenes a la educación. Como menciona la CIDH (2013) este derecho se encuentra íntimamente vinculado con la libertad de expresión. Sin embargo, el desarrollo de políticas públicas que consideren la utilidad, relevancia y amigabilidad de los recursos digitales es una materia pendiente. De forma contraria, el Estado argentino no desarrollaría un abordaje integral de la problemática que le permita a los usuarios el pleno ejercicio de la libertad de expresión.

## 2.3. Recursos humanos

Los recursos humanos refieren a las aptitudes y habilidades prácticas concretas para la utilización de las TIC. En relación al grado de preparación de los docentes frente a la virtualidad obligada, la En-

cuesta Provincial de Trabajo Docente en Contexto de Aislamiento realizada por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) arroja que “uno de cada cuatro docentes tuvo que aprender a utilizar recursos asociados a las tecnologías de la información en este contexto, ya que solo el 36,7 había trabajado previamente bajo esta modalidad” (Molina, 2020, s/n). En ese sentido el relevamiento de Argentinos por la Educación destaca que desde los ejecutivos provinciales se impulsaron planes de formación educativa para docentes en vistas a mejorar sus aptitudes y habilidades prácticas. Allí destacan las experiencias de Seguir Haciendo Escuela, Educar en #Tiemposdedistancia social y Tramas Digitales. Finalmente, en términos de respuesta desde el Gobierno Nacional, el informe de Cardini *et al.* (2020) indica que a través del Instituto Nacional de Formación Docente se hizo extensiva una oferta de capacitación docente<sup>4</sup>.

En cambio, si nos posicionamos más allá del campo de la educación, el informe *Percepciones sobre el Impacto de la Pandemia en el Empleo de Randstad Workmonitor* menciona que el 85% de los trabajadores argentinos afirma sentirse preparado para el nuevo formato de trabajo digital<sup>5</sup>. La nueva normalidad demanda apertura al aprendizaje, adaptación veloz a los cambios y actualización permanente en lo que refiere a los recursos humanos. Y en esa carrera por la adaptación, se evidencia aún mucha desigualdad.

La pandemia del Covid-19 profundizó aún más los desequilibrios preexistentes. Actualmente, el manejo de las TIC es un factor crucial para la inclusión social en materia educativa al igual que resulta una herramienta de enorme utilidad para el mercado laboral. Quienes no poseen los instrumentos necesarios para su buen uso encuentran barreras para ser incluidos y escuchados en la arena digital. Precisamente por eso es imperioso que el Estado garantice la formación del recurso humano para el ejercicio efectivo de la libertad de acceso, búsqueda, difusión y exposición de ideas para los ciudadanos.

## 2.4. Recursos sociales

Por último, los recursos sociales refieren a las estructuras socio institucionales que favorecen la legitimación e implantación social de las TIC como fuente de valor para la vida digital. Como se desarrolló anteriormente, en el plano internacional existen bastos instrumentos jurídicos que protegen el derecho a la libertad de expresión en el ecosistema digital.

En el plano nacional, Argentina trabajó en dos direcciones: por un lado, se presentó y aprobó el Régimen de Teletrabajo que establece entre otras cosas el derecho a la desconexión digital, la representación sindical y mismos derechos y obligaciones para trabajadores remotos y presenciales. Este régimen cuenta con la aprobación de ambas Cámaras y entraría en vigencia a los 90 días desde la finalización del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Por otro lado, el gobierno nacional a través del ENACOM presentó un conjunto de programas orientados a garantizar el Servicio Universal de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a saber: Programa para el Desarrollo de Infraestructura para Internet Destinado a Villas y Asentamientos Inscritos en el Registro Nacional de Barrios Populares en Proceso de Integración Urbana<sup>6</sup>, el Programa de Acceso a Servicios Tic a Poblaciones de Zonas Adversas y Desatendidas para el Despliegue de Redes, Programa de Despliegue de Redes a Acceso a Servicios de Comunicaciones Móviles<sup>7</sup> y Programa

de Acceso a Conectividad para Instituciones Públicas, entre otras. Sin embargo estos programas se encuentran en etapa inicial. Es decir que la mayor parte de estos están en proceso de licitación para su posterior ejecución.

Los instrumentos jurídicos tanto a nivel nacional como internacional operan como ordenadores que facilitan la implantación, legitimación y promoción de acciones gubernamentales en relación con sus ciudadanos. Tanto la existencia de mecanismos reguladores del Estado en relación con los medios tradicionales como la elaboración –aunque fundamentalmente la implementación– de políticas públicas que faciliten la inclusión social en relación a las TIC, forman parte de las acciones que debe llevar adelante un Estado para el pleno goce de sus ciudadanos en torno a la libertad de expresión.

### 3. Consideraciones finales

El entorno digital es un espacio propicio para potenciar el derecho a la libertad de expresión de los ciudadanos. En ese sentido, el Estado es uno de los responsables principales en vistas a garantizar el acceso de los usuarios a la esfera digital. En un contexto de Emergencia Sanitaria donde gran parte de la vida en comunidad viró vertiginosamente hacia la digitalización, la inclusión en este entorno emana a la superficie como una necesidad de enorme relevancia y urgencia.

En numerosas ocasiones sucede que los gestores políticos privilegian el desarrollo de políticas públicas en vistas a mejorar la inclusión social digital, basándose exclusivamente en modelos tecnocéntricos que no abordan de forma integral el problema. Es por ello que resulta indispensable que los gobiernos desarrollen políticas públicas que tomen en consideración la complejidad del problema y que atiendan a cada una de las causas que originan la exclusión social y la consecuente privación del derecho a la libertad de expresión.

En ese sentido, el presente trabajo retoma los aportes del enfoque de la literacidad provistos por Warschauer y Niiya (2014) y propone el desarrollo de políticas públicas que contemplen acciones en un amplio espectro temático, que incluye desde la distribución de dispositivos tecnológicos, la ampliación de las redes de acceso a internet y el mejoramiento del servicio brindado por las empresas de telecomunicaciones hasta el desarrollo de herramientas digitales que ayuden al fortalecimiento del recurso humano y permitan mejorar las aptitudes y habilidades en el nuevo entorno. El desarrollo de estas acciones acompañadas por un marco institucional que favorezca la promoción de la inclusión social como parte del derecho a la libertad de expresión pueden representar mejoras sustanciales en el goce efectivo de los ciudadanos en relación a su capacidad de expresión.

### Notas

1. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?IID=2&artID=1182>
2. Se destaca el relevamiento que realizó Argentinos por la Educación en torno a las plataformas educativas provinciales cuyo contenido está disponible en: <https://bit.ly/2BZfu4l>
3. No se encuentran registros estadísticos en torno a la preparación de los estudiantes en términos de aptitudes y habilidades de cara a la virtualización de la educación.
4. Ruocco, Fabián (2020). “Argentina optimista ante el desafío digital”. Bae Negocios. Disponible en: <https://bit.ly/3a7WLQZ>. Consultado el 03 de agosto de 2020.

5. Resolución 726/2020 disponible en: <https://www.errei.us.com/Legislacion/documento/20200703075340746>

6. Resolución 727/2020 disponible en: <https://www.errei.us.com/Legislacion/documento/20200703075550337>

7. Resolución 738/2020 disponible en: <https://www.errei.us.com/Legislacion/documento/20200703075913630>

## Bibliografía

- BECERRA, M. (2012), “Redes y medios: la resurrección de la política”, en En la ruta digital, Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- BECERRA, M. (2016), “La convergencia es más que un proyecto de ley”. Fecha de publicación electrónica: 17 de mayo de 2016. Fecha de última actualización: 17 de mayo de 2016. Disponible en <<https://martinbecerra.wordpress.com/2016/05/17/la-convergencia-es-mas-que-un-proyecto-de-ley> >. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- BECERRA, M. (2020), Apuntes de cátedra. Regulaciones y Derecho en Comunicación. Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Universidad Nacional de Rosario.
- BERLIN, I. (2005). “Dos conceptos de libertad”, en Cuatro Ensayos sobre Libertad. Universidad de Oxford. pp. 118-72.
- CARDINI, A.; D’ALESSANDRE, V. & TORRE, E. (2020), “Educar en Pandemia: respuestas provinciales al COVID”. Fecha de publicación electrónica: mayo de 2020. Fecha de última actualización: mayo de 2020. Disponible en <<https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/> >. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- COMISION INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2013). Libertad de expresión en internet, en Relatoría especial para la libertad de expresión. Fecha de publicación electrónica: 31 de diciembre de 2013. Fecha de última actualización: 31 de diciembre de 2013. Disponible en <[https://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/informes/2014\\_04\\_08\\_Internet\\_WEB.pdf](https://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/informes/2014_04_08_Internet_WEB.pdf) >. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- DI SANTI, M. (2019), “Conectar Igualdad: los estudios muestran que las computadoras mejoraron el aprendizaje de los estudiantes”, en Chequeado. Fecha de publicación electrónica: 24 de mayo de 2019. Fecha de última actualización: 24 de mayo de 2019. Disponible en <<https://chequeado.com/el-explicador/conectar-igualdad-los-estudios-muestran-que-las-computadoras-mejoraron-el-aprendizaje-de-los-estudiantes/>>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- FERNÁNDEZ, C. (2010), “Presentación del Programa Conectar-Igualdad.com.ar”, en Casa Rosada Presidencia. Fecha de publicación electrónica: 06 de abril de 2010. Fecha de última actualización: 06 de abril de 2010. Disponible en <<https://www.caserosada.gob.ar/informacion/archivo/22068-blank-11525813>>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- MOLINA, M. (2020), “Enseñar durante la pandemia: docentes con más trabajo pero con pocas herramientas”, en Página 12. Fecha de publicación electrónica: 01 de julio de 2020. Fecha de última actualización: 02 de julio de 2020. Disponible en <<https://www.pagina12.com.ar/275958-ensenar-durante-la-pandemia-docentes-con-mas-trabajo-pe-ro-co>>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- LORETI, D. & LOZANO, L. (2014), “El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas”, Buenos Aires, Siglo XX.
- S/D (2020). “La Brecha Digital en el Congreso”, en El Litoral. Fecha de publicación electrónica: 27 de julio de 2020. Fecha de última actualización: 27 de julio de 2020. Disponible en <[https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/251161-la-brecha-digital-en-el-congreso-comisiones-debaten-sobre-conectividad-educacion.html](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/251161-la-brecha-digital-en-el-congreso-comisiones-debaten-sobre-conectividad-educacion.html)>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- WARSCHAUER, M. & NIIYA, M. (2014). “Medios digitales e inclusión social”, en Revista Peruana de Investigación Educativa. Perú. Disponible en <<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/39>>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.

# Por una televisión alternativa y digital en Argentina

Carola **Orduna**

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina  
carola.orduna@uner.edu.ar

## Resumen:

Es posible desarrollar en Argentina una política pública de televisión digital comunitaria como modelo alternativo que supere la concentración actual ejercida por la dicotomía gobierno nacional-monopolios privados, a partir de la inclusión de los gobiernos provinciales, el sistema universitario y la red de organizaciones de la sociedad civil. La producción de contenidos hiperlocales permitirá que la pluralidad democrática sea ejercida con el consecuente impacto positivo que tendrá sobre la economía regional. Desde el punto de vista de la infraestructura, la expansión de los servicios digitales y su posible regionalización en la toma de decisiones del sistema de conectividad permitiría abarcar la complejidad de la territorialidad argentina a partir de la implementación de una política pública federal que descentralice y convierta a la televisión digital en una oportunidad para cumplir con las leyes nacionales y el derecho humano a la comunicación y la cultura.

**Palabras clave:** *televisión popular, televisión alternativa, televisión comunitaria, inclusión digital, televisión digital.*

## 1. Introducción

Argentina sancionó la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) en 2009, abandonando así finalmente un paradigma heredado de la dictadura militar. Uno de los mayores logros sociales de la norma fue haberles otorgado visibilidad y legalidad a medios comunitarios, reservando un tercio del total del espacio radioeléctrico para el desarrollo del sector privado no comercial. No obstante, ya sea que se fuera atribuido a la falta de voluntad política, a la puja de intereses o a las dificultades económicas, a más de una década de su sanción parlamentaria el sistema continúa sin considerar debidamente a tales espacios. Y porque, además, debe lograrse aunar estas necesidades con los objetivos de los debates que se fueron dando en forma simultánea respecto de la inclusión digital. Sin la convergencia necesaria para una planificación razonable de políticas públicas no se podrá abarcar la complejidad de la territorial argentina en esta materia.

En forma simultánea, los profundos cambios que trae consigo el paradigma digital de la comunicación a partir de la universalización de las tecnologías que la han posibilitado, se encuentran en el año 2020 en un momento particular: en medio de la crisis que generó la pandemia del Covid-19 se profundizaron las divergencias político-económicas alrededor de la injerencia de las empresas de telefonía e internet respecto del status quo argentino, a partir de declararse como servicios públicos las empresas de telefonía, televisión e internet; el objetivo manifiesto ha sido –entre otras cuestiones– restringir los aumentos de tarifas, aunque también se juega la cuestión de quién ejerce el control en la toma de decisiones: el gobierno o las grandes empresas privadas (Boletín Oficial, 2020).

En el marco de las medidas de emergencia se sumaron restricciones a la dolarización de la economía doméstica con el fin de evitar el acopio privado y la fuga al exterior de la divisa norteamericana. El impacto de estas decisiones fue directo sobre las posibles inversiones privadas en infraestructura y sobre el consumo de las audiencias, en tanto fueron alcanzadas todas las plataformas cuyas tarifas son en dólares: las de entretenimiento como Netflix y Spotify; el uso que realizan las pequeñas empresas y comercios locales de las redes sociales como WhatsApp, Facebook e Instagram, así como de buscadores, para su posicionamiento y publicidad comercial; el desarrollo de sitios web y de comercio electrónico o los alojamientos de hostings, por mencionar lo más universalizado<sup>1</sup>.

Estos movimientos han repercutido en segmentos de la población que hasta el momento habían podido acceder a contenidos digitales a través de estas plataformas “a demanda”. No es el caso de quienes con o sin restricciones sobre compras de dólares se encuentran por fuera de estas posibilidades: se trata del alto porcentaje de la población que hasta el momento limita sus consumos culturales digitales a la navegación de las redes sociales y a la comunicación interpersonal por WhatsApp cuando el monedero doméstico así lo permite<sup>2</sup>. No está de más enfatizar en que la brecha digital es económica, pero principalmente cultural. El dato de que cuatro de cada diez hogares argentinos son pobres pone de manifiesto esta desigualdad. En definitiva, entre evitar la inflación y la fuga de capitales, mientras hay audiencias excluidas de los consumos digitales, en el sostenimiento del sistema de radiodifusión en términos de infraestructura por un lado y de la producción de contenidos digitales para la educación, la información y el entretenimiento por el otro, no se supera por el momento la dicotomía gobierno nacional/monopolios privados para lidiar con esta circunstancia, a pesar de que sobreviven en todo el territorio nacional algunos programas de televisión locales alojados en repetidoras y financiados fundamentalmente con la pauta publicitaria oficial y sus comercios de la zona. Es posible anticipar que sin una debida mediación de políticas públicas en este contexto de crisis económica la concentración se profundizará relegando aún más a las mayorías de los espacios de expresión cultural y decidiendo

por ellas desde puntos concentrados acerca de lo que deben o pueden consumir (Krakowiak y Mastriani, 2020)

Los medios alternativos, populares y comunitarios no encuentran aún la centralidad necesaria en la agenda nacional mediática y de inclusión digital para que puedan resultar en el cumplimiento de la legislación y, fundamentalmente, del derecho humano a la comunicación y a la cultura. Por ello, a partir de su presencia activa, las universidades nacionales están en condiciones de constituirse en pilares fundamentales para promover la diversidad de voces en las actuales circunstancias, mientras que los gobiernos provinciales pueden definir estratégicamente el despliegue de la infraestructura en sus territorios. En definitiva, se trata de articular la participación de actores que rompan con la dicotomía hegemónica.

## 2. No hay “un” modelo de comunicación

Pensar en comunicación alternativa, comunitaria y popular de América Latina en el contexto de la digitalidad, puede considerarse un anacronismo si se considera el alto nivel de concentración que tiene en sus dos principales dimensiones: en la capacidad de despliegue de la infraestructura que la soporta y en la dependencia a las reglas de los propietarios de las plataformas para la puesta en circulación de contenidos. Recordemos que los orígenes de la tradición nos ubican navegando en las corrientes donde luchar contra la centralidad del Primer Mundo y las grandes concentraciones económicas era el punto de referencia para avanzar hacia el camino opuesto. La consigna de la política cultural de la centroizquierda latinoamericana de las tres últimas décadas del siglo XX era clara: había que construir por fuera del sistema dominante y de dominación, desmontando y denunciando su lógica desde una mirada crítica, al tiempo que se daba voz a quienes habían quedado relegados. El capitalismo debía tener alternativas culturales.

Los encargados de poner en categorías teóricas tal perspectiva cuando la democracia regresó a nuestros países forjaron una corriente latinoamericana sólida y programática que fue dando forma a la comunicación social como campo de investigación, de producción científica y también de políticas públicas. A pesar de sus debates entre funcionalistas, críticos y culturalistas, el espíritu de esta construcción quedó enunciado por Mario Kaplún (1985) en su manual para el Comunicador Popular: “Nosotros buscamos “otra” comunicación: liberadora, participativa, concientizadora, problematizante” (p.13). Así fue que nacieron los periódicos barriales, las radios con antenas precarias sobre la azotea de algún vecino o la propaladora dando las noticias que importaban a quienes habitaban en ese puñado de manzanas. Los medios de comunicación populares, alternativos y comunitarios fueron surgiendo de las marginalidades abandonadas por la concentración mediática, precisamente para darle un espacio de participación a sectores sociales históricamente excluidos. Pero sus emisoras de baja frecuencia fueron quedando del lado de la “ilegalidad” con equipamiento de descarte, mientras que sus estéticas signadas en el consumo de “lo popular” como expresiones de arte menor o bien, abordadas desde miradas demagógicas que suelen restringir los debates a su mayor o menor proximidad a las lógicas populistas, como señala Hartley (2000).

Tales versiones de medios prácticamente artesanales y con un sesgo altamente pronunciado “de militancia”, no alcanzaron a tener expresiones televisivas robustas. Aún hoy, apenas se alcanza a hablar de “experiencias” donde el interés corporativo es reemplazado por la identidad comunitaria. Expresiones,

por qué no, “de resistencia” para muchos. Como indica Natalia Vinelli en sus investigaciones (2012), mientras que la televisión hegemónica está determinada por la competencia, la televisión alternativa está determinada por la colaboración y la solidaridad entre pares, esto es, entre una diversidad de colectivos. En consecuencia, permitir el desarrollo de este modelo en el año 2020 implicaría profundizar una brecha en lo existente y habilitar la convivencia de estas dos lógicas; un surco que se abrió en toda la región latinoamericana y que se transformó en ley en Argentina.

Gabriel Kaplún revitaliza lo que denomina el “movimiento ‘alternativista’” no solo por sus potencialidades teóricas, sino “porque además de los contenidos o a la propiedad de los medios”, incluye “una reflexión y una práctica en búsqueda de nuevos modelos de comunicación, de nuevas formas de entender el concepto mismo de comunicación” (Kaplún, 2019, p.72).

No es ocioso remarcar que lo alternativo supone un otro con el cual se dialoga o polemiza. Esta dialéctica también se despliega sobre lo popular y lo comunitario, todas formas de ejercer la comunicación por fuera de la centralidad monopólica y de la lógica del capital y la ganancia. Habita, no obstante, una terceridad en este planteo con proximidades y distancias siempre difusas y es lo que ha venido siendo y significando la agenda de la televisión pública. Como señala Orozco Gómez (2019) históricamente ha habido “un desfase entre la concepción culturalista de lo que debe ser un medio público y su programación y las necesidades y expectativas legítimas informativas comunicativas y de entretenimiento sin comerciales que claman las audiencias” (Orozco Gómez y Torres, 2019, p. 9).

Al mismo tiempo participa otra variable que hace a la tradición política: la dependencia de la televisión estatal como parte del andamiaje comunicacional propagandístico de las gestiones de gobierno, lo cual ha venido obstaculizando sistemáticamente el desarrollo de una real política pública en este terreno, lejos de los estándares interamericanos de Libertad de Expresión para una Radiodifusión Libre e Incluyente.

Tal vez el contexto en el que tuvo nacimiento la televisión en Argentina se planteaba innecesario pensar en alternativas populares; un medio cuyo desarrollo fue entonces estratégico y pensado precisamente para llegar a las masas, cuando había una ciudadanía activamente identificada con las decisiones de un gobierno populista. La voz dominante, que otrora se atribuía al pueblo, tenía el control del espectro comunicacional mediático. El repaso por la historia del siglo XX en Argentina confirma que en cada tropiezo democrático se dio un nuevo ajuste de clavijas en este mismo movimiento centrífugo<sup>3</sup>.

### 3. Infraestructura digital: una política de Estado

Una de las grandes dificultades para el despliegue de una televisión alternativa en la Argentina ha sido la infraestructura. Los costos de poner al aire una señal de televisión resultaban, y lo siguen siendo, inaccesibles para organizaciones de escasos recursos económicos. La televisión de aire primero y la de cable después, no ha sido un universo susceptible de ser gestionado por quien no tuviera un considerable capital para su sostenimiento. Y el financiamiento estatal a través de políticas de fomento han quedado siempre en el impulso a la apertura de espacios, mas nunca ha soportado mantenimientos.

Pero la posibilidad de revertir el *statu quo* se aloja en el seno del cambio de paradigma tecnológico que se empezó a consolidar a partir del 2008 y que alcanza al desarrollo de la televisión digital en el marco de la LSCA. Posibilidad, en tanto a pesar de los avances de la última década aún se encuentra en un

estadio potencial y comienza a ser motor de transformaciones profundas, para lo cual la responsabilidad que asuma el Estado en esta etapa garantizará (o no) una implementación democrática y federal en lugar de limitada a los intereses de gestiones de gobierno. Es necesario recordar que la apertura de este periodo tampoco quedó librada de disputas monopólicas y divergencias / acercamientos con el poder político (Mastrini, 2010).

Con el Decreto N° 1148 de 2009 se inició el camino hacia la digitalización de la televisión abierta y gratuita, mediante la creación del Sistema Argentino de Televisión Digital Terrestre, mientras se abría en el Congreso el debate que resultaría, dos meses después, en la sanción de la LSCA. Entonces, no se había enlazado la convergencia normativa entre la realidad de los medios masivos de comunicación y las nuevas dimensiones que abren las tecnologías de la información y la comunicación digitales. Recién aparecerá la primera norma de estas características en 2014 con la sanción de la ley de telecomunicaciones N° 27.078, conocida como Argentina Digital.

La mirada retrospectiva pone de manifiesto que el desorden normativo refleja la ausencia de una definición de política de comunicación guiando las decisiones, como señalan Fernando Krakowiak y Guillermo Mastrini (2020) en un artículo reciente. Los investigadores recorren las decisiones estatales en el despliegue de infraestructura de telecomunicaciones desde 1956, cuando se fundó la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (Entel) hasta las medidas adoptadas por el gobierno argentino en el marco de la emergencia por la pandemia de Covid-19: el DNU 690/20 que declara como servicio público en competencia a las tecnologías de la información y las comunicaciones y a la telefonía móvil (Boletín Oficial, 2020). Reparar en que las disposiciones que emanan del decreto no fueron fruto de algún debate ni de ninguna consulta. Se puede añadir al análisis que si bien la norma reivindica como un derecho humano el acceso a esos servicios y afirma que es un deber indelegable del Estado Nacional garantizarlos, no brinda precisiones acerca de cómo se implementará. La medida se centró en un objetivo antiinflacionario y avanzó hacia el congelamiento de tarifas sin haber considerado la oportunidad que brindan las exigencias de una digitalización sostenible, como plantean las directrices y buenas prácticas generadas desde organismos internacionales<sup>4</sup>.

En medio de esta ausencia de normativas y planes estratégicos sostenidos, un aspecto a rescatar y que pudiera verse como un contrasentido es precisamente que haya sido el empuje desde el sector privado hacia la digitalización de la Argentina, la paralela necesidad de modernización del Estado y los encuentros/desencuentros en esta dicotomía, lo que pueda hoy abrir una oportunidad al desarrollo de un modelo de comunicación alternativo en lo inmediato, una vez que se encuentre el rumbo conviviendo con, “a pesar de” o superados, los desafíos epidémicos. Y ello es producto de una de las pocas políticas de Estado que se ha visto en el último quinquenio: la conectividad se ha desarrollado en forma robusta con el despliegue de la Red Federal de Fibra Óptica (Refefo), que se lanzó en 2009 y es desarrollada desde la Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima (ARSAT) creada con la Ley 26.092 en 2006. Este despliegue permitió el desarrollo de la Televisión Digital Abierta compuesta por los servicios de Televisión Digital Terrestre (TDT) y Televisión Digital Satelital (TDS). En forma simultánea se fue dando una mejora en el acceso a internet y las velocidades de las tecnologías (Enacom, 2021).

La Argentina logró, en definitiva, construir bases sólidas sobre las cuales fuera posible edificar un porvenir más inclusivo y plural en materia de infraestructura digital si así lo quisiera, con solo continuar los pasos que se han venido dando y apelando a políticas que apuntalen el equilibrio entre el interés privado y el público.

Es necesario aclarar que según el referido último relevamiento de Enacom y la Cámara Argentina de Internet (Cabase) la cifra de hogares con acceso a Internet en el 2019 era del 63%, pero esa cifra se reduce a 47% si se miden solo los hogares de bajos recursos, y ofrece brechas a nivel interprovincial (Cámara Argentina de Internet –CABAS, 2019).

En el 2020 se realizó una evaluación técnica de la TV digital con el objetivo de que volviera a ponerse en funcionamiento “lo antes posible” y ya se habían tomado ciertas decisiones para extender el alcance de los contenidos educativos a través de la TDA en el marco de la emergencia por la pandemia (Enacom 2020). Al mismo tiempo, hubo también una reacción del Ejecutivo a los planteos efectuados por las cooperativas de telecomunicaciones frente a la medida de congelamiento de tarifas, por cuanto consideran no encontrarse en las mismas condiciones que las grandes empresas para sostener el corte en el flujo de ingresos: a pocos días del DNU referido se habilitaron nuevas licencias para la televisión paga. 21, 22 En perspectiva, la voluntad de los funcionarios parecía estar puesta en retomar un camino abandonado. Pero siguieron ausentes el Congreso y los gobiernos provinciales en la definición de las prioridades, lo cual hubiera permitido un desarrollo comunitariamente estratégico y con garantías de sostenibilidad.

#### 4. El 33% vacante

Una investigación que realizan Santiago Marino y Josep Àngel Guimerà Orts recupera el trayecto histórico de las políticas nacionales destinadas a hacer cumplir lo dispuesto por la ley N° 26.522 en relación al 33% de las frecuencias destinadas a las emisoras privadas no comerciales, demostrando un desarrollo parcial, desprovisto de toda estrategia de implementación y sin solvencia normativa (Marino y Guimerà Orts, 2016).

El último informe de la Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP) data del 2018 y es el resultado del análisis del periodo 2013-2017. La investigación da cuenta que solo el 10,6% de los medios comunitarios en Argentina está formado por emisoras de televisión y apenas son tres emisoras las que han podido acceder por concurso (todas radicadas en Buenos Aires). Respecto de su distribución geográfica, el 53% se distribuye entre Córdoba y provincia de Buenos Aires, sumándose televisoras de Ciudad de Buenos Aires, Río Negro, Mendoza, La Pampa, San Luis, Formosa y Misiones. De ese total, el 57% transmite en zonas urbanas. Respecto a su infraestructura, el informe revela que el 73% transmite por cable; el 27% por aire con señal digital y el 33% restante, por señal de aire analógica. En tanto, el 63% realiza transmisiones online. Es en este punto donde precisamente no se ha producido la convergencia necesaria y que aparece como una oportunidad para el despliegue de la televisión digital privada no lucrativa. Promover el encuentro entre la disponibilidad tecnológica con quienes aún permanecen en la periferia comunicacional es una línea de trabajo de política pública que, además, también cuenta con el respaldo normativo requerido. Es posible imaginar un presente y futuro diferentes si en el contexto de la pandemia la información y la comunicación estuviese siendo ejercida por los referentes de la misma comunidad.

En tanto, en el terreno de las audiencias mediáticas el cambio tecnológico alborotó los esquemas de consumo al punto que impiden distinguir con claridad una oferta “de televisión” si la retiramos de su punto material y tradicional de emisión como es el aparato-televisor. La convergencia y la ubicuidad sintetizan en “contenidos de pantalla” el amplio espectro de lenguajes ya hibridados que alcanzan a las estéticas, al mismo tiempo que las experiencias de “visualización” se personalizan o al menos,

tienen esa posibilidad. Pero el collage de oferta televisiva –ya sea de aire, de cable o satélite– para el denominado “interior” de la Argentina resulta de una composición en la que están ausente ingredientes principales del paradigma de la comunicación digital: la participación y la inmediatez. En las investigaciones que forman parte de *Mucho Ruido y Pocas Leyes*, Gustavo Bulla recuerda que a través de prácticas como los “enlatados” la producción televisiva en la Argentina fue “sepultando prematuramente las posibilidades de un mínimo equilibrio federal”. (Bulla, 2009, p. 124).

Cabe señalar que a partir de la sanción de la LSCA se abrió la posibilidad a que entraran nuevos actores a la comunicación audiovisual y la TDA le dio el soporte técnico para que se hiciera una realidad la transmisión de contenido y también, para su producción: la TDA Contenidos. Además de ser un área de generación y formación, contaba un Banco de contenidos, desarrolló la primera plataforma de contenidos a demanda gratuita de Argentina, se extendieron planes de fomento que se transformaron en producciones junto al INCAA, Educar, RTA y universidades nacionales. Asimismo, se instalaron Centros de Producción Audiovisual en Universidades y Canales Públicos, se entregaron decodificadores entre la población y se pusieron en funcionamiento Estaciones de Transmisión de TV Digital.

La multiplataforma que constituía lo más avanzado en materia de infraestructura y de concepto audiovisual hasta entonces no tuvo continuidad con el cambio de gobernantes. La TDA nunca se constituyó como un organismo ni un instituto público, menos aún como empresa del Estado; era solo parte de las acciones planificadas por una gestión de gobierno. Desde diciembre de 2017 no hubo más producciones de TDA Contenidos.

La última de las disposiciones en la materia emitidas por la gestión de gobierno que culminó en diciembre de 2019 emanan del DNU 173/19, que transfiere las decisiones en materia de televisión digital a la presidencia del Enacom pero sin dar demasiadas precisiones. Y posterga al 31 de agosto de 2021 el denominado “apagón analógico”, es decir, el cese de las emisiones tradicionales de los operadores de televisión. La etapa que se inició con el cambio de gobierno aún no responde al interrogante acerca de la cuestión medular: si se sentarán las bases para políticas de Estado o habrá más de la misma precariedad.

Así las cosas, en el año 2020 la producción y distribución de contenido en la televisión continúa centrada fundamentalmente en el área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, no importa su plataforma y tecnología de emisión. Apenas el 5% de la audiencia nacional accede a los contenidos de TDA, 6 de cada 10 hogares cuentan con televisión de pago (una familia menos que en 2019, según los datos abiertos de Enacom) y el resto todavía mira televisión analógica.

En este punto es necesario recordar que el artículo 97 de la LSCA establece que el 10% de los fondos que recaude la AFSCA deben ser destinados a proyectos especiales de comunicación comunitarios, de frontera y de pueblos originarios. Entre 2013 y 2015, el fondo redistribuyó recursos que en su mayoría fueron invertidos por organizaciones en la compra de equipamiento para la producción radial y audiovisual. Según detallan Brenda Daney y Sebastián Janeiro (2020) en seis años se pagó alrededor del 23% de lo previsto por ley y el remanente debería reasignarse en los futuros concursos. Dado que desde finales del 2015 el Fomeca estuvo suspendido –retomando su actividad en 2020– aquellos que ganaron el concurso no habían recibido en 2020 el pago que les corresponde. De esta manera también se vulneró la disposición de la ley de reservar el 33% del espectro radioeléctrico a medios de la esfera social y comunitaria.

## 5. Una nueva oportunidad

El resultado del proceso descrito ha sido la concentración en pocas manos de la producción televisiva, con segmentos reservados para frágiles expresiones locales. Esta situación permaneció invariable a pesar de los avances que implicó la sanción de la LSCA y que puso en la agenda política debate respecto a los problemas sociales, culturales y políticos que acarrea la concentración mediática (Becerra y Mastrini, 2017). Pero en los hechos el desinterés en la real participación comunitaria y la apertura de los espacios televisivos de parte de las esferas de poder político se ha expresado en la ausencia de recursos presupuestarios y el abandono del debate en los espacios de toma de decisiones. Las acciones políticas han zigzagueado entre el interés corporativo y la habilitación de derechos, desde un primer momento, con la fuerte incidencia que tuvieron los acuerdos (y desacuerdos) internacionales y nacionales en el uso de una norma u otra para lanzar la etapa digital en Argentina (Linares, 2020).

La extensión de las redes de conectividad y la reasignación de recursos y esfuerzos comunicacionales para “localizar” la producción de contenidos digitales darían mayor claridad respecto de los consumos de las audiencias en términos de entretenimiento y disfrute, así como la atención de las necesidades informativas culturales y educativas de las comunidades.

El contexto de pandemia y crisis económica no invalida la posibilidad de trazar una política pública en favor de una propuesta de televisión digital alternativa a través de lo comunitario; por el contrario, la haría oportuna. Las herramientas jurídicas están disponibles; resta que la decisión política se encuentre con el conocimiento de las circunstancias de nuestra ciudadanía. Romper la actual composición monopólica y centralista de la televisión argentina encuentra su salida a partir del desarrollo de un plan de televisión digital plural y democrática. El desarrollo de la infraestructura tampoco es un impedimento; la conectividad está organizando nuestra vida cotidiana en todos sus aspectos: la salud, la educación, la cultura, la administración pública, la economía.

La alianza estatal-privado es fundamental para encontrar los recursos que así lo permitan, pero también el componente del conocimiento que pueden aportar otros actores sociales. En este sentido, el mapa nacional de universidades públicas y la red de organizaciones de la sociedad civil, cuya movilización permitió hace una década atrás la sanción de leyes ejemplares para el mundo, son quienes están en las mejores condiciones para acompañar y canalizar la realización de estas necesidades comunicacionales.

La LSCA instituyó la autorización para que las universidades nacionales y sus institutos sean titulares de emisoras radiofónicas, disponiendo que su programación tenga un mínimo del 60% de producción propia. A partir de este impulso se fue consolidando la Red Nacional Audiovisual Universitaria (RAU) que hoy conforman 25 señales y que trabajan con objetivo cooperativo (Red Nacional Audiovisual Universitaria, 2017). También fueron expandiéndose como red las emisoras agrupadas en la Asociación de Radiodifusoras Universitarias Argentinas (ARUNA), una entidad que, si bien nació en 1998, en los últimos 11 años duplicó el número de miembros hasta llegar a 62 con amplia representación territorial.

Con experiencia acumulada a partir de la constitución de los nodos y los polos audiovisuales, la creación de canales, radios y plataformas durante la última década, la formación de recursos humanos y el conocimiento del territorio sobre el que trabajan, aportan una perspectiva multidimensional que asegura la pluralidad. En consecuencia, trabajar en una propuesta de televisión digital que exprese un

modelo alternativo de comunicación es oportuno y necesario, pero no ya en la idea de ir “contra”, sino “con” los actores que permanecen en el centro y en lo que hasta ahora significó una periferia. Argentina tiene una nueva oportunidad de que sean políticas públicas estables las que nos permitan revertir las brechas de la desigualdad geográfica y social, compensando los desequilibrios, promoviendo una integración federal y alentando una participación democrática. Una televisión alternativa y digital, en definitiva, que impulse de mano de las instituciones del Estado la participación para una real inclusión y ejercicio del derecho a la comunicación.

## Notas

1. Banco Central de la República Argentina (2020). El 15 de septiembre de 2020 el Banco Central de la República Argentina emitió las normativas N° 7105 y N° 7106 que comenzaron a regir desde el día uno de ese mes, destinadas a “promover una más eficiente asignación de las divisas; evitar operaciones disruptivas de inversores no residentes sobre los mercados financieros; favorecer el desarrollo del mercado de capitales local; sentar los lineamientos para una renegociación de la deuda privada externa compatible con el normal funcionamiento del mercado de cambios, y priorizar a las pequeñas y medianas empresas en la asignación de créditos para la prefinanciación de exportaciones”.
2. Indec (10/2020). Las líneas activas, llamadas y tráfico de minutos, de mensajes cortos y de datos de accesos de banda ancha móvil (BAM) en el servicio de telefonía móvil, en miles unidades y terabytes de la Argentina presentó una variación interanual en julio de 2020 de -3,5%.
3. Becerra y Mastrini detallan que la penetración de la televisión abierta argentina es una de las más importantes de América Latina, con un 98% en el 2009. También demostraron la ausencia de emisoras de alcance nacional, aunque un porcentaje importante de canales provinciales brindaba la misma programación que los de Buenos Aires, siendo parte de esas empresas y actuando principalmente como repetidoras.
4. Ver recomendaciones de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020).

## Bibliografía

- AMAYA, H. (2020), “La nueva gestión del Enacom autorizó sus primeras licencias de TV Paga a cooperativas” en TaviLatam. Febrero de 2020. Disponible en <<https://taviLATAM.com/argentina-nueva-gestion-del-enacom-autorizo-sus-primeras-licencias-de-tv-paga-a-cooperativas/>>. Recuperado el 29/08/2021.
- Asociación de Radiodifusoras Nacionales Argentinas. (s/f), Historia ARUNA. Asociación de Radiodifusoras Nacionales Argentinas. Disponible en <<http://aruna.edu.ar/aruna/historia-aruna/>>. Recuperado el 29/08/2021.
- Banco Central de la República Argentina. (2020), “Noticias”. Disponible en <<http://www.bkra.gov.ar/Noticias/medidas-bcragarantizan-divisas-para-recuperacion-economica-.asp>>. Recuperado el 14/10/2020.
- Boletín Oficial. (2020), Decreto 690/2020. Boletín oficial. Disponible en <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>>. Recuperado el 20/08/2020.
- Cámara Argentina de Internet –CABASE–. (2019), CABASE Internet Index. CABASE. Disponible en <[el-70-de-los-hogares-con-internet-contrata-el-servicio-de-banda-ancha-en-combo-con-tv-paga-yo-telefonias/](http://el-70-de-los-hogares-con-internet-contrata-el-servicio-de-banda-ancha-en-combo-con-tv-paga-yo-telefonias/)>. Recuperado el 12/10/2020.
- DANNEY, B., & Janeiro, S. (2019), “Para recuperar el FOMECA” en Página 12. Argentina. Disponible en <<https://www.pagina12.com.ar/236867-para-recuperar-el-fomeca>>. Recuperado el 12/10/2020.
- ENACOM. (2005), “Ley 26.522 – Servicios de Comunicación Audiovisual”. Disponible en <<https://www.enacom.gob.ar/multimedia/normativas/2009/Ley%2026522.pdf>>. Recuperado el 23/09/2020.
- ENACOM. (2019), Referencia: EX-2019-10144712-APN-SSGO#SFM. Leyes N° 27.078 y N° 26.522, sus normas modificatorias y reglamentarias. Disponible en <<https://www.enacom.gob.ar/multimedia/normativas/2019/Decreto173.pdf>>. Recuperado el 23/09/2020.
- ENACOM. (2020), “Nuevas medidas para expandir la conectividad y la pluralidad de voces”. Disponible en <[https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/nuevas-medidas-para-expandir-la-conectividad-y-la-pluralidad-de-vozes\\_n2761](https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/nuevas-medidas-para-expandir-la-conectividad-y-la-pluralidad-de-vozes_n2761)>. Recuperado el 15/10/2020.
- ENACOM. (2021), “Datos abiertos”. Disponible en <<https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>>. Recuperado el 29/08/2021.

- INDEC. (2020), Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos (Informes técnicos. Vol. 4, n° 181 ISSN 2545-6636 Condiciones de vida. Vol. 4, n° 13). Disponible en <[https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph\\_pobreza\\_01\\_200703093514.pdf](https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_200703093514.pdf)>. Recuperado el 13/10/ 2020.
- INDEC. (2020), Indicador sintético de servicios públicos (Informes técnicos. Vol. 4, n° 185 ISSN 2545-6636 Servicios. Vol. 4, n° 13). Disponible en <[https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/issp\\_10\\_20782D36C441.pdf](https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/issp_10_20782D36C441.pdf)>. Recuperado el 14/10/2020.
- iProfesional (2020). “TV Digital Abierta: el Gobierno pone en marcha el “operativo retorno” del servicio como opción al cable”. Disponible en <<https://www.iproup.com/innovacion/13958-television-digital-abierta-el-plan-del-gobierno-para-su-regreso>>. Recuperado el 18/10/2020.
- KAPLÚN, G. (2019). “La comunicación alternativa entre lo digital y lo decolonial. Chasqui” en Revista Latinoamericana de Comunicación N.º 141, (Sección Monográfico, pp. 75-94). ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X. Ecuador: CIESPAL Recibido: 25-02-2019 / Aprobado: 10-07-2019.
- KAPLÚN, M. (1985). El comunicador popular. Ecuador: CIESPAL-CESAP-RADID NEDERLAND. Disponible en <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42037.pdf>>. Recuperado el 20/09/2020.
- KRAKOWIAK, F., y MASTRINI, G. (2020), “¿Política de comunicación o DNU?” en Observacom. Análisis, Argentina. 3 de septiembre de 2020. Uruguay. Disponible en <<https://www.observacom.org/politica-de-comunicacion-o-dnu/>>. Recuperado el 15/09/2020.
- LINARES, A. (2020), “Participación ciudadana en los medios estatales de Argentina durante el kirchnerismo: un acercamiento a las dinámicas para la toma de decisiones y la planificación” en Revista CS, N° 30. Colombia: Universidad Icesi. Disponible en <<https://doi.org/10.18046/recs.i30.3094/>>. Recuperado el 12/10/2020.
- Observacom (2019), “Libertad a medias. La regulación de los medios comunitarios en América Latina y su compatibilidad con los estándares interamericanos de libertad de expresión. Informe 2019”. Disponible en <<https://www.observacom.org/wp-content/uploads/2019/10/Libertad-a-Medias-Informe-2019-sobre-medios-comunitarios-y-libertad-de-expresio%CC%81n.pdf>>. Recuperado el 18/10/2020.
- Organización de los Estados Americanos (2009), “Estándares de libertad de expresión para una radiodifusión libre e incluyente. Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos-OEA”. Disponible en <[http://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/cd/sistema\\_interamericano\\_de\\_derechos\\_humanos/index\\_ELERLI.html](http://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/cd/sistema_interamericano_de_derechos_humanos/index_ELERLI.html)>. Recuperado el 20/10/2020.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE/CAF/UNIÓN EUROPEA (2020), “Perspectivas económicas de América Latina 2020: Transformación digital para reconstruir mejor”. Disponible en <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/e6e864fb>>. Recuperado el 12/10/2020.
- OROZCO, G. y TORRES, G. (2019), “Agenda digital para la TV Pública” en Iberoamérica, Barcelona: Gedisa.
- QUINTAS FROUFE, N. y GONZÁLEZ NEIRA, A. (2015), La participación de la audiencia en la televisión: de la audiencia activa a la social, Madrid: AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.
- Radiodifusión data. (2019), “Enacom inscribió a licenciatarios de TIC para brindar tv por cable” en Radiodifusión data. Disponible en <<http://www.radiodifusiondata.com.ar/2019/tic.htm>>. Recuperado el 09/10/2020.
- Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP). (2019), Informe Medios Comunitarios Riccap. En Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCA. Área de Comunicación Comunitaria. Disponible en <<https://areacomunicacioncomunitaria.wordpress.com/2019/09/17/relevamiento-de-los-servicios-de-comunicacion-audiovisual-comunitarios-populares-alternativos-cooperativos-y-de-pueblos-originarios-en-argentina/riccap-informe-final/>>. Recuperado el 20/10/2020.
- Red Nacional Audiovisual Universitaria (2017), Nosotros. Red Nacional Audiovisual Universitaria. Disponible en <[www.renau.edu.ar](http://www.renau.edu.ar)>. Recuperado el 15/10/2020.
- ROSSI, E. (2020), “Mapa de medios y concentración de la televisión argentina” en Cronologías. 12 de enero de 2020, Argentina. Disponible en <<https://lascronologias.wordpress.com/2020/01/12/mapa-medios-concentracion-television-argentina/>>. Recuperado el 17/10/2020.
- SEGURA, M. S. (2015), “Los medios comunitarios, populares y alternativos de Argentina desde la ley audiovisual. De la lucha por la legalidad al debate sobre la sostenibilidad”. Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Centro de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Disponible en <<http://democratizarcomunicacion.eci.unc.edu.ar/>>. Recuperado el 20/09/2020.
- SEGURA, M. S. y otros (2016), “Los medios comunitarios ante las nuevas políticas de comunicación” en Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016. La Plata: FPyCS. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/acta>>. Recuperado el 20/09/2020.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2020), Simposio Mundial para Organismos Reguladores (GSR) de 2020 Directrices de prácticas óptimas El marco de referencia para la reglamentación digital. Disponible en <[https://www.itu.int/en/ITU-D/Conferences/GSR/2020/Documents/GSR-20\\_Best-Practice-Guidelines\\_Final2\\_S.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Conferences/GSR/2020/Documents/GSR-20_Best-Practice-Guidelines_Final2_S.pdf)>.

Recuperado el 18/10/2020.

- VINELLI, N. (2012), "Comunicación y televisión popular Escenarios actuales, problemas y potencialidades". Río de Janeiro: El Río Suena. Universidade Federal de Río de Janeiro. Disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/301296205\\_Comunicacion\\_y\\_television\\_popular\\_Escenarios\\_actuales\\_problemas\\_y\\_potencialidades](https://www.researchgate.net/publication/301296205_Comunicacion_y_television_popular_Escenarios_actuales_problemas_y_potencialidades)>. Recuperado el 20/09/2020.

# El poder blando, o la seducción como ejercicio político:

## Reflexiones en torno al drama coreano, la telenovela colombiana y la nueva diplomacia

Nazly **López Díaz**

Maestranda Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
nazlymaryiths@gmail.com

### Resumen:

El drama coreano se convirtió en una forma de divulgación y promoción de Corea del Sur, a través del empleo del poder blando como una herramienta de diplomacia internacional. Este fenómeno fue apalancado gracias al apoyo estatal a las industrias del entretenimiento y el reconocimiento del valor de la cultura popular en la promoción de una marca país. El audiovisual en este caso, se convirtió en una plataforma para difundir el modo de vida, historia, valores sociales y culturales del país, al tiempo que permitió visibilizar su industria y marcas, generando identidad con ellas. Si bien en Colombia el melodrama televisivo fue un producto de exportación exitoso, que rompió fronteras culturales e idiomáticas en la era globalizada, el declive del género reta hoy en día, a redescubrir su potencial tanto desde la perspectiva de industria, como en su faceta de herramienta de difusión cultural.

**Palabras clave:** *drama coreano, telenovela colombiana, poder blando, identidad, cultura.*

## 1. Introducción

Los militares de Corea del Norte esperan del lado de su línea, a que los funcionarios de Corea del Sur les entreguen a los 6 soldados que cruzaron ilegalmente la frontera. Los hombres atraviesan el paralelo 38 demarcado en el piso con pintura roja... la respiración se congela, porque mientras tanto una convaleciente Yoon Se-ri, avanza velozmente en medio del tráfico: ella tiene que verlo por última vez.

Se-ri baja del auto y grita su nombre, avanza corriendo y todos queremos correr con ella. Su amado RiJeong-hyeok le ruega desde la línea norcoreana que se detenga, ella no atiende. Los funcionarios de lado y lado sacan sus armas y se apuntan unos a los otros, la tensión crece hasta el paroxismo, Jeong-hyeok cruza la línea nuevamente hacia territorio surcoreano y aun con las esposas puestas la rodea con sus brazos. Ambos se prometen que allí, en el lugar de la utopía, Corea del Norte podrá abrazarse con Corea del Sur y volver a estar juntas para siempre. No es un amor filial el que las une, es la pasión de los amantes separados, es el fuego del deseo irrealizado.

Este es un fragmento del drama *Crashlandingonyou* (2019), una de las producciones más exitosas de la TV surcoreana del 2019. Su éxito apabullante a nivel local y más tarde en Netflix, va más allá del arquetipo del amor imposible, común en este tipo de historias, o del polémico tema del conflicto entre las dos Coreas. Lo que está en el trasfondo del éxito de este drama y de otros de similar factura, es consecuencia de una campaña gestada, organizada e implementada durante más de treinta años, a través de una agenda política y económica, que busca darle visibilidad a una *marcapaís*.

Yo nací en Colombia, un país en el que la telenovela repartía los flujos del día y en el que la producción audiovisual local fue un vehículo para transitar hacia una idea de nación en sentido amplio, permitiendo abrir la conciencia a la existencia del otro en un país elitista, diverso y geográficamente dividido (Martín-Barbero, 2004). La pantalla chica fue durante los años 80 y 90, un espacio privilegiado para la representación de la colombianidad, a través de telenovelas que mostraban la diversidad étnica y regional, desconocida hasta el momento en el proyecto político de nación que, tras más de siglo y medio de vida republicana, recién incorporó los conceptos “plurietnia” y “multiculturalidad” en la Constitución Política de 1991. La telenovela no es un mero producto de entretenimiento para las masas, sino que refleja de modo fabulado, las mentalidades e idiosincrasia de un lugar y un momento histórico, convirtiéndose en una especie de *selfie* que traspasa culturas y épocas.

Este trabajo se enfoca en el fenómeno del drama coreano, con una cierta nostalgia hacia la corta visión que se ha tenido en Colombia, frente al poder actual de la telenovela como una forma de construcción del yo, en el escenario de la otredad. A partir del entendimiento de las estrategias de apoyo desde la política pública y el fin último perseguido por el drama coreano como producto de promoción de la cultura local, se busca aportar al debate sobre la pertinencia de la telenovela, no solo como un agente para generar identidad y promover una idea de país, sino como el lugar desde donde se puede potenciar una industria audiovisual sostenible.

Este es el primer acercamiento a un tema diverso en aristas y se plantea como un intento por generar líneas de análisis, a través del caso del drama coreano y hacia el camino extraviado de la telenovela colombiana.

## 2. Episodio 1. Las medias de seda del poder blando

Existen países jóvenes con espíritus muy viejos. Es el caso Corea que fue protectorado de Japón desde 1910 y se promulga como república recién en el año de 1948, tras la caída del Eje, en la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, la Nación coreana tiene una larga tradición de dinastías propias y de lucha por su soberanía, frente a los imperios aledaños que quisieron invadirla durante siglos.

Fue uno de los primeros países en sufrir los rigores de la Guerra Fría, al repartirse su territorio entre las dos potencias dominantes, tras el fin de la IIGM. En 1950 estalla la guerra de Corea que termina tres años después, manteniendo el orden de dos países distintos, Corea del Norte y Corea del Sur, con sistemas económicos opuestos: comunismo y capitalismo.

Tras la guerra, el país quedó empobrecido y en desventaja frente a su vecino del norte, que estaba más industrializado. Siendo un enclave estratégico para el occidente capitalista, Corea del Sur recibió apoyo para comenzar su proceso de industrialización y modernización en los años sesenta y setenta, viviendo el despegue económico en décadas posteriores y su consolidación a principios del nuevo siglo. Aunque los expertos atribuyen el milagro surcoreano a causas de diversa índole, considerando factores culturales como los valores asociados al confucianismo, es innegable que las políticas de apoyo desde el Estado a sectores claves de la economía influyeron positivamente en el proceso:

Una serie de decisiones políticas encaminadas a proteger industrias clave, un fuerte aperturismo al comercio internacional en otros sectores y una mejora de la educación han sido los pilares del fuerte desarrollo experimentado por este país. Todas estas medidas estuvieron impulsadas por el General Park Chung-Hee y sus hombres de confianza y tenían como objetivo convertir a Corea del Sur en una economía exportadora. (Nieves, 2017, p.1)

La Península de Corea es el único lugar del mundo donde aún persiste la Guerra Fría. Así, tanto Corea del Sur como Corea del Norte viven en una tregua prolongada en la que Corea del Sur, históricamente aislada por su condición geográfica, debió buscar salidas de visibilización y alianzas externas, al hallarse en plena confluencia comunista del lado continental y, por otra parte, al estar sometida a permanente tensión diplomática con Japón. La caída del Bloque Socialista en los años noventa, supuso la implementación de la diplomacia por otros medios. De este modo, la noción de supremacía y fuerza fue remplazada por la de persuasión y Corea del Sur no fue ajena a la estrategia.

Joseph Nyepropone el concepto de poder blando por oposición al de *poder duro*, este último imperante en las relaciones diplomáticas en gran parte de la historia, centrado en el poderío militar y económico como expresión del Estado. En contraste, el *poder blando* alude a factores intangibles que pueden llegar a tener mayor influencia que la propia fuerza militar y la coerción económica. Como menciona el autor, “Un país puede obtener los resultados que desea porque otros países quieren seguir su estela, admirando sus valores, emulando su ejemplo, aspirando a su nivel de prosperidad y apertura” (citado en Soriano, 2005, p.3).

En este sentido, la producción cultural deja de ser un bien intangible y de consumo doméstico, para convertirse en un producto de exportación, susceptible de transmitir un modo de vida y cautivar adeptos a través de él.

La popularidad de la producción artística, musical y cinematográfica de un país, su prestigio científico y educativo, su atractivo turístico, su capacidad para exportar modas y tendencias, la calidad de vida, su gastronomía, etc. son elementos cuya capacidad de movilización de voluntades sigue una línea ascendente. (Soriano, 2005, p.3)

La cultura no es un bien menor y a lo largo de la historia, el ejercicio de dominación entre pueblos ha tenido como tendencia desdeñar los valores existentes, para imponer las ideas del invasor, garantizando la sumisión moral del dominado. Mientras fue protectorado japonés, a Corea se le intentó borrar su cultura ancestral, idioma y tradiciones. De ahí la difusión por el mundo de la *Ola Coreana* como representante de esta valoración de la tradición y logros colectivos en la época moderna. A la vez que contiene un componente de márketing, también dignifica aquello que les da identidad como nación. Como menciona Elfving (2013), la búsqueda para Corea del Sur ha sido fortalecer su legitimidad local e internacional, a través de la diplomacia cultural.

En consecuencia a comienzos de la década del 2000, la política gubernamental se concentró en apoyar mediante rebajas a los impuestos y distintos incentivos, las industrias culturales. Esto favoreció el campo de la TV, pues las series surcoreanas se hicieron competitivas en el mercado asiático, desplazando los dramas japoneses que resultaban más costosos para los compradores.

Como menciona Cho Haejoang (2005), la búsqueda en estas últimas ha sido “*to transform the Korean Wave into a sustainable source of income*” (citado en Elfving, 2013, p.15). Para ello, el proceso de difusión de productos culturales cuenta con acompañamiento institucional, ejercido por agencias especializadas como la Consejería Presidencial de Marca Nacional, PCNB por sus siglas en inglés, y la Korea Culture and Contents Agency. El resultado ha sido más que satisfactorio: “cultural industries have played an increasingly important part in the state economic planning since 2001, when the Korea Culture and Contents Agency (KOCCA) was established to oversee and support its development” (Elfving, 2013, p. 16).

La estrategia de la *marca país* como una manera de elevar y promocionar los valores intangibles de un grupo social termina beneficiando no solo a los sectores culturales sino adicionalmente otros renglones de la economía, asociados a la producción de bienes y servicios como el turismo, por ejemplo. A diferencia de la propaganda, el poder blando, promovido a través de una *marca país*, no reposa exclusivamente en manos gubernamentales, sino que se traslada a las personas, quienes son depositarias de aquellos valores que habitan la subjetividad de las naciones.

### 3. Episodio 2: La doncella en problemas

La construcción de la imagen positiva de Corea del Sur, tuvo como uno de sus puntos de partida la necesidad de diferenciarse de su vecina del Norte, caracterizada por el manejo agresivo de su política internacional. Durante los años álgidos de confrontación fría, luego de la guerra que las enfrentó, parte de la producción audiovisual surcoreana se centró abiertamente en la propaganda anticomunista:

In other words, anti-communism was used as a tool to prevent actual North Korean threats and as a tool of modernization and economic development. The 1970s was a period of rapid economic growth, and in the 1960s, anti-communism was used as a catch phrase to assert the economic and military gap between South and North Korea. (Kyungjae, 2018, p.66)

El propósito actual, aunque menos frontal, continúa siendo enfatizar los valores patrióticos y nacionalistas a través de la producción cultural. De ahí que proyectos como el drama *Descendientes del sol* (2016), que cuenta la vida de una médica y un soldado en una base militar de Corea del Sur en un país imaginario, haya tenido difusión por parte del gobierno y obtenido apoyo en términos de infraestruc-

tura militar para su realización. Curiosamente, el proyecto que podría haber tenido un perfil local, fue vendido internacionalmente con bastante éxito en su versión original y como formato, incluso a la China comunista.

Como comenta Kyungjae (2018), la popularidad de la serie impactó positivamente la institución armada, pues luego de su emisión el gobierno de Corea del Sur fue invitado a enviar su Ejército al Líbano y Afganistán. Otra área que se vio favorecida fue la del turismo, pues comenzaron a ofertarse viajes temáticos a las locaciones del drama, donde los fanáticos podían lucir prendas oficiales del ejército. Aquí la propaganda se funde suavemente con el contenido y la idea de una nación fuerte y virtuosa es el producto final.

Pero el discurso nacionalista no es el único recurso, historias de amor inundan las pantallas ilustrando contextos de todo tipo que van desde la vida bucólica en las provincias, hasta la moderna Seúl y las confrontaciones de poder entre los grandes conglomerados. Sea la ingenua chica de extracción social baja, la preocupada madre, el ejecutivo de gran nivel, la viajera en el tiempo, un fantasma, un holograma o un robot, las historias tienen un poder de conquista innegable y transmiten, en medio de la risa y las lágrimas, los valores sociales más arraigados.

Una de las grandes preguntas que surgen entorno a este tipo de productos, es en qué aspectos radica su éxito. En principio y tras la incursión de los dramas en el sudeste asiático, se pensaba que había una afinidad cultural, histórica e incluso visual, que hacía de las producciones surcoreanas algo atractivo. Pasado el tiempo y observada su incursión en el mercado europeo, latinoamericano e incluso estadounidense, está más claro que no son únicamente las afinidades regionales, las que han permitido que la Ola llegue hasta la Cuba bloqueada o el alto boliviano, sino que hay un valor adicional que termina haciendo familiares y entrañables, las historias de personas que viven literalmente, al otro lado del mundo.

Más allá del márketing, de la exhaustiva búsqueda de talento que incluso somete a condiciones crueles a quienes aspiran al estrellato, de la lógica de industria, la calidad y las grandes inversiones, lo que atraviesa a los espectadores aquí y allá es la experiencia humana entorno a sentimientos universales como el amor o situaciones como la injusticia. Esto en teoría podría lograrlo cualquier drama, sea cual fuere su origen. Sin embargo, en el caso surcoreano se le suma el estilo de contar las historias, como un elemento diferencial.

Lock (2014 citado en Mosquera, 2019) reconoce en la narrativa coreana la combinación de géneros como el drama, la comedia y la acción, que someten a los espectadores a un carrusel emocional. El tono de las historias generalmente es positivo y por extraña que sea la situación, siempre se plantea un alivio en los conflictos de los personajes.

Adicionalmente, como se menciona en el informe del Korean Culture and Information Service (citado en Mosquera, 2019), los dramas coreanos transmiten experiencias más cercanas a lo romántico que al erotismo, a la acción que a la violencia y se enfocan en la presentación de valores relacionados con la familia, la sociedad y las relaciones interpersonales, lo que los convierte en productos de consumo familiar. Finalmente, como menciona la profesora Fan Hong, “en las historias coreanas está presente el “애워” que significa afecto” (citado en Mosquera, 2019, p.53).

A nivel de formato la mayoría de las series tiene un promedio de 16 a 24 capítulos, por lo que las tramas son directas y se encaminan a resolver con presteza el conflicto central del relato. Este sistema acotado permite controlar las condiciones de producción y dar al proyecto una factura uniforme de principio a fin. Las historias, personajes y conflictos, están atravesados por una filosofía de vida que compagina con la búsqueda actual de la sociedad, de encontrar soluciones a los problemas desde una perspectiva casi terapéutica. En ese sentido las historias terminan convirtiéndose en cápsulas de supervivencia, herramientas para arrojar luz sobre temas de la condición humana. Del mismo modo cada episodio presenta un conflicto que se resuelve, por lo que el usuario no se somete a una angustia prolongada, ni al desgaste producto de una trama demasiado extendida.

Si bien es cierto que a los dramas se les critica su visión fantasiosa de la vida, al idealizar el amor, las relaciones familiares y los roles sociales, presentando la visión de un país super moderno o bucólico, según sea la necesidad de la historia, sin atender las circunstancias de esa masa que se ha venido quedando al margen del sueño surcoreano, el melodrama como género no necesariamente tienen una misión de denuncia. Este funciona más como herramienta para reordenar las estructuras sociales desde lo simbólico y sus significaciones (Canclini, 2001), posibilitando en la representación el reconocimiento del conflicto, y generando un espacio para toma de conciencia y subversión de los órdenes hegemónicos. Al mejor estilo de los cuentos de hadas y otros relatos como las fábulas, que gozan de similar reputación, estas historias funcionan desde el subconsciente para sublimar el deseo.

Lo real-verosímil aparece en los dramas coreanos, en el arco de transformación de sus personajes que resulta coherente: el esposo necio que reconoce el valor de la familia, la mujer rica o pobre que se empodera, el mafioso que se enmienda para convertirse en buen padre, etc. Cabe subrayar en referencia a este punto, que a las historias las atraviesa una idea aspiracional del bien común, casada con los valores del confucianismo y también presente en el relato colectivo de la humanidad. En ese sentido, así como se le critica a estas producciones la idealización de la sociedad, no se les reconoce que manejan una idea del bien y el mal que no pasa por maniqueísmos, como podría verse en las series latinoamericanas y estadounidenses, sino que los personajes son seres humanos que toman decisiones y deben asumir sus consecuencias.

Adicionalmente, el férreo control social ejercicio desde la moral confucianista, permea no solo los contenidos sino también a los emisarios del mensaje. Las figuras del espectáculo son llamadas a convertirse en embajadores culturales y por lo mismo, deben observar un comportamiento ejemplar. Los famosos personifican valores como la bondad, la pureza, la responsabilidad etc., que terminan asociados a determinadas marcas comerciales, como lo menciona Cremayer (2017). El beneficio es social por el impacto positivo que generan las personalidades del espectáculo, pero también político en términos de la ya mencionada profusión cultural, y económico por el márketing que se genera. Así las celebridades se convierten en marcas que promueven otras marcas, obviamente asociadas a los gigantes coreanos.

#### 4. Episodio 3: Yo soy tu padre

En un mundo en que la transnacionalización de capitales es un hecho, el modo como se desarrolla el negocio de la producción de series coreanas resulta interesante, en cuanto acopia un fuerte componente de apoyo estatal de una parte y de otra, una iniciativa privada que se fortalece en los incentivos y las rebajas de impuestos.

Como menciona Hyejung (2017), la producción televisiva en Corea del Sur ofrece una perspectiva no occidental del rol de la televisión estatal, como garante de la producción local y como fenómeno a ser tenido en cuenta a la hora de analizar otros modelos de desarrollo:

Television has been closely associated with the nation-state and the nation-state makes certain decisions about how media institutions or industries are to be structured and are headed. [...] however, it is hard to miss that the K-dramas' case indicates the polycentric dispersion of a national media, especially when supported by the governmental cultural act. Given these outcomes, within global media studies we must not overlook the profound effect of national television stations, along with the related government and institutional structures, when we analyse global media flows, specially from non-centres in the global media industry. (Hyejung, 2017, p.17)

Así, mientras la tendencia apunta a liberar las fuerzas del mercado para que encuentren su propio equilibrio, la televisión surcoreana sigue manteniendo un modelo vertical, en el que las tres grandes cadenas estatales participan en coproducción con las productoras independientes. De esta forma se reparte el riesgo y se garantiza la distribución de los productos.

In light of the industrial competition in the Korean broadcast industry, two factors help explain the strong networks' hegemony. First, network stations can fund a drama by themselves while they also own the national (or even regional) broadcast power to intrigue advertisers. [...] Although the co-produced drama is still in deficit financing by the networks, the independent production company knows that the networks' initial funding is much higher than investments from cable or satellite companies. As the production cost per Korean drama increases annually, a co-production plan between independent TV production firms and networks appears to be the best method. (Hyejung, 2017, p.8)

Aunque el modelo ha sido fuertemente criticado, pues la retribución por ventas es baja para las productoras independientes y estas terminan perdiendo los derechos de emisión y distribución sobre los dramas, se considera hasta el momento el más viable para mantener a flote la industria y hacerla competitiva en otros mercados.

En resumen, la estrategia se ha basado en las siguientes acciones:

- Fuerte proteccionismo estatal a la producción nacional.
- Apoyo financiero a las productoras independientes bajo el modelo de coproducción con las grandes cadenas del Estado.
- Apoyo del Estado en las labores de difusión a través de sus agencias culturales en el mundo.
- Rebajas a los impuestos para la producción audiovisual, lo que permite precios competitivos en el mercado internacional.
- Respeto por las audiencias: los dramas se emiten en las cadenas locales para el público coreano y simultáneamente en las plataformas de streaming para el resto del mundo.
- De este modo, el paternalismo estatal ha favorecido el florecimiento de la industria audiovisual y la propagación de sus contenidos por el mundo, al darle a la cultura igual importancia que otros bienes comerciables y poner junto al cine y la música a los dramas en la cresta de la Ola.

## 5. Episodio 4: La historia de una traición

Teniendo en cuenta que no son solo las afinidades regionales las responsables del éxito, sino que la fascinación por las series coreanas atraviesa fronteras geográficas, culturales e idiomáticas, vale la

pena preguntarse las razones de su popularidad en Latinoamérica, tierra innegable de melodramas que trascendieron fronteras, pero que hoy asiste al declive del género pese al talento, tragedias propias y una ventaja de mercado por el idioma que se habla en 21 países, mientras el coreano solo en dos.

El contexto histórico ha sido uno de los factores a favor. Al éxito coreano lo precede un mundo sin fronteras, la profusión de mercados globales y el internet como tecnología, todo lo que en conjunto permitió que el drama encontrara eco en un mundo cambiante.

A comienzos de la década del 2000 los dramas coreanos comenzaron a penetrar el mercado latinoamericano, lo que se potenció con la emergencia de plataformas digitales de difusión a partir de la segunda década del siglo XXI. Si bien la incursión en el mercado latino se explicó en casos como el de México, Argentina y Perú en la diáspora coreana, el creciente éxito de los dramas a nivel continental, viene a comprobar que no es el único motivo.

En el intercambio de contenidos entre Latinoamérica y Corea del Sur, participaron en principio agencias gubernamentales, incluso embajadas, que obraron como facilitadoras del proceso. Durante la década del 2000, en tanto la mayoría de las televisiones latinoamericanas se volcaban a la realización de realities, empeñando todo su esfuerzo en superproducciones de emisión única, llevadas a la selva e islas desérticas, Corea del Sur fortalecía su industria de los dramas, mientras exploraba y abría nuevos mercados. Como lo menciona Benjamin (2019) fue una acción institucional en bloque, en que tanto agencias diplomáticas, como los recién creados departamentos de márketing de los grandes canales, tuvieron participación:

Insofar as the Korean Embassy acts as a quasi-distributing agent of K-dramas in Latin America, two of the three largest television networks in Korea—Korean Broadcasting System (KBS) and Munhwa Broadcasting Corporation (MBC)—work directly with Latin American TV stations to distribute Korean TV programs. (Benjamin, 2019, p.41)

En Colombia el periodo se caracteriza por la incursión de los canales privados. En el esquema anterior los canales del Estado transmitían el contenido producido por las programadoras, una suerte de productoras privadas, que competían en igualdad de condiciones por los espacios televisivos. El banderillazo hacia la privatización puso a las dos programadoras más fuertes, Caracol y RCN, en ventaja para poder convertirse en los principales canales privados productores y difusores de contenido del país. El cuasi monopolio de estos dos grandes, caracterizados por haber acopiado su fuerza en la producción de telenovelas durante el esquema público, dio como resultado la desaparición de programadoras o productoras más pequeñas y el debilitamiento de los canales del Estado.

Si bien en principio la producción continuó caracterizándose por su calidad y la oferta se diversificó ampliamente, logrando posicionar producciones emblemáticas como *Betty la fea* (1999) de RCN y *Pedro el escamoso* (2001) de Caracol, con el advenimiento de los *realities*, la producción de melodramas se desplomó paulatinamente, pues los horarios del prime time fueron cedidos a este último formato.

Adicionalmente, otros fenómenos contribuyeron al menoscabo de las producciones. En primer lugar la pérdida de las audiencias, que sucedió cuando los canales comenzaron a cambiar los horarios de las telenovelas buscando posicionar los productos menos exitosos mediante el arrastre: la producción más popular iba al final del *prime time*. Debido a esto, la fuerza de la costumbre se perdió, la tradición de reunirse tras la cena en torno a los problemas de la heroína o héroe de turno se disipó y ya no era posible seguir el horario, ni el pulso a las historias.

En segundo lugar vino la hibridación. A diferencia del fenómeno coreano que mantiene elementos estructurales tanto del relato como del contexto, pero involucra otros universales y los reviste de contemporaneidad, en Colombia se comenzaron a producirse telenovelas para un supuesto *público latinoamericano*, en que las identidades se diluían, situando las historias en un lugar impreciso y a los personajes fuera de contexto. Salvando el éxito que tuvo esta producción en particular, *Pasión de gavilanes* (2003) es un buen ejemplo del intento por representar un espacio inclusivo de la *latinoamericanidad*, en que se disuelve lo característico en favor de los tópicos, haciendo que el universo representado se parezca por cuenta de las generalizaciones simplistas, a los estereotipos que se construyen sobre Latinoamérica en el audiovisual estadounidense.

Una de las grandes riquezas de las telenovelas latinoamericanas era la ventana que abrían a disímiles realidades, permitiendo entender contextos sociales y políticos determinados. Una seguidilla de historias ubicadas en el *nowhere*, terminaron por afectar una identidad forjada durante años, en las producciones de los distintos países.

Harrington and Bielby (2005) found that the success of media products in international marketplaces relates to the construct of a brand identity of local (or national) media, because at global trade fairs individual reputation can determine whether one's media product makes or breaks a deal. To buyers, a solid brand identity for media products enhances a local or national media reputation that indicates its programmers' potential quality, popularity, or longevity. (citado en Hyejung, 2017, p. 4)

El golpe de gracia lo da la reciente y no acabada tendencia de las telenovelas basadas en narcos y bandidos. Si bien la historia de Colombia y de otros países de Latinoamérica en el último medio siglo estuvo atravesada por la emergencia del fenómeno del narcotráfico, estos delincuentes fueron retratados confusamente en las telenovelas, al ser presentados como especie de héroes de acción cuyas atrocidades, las mismas que dejaron cicatrices dolorosas en varias generaciones, son mostradas como aventuras que normalizan capítulo tras capítulo la violencia, esa misma que muchos queremos desenterrar del alma. De algún modo, la temática terminó agotando parte de las audiencias y abriendo espacio para el consumo de contenidos más apropiados para el entorno familiar.

Therefore, many Latin American TV stations were more receptive to acquiring content from non-Latin American nations and taking a risk as the industry set its eyes to the production of narco dramas as well as telenovelas with more violent and sexual content. The acquisition and broadcast of K-dramas enabled Latin American TV stations to find their niche as well as stand apart from their competitors. (Benjamin, 2019, p.41)

Por increíble que parezca, la telenovela, aquella producción que favorecía el encuentro de las familias entorno a la caja luminosa, con personajes maravillosos que habitan las casas y la subjetividad de las personas, acompañando la imaginación de los televidentes mientras llegaba la hora del nuevo encuentro, se alejó del público que la mimó, abandonó su nicho más sagrado.

## 6. Episodio Final: Un amor como no habrá otro igual

La forma de narrarse desde el melodrama, la lucha de clases, la tensión entre tradición y modernidad y, finalmente, la mirada que rompe con el relato hegemónico sobre el progreso de las naciones son aspectos que permiten reconocer de modo concreto las proyecciones de la subjetividad latinoamericana en el drama surcoreano.

Como Benjamin (2019) manifiesta, los dramas cuentan historias que lindan con la lucha de clases, tema que encuentra eco en Latinoamérica y que se ofrece como una parte importante del relato contemporáneo de las naciones del continente, en vías de desarrollo. En ese sentido los dramas representan el deseo aspiracional de las periferias, que logran verse representadas en las gestas de sus personajes. Por otra parte, el difícil tránsito latinoamericano hacia la modernidad, encuentra su explicación en el incesante choque con la tradición, pero mientras en Latinoamérica es una confrontación de fuerzas opuestas, en el drama coreano se representa como una sumatoria, ofreciendo una vía de salida aplicable a la contemporaneidad latinoamericana. Se debe mirar al pasado, para avanzar hacia futuro.

Adicionalmente los dramas resultan atractivos, en tanto la mirada latinoamericana atravesada por la noción de lo postcolonial difícilmente logra identificarse con un modelo de progreso cercano a la visión europea y norteamericana (Benjamin, 2019). En ese sentido Corea del Sur como nación postcolonial, que alcanza su independencia apenas el siglo XX, portadora de la tragedia de la guerra, la separación y la diáspora, se convierte en un modelo cercano y deseable, en un contexto que hoy día se haya bajo las fuerzas de la globalización.

Reconocer en nuestra propia narrativa su potencial, en un mundo que comienza a invertir los valores etnocéntricos para permitir la entrada de miradas periféricas, implica volver al primer amor y desde la sensibilidad propia que nos caracteriza como colectivo, romántica, cómica y trágica, pero resiliente, comenzar a reconstruir el propio relato.

## 7. Conclusiones

En el trasfondo del éxito del drama coreano existe una campaña gestada, organizada e implementada durante más de veinte años, a través de una agenda política y económica que busca darle visibilidad a una *marca país*, convirtiendo el drama en un vehículo exitoso de transmisión cultural.

La construcción de un relato colectivo es definitiva en la conformación de las identidades nacionales y la difusión de los valores locales en el ámbito internacional. La televisión funciona en este caso como un escaparate de promoción, en el que se fusiona la cultura, la tecnología, y la economía, aspectos fundamentales de las industrias culturales. Lo que está en el centro del modo de representación del drama surcoreano no es la verosimilitud u originalidad de las historias, sino la reelaboración de una mirada de mundo, que sirve como fábula contemporánea para transmitir mensajes de progreso, empoderamiento y modernidad. Estos mensajes se ajustan al deseo aspiracional de las periferias, que ven en Corea del Sur y su florecimiento un modelo a seguir.

El pacto que se establece con el espectador y que zanja el bache entre realidad y representación, está en la forma de cómo se construyen los conflictos de los personajes y se los conduce hacia su resolución. En este sentido la universalidad de las historias y la identidad de la producción, que nunca cambia por adaptarse a los públicos, es una de las grandes fortalezas del drama coreano.

A partir de ello es posible reconocer que la telenovela colombiana ha perdido un terreno valioso al intentar una hibridación fallida para ajustarse al gusto de públicos en principio más globales, y que hoy su identidad se encuentra diluida. Por esta razón vale la pena repensarla, en tanto depositaria del relato colectivo y potencial producto de exportación.

La telenovela resulta un producto sostenible dentro del actual panorama de medios en la industria audiovisual colombiana, teniendo en cuenta la condición emergente de otras expresiones como el cine y los nuevos medios. Debe reconsiderarse su dimensión como constructora de identidades, formadora de talento y como herramienta de difusión de la marca país. Finalmente, es importante que los académicos reconozcan su valor como objeto de estudio, los realizadores su importancia en tanto producción artística y los canales e instituciones, sus potencialidades como industria productiva.

## Bibliografía

- BENJAMIN, M. (2019), “Fantasías de la modernidad: Dramas televisivos coreanos en América Latina”, en *Journal of Popular Film and Television* N° 47(1). Estados Unidos. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/01956051.2019.1562823>>. Recuperado el 17 de septiembre de 2020.
- CREMAYER, H. (2017), “Orientalización del mundo a través de la cultura Hallyu y la construcción de marca. Caso de estudio Lee Min Ho”, en *Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC N°XXIV*. México. Disponible en <<https://doi.org/10.38056/2017aiccXXIV31>>. Recuperado el 18 de septiembre de 2020.
- ELFVING, J. (2013), “South Korean cultural diplomacy and brokering ‘K-Culture’ outside Asia”, en *Korean Histories* N° 4(1).SP. Disponible en <[https://www.academia.edu/6609624/South\\_Korean\\_cultural\\_diplomacy\\_and\\_brokerin-g\\_K\\_Culture\\_outside\\_Asia](https://www.academia.edu/6609624/South_Korean_cultural_diplomacy_and_brokerin-g_K_Culture_outside_Asia)>. Recuperado el 20 de septiembre de 2020.
- FERRER, H., SANTAMARÍA, A. (Productores). (2003), *Pasión de Gavilanes* [serie de televisión]. Caracol Televisión.
- FERNÁNDEZ, M., Tinjacá, R. (Productores). (1999), *Yo soy Betty la fea* [Serie de televisión]. RCN Televisión.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2001), *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- HYEJUNG, J. (2017), “National television moves to the region and beyond: South Korean TV drama production with a new cultural act”, en *The Journal of International Communication* N° 23(1). Estados Unidos. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/13216597.2017.1291443>>. Recuperado el 25 de septiembre de 2020.
- LEE, E. (Director). (2016), *Descendientes del sol* [Serie de televisión]. KBS Media/NextEntertainment World.
- LEE, J. (Director). (2019), *Crash landing on you* [Serie de televisión]. Studio Dragon.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2004), “Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad”, en *Estudios Políticos* N° 25. Colombia. Disponible en <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1401>>. Recuperado el 11 de septiembre de 2020.
- KYUNGJAE, J. (2018), “Between Soft Power and Propaganda: The Korean Military Drama Descendants of the Sun” en *Journal of War & Culture Studies* N° 12. Reino Unido. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/17526272.2018.1426209>>. Recuperado el 21 de septiembre de 2020.
- MOSQUERA, H. (2019), *Caracterización de los procesos de consumo de los KDramas y videos musicales de K-Pop, y su incidencia en la construcción de la identidad y formas de socialización en la comunidad Hallyu de Lima, Perú* [Tesis de licenciamiento, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Disponible en <<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/648589>>. Recuperado 1 de septiembre de 2020.
- NIEVES, V. (18 de diciembre de 2017), “El milagro de Corea del Sur: de ser más pobre que Ghana a superar a España”, en *El Economista.es*. España. Disponible en <<https://www.economista.es/economia/noticias/8817530/12/17/El-milagro-de-Corea-del-Sur-de-ser-mas-pobre-que-Ghana-a-superar-a-Espana.html>>. Recuperado el 25 de septiembre de 2020.
- SALAMANCA, L., GARCÍA, D. (Productores). (2001), *Pedro el Escamoso* [Serie de televisión]. Caracol Televisión.

# Las Narrativas Transmedia como una propuesta para transformar la educación y construir ciudadanía para la Sociedad de la Información y el Conocimiento

Natalia Corvalán

Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
nataliagcorvalan@gmail.com

## Resumen:

En Argentina, desde hace décadas, las políticas públicas están siendo destinadas a la incorporación de recursos digitales y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo. El contexto de la pandemia de COVID-19 ha provocado su intensificación y obligado a directivos y docentes a usar estas herramientas para seguir educando a distancia. No obstante, los usos y oportunidades de estas nuevas herramientas y recursos aún se están descubriendo.

En este contexto, las Narrativas transmedia se presentan como un instrumento capaz de darle un sentido al uso de las TIC en busca de un aprendizaje significativo y para la construcción de ciudadanía. Para ello resulta necesario preguntarse: cómo y para qué educar y qué significa alfabetizar en el siglo XXI.

**Palabras clave:** *narrativas transmedia, TIC, alfabetización, sociedad de la información y el conocimiento, ciudadanía.*

## Introducción

Desde hace algunos años en Argentina, un eje importante de las políticas públicas ha sido la integración de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en el sistema educativo. Teniendo en cuenta las desigualdades en materia de acceso y alfabetización digital existentes, su introducción en las escuelas públicas se ha convertido en un factor muy importante para el logro de una mayor justicia social y educativa para las y los alumnos.

Si bien durante la década de 1980 se trabajó en experiencias tendientes a difundir el uso de las herramientas digitales, en la población escolar fue recién en la década de 1990 cuando se dio inicio a una serie de acciones sistemáticas en las que las TIC ocupaban un lugar destacado (Landau et al., 2007). En ese período el estado argentino implementó una política tendiente al equipamiento de las instituciones. Según el informe de la UNESCO sobre la situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1994 “el uso de la informática y los medios masivos de comunicación en las escuelas se encontraba en etapa experimental” (UNESCO, 1996, p.46).

Entre algunos de los programas implementados en Argentina es posible mencionar el Plan Social Educativo<sup>1</sup>, PRODYMES II<sup>2</sup> y el proyecto Educ.ar. Este último surgió en el año 2000 con el propósito de que la totalidad de las escuelas integrantes del sistema tuvieran acceso a internet y a los más recientes desarrollos tecnológicos (Hopenhayn, 2002). Con Educ.ar se incorporaron tres líneas de trabajo: producción de contenido educativo, capacitación docente a través de instancias presenciales y a distancia y provisión de equipamientos para la conectividad de las escuelas. Sin embargo, a partir de la crisis social y económica de 2001, el portal limitó sus tareas a la producción de contenido educativo multimedial.

Es a partir del año 2006 que la alfabetización digital y el acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación termina por transformarse en una tarea donde el Estado tiene un rol fundamental. Con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se incorpora por primera vez a las TIC como un derecho establecido. En ese sentido, en abril de 2010 se crea el “Plan Conectar Igualdad” a través del Decreto N° 459/10, con el objetivo de entregar una *netbook* a estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente. Además, se buscó capacitar a las y los educadores en el uso de esta herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante 2020, ante la pandemia del COVID-19, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) desplegó una serie de estrategias con el fin de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, mientras que los gobiernos provinciales hicieron esfuerzos para desarrollar herramientas digitales educativas que fomentaran la continuidad pedagógica. Se llevó a cabo el programa “Seguimos Educando” que incluyó un portal educativo con videos, libros digitales, juegos, secuencias didácticas, orientaciones para docentes y familias que se complementaron con la emisión diaria de programas de TV y Radio y la distribución de cuadernillos impresos para quienes tuvieran escasa conectividad y para los residentes de zonas rurales. Esa estrategia fue acompañada por un acuerdo con el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) de manera que el acceso a los recursos de la plataforma no consumiera datos de internet. Por otro lado, se fortalecieron los programas de formación virtual auto-asistida y tutorada para docentes de todos los niveles y modalidades del país a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Fue hacia la segunda mitad del ciclo lectivo 2020 que el MEN, en articulación con las provincias y a través de Educ.ar Sociedad del Estado, lanzó la plataforma educativa federal Juana Manso, la cual permite vincular a alumnas, alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos multimedia para los niveles primario y secundario.

La experiencia escolar y gran parte de la vida de las juventudes ahora transcurre en la esfera digital. El contexto de emergencia sanitaria y la suspensión de las clases presenciales obligaron a cuerpos directivos y docentes a usar diversas herramientas digitales para seguir educando. Se fueron dotando de manera improvisada y desigual de recursos tecnológicos que facilitan la creación de ambientes interactivos y cooperativos para el aprendizaje como así también de herramientas digitales que permiten planificar, diseñar actividades y mantener el vínculo con el estudiantado. No obstante, los usos y oportunidades de estas nuevas herramientas y recursos aún se están descubriendo. Las Narrativas Transmedia se presentan como un instrumento capaz de darle un sentido al uso de las TIC y lograr un aprendizaje significativo.

## Ciudadanía, alfabetización y TIC

La importancia de la labor de las instancias educativas a favor de la constitución de sociedades democráticas ha sido problematizada en forma reiterada en diferentes épocas y por diversos autores. Sin embargo, aquí se toman principalmente los aportes y las perspectivas del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien define al ciudadano como “un individuo en el gozo de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano” (Freire, 1993, p. 95). Dicho autor comprende a la ciudadanía como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente a favor de la emancipación. Según esta perspectiva, resulta necesario evidenciar el carácter político de la educación y su tarea en la formación de ciudadanos y ciudadanas, así como dar cuenta de algunos de los rasgos que deben estar presentes en ese proceso de formación de ciudadanía crítica, responsable y activa que busca concretar una sociedad democrática, más justa y digna para la totalidad de la población.

En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (1970) expone que enseñar a “leer el mundo” implica enseñar a comprender críticamente el acto de leer e indaga en las posibilidades de un proyecto emancipador, articulando una “reinención del mundo” a través del análisis de la educación y de la alfabetización. Es así, entonces, cómo desde el movimiento educativo conocido como “Pedagogía de la liberación”, se establece y se concibe una relación operacional entre educación, alfabetización y formación ciudadana.

En la misma línea, Francisco Gutiérrez (1981) trabaja especialmente la temática de la educación escolarizada y la necesidad de un profundo cambio que le permita convertirse en un camino hacia la liberación. Para conseguirlo deberá generar una nueva pedagogía que capacite al sujeto para poder decir su propia palabra y para ello propone una “Pedagogía de los medios de comunicación”. Teniendo en cuenta las características de su tiempo, Gutiérrez plantea la necesidad de construir una Escuela que incorpore a los medios de comunicación para contribuir a un proyecto liberador y democratizador que busque la formación de un sujeto crítico y participativo.

Los aportes de la “Pedagogía crítica”, la “Pedagogía de los medios de comunicación” y otras diversas experiencias como estas, permitieron la formación de un movimiento y un campo de estudio conformado por la interrelación de la comunicación y la educación denominado “Educomunicación”, que abarca el sentido crítico frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios. Asimismo, la Educomunicación viene planteando desde hace más de treinta años

cuestiones que han tomado una renovada actualidad a partir del desarrollo de la *Web 2.0* que ha extendido los conceptos de comunicación democrática, participación y colaboración (Aparici, 2010).

La Sociedad de la información exige la puesta en marcha de otras concepciones sobre alfabetización, que no se limite a la lectoescritura, sino que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación (Aparici, 2010). Para la UNESCO, el concepto de alfabetización ha evolucionado por más de cincuenta años a partir de las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética hasta nociones más amplias tales como “alfabetización funcional” y los fundamentos del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dando cuenta de la complejidad que guarda el concepto, Emilia Ferreiro concluye que “el ser alfabetizado no es un estado, sino un proceso” (1997, p.11).

En este contexto las instituciones educativas junto a las y los educadores se encuentran frente al desafío de la alfabetización para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), que se caracteriza por el rápido crecimiento de las tecnologías y por el reemplazo de los bienes industriales por servicios de información. Esto propicia un cambio de paradigma en las sociedades modernas donde la producción de riqueza y de generación de valor se relacionan con el acceso a la información (Crovi, 2010), donde los riesgos de exclusión social están relacionados con el acceso a la información y al conocimiento y con los efectos de la globalización socioeconómica.

En este siglo que toca transitar, y con la preeminencia de la comunicación y los procesos informacionales —propios de la convergencia—, es propicio retomar el pensamiento de Castells (1999), quien sostiene que tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida sin sus herramientas técnicas. Los usos que cada sociedad hace de las innovaciones tecnológicas y hacia dónde orienta la aplicación de su potencial técnico hablan también de sus condiciones económicas, sociales e históricas. En ese sentido, es indispensable revisar de dónde venimos para luego reflexionar dónde estamos y hacia dónde se quiere dirigir (o redirigir) los esfuerzos en torno a las alfabetizaciones necesarias para la construcción de ciudadanía del siglo XXI.

Las décadas de 1980 y 1990 se caracterizaron por la difusión de las computadoras y las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información. Los estudios relacionados con el campo educacional fueron desplazados por investigaciones, proyectos, programas que promovieron su introducción en los espacios de educación formal y no formal, en general de carácter instrumental en las que se puede identificar la reproducción de las lógicas de décadas anteriores. De la mano de la globalización se produjo el auge de los discursos relacionados con la revolución digital. La palabra “innovación” se instaló en la agenda educativa, orientada a determinados objetivos, pero como parte de una política global delineada por organismos financieros internacionales. En el caso argentino, “tales propuestas “innovadoras” ingresaron de la mano de la Ley Federal de Educación y se organizaron a partir de las líneas de crédito del Banco Mundial” (Gómez, 2002, p. 205).

El proyecto político neoliberal puesto en marcha durante los años de la década de 1990 y la aplicación de la Ley Federal de Educación constituyeron en Argentina la profundización de las desigualdades sociales, económicas y de acceso a las tecnologías educativas (entre otras). El sector privado de la educación tuvo un desarrollo más temprano que el sector público en materia de equipamiento, pero que luego se tornó más lento. A pesar de tal lentitud, las cifras revelan la marcada brecha entre ambos ámbitos.

Una de las causales de esta marcada brecha digital entre establecimientos de gestión pública y los de gestión privada obedeció no solo a las mejores posibilidades financieras de estos últimos, sino a las exigencias planteadas por parte de las mismas familias. (Galarza, 2006, p. 38)

Las formas en que los sujetos y las instituciones educativas se apropian de las TIC son el resultado de una compleja trama en la que se articulan acciones, percepciones, posibilidades y aspiraciones (Landau et al., 2007). En particular, estas prácticas sociales y educativas están mediadas por un conjunto de representaciones sociales (Verón, 1996) que atraviesan y orientan las acciones humanas. En este sentido, frente a la complejidad que implica la introducción de las TIC en el sistema educativo, se pueden reconocer dos modalidades de simplificación. Estas han sido denominadas: enfoque instrumental y enfoque artefactual (Landau et al., 2007). En el primer caso, los actores de la comunidad educativa suelen ser atravesados por una perspectiva que tiende a solapar las actividades pedagógicas y de formación ciudadana con el campo laboral. Desde allí se piensa que la escuela prepara para el mundo del trabajo. Esta perspectiva tiene una larga historia en las políticas educativas y puede ser distinguida por estar enraizada en el positivismo y en la racionalidad tecnocrática (Giroux, 1995). Así surgen experiencias de políticas educativas donde los esfuerzos están puestos más en la distribución de aparatos tecnológicos y la enseñanza de paquetes de oficina (procesamiento de texto y datos, por ejemplo) y de edición como parte del currículum escolar orientando las acciones pedagógicas hacia las necesidades —y exigencias— del mercado laboral. Por otro lado, se halla el enfoque artefactual que centra la mirada en un objeto tangible (computadora, pantalla, pizarra digital interactiva, impresora 3D, drone, etc.). Aquí el énfasis está puesto en la inclusión de aparatos tecnológicos, minimizando —o directamente desconociendo— los desafíos posteriores a la adquisición de equipamientos.

Ambos enfoques recurren al reduccionismo de una política educativa sumamente compleja que requiere la desnaturalización de discursos instalados en el sentido común de los actores intervinientes, lo que constituye un desafío para todos los actores sociales involucrados.

Los desequilibrios argumentales con los que se presentó la propuesta de construir una SIC tanto a nivel nacional como global no impidieron que desde sus inicios se reconociera la existencia de una brecha digital entre países y ciudadanos ricos con países y ciudadanos pobres, entre instituciones con acceso a recursos y aquellas carentes de esa posibilidad. Sin embargo, los primeros intentos por acortar esa brecha fueron encarados desde el determinismo tecnológico, subestimando la dimensión cognoscitiva (Crovi, 2010). Con el PRODYMES II, implementado en Argentina durante la década de 1990, se incurrió en al menos una de las perspectivas reduccionistas. “La principal debilidad del programa residió en la falta de formación específica y experiencia de los referentes escolares y la corta duración de la asistencia técnica brindada por los especialistas del Ministerio de Educación” (Galarza y Pini, 2001, p. 62).

Actualmente nos encontramos en un contexto histórico, social y cultural donde las discusiones en torno a cómo incluir las TIC al sistema educativo no aparentan estar saldadas, pero surge un denominador común: la necesidad de hacerlo de manera integral, teniendo en cuenta tanto el acceso como los fines y modos de uso. Las propuestas nacionales de “Aprender Conectados: educación digital, programación y robótica”<sup>3</sup>, a partir del plan creado por el Decreto 386/2018, y “Política Pública de Educación Digital”<sup>4</sup>, por ejemplo, plantean esfuerzos y directivas donde —al menos desde lo propositivo y teórico— se pone el foco en la enseñanza de la alfabetización digital complementándose con la distribución de dispositivos electrónicos como las netbooks. Ambas propuestas se presentan como integrales. Sin embargo, cabe preguntarse qué significa “alfabetizar” en el siglo XXI; qué habilidades,

conocimientos y competencias se deben incluir o reforzar en el currículum educativo para la construcción de ciudadanía, qué contenidos se debe aprender y enseñar e incluso por qué seguir hablando de “alfabetización”. Son solo algunos de los interrogantes que surgen en la intersección de los campos de la educación, la comunicación y la cultura de estos tiempos y contextos.

Cabe destacar que la alfabetización digital se incluye en el ámbito de la alfabetización general entendida como las habilidades y los conocimientos necesarios para el desarrollo pleno de ciudadanía en el medio social y laboral en pos de la consolidación de una sociedad democrática. Los contenidos de la alfabetización varían históricamente: mientras que en los últimos siglos estuvieron vinculados al Estado-Nación, en la actualidad se agrega el acceso a una cultura global que trasciende las fronteras nacionales (Landau et al., 2007).

La alfabetización digital también es entendida como un área de estudio reciente que se ha venido desarrollando desde el avance de la tecnología digital, en la vida en primer lugar y su uso en la escuela en segundo lugar (Hague y Payton, 2010). Asimismo, es el nombre que reciben habitualmente las acciones de política educativa destinadas a acercar las TIC a la población, conformándose así en un espacio con escasos consensos en torno a los contenidos que debe incluir. Estos cambian rápidamente no solo por las transformaciones en los entornos tecnológicos, sino también por los nuevos aportes de los campos de saber que lo conforman y nutren.

En esta Sociedad de la Información y Conocimiento (SIC), constantemente se están produciendo cambios en las formas de transmitir, comunicar y representar la información. Un aspecto clave de esto es la reconfiguración de los recursos de representación y comunicación de imagen, acción, sonido en nuevos conjuntos multimodales (Jewitt, 2008). Kress (2003) sostiene que como sociedad pasamos del dominio de la escritura a la imagen y del dominio de los libros a la pantalla, y esa es una de las razones por las que este cambio necesita encontrar un lugar en la educación escolarizada para desarrollarse. Las nuevas realidades provocan nuevas necesidades, ampliando —aún más— la concepción de alfabetización y la pregunta sobre qué enseñar para construir ciudadanía continúa muy presente.

Numerosos autores de diferentes corrientes teórico-ideológicas han escrito diversos trabajos sobre el abordaje de la alfabetización para el siglo XXI. Algunos sostienen que resulta necesario enseñarles a niños, niñas y adolescentes de manera formal aspectos de las TIC y brindarles la posibilidad de llevar sus conocimientos (que despliegan en situaciones de ocio, juego, entretenimiento) al campo educativo. Partiendo de las habilidades que ya tienen para mejorar y/o complejizar sus prácticas (Scolari, 2008; Maggio, 2021). En este sentido, es propicio aclarar que el uso de las tecnologías con fines educativos no es neutral y se basa en la idea que se tiene sobre el mundo y sobre cómo debería ser este. Por ejemplo, la concepción de que la tecnología puede determinar todos los aspectos importantes de la sociedad sin ninguna agencia de los seres humanos y/o educadores ha derivado en la clasificación de “los nativos y los inmigrantes digitales” (Prensky, 2001).

Prensky (2001) sostiene que las y los estudiantes del siglo XXI no son las personas para las cuales el sistema educativo fue creado. Ha habido cambios en la forma de comunicar, expresar, pasar el tiempo libre, de producir y consumir, de vincularse, etc. Lo que plantea un desafío para enseñar en la actualidad. El autor considera que el cambio generacional fue causado por la transformación tecnológica y si bien algunas de sus observaciones pueden ser consideradas aciertos, su clasificación de nativos e inmigrantes digitales ha sido desacreditada incontables veces debido a la falta de evidencia empírica (Bennett, 2008).

Es necesario dejar de lado las generalizaciones categóricas como “los jóvenes saben usar perfectamente Internet”, “los niños son unos genios porque saben buscar videos en YouTube” o “todos los adultos son analfabetos digitales”.

Hablar de nativos e inmigrantes digitales resulta —por lo menos— reduccionista. Simplifica el análisis a una clasificación puramente generacional sin profundizar en otros condicionantes como lo son la clase social, el género, las condiciones socioambientales, el acceso a dispositivos, la calidad y tiempo de conectividad, etcétera.

Retomando los debates en torno a qué significa “alfabetización digital”, cabe aclarar que existen varios términos que son utilizados para hacer referencia a dicho proceso. Sin embargo, cada uno de estos ponen el foco en algún aspecto distinto de la alfabetización y surgieron en diferentes contextos y momentos históricos. Por ejemplo, el movimiento de *New Literacy Studies* “se basa en la idea de que las prácticas sociales establecidas se han transformado y las nuevas formas de práctica social han surgido y continúan surgiendo a un ritmo acelerado” (Lankshear y Knobel, 2006, p. 24). Esto puede notarse por la forma en que escribimos o la combinación de diferentes idiomas presentes en los post en las redes sociales, la posibilidad de tener hipervínculos, por ejemplo. Pero lo más importante es que estas “nuevas” alfabetizaciones implican una disposición diferente: son el resultado de diversas formas de relaciones sociales y culturales entre las sociedades (Lankshear y Knobel, 2006). Se trata de “nuevas” alfabetizaciones porque implican nuevos usos del lenguaje, ya que se combinan con otros modos y porque requieren nuevas formas de ser comprendidas.

Por otro lado, *The New London Group* (1996) acuñó el término *Multiliteracies* (Multialfabetizaciones) para describir las relaciones locales y globales en las que se pueden encontrar diferencias en el idioma y la cultura. Estos autores (entre otros) “intentan representar la importancia creciente de la diversidad cultural y lingüística en una economía global y la complejidad de los textos con respecto a las formas no lingüísticas y multimodales de representación y comunicación en particular, pero sin limitarse a los afiliados a las nuevas tecnologías” (Jewitt, 2008, p. 246).

Con la introducción de la tecnología digital en las escuelas surgieron nuevas preguntas. La lectura y la escritura ahora son multimodales y están presentes en diferentes medios. Según Jenkins (2009), las nuevas alfabetizaciones mediáticas incluyen la alfabetización tradicional que evolucionó con la cultura de la impresión. Entonces, la alfabetización digital puede entenderse como “el estudio de la representación escrita o simbólica que está mediada por la nueva tecnología” (Merchant, 2007, p. 121).

Ser alfabetizado digitalmente implica ejercitar una actitud crítica sobre la tecnología y ser capaz de producir y representar contenido en función de la audiencia, el propósito y el contexto (Lankshear y Knobel, 2006). Entonces, cuando se discute la introducción de herramientas digitales y —en consecuencia— la alfabetización digital, no se trata simplemente de usar la *notebook*, pizarra digital interactiva, la impresora 3D o mostrar un Power Point para “incluir TIC”. Implica considerar las habilidades y demandas del estudiantado y de su contexto, ya que con el avance y surgimiento de nuevas herramientas y funciones digitales hay más y diferentes habilidades requeridas para el ejercicio de la ciudadanía, para el mundo laboral y social tanto contemporáneo como futuro.

La alfabetización digital es una competencia compleja; incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis, al uso y a la producción de herramientas e información en soportes digitales. En palabras concretas:

Posee una dimensión instrumental vinculada al dominio de herramientas e información en soportes digitales, una dimensión ética que se relaciona con el acceso y los usos públicos y privados de la información y una dimensión social centrada en las necesidades contextuales más inmediatas y en la democratización en el acceso y la producción de información. (Landau, et al., 2007, p. 9)

En general, lo que los autores citados aquí acuerdan es que las nuevas alfabetizaciones requieren una participación más activa de los y las estudiantes. Necesitan tener acceso, criticidad ante lo que reciben y poder crear, producir. Sin embargo, el cuerpo docente también tiene un papel importante. Necesita guiar y acompañar al estudiantado en estas diferentes actividades y habilidades.

En síntesis, la terminología muestra intentos de nombrar los cambios producidos por TIC y es una manera de buscarle un espacio en el currículum escolar porque la Escuela sigue siendo una de las agencias más importantes en la formación de ciudadanía (Landau et al., 2007). En el contexto actual se ve interpelada a generar nuevas respuestas frente a las demandas de la alfabetización digital, ya que las formas de ejercer ciudadanía en la SIC presenta importantes diferencias respecto a su ejercicio en los inicios del sistema educativo —e incluso— hace algunas décadas atrás.

## Narrativas transmedia y educación

Scolari (2013) definió a la narrativa transmedia como aquella donde todos los medios cuentan y lo hacen de manera interdependiente, donde se cruzan la historia o el relato —que se expande en muchos medios y plataformas— y la participación de las y los usuarios.

Como se vio hasta aquí, a medida que el ecosistema de medios y las TIC se fueron desarrollando y mutando, también lo hizo el alfabetismo. Para dar cuenta de ello, Scolari (2018) realizó una investigación buscando conocer qué están haciendo las adolescencias con los medios y cómo fue que aprendieron a hacerlo. El enfoque parte de una lectura de la realidad de los y las adolescentes que contempla el rol activo de sus protagonistas, los conocimientos y las competencias que les permiten llevar a cabo “actividades mediáticas” en tanto prosumidores (productores + consumidores). Es decir, “personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad” (Scolari, 2018, p. 4).

De dicho trabajo surgió *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*, un libro blanco donde se propone el concepto de “Alfabetismo transmedia” (*Transmedia Literacy*), “entendido no solo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre sujetos, TIC e instituciones educativas” (Scolari, 2018, p. 4). El equipo responsable de la investigación desarrolló un mapa de competencias relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil. Entendiendo por competencias transmedia (*transmedia skills*) a “una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales” (Scolari, 2018, p. 8). Así se definieron 134 competencias transmedia que fueron organizadas en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética.

Dimensiones que permiten pensar en la complejidad y en las múltiples aristas que conforman el proceso de alfabetización, la participación y el ejercicio de ciudadanía en los entornos digitales.

La industria del entretenimiento apuesta —hace ya varios años— por la creación de contenidos transmedia y en el sistema educativo también se volvieron una alternativa, ya que poseen un enorme potencial a la hora de interpelar a estudiantes, docentes, equipo directivo y familias.

Estas narrativas proponen un modo de hacer participativo y su incorporación puede ser una oportunidad para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida, a los usos y costumbres del estudiantado, utilizar distintos medios y lenguajes para provocar la interacción y la participación activa de los y las alumnas.

Estas estrategias pueden constituirse como una forma concreta de pensar las alfabetizaciones necesarias para las sociedades del siglo XXI como eje transversal a cualquier área curricular; ponen a las plataformas digitales y a las TIC a disposición de saberes diversos en proyectos que permiten su articulación. También contribuyen a una propuesta de formación contextualizada y situada, atenta a los nuevos modos de producción y circulación de sentidos y a las nuevas lógicas de conocimiento y apropiación.

La implementación de las narrativas transmedia dentro de un proyecto pedagógico puede favorecer el trabajo colaborativo delimitando roles que permiten explorar y ejercitar las habilidades y competencias tanto comunicacionales como digitales.

## A modo de conclusión

*“El mundo no es, el mundo está siendo”*

Paulo Freire

La pandemia puso en evidencia muchos desafíos. Transformar la clase para una mediación virtual implica pensarla distinto. Cambian las decisiones curriculares, didácticas y tecnológicas: qué contenidos son más relevantes, cuáles son los tiempos con los que se cuenta, qué enseñar de manera sincrónica y asincrónica; cómo generar empatía, interés y vínculo cuando hay mediación tecnológica y la urgente necesidad de construir Ciudadanía digital para el uso responsable, crítico y creativo de internet.

Pero estos cambios y las problemáticas que conllevan responden a una demanda que precede al contexto de emergencia sanitaria. Hace tiempo que las juventudes piden otra clase y adultos que se posicionen como referentes, también, en la cultura digital. Tal como sugiere Serres (2013) los sujetos que están en las aulas han mutado. Saber cómo aprenden es una prioridad para enseñar consecuentemente.

Es entre estas discusiones, transformaciones y necesidades que la incorporación de las Narrativas Transmedia como una propuesta de enseñanza y aprendizaje puede propiciar la transformación de prácticas, procesos educativos y el ejercicio de la “ciudadanía plena” (Morduchowicz, 2021).

## Notas

1. El P.S.E fue una política educativa lanzada en 1993 y surgida en el contexto de la Reforma del Estado y de la Reforma Educativa en Argentina. Nace con dos programas, uno destinado a la infraestructura y otro al mejoramiento de la calidad educativa, incorporándose en los últimos años el Programa Nacional de Becas (Duschatzky y Redondo, 2000).
2. Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo. Se puso en marcha en 1996 a partir de la firma de los acuerdos correspondientes con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) que aportó una parte del presupuesto destinado a su ejecución (Galarza y Pini, 2001, p.11).
3. Según la información brindada en el portal Educ.ar, “Aprender Conectados es una política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro. Desarrollamos contenidos pedagógicos en diversos formatos e iniciativas que refuerzan la programación y robótica, para los diversos niveles y modalidades, en función de las necesidades particulares de los contextos de enseñanza y aprendizaje”
4. La política pública de educación digital para la provincia de Buenos Aires tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la enseñanza promoviendo la integración de recursos tradicionales con medios digitales, interactivos y en red. Fortalecer el liderazgo del docente en la incorporación de los nuevos medios en el aula, brindándole más oportunidades de capacitación específica.

## Bibliografía

- APARICI y otros. (2010), *Educomunicación: más allá del 2.0*, España: Gedisa.
- BENNETT, S., Maton, K. and Lisa Kervin (2008), “The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence” en *British Journal of Educational Technology* N° 39(5). Disponible en <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers%0Ahttp://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- CASTELLS, M. (1999), *La era de la información*, vols. I, II, III, México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2010), *El poder en la sociedad red. Comunicación y poder*, España: Alianza.
- CROVI DRUETTA, D. (2007), “Retos de las universidades en la sociedad de la información y el conocimiento”, en Roxana Cabello y Diego Levis (eds). *Medios informáticos en la educación, a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires: Prometeo.
- DUSCHATZKY, S., REDONDO, P. (2000), *El plan social educativo y la crisis de la educación pública: reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la reforma educativa*. Biblioteca de Ciencias Sociales “Enzo Faletto” - FLACSO Argentina.
- FERREIRO, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1973), *¿Extensión o comunicación?*, España: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993), *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GALARZA, D., PINI, M. (2001), *Gestión pública, Educación e Informática. El Caso del Prodyces II*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Unidad de Investigaciones Educativas
- GALARZA, D. (2006), *Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos*, en Palamidesi, M. (comp.). *La escuela en la sociedad de redes*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GIROUX, H (1995), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- GÓMEZ, M. (2002), “Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana”, en TORRES, C. A. (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires: CLACSO.
- GUTIÉRREZ, F. (1981), *Educación y medios de comunicación social*. Costa Rica. Disponible en <<http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XIX/49-50/Educacion%20y%20medios%20de%20comunicacion%20social.pdf>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- HAGUE, C. and PAYTON, S. (2010), *Digital literacy across the curriculum: a Futurelab handbook* en Futurelab. Disponible en <[www.futurelab.org.uk/projects/digital-participation](http://www.futurelab.org.uk/projects/digital-participation)>. Recuperado el 20 de octubre de 2021.
- HOPENHAYN, M. (2002), *Educación para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana* en *Revista Iberoamericana de Educación; Educación y Conocimiento: una nueva mirada*. España, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 187-217

- JEWITT, C. (2008), "Multimodality and Literacy in School Classrooms" en *Review of Research in Education* N° 32(1). Disponible en <<http://rre.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0091732X07310586>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- KAPLÚN, M. (1998), *Pedagogía de la comunicación*. España. Ed. La Torre.
- KRESS, G. (2003), *Literacy in the new media age*. Routledge. Londres: Routledge. doi: 10.4324 / 9780203164754.
- LANDAU, M., SERRAE, J., GRUSCHETSKYR, M. (2007), *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie: La educación en debate. Documentos de la DiNIECE.
- LANDAU, M. (2008), "Los docentes en los discursos sobre la alfabetización digital" en *Revista Razón y palabra* N° 63(13), Universidad de los Hemisferios, Quito, Ecuador.
- LANDAU, M. (2019), *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Red Federal de Innovación Educativa.
- LANKSHEAR, C. y Knobel, M. (2006), "Nuevas alfabetizaciones: prácticas cotidianas y aprendizaje en el aula". *Prensa Universitaria Abierta*.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN, n.º 24.195. 1993.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, n.º 26.206. 2006.
- MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires: Grupo Planeta.
- MAGGIO, M. (2021), *Educación en pandemia*, Buenos Aires: Paidós.
- MARTINEZ, J. (2008) "Los libros de texto como práctica discursiva" en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, N° 1(1), 62-73. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- MERCHANT, G. (2007), *Writing the future in the digital age*. *Literacy Theory and Research*. 41(3), pp.118-128.
- LANDAU, M. (2006). "Los docentes en la incertidumbre de las redes", en PALAMIDESSI, M., *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PINI, M. LANDAU, M. VALENTE, E. (2017), *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- PRIETO CASTILLO (2010), "Construir nuestra palabra de educadores" en *Educomunicación: más allá del 2.0*, España: Gedisa.
- PRENSKY, M. (2001), "Digital Immigrants, Digital Natives" en *On the Horizon*. 9(5). Disponible en: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424843>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- SCOLARI, C. (2013), *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Centro Libros PAFÉ, S.L.U, Barcelona: Grupo Planeta.
- SCOLARI, C. (2018), *Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios*. Libro Blanco. *Transmedia Literacy*. España. Disponible en <[http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)>. Recuperado el 14-7-2018.
- SERRES, M. (2013), *Pulgarcita*, Francia: Ed. Gedisa.
- UNESCO (1996): *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago de Chile. Publicación UNESCO/ Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Andros Ltda.
- VERÓN, E. (1996), *Esto no es un libro*, Barcelona: Editorial Gedisa.

# El proyecto La Colmena 746: Una experiencia de educomunicación en educación secundaria

Gabriela Noelia **Gallegos**

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
gabrielangallegos@gmail.com

## Resumen:

En el texto se presenta la experiencia del proyecto *La Colmena de la Escuela Provincial N° 746 de la ciudad patagónica de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut*. Dicha experiencia se enmarca en la línea de la educomunicación en nivel secundario. Se analiza el aspecto colaborativo, multimedial e interactivo del proyecto. El mismo se centra en la interacción de estudiantes de las distintas modalidades que, nucleados en productoras como equipos de trabajo producen contenidos digitales como solución multimedial para una problemática social o cultural determinada.

**Palabras clave:** *educomunicación, aprendizaje basado en proyectos, entorno virtual de aprendizaje, proyecto colaborativo, experiencia de enseñanza-aprendizaje.*

## 1. Introducción

El presente trabajo presenta un caso del campo educomunicacional de la práctica docente desarrollado por quien suscribe junto a otros docentes. Este caso se analiza teniendo en cuenta las dimensiones teóricas de la bibliografía abordada en el Seminario de Educomunicación dictado por la Profesora María Cristina Alberdi, en el marco de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva (UNR).

La experiencia educomunicacional se trata del proyecto La Colmena 746. Un espacio colaborativo e interdisciplinario para los estudiantes del sexto año de la Escuela Provincial N° 746 de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut. Este establecimiento educativo de carácter público es una secundaria especializada en arte, ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut.

Desde su creación, la escuela ha brindado formación artística con la oferta de talleres en contraturno a través de los diferentes planes de estudio que se implementaron en la institución: el Plan de Estudios del Bachillerato con Orientación Artística Res.244/94 CPE, el Bachillerato Artístico Res. 93/96 ME, el Polimodal Modalidad CAD con Itinerario en Síntesis de Imagen y Animación Res.M.P. N° 140/01 M.E. y Polimodal con Trayecto Técnico Profesional en Comunicación Multimedial Res.M.P. N° 403/01 M.E. con módulos en contra turno. Durante la vigencia de este último plan de estudio, la escuela fue considerada como Técnica-Artística, reconocida por el Instituto Nacional de Educación Técnica.

En la actualidad, el Colegio Provincial N° 746 cuenta con tres modalidades: Audiovisual, Música y Multimedia. Ya no se considera como una escuela técnica, sino una secundaria especializada en arte. Cada una de estas modalidades ofrece los bachilleratos en Realización Audiovisual, Música para Medios Audiovisuales e Interactividad Multimedia, respectivamente.

Todos los estudiantes del último año de esta secundaria transitan los talleres a través de la propuesta pedagógica llamada “La Colmena”. Dicha propuesta incluye dos espacios curriculares (Proyecto de Producción y Prácticas Profesionalizantes), seis docentes y según el ciclo lectivo, entre setenta y noventa estudiantes de cinco divisiones de sexto año, pertenecientes a las tres modalidades. Asimismo, se suman otros docentes colaboradores que trabajan desde sus espacios articulando con el proyecto de producción de la Colmena.

Antes de la pandemia, las clases se realizaban en el teatro de la escuela, en el salón de usos múltiples o en el aula de dibujo, la más amplia del edificio, dado que la cantidad de estudiantes suele oscilar entre los 75 y 95 estudiantes.

Este proyecto inicia en el año 2018 con el nuevo diseño curricular de la escuela, que transita desde el Polimodal en Comunicación, Artes y Diseño (CAD) y Trayecto Profesional en Comunicación Multimedial, a una nueva estructura como escuela especializada en arte, con bachilleratos de las modalidades mencionadas. El Diseño curricular contempla el trabajo desde la interdisciplinariedad y la multimedialidad en su fundamentación y esto permite la aceptación del proyecto innovador de La Colmena, en un ámbito de educación pública. Desde luego, como señala Dussel, (2009) “las nuevas prácticas de alfabetización” se orientan a “la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos” y también a producirlos. A través de estos diversos productos “nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio” (p. 2).

## 2. Un espacio colaborativo

Se propone La Colmena como espacio de trabajo colaborativo, un taller interdisciplinario de producción multimedial. Allí, los estudiantes trabajan en equipo-productoras formadas por integrantes de las distintas modalidades y cursos. A partir del intercambio entre pares y docentes, las productoras generan proyectos artísticos-culturales-multimediales.

Desde el seno de esta experiencia se considera la comunicación como bidireccional, fuera de los modelos tradicionales de enseñanza que enfatizaban estrategias expositivas y unidireccionales. Se promueve una comunicación fluida, entre pares, entre el grupo de docentes, docentes y estudiantes, estudiantes y comunidad. Kaplun (1998) señala que “la verdadera comunicación” se da “por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales)” (p. 55).

En tal sentido, los cinco docentes de los espacios curriculares, Proyecto de Producción y Prácticas Profesionalizantes de las tres modalidades, trabajan horizontalmente en forma articulada. No solo los estudiantes conforman productoras de trabajo, asimismo los profesores configuran un proyecto pedagógico colaborativo, en el cual unifican objetivos, criterios y propuestas. Desde esta perspectiva, se propone para el taller el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Por ello se aborda “un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula (...) estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo” (Marti et al., 2010, p.13 ).

En este marco, la interactividad es un elemento central que impulsa el proceso de un proyecto de estas características. “La interactividad es la capacidad de un medio para crear una situación de intercambio comunicativo con los usuarios” (Igarza, 2009, p. 163). En otras palabras, permite una interacción bidireccional para el intercambio de información entre pares, productoras, proyectos, docentes y comunidad.

Se propone a los estudiantes, el diseño, desarrollo y ejecución de un proyecto final colaborativo. La finalidad de este proyecto, es que el estudiante agrupado en equipos interdisciplinarios, logre integrar en un proyecto de producción multimedial, los contenidos de espacios curriculares de la secundaria básica, como así también de los talleres propios de cada modalidad. Asimismo, el proyecto a elaborar, propone la detección y análisis de alguna problemática vinculada a la comunidad desde la cual los estudiantes puedan aportar y proyectar soluciones. A este respecto, Cobo (2016) propone “reconocer, valorar y promover habilidades no cognitivas extracurriculares” (p. 116) aquellas que se dan en el contexto de la vida.

## 3. Los estudiantes, protagonistas de esta experiencia de educomunicación

Se concibe al grupo de estudiantes, como nativos de la sociedad del conocimiento. Esto determina formas particulares de aprender y, por tanto, de enseñar. A tal efecto, Castells (2009) analiza que “en nuestra sociedad los protocolos de comunicación no se basan en compartir una cultura sino en la cultura de compartir” (p. 177). La forma de alcanzar la información y de comunicar es diversificada, se accede a la información a partir de canales diversos y a la vez el receptor es también productor de contenidos y partícipe de la comunicación social. Desde este punto, Spiegel (2013) reconoce que “los

alumnos de este siglo eligen una forma de representar el conocimiento: “leen” videos, los prefieren a los textos; eligen un lenguaje que, evidentemente, les resulta más cercano, uno que comprenden mejor” (p. 35).

En este marco, “la alfabetización transmedia, entendida como una praxis educativa, se propone recuperar dentro del aula los saberes desarrollados fuera del entorno formal” (Scolari, Lugo y Masanet, 2019, p. 130). En este sentido, los estudiantes de las distintas modalidades se vinculan intercambiando saberes propios de su trayectoria escolar, aplicándolos colaborativamente para lograr un producto interdisciplinario, en múltiples soportes, formatos y canales, desde una perspectiva transmedia.

Cabe destacar que se focaliza en la reproducción de una carpeta de proyecto, dado que “la transmedialidad debe ser prevista desde el comienzo y que, aunque el contenido fluya por distintas plataformas al aprovechar la especificidad de cada medio, se debe asegurar una visión única y sin fracturas del mundo narrativo” (Scolari, 2013, p. 247).

En tanto docentes, no es bueno “desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares” (Anijovich, 2013, p. 25).

No obstante, Dans (2014) hace referencia a “la falsa consideración de que los jóvenes, por el mero hecho de serlo, son ‘nativos digitales’ capaces prácticamente de ‘hacer magia’ con dispositivos o tener una predisposición para un uso más eficiente de la tecnología” (p. 1). En este sentido “aprender a utilizar la tecnología de una manera adecuada requiere aprendizaje y entrenamiento, independientemente de la edad que tengas” (p. 2). Para ello, es necesario la ayuda y guía del docente en el proceso de aprendizaje.

En este aspecto, Cabero (2005) propone “dar al estudiante las habilidades y estrategias necesarias para administrar y evaluar la abrumadora amplitud y profundidad de la información que se le pone a su disposición” (p. 6). En tanto que Aliaga y Bartolomé (2006) señalan que “es necesario insistir en el desarrollo de competencias (habilidades, fondos de conocimiento y criterios) en la búsqueda, valoración, selección, interpretación y aplicación de la información” (p. 82).

Cada docente de La Colmena tutora a un par de grupos/productoras y aporta una guía en función del seguimiento particular a cada grupo y sus integrantes. En el proceso de aprendizaje, surgen problemáticas diversas, desde personales a grupales, internas o externas referidas al problema al cual desean aportar una solución creativa. Dadas las problemáticas se proponen abordajes e intervenciones, se promueven mediaciones y consensos para el avance en el desarrollo del proyecto de cada productora. Asimismo, cada docente desde su área de experticia, asesora en los anexos específicos de producción audiovisual, web y sonora de cada proyecto.

#### **4. Los docentes, guías y facilitadores del proceso**

No obstante, la construcción metodológica de la propuesta del grupo de docentes de La Colmena, se verá potenciada si se hace un buen uso de las TIC.

el docente puede aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear un escenario pedagógico de nuevo tipo, donde los procesos cognitivos no solamente son más complejos sino que pueden ser, a su vez, potenciados por las posibilidades que ofrece el hecho de volverlos más explícitos en términos de procesos, en pos de la construcción de conocimiento sólido y sofisticado. (Maggio 2012, p. 54)

En este sentido, la propuesta de enseñanza para los docentes conlleva el uso adecuado de las TIC y de este modo pretende enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Maggio (2012), mediante una adecuada selección y variedad de recursos transmediales. Considerando el concepto de narrativas transmediales que propone Scolari (2013) como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p. 247).

Por lo tanto, en el diseño de la propuesta de enseñanza se considerará la selección de herramientas tecnológicas adecuadas. Así como también una navegación intuitiva y fluida evitando que el estudiante pierda motivación e interés. Indudablemente, “los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde” (Maggio, 2012, p. 37). La implementación de aplicaciones digitales que permitan la producción colaborativa y socialización de producciones colaboran en construir experiencias pedagógicas sin desplazar el sentido de las mismas. Maggio (2012) afirma que “la enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen”.

Asimismo, la propuesta se enmarcará en el marco del aprendizaje abierto, que propone pasar del conocimiento individual y específicista a un pensamiento abierto y colaborativo, capaz de adaptarse a las necesidades de cada uno según el contexto lo requiera. Para este modelo, es importante salirse del rol docente guía de estudio para ocupar la posición de acompañante de navegación.

## 5. La propuesta de La Colmena en escenarios digitales por emergencia de Covid-19

Los desafíos de pensar una educomunicación para el siglo XXI, es decir, en escenarios digitales, están relacionados directamente, como manifiesta Aparici (2010), a la experiencia para “reconocer que la realidad que nos muestran los medios es una elaboración de la realidad, y no su reflejo o una reproducción” (p. 16). Para emprender este camino, es necesario recuperar la nutrida experiencia del campo de la educomunicación, en clave de derechos. Cabe considerar que, “el contexto digital permite pensar en estructuras no lineales, en múltiples pantallas, en participación e interacción en los contenidos. Además de cuestiones específicas de narrativa, de convergencia tecnológica e integración de lenguajes debemos pensar en dimensiones éticas” (Aparici y Torrent, 2009, p. 11).

En relación con esto, se observa la presencia de brechas que establecen desigualdades. La pandemia las ha visibilizado y se pone de manifiesto (nuevamente) que derechos como la educación, la accesibilidad y la inclusión digital no están totalmente garantizados. Mientras tanto, la educación de ayer, de hoy y mañana sigue siendo “el motor fundamental del desarrollo económico y social” (Coll, 2009, p. 113).

Como docentes hemos aprendido que, a pesar de la mediación tecnológica, la virtualidad en este contexto de educación en emergencia frecuentemente supera las capacidades personales e institucionales.

En este sentido, Aparici y Torrent (2009) proponen abordar “Las nuevas formas de educomunicación teniendo en cuenta variables como interactividad, estructura no lineal de la información, navegación de la información, papel del usuario como coautor o autor de las producciones, accesibilidad, usabilidad” (p. 10). En tanto que, Baggiolini (2010) considera a las TIC “como una manera de organizar el conocimiento, generando prácticas educativas específicas, fruto del modo en que las distintas tecnologías fueron apropiadas en el proceso de constitución del saber pedagógico” (p.45).

También aprendimos que es necesario acompañar a niños y jóvenes en sus trayectos escolares para no convertirlos en “huérfanos digitales”. Para ellos es de vital importancia el acompañamiento parental y docente. Así como también es fundamental en este contexto sostener “la educomunicación como área de conocimiento que está ligada a la libertad de conocer, comprender y expresarse en una multitud de formas” (Aparici y Torrent, 2009, p. 8)

Desde este posicionamiento, se trabaja en un entorno virtual de aprendizaje, en el cual se disponen materiales didácticos y recursos digitales. Como plantean los autores Burbules y Callister (2001) en este proyecto se contemplan “criterios de accesibilidad técnica, acceso práctico, forma y contenido” (p. 61). El entorno del aula virtual es una plataforma que posibilita la organización del material de estudio, las tareas, así como el acompañamiento y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, el de las plataformas disponibles para la creación del entorno virtual, decidimos trabajar con Google Classroom. Al respecto, podríamos decir que esta plataforma, en tanto entorno virtual de aprendizaje, cumple con las características básicas e imprescindibles que, según Boneu (2007) debe tener una plataforma de e-learning:

**Interactividad: conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación.**

- **Flexibilidad:** conjunto de funcionalidades que permiten que el sistema de e-learning tenga una adaptación fácil en la organización donde se quiere implantar. (Capacidad de adaptación a la estructura de la institución, capacidad de adaptación a los planes de estudio de la institución donde se quiere implantar el sistema, capacidad de adaptación a los contenidos y estilos pedagógicos de la organización).
- **Escalabilidad:** capacidad de la plataforma de e-learning de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.

Desde una visión constructivista y sociocultural de los procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje, Onrubia critica la visión lineal y simplista, que no contempla ni las particularidades de los estudiantes ni el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso educativo. Su enfoque se podría decir que se ve sintetizado a través de tres conceptos clave: “actividad conjunta”, “ayuda pedagógica” y “construcción del conocimiento”.

Desde este modo, Onrubia (2005) cuestiona los procesos basados únicamente en la interacción entre aprendiz y contenido, y propone sustituirlo por un modelo más amplio, basado en la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje. Lo que acertadamente define y resume como el triángulo alumno-profesor-contenidos, dentro del cual debe darse una verdadera interacción entre todos los actores involucrados en el proceso.

Acerca del proyecto de producción, la posibilidad de seleccionar la temática o problemática inserta en el contexto en el cual los estudiantes viven, permite que estos se involucren y comprometan con el desarrollo y producción multimedial. Al respecto, Molas Castells (2018) señala que las narrativas transmedias son dispositivos que, a través de un relato disperso por diferentes medios, ofrecen una propuesta a la audiencia para que esta interprete de forma colaborativa el contenido, si se lo traslada al

ámbito educativo los alumnos participarían como consumidores del contenido, pero al mismo tiempo como productores ya que a través del “hacer” experimentarían y crearían nuevos conocimientos y aprendizajes.

En tanto que Onrubia (2005), respecto al diseño tecno pedagógico, la inclusión de herramientas tecnológicas y recursos TIC, expresa que:

Estas herramientas amplifican y potencian las ayudas sociales típicamente ofrecidas por el profesor, aumentan y amplifican, gracias a las posibilidades tecnológicas, la presencia docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, creando un contexto que promueve en los alumnos ciertos tipos de actuaciones y formas de aprender que potencian la comprensión y elaboración significativa de conocimiento, así como ciertas formas de organización de la actividad conjunta centradas en el seguimiento y apoyo del profesor a esa comprensión y elaboración significativa. (p. 10)

A tal efecto, se realizan encuentros sincrónicos semanales para consultas, compartir avances, etc. Asimismo, para aquellos estudiantes con dificultades de conectividad se establece contacto en un grupo de WhatsApp, además del correo electrónico.

Se utiliza la tecnología colaborativa que brinda Google Drive para que los estudiantes planifiquen sus proyectos y la creación de documentos grupales que dan cuenta del proceso colaborativo de las productoras, a modo de portafolios colectivos. Para ello se trabaja con recursos didácticos y actividades como lluvias de ideas, relevamientos de antecedentes, árbol de problemas, Canvas, carpetas de proyecto, Elevator pitch, trailers, planificación y desarrollo de sitios web, audiovisuales y musicalización.

Se realiza un seguimiento continuo de los proyectos, con lo cual se busca analizar, comprender y orientar los avances de los estudiantes, brindando una retroalimentación de sus progresos y ayudarlos en caso de que tengan dudas o errores. Como manifiesta Badía, A. (2006):

la evaluación formativa. Este tipo de instrumento es útil para un seguimiento del producto del proyecto, en caso que aquél pueda digitalizarse. Tiene que emplearse para analizar, valorar y ofrecer feedback a los estudiantes de las sucesivas partes realizadas del proyecto, y debe permitir propuestas específicas para corregir los posibles errores. (p. 45)

Desde esta concepción, el portafolio electrónico ofrece potencialidades para la evaluación de los aprendizajes en el sentido que establece un diálogo entre docente y estudiante, así como un protagonismo decisivo del estudiante que lo implica en su proceso de aprendizaje, que promueve la organización, autonomía, la autogestión. Así, a través de evidencias el estudiante puede “demostrar que está aprendiendo, a la vez que posibilitan al profesor un seguimiento del progreso de este aprendizaje” (Barberá et al., 2006. p.56). Este seguimiento no “supervisa” ni controla, sino que ofrece guía y retroalimenta el proceso.

Como señala Badía A. (2006)

La forma de trabajar del profesor se verá afectada necesariamente por este nuevo enfoque ya que, a su nuevo rol de orientador y facilitador del aprendizaje, lejano a su habitual función de instructor y evaluador, deberá añadir la necesidad de impulsar y facilitar el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan este aprendizaje colaborativo: autonomía, capacidad de organización, disciplina y toma de decisiones en grupo. (p.48)

Como se ha mencionado, el proyecto de producción que realizan los estudiantes, presenta un proceso con marcadas instancias, en las que deben ir superando cada una como grupo e individualmente. Los avances del proyecto se observan a través del portfolio grupal donde se analiza la solidez y viabilidad, así como el proceso de realización y las reflexiones de las memorias descriptivas acerca del mismo.

La importancia de La Colmena como espacio curricular radica en el trabajo colaborativo y complementario entre las modalidades, tanto en el grupo de docentes como entre los estudiantes. Aliaga y Bartolomé (2006) afirman que “los cambios que puede posibilitar la tecnología necesariamente han de ir vinculados a una nueva forma de enseñar y aprender” (p. 75).

Badía y García (2006) expresan que “Un buen proyecto colaborativo es el que enseña a los estudiantes estrategias complejas, como la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones, y además, los motiva hacia la asignatura, fomenta su capacidad innovadora y creativa, y en definitiva, potencia una mayor profundidad de su aprendizaje” (p. 3).

Finalizado el proyecto se realiza una muestra anual de los trabajos realizados. Este año, se prevé realizar una presentación sincrónica (Meet, YouTube, etc) apoyada en distintos recursos y productos realizados (sitios web, videos, pódcast, entre otros).

## 6. Consideraciones

Para finalizar, vale destacar que se ha puesto de relevancia diversas cuestiones como la educación y su relación con las tecnologías. Revalorizando la figura del docente como guía y orientador en todo el proceso, promoviendo la comunicación e interacción entre estudiantes, estudiantes y docentes, productoras y comunidad, y el conocimiento de los criterios de evaluación que orientan la producción del proyecto. En este sentido, se trabaja el aula virtual de La Colmena en función del contexto actual de enseñanza combinada, en el cual la bimodalidad incluye una presencialidad acotada y restringida por protocolos sanitarios que establecen y organizan la asistencia de estudiantes bajo el formato de las burbujas, y la continuidad de la virtualidad por medio de los diversos recursos y estrategias que según las jurisdicciones, instituciones y posibilidades los docentes hemos implementado.

Es en la escuela donde se enmarca La Colmena como propuesta y experiencia de educomunicación, en la cual arte y tecnología se imbrican y relacionan creativamente y colaborativamente.

Este espacio se caracteriza por nuevos lenguajes, otras narrativas, la virtualidad, lo colaborativo, las brechas, la incertidumbre, los derechos, entre otros aspectos. Asimismo, en esta larga cuarentena se han visibilizado y emergido nuevas capacidades, subjetividades, proyectos, metodologías, así como otras formas de educar, de trabajar, de construir y vivir en este mundo.

## Bibliografía

- ALIAGA, F. y BARTOLOMÉ, A. (2006), “El impacto de las nuevas tecnologías en Educación”, en Correa, A y Escudero, T. Investigación en Innovación Educativa, pp. 55-88, Madrid: La Muralla. [http://www.lmi.ub.edu/personal/bartolome/articuloshtml/2006\\_aliaga\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.edu/personal/bartolome/articuloshtml/2006_aliaga_bartolome.pdf)

- APARICI MARINO, R. (2014). La construcción de la realidad en los medios de comunicación. Madrid: UNED. Disponible en <https://lectura.unebook.es/viewer/9788436260397>.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2013), Estrategias de Enseñanza Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires: Aique Educación.
- BADÍA, A. y GARCÍA, C. (2006), Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos” en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento N° 3(2), Barcelona: UOC. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-badia-garcia/286-1204-2-PB.pdf>
- BAGLIOLINI, L. (2010), “Ambientes educativos, dispositivos tecnológicos y Conocimiento en TIC y Educación. Experiencias pedagógicas en el uso de TICs en el aula. Educación y TIC. Reflexiones acerca de la virtualización”. Disponible en <https://educomunr.files.wordpress.com/2015/03/baggiolini-l-ambientes-educativos-dispositivos-tecnologicos-y-conocimiento.pdf>.
- BARBERÁ, E, BAUTISTA, G., ESPASA, A, GUASCH, T. (2006), “Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red”, en: BADIA, A. (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). N° 2(3). UOC.
- BURBULES, N. y CALLISTER, B. (2001), Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica Editorial.
- CABERO J. (2005), “Estrategias para la formación del profesorado en TIC”. Disponible en [http://edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec05/files/Edutec2005\\_jULIO.pdf](http://edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec05/files/Edutec2005_jULIO.pdf).
- CASTELLS, M. (2009), Comunicación y poder, Madrid: Alianza Editorial.
- COBO, C. (2016), La Innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Debate. Fundación Ceibal.
- COLL, C. (2008) “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades” en Boletín de la Institución Libre de Enseñanza N° 72, Madrid: Fundación Giner de los Rios.
- DANS, E. (2014). “El absurdo e infundado mito del nativo digital”. Disponible en <https://www.enriquedans.com/2014/06/el-absurdo-e-infundado-mito-del-nativo-digital.html>. Recuperado el 15 de septiembre de 2020.
- DUSELL I. (2009), Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Conferencia Virtual Educa. Buenos Aires.
- IGARZA, R. (2009), Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural, Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- KAPLÚN, M. (1998), Una pedagogía de la comunicación, Madrid: Ediciones de La Torre.
- ONRUBIA, J. (2005), “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento” en Revista de Educación a Distancia N° 2. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>. Recuperado el 9 de febrero de 2005.
- MAGGIO, M. (2012), “La enseñanza poderosa”, en Enriquecer la enseñanza, Buenos Aires: Paidós.
- MARTI, J., HEYDRICH, M., ROJAS, M., & HERNÁNDEZ, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21. <http://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16812>
- MOLAS CASTELLS, N. (2018), La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación, Barcelona: UOC Editorial.
- SCOLARI, C. (2018), “Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios. Libro Blanco”, en Transmedia Literacy. España. Disponible en [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf). Recuperado 14-7-2018.
- SCOLARI C, LUGO RODRIGUEZ, N. y MASANET, M. (2019), “Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes”, en RLCS Revista Latina de Comunicación Social, N° 74. Disponible en [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari\\_rlcs\\_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari_rlcs_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Recuperado el 15 de septiembre de 2020.
- SPIEGEL, A. (2013), Ni tan genios ni tan idiotas: Tecnologías: Qué enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan), Rosario: HomoSapiens.

# PARTE 2

# Ecocidio: un paisaje entre cenizas

## Documental interactivo

Florencia **Díaz Fazi**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
flordiazfazi@gmail.com*

Vanesa Paola **Mazzeo**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
vanemaz@gmail.com*

Julieta **Resio**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
julioresio@gmail.com*

### Resumen:

Este trabajo se propone establecer los parámetros para el desarrollo de un proyecto, en particular un documental interactivo, para visibilizar la problemática que acontece con las quemas indiscriminadas en las islas frente a la ciudad de Rosario, haciendo foco en el ecocidio que se está produciendo en la zona del humedal del Río Paraná, para así comprometer a la ciudadanía de una manera más activa a partir de una experiencia inmersiva con los hechos.

**Palabras clave:** *documental interactivo, experiencia inmersiva, participación, ecocidio, humedal.*

## 1. Introducción

La ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) vive una situación crítica en torno a los efectos colaterales de los incendios reiterados que han sido provocados al otro lado del Río Paraná, en las islas entrerrianas. Durante el 2020, el primer indicio fue el humo que invadió la ciudad elevando los indicadores meteorológicos que mostraban a Rosario como una ciudad con aire poco saludable para vivir. Una siguiente alarma, aún mayor, fue la pérdida veloz de la flora y fauna propia de los humedales, un ecosistema clave para la región en gran parte por su biodiversidad y que hoy se encuentran en grave peligro a causa de estos incendios.

Hace más de dos décadas que la zona de humedales está afectada por incendios. En el 2020 se llegó a límites escandalosos y la sociedad comenzó a hacerse parte de la conversación de una manera notoria a través de diferentes activismos, ya sea desde “ruidazos” en redes sociales hasta manifestaciones como la del puente interprovincial que conecta Rosario y Entre Ríos.

Harvey Wheeler describe el concepto de ecocidio como una catástrofe ecológica que se produce por “el efecto masivamente aumentado de cambios relativamente insignificantes en la utilización de recursos marginales” (Wheeler, 1971, p.16). Muchos sectores autoconvocados de la ciudad buscan culpables y aseguran que esta catástrofe tiene responsables reales. Se ha creado una gran polémica ciudadana, con manifestaciones y denuncias contra productores del agro y también con empresarios inmobiliarios de la zona. Son muchas las hipótesis en relación al origen de las quemadas. A su vez, la mano del hombre recibe la ayuda de otros factores: una temporada de sequía global, y la bajante histórica del Río Paraná.

Actualmente, existe un Proyecto de Ley de Humedales, el N° 1628/13 que intenta desde el 2013 “establecer los presupuestos mínimos para la conservación, protección, restauración ecológica y uso racional y sostenible de los humedales y de los servicios ambientales que estos brindan a la sociedad en todo el territorio de la Nación” (Ruiz Díaz et al, 2013). Sin embargo, el crecimiento de la actividad agrocomercial en la zona parece esconder diversos intereses particulares y de peso para que este proyecto se encuentre frenado.

Muchos de los actores sociales involucrados, mayormente agrupaciones ambientalistas, sostienen que para que este proyecto de ley pueda salir adelante es necesario visibilizar la situación más allá de la ciudad, mantener el tema en la agenda mediática y política, y lograr el apoyo y la participación ciudadana. En este contexto, este trabajo propone un proyecto a desarrollar: un documental multimedia interactivo.

## 2. Justificativo

Dentro del actual ecosistema mediático caracterizado por una audiencia activa y participativa que demanda experiencias ágiles y dinámicas, el usuario de las narrativas inmersivas se encuentra frente a una posibilidad de navegación física y/o virtual, de retroalimentación, reconstrucción y participación a través de diversos contenidos. Los mismos pueden considerarse distintos, complementarios y relacionados entre sí buscando interpelar al usuario, convirtiéndose en “participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas que ninguno de nosotros comprende del todo” (Jenkins, 2008, p. 15). Para observar la transformación de esta sociedad es necesario partir desde la Ecología de

los Medios, corriente académica compartida por Marshall McLuhan y Neil Postman.

La sociedad comenzó a comunicarse de manera líquida, no estructurada, construyendo sus propios proyectos mediáticos independientes de los medios de comunicación masivos. En palabras de Henry Jenkins, estamos inmersos en una cultura de la convergencia, refiriéndose con esto “al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento.” (Jenkins, 2008, p. 14). Así, en este proceso de cambio, aparecen los documentales interactivos como una excelente excusa para reinventar las prácticas informativas en el ámbito digital.

Si bien nos encontramos frente a una noticia que busca visibilizar esta problemática, este tipo de proyectos se proponen recopilar e investigar de otra manera, al comunicar de una forma más sensible, teniendo como objetivo que el usuario adopte una actitud más empática. El documental interactivo se convirtió en un recurso que permite construir y actualizar la información, sin seguir la agenda tradicional, porque no debemos olvidar que este tipo de catástrofe sigue aconteciendo, y también para “aumentar la experiencia sensorial del escenario al que se quiere transportar a la audiencia” (Domínguez, 2013, p. 96).

En el actual ecosistema mediático, el usuario ya no es un mero lector pasivo. Se necesita de su participación para que el relato tome forma, por lo que es necesario diseñar experiencias para que no solo participe del viaje, sino que se involucre en tejer la trama de la historia. Si en este camino, el usuario se encuentra con una temática vinculante, social, y de lucha es muy probable que el resultado refleje un mayor compromiso, al punto de mutarlo en un actor político y comprometido con la realidad que lo rodea.

Para esta experiencia, “no basta con las capacidades tecnológicas porque estas no aseguran la sensación de inmersión del usuario: esta es una cualidad psicológica que se debe despertar en el usuario a partir de la recreación de un escenario digital interactivo” (Gifreu-Castells, 2016, p. 51) en el cual sea capaz no solo de navegar, sino también de accionar, participar y reponer con su propia experiencia, en donde se persiga su complicidad y se despierte su curiosidad, todo ante una realidad que le es presentada a partir de diferentes soportes y lenguajes. Dicho de otra manera, podemos disponer de la última tecnología, pero si esta no es puesta al servicio de la historia, poco podrá aportarle al usuario, ya que “la interacción no es meramente funcional sino narrativa” (Domínguez, 2010, p. 97).

En ese sentido, “es necesario observar que la simple disponibilidad de alternativas interactivas o la simple posibilidad del espectador usuario de intervenir en el desarrollo de la historia no garantiza la calidad de los resultados” (Machado, 2000, p. 6). La interactividad puede tener consecuencias distintas de acuerdo con la combinación de los valores de tres variantes: frecuencia, extensión y significancia. Los valores de las mismas permiten apreciar el poder de intervención del espectador-usuario dentro de la trama; sin embargo, la calidad de los resultados no depende solo del grado de libertad del agente interventor.

Interactivo e inmersivo son las palabras clave ya que “la capacidad inmersiva va ligada a la posibilidad de interactuar con la interfaz, lo cual requiere que el lector realice acciones físicas mientras interpreta el texto” (Gifreu-Castells, 2016, p. 51) tomando la palabra texto en el sentido más amplio, ya que le podemos ofrecer/pedir que accione sobre un cuerpo textual, un corpus de datos, una serie de imágenes y

hasta que recorra un video 360. Pero, para navegar esta narrativa, es necesario diseñar elementos que permitan la inmersión en distintos grados ya que, si el compromiso requerido es demasiado complejo, si fuera el caso de un videojuego, podemos renunciar a seguir jugando, y si no es lo suficientemente desafiante y se torna monótono, perdemos interés y terminamos abandonándolo.

Así, siguiendo con el aporte del psicólogo Richard Gerrig que recupera Eva Domínguez (2010) en su tesis doctoral, es necesario centrarse en

tres elementos que de acuerdo con la metáfora del viaje Gerrig están directamente relacionados con los aspectos formales del relato inmersivo: el usuario, como agente representado previsto en la forma, el medio de transporte, es decir, el relato visual interactivo y, por tanto, el escenario de representación; y por último, en las acciones que debe realizar el usuario o, en síntesis, la interacción con la representación. (p. 125)

Es necesario, entonces, plantear una experiencia en donde se haga parte al usuario y lo comprometa a participar con su accionar sobre el mismo. Esta participación puede ser digital, estar intermediada por pantallas u otros *gadgets* y desarrollarse en espacios mucho más envolventes: instalaciones donde el usuario reciba estímulos sensoriales y de esta manera transportarse al escenario que la narración busca recrear.

En “Documental Multimedia Interactivo. Una excusa para reinventar el periodismo digital” (2014), Anahí Lovato da cuenta, a partir de su experiencia en proyectos multimediales, de la forma en que se reinventan las prácticas al brindarle al usuario otro tipo de experiencias, ya que “mientras el documental audiovisual propone una narrativa lineal, secuencial, montada sobre la cronología del transcurso de las escenas, el documental multimedia se caracteriza por explotar la hipertextualidad propia de los medios digitales” (Lovato, 2014, p. 54) no solo sumando recorridos a una experiencia no lineal, sino que dejando que sea el usuario quien le de forma al relato a partir de su propia experiencia al involucrarse en la historia.

Dicho esto, se puede mencionar que como inspiración para el presente proyecto ha servido una serie de documentales interactivos, comenzando por uno realizado en el año 2011 precisamente por el grupo DocuMedia de la Universidad Nacional de Rosario que integra Lovato, que presentó el documental interactivo o como ellos lo definen, el documedia *Migraciones*, donde se aborda la situación socioambiental de los humedales frente a Rosario. Se proponen diferentes recorridos con videos, imágenes, crónicas e infografías, a partir de una imagen panorámica de las costas de las islas, para contar la situación de y en las islas.



Figura 1 - Página de inicio del documedia *Migraciones* (recuperado 2020) Captura de pantalla

Con estos antecedentes podemos apreciar lo poco que ha cambiado la situación de los humedales en estos últimos años y concluir, en cuanto al formato, que las técnicas utilizadas en el documental se corresponden con un tiempo y espacio determinado. Destacamos y hacemos hincapié en su poder de interacción con la realidad y su estructura particular posibilitadora de diferentes recorridos y desenlaces.

Otro ejemplo que encontramos vinculado es *Amazonia Under Threat* de National Geographic. En este caso se relata un viaje inmersivo por la región del Amazonas para mostrar cómo la tala indiscriminada, la construcción de carreteras y la explotación por petróleo y gas, están destruyendo la flora y fauna del lugar.

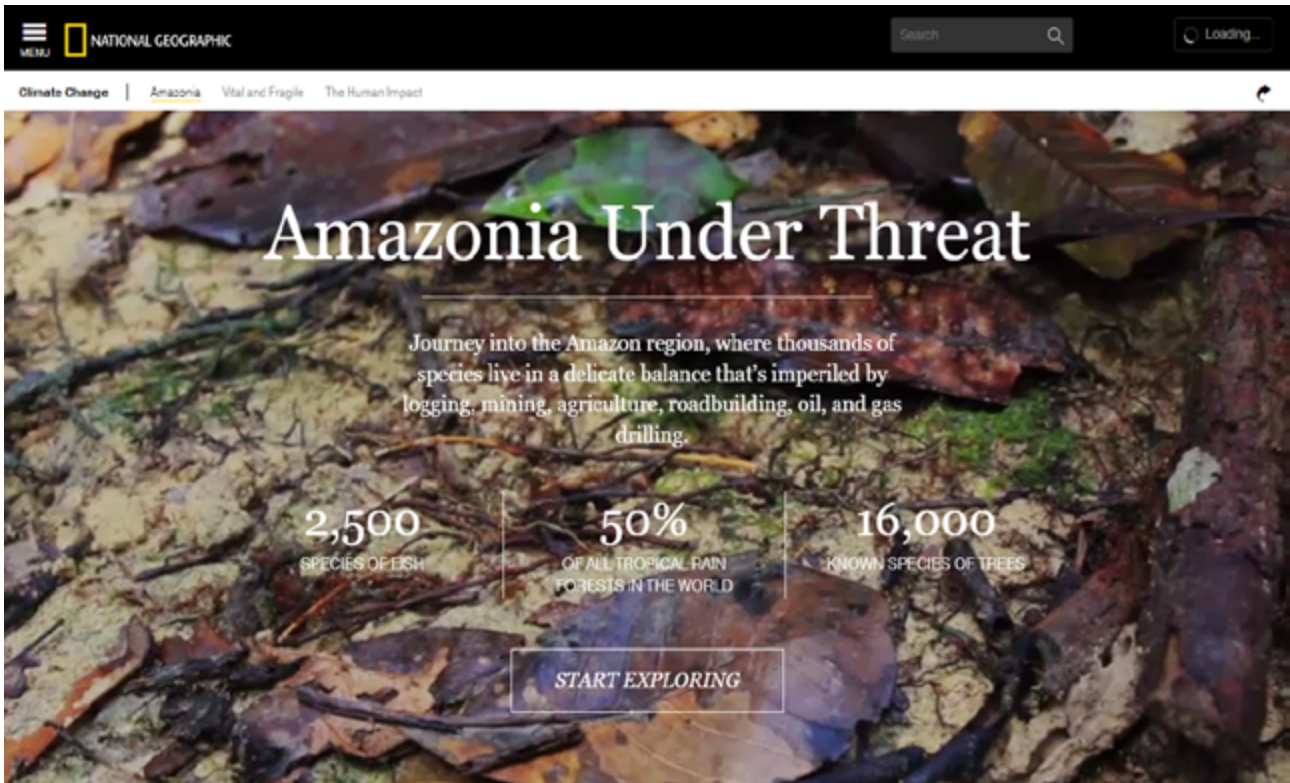


Figura 2 - Página de inicio del documental web *Amazonia Under Threat* (recuperado 2020) Captura de pantalla

En este caso, se pueden apreciar otros recursos inmersivos, como el uso de infografías, aunque en este caso resultan poco interactivas ya que están cargadas de información sobre ilustraciones de la selva amazónica, pero destacando el uso de un mapa que muestra la evolución o, mejor dicho, la involución de la zona y la utilización del sonido ambiente para lograr una inmersión más realista donde se desdibuja la pantalla.

Por último, mencionamos la experiencia interactiva *Umbra* que, aunque con otra problemática como eje, logra generar a través de la narrativa inmersiva un impacto en la consciencia del espectador que en pocos segundos se involucra con el tema. La experiencia, que tiene base en un sitio web, comienza pidiéndonos nuestro nombre, edad e idioma de preferencia y nos lleva por un recorrido de imágenes acompañadas de un relato en off con una fuerte impronta musical donde el sonido genera un efecto envolvente.

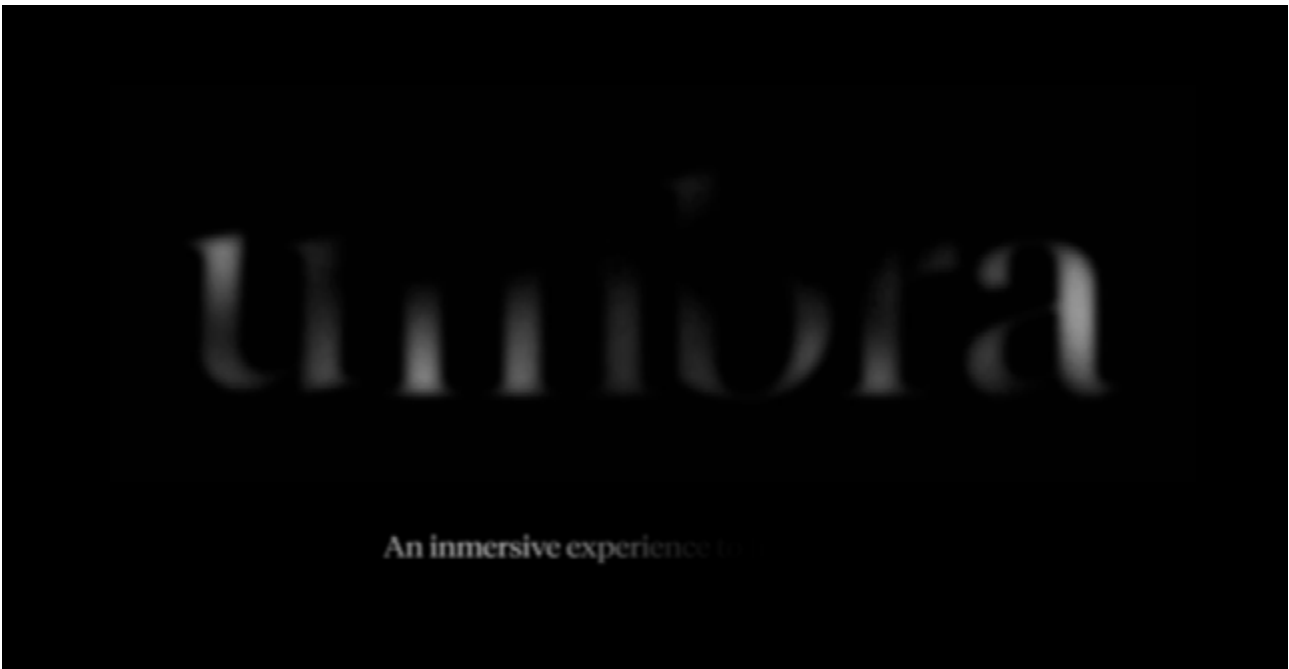


Figura 3 - Página de inicio de UMBRA (recuperado 2020) Captura de pantalla

A partir de estos ejemplos se puede ver cómo un relato inmersivo involucra al usuario desde el hecho de tener que elegir el recorrido entre las posibilidades ofrecidas, transportándolo con el movimiento, las imágenes y el sonido a un ambiente con el que, mediado por pantallas, interactúa mediante el mouse, el teclado o las lentes RV.

Así, este tipo de experiencias inmersivas consiguen “transformaciones de diferente escala que han llevado a denunciar, a la unión de la ciudadanía, a llevar a la actualidad aquello que se perdía en el olvido” (Vázquez-Herrero y Moreno, 2017, p. 127), y también mantener en la agenda mediática temáticas que parecían olvidadas, para con esto poder marcar una diferencia y lograr un compromiso en la sociedad a mayor escala.

### 3. Descripción del proyecto

#### 3.1. Título del proyecto

Ecocidio: un paisaje entre cenizas

#### 3.2. Sinopsis

Este documental interactivo aborda el ecocidio de los incendios en los humedales del Paraná desde la perspectiva de 3 voces narrativas diferentes: un islero, un brigadista, y un activista, bajo las acciones de:

| Personaje  | Objetivo                  | Eje                                   |
|------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Islero     | rescatar / sobrevivir     | Consecuencias en flora, fauna y salud |
| Brigadista | cumplir / salvaguardar    | Quemas: intencionales o espontáneas   |
| Activista  | comprometer / visibilizar | Proyecto Ley de humedales             |

Tabla 1 - de personajes y objetivos (elaboración propia)

Cada historia se desarrolla a partir de una voz en off que narra la vivencia en primera persona a la cual se irán sumando técnicas inmersivas (como pueden ser imágenes, sonidos, vídeos, RA, entre otros) para enriquecer la experiencia desde el punto de vista del actor seleccionado. Todos los relatos confluyen en un mismo final, donde el usuario podrá descubrir con varias visualizaciones de datos (datos duros y de geolocalización) las pérdidas y las consecuencias que los incendios produjeron durante el transcurso de la historia que se eligió observar.

### 3.3. Objetivos

- Visibilizar el enorme costo que tienen los incendios intencionales en nuestra biodiversidad.
- Fomentar la participación activa de la ciudadanía en el contexto actual.

### 3.4. Públicos destinatarios

El proyecto está pensado para dos públicos:

- Ciudadanos de la ciudad de Rosario y Gran Rosario, como así también vecinxs de Entre Ríos afectados directa o indirectamente por las consecuencias de los incendios.
- Un público regional que pueda comparar vivencias similares en otras zonas tanto del país como en toda latinoamérica.

En ambos casos no será necesario que tengan un interés marcado en salud o medioambiente, ya que lo que se busca es visibilizar la problemática a partir de un ejercicio inmersivo y exploratorio de las diferentes aristas del proyecto.

### 3.5. Personajes

Principales:

- **Islero:** Juancho, vive en las islas y cría sus propios animales para sobrevivir.
- **Brigadista:** Manuel, piloto del hidroavión durante los incendios.
- **Activista:** María, integrante de la Multisectorial Humedales.

Secundarios:

- **Julián Monkes**, ambientólogo y magíster en desarrollo rural
- **Laura Prol**, integrante del área de humedales de Taller de Ecologista de Rosario
- **Jorge Bartoli**, integrante de la organización El Paraná No Se Toca
- **Javier García Espil**, especialista en derecho y políticas públicas ambientales
- **Aníbal Faccendini**, director de la cátedra del Agua en la Universidad Nacional de Rosario y magister en ambiente
- **Organizaciones**
  - Multisectorial Humedales
  - Taller Ecologista Rosario
  - Proyecto SAT | EMI EMB. Estación meteorológica

## 4. Contenidos y soportes narrativos

*Ecocidio: un paisaje entre cenizas* busca visibilizar una realidad y mostrar el costo que se está pagando en la biodiversidad de los humedales, por lo que pretende que la audiencia viva las siguientes experiencias narrativas para informarse y a partir de ahí, adoptar una actitud más empática hacia lo que se está viviendo.

El *webdoc* enfatizará el mensaje que se quiere vehiculizar con la utilización de una foto panorámica de los humedales, con una columna de humo con un filtro en escala de grises, y todo el diseño utilizará una paleta neutra de colores del negro al blanco, para resaltar las sensaciones que el documental busca contextualizar. A este diseño visual se le sumarán recursos sonoros, como el sonido ambiente de las islas y el crepitar del fuego para acompañar y generar una experiencia multisensorial en el usuario.

Para comenzar el viaje por el *webdoc*, en la primera página el usuario deberá elegir a partir de cuál de las tres perspectivas posibles desea comenzar el recorrido:

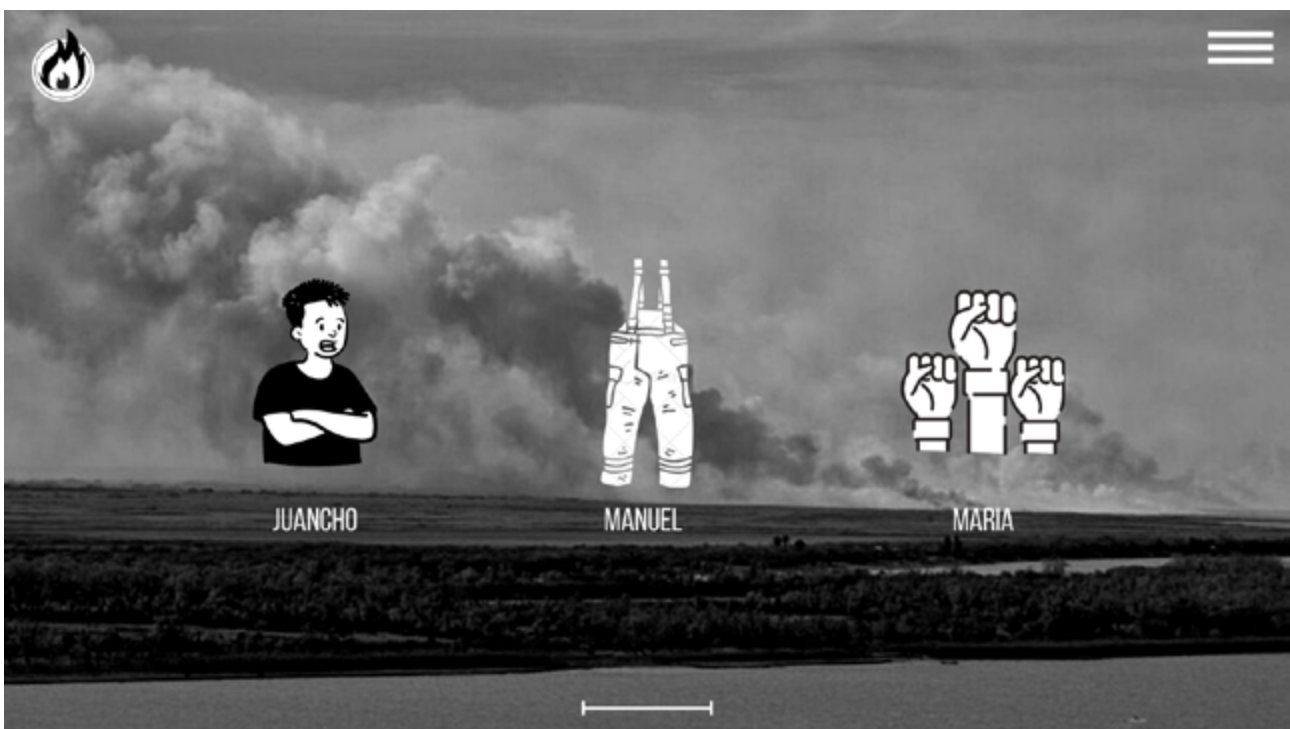


Figura 4 - Boceto página de inicio del *webdoc*

- **Desde el islero**, y a partir de una ocularización en primera persona, se relata con videos e imágenes en 360 grados como es vivir en la isla, y convivir con el fuego, para de esta manera tener una perspectiva local y al interior de la situación al ponerse en los zapatos de este personaje.
- **Desde el brigadista**, la cámara nos acompaña a sobrevolar la zona, y dimensionar la catástrofe ambiental, con los recursos de imágenes satelitales del antes y el después de la zona. A partir de esta mirada global, se puede también contemplar y problematizar sobre el origen y los motivos de los incendios.
- **Desde el activista**, claramente el punto de partida es visibilizar y comprometer a la sociedad en el reclamo por la protección de los humedales, a partir de una galería fotográfica de las diferentes marchas y actividades que se desarrollaron, complementando esto con la información que circuló

en los medios de comunicación locales y nacionales a partir de infografías interactivas.

Al finalizar el recorrido, los tres relatos confluyen con datos duros sobre las pérdidas y las consecuencias en infografías interactivas.



Figura 5 - Boceto página de finalización del *webdoc*

Se podrá acceder a un mapa colaborativo abierto para geolocalizar diversas luchas sociales que convergen a partir de *hashtags* que ya están circulando en redes sociales con el objetivo de vincular a los activistas entre sí.



Figura 6 - Boceto mapa colaborativo

En paralelo al *webdoc*, se desarrollará una estrategia en redes sociales con la creación de cuentas propias tanto en Twitter e Instagram que buscarán fomentar la participación de la audiencia en busca de interacción y viralización de los contenidos del *webdoc* adaptados como píldoras informativas y se propondrá el uso de un hashtag específico: *#UnPaisajeEntreCenizas*. En TikTok se armará un challenge para convocar a un “ruidazo” de una forma lúdica. Mientras que en YouTube se compartirán los contenidos audiovisuales para concientizar a partir de voces de influencers ambientales.

Para complementar la idea de que el paisaje es aquello que observamos, se considera a futuro la implementación de una instalación inmersiva. Las instalaciones físicas que cruzan narrativas con nuevos recursos tecnológicos, permiten continuar los relatos que comienzan en el ámbito digital. “Esta activación es vista además como emancipatoria ya que es análoga al compromiso del espectador con el mundo. Así pues, se plantea una relación transitiva entre ‘la condición de espectador activada’ y el compromiso activo en el ámbito sociopolítico” (Bishop, 2006, p. 47).

El objetivo es lograr una fuerte conexión emocional con los espectadores; vivenciar en primera persona la realidad del humedal, en una experimentación multisensorial donde podrá resignificar la situación que viven como ciudadanos, pero usualmente con distancia. Generar conciencia, desplazando la atención de los intereses individuales hacia las consecuencias colectivas para el ecosistema y la población.

En esta experiencia los usuarios ingresarán a un espacio despojado de objetos el cual se irá tornando oscuro. Gradualmente se irá aumentando la temperatura del espacio. La conducción del relato será a través de proyecciones audiovisuales que simularán un entorno envolvente donde se podrá observar cómo un fragmento de la flora y fauna del humedal comienzan a incendiarse. El sonido acompañará

simulando la intensidad real de la proximidad con el crepitar del fuego más los sonidos de la fauna autóctona. La mezcla dada entre baja visibilidad (simulando el entorno del humo), el calor, el olor a ceniza, y el sonido ambiente irán tornándose cada vez más intensas durante el desarrollo de la experiencia.

Al llegar al tope de la incomodidad, la experiencia culminará con la observación de datos numéricos de las especies comprometidas que buscarán alertar sobre la importante pérdida que significan los incendios para la naturaleza. Al salir, la audiencia podrá elegir entre participar a través de la firma de apoyo al proyecto de ley, la publicación de mensajes en redes sociales con el hashtag mencionado anteriormente o una donación para los grupos comprometidos en la reparación de daños.

#### 4. Plan financiero

Existen pocas fuentes de financiación exclusivas para proyectos inmersivos, por lo que se trabajará en un plan financiero que implique una amplia variedad de fuentes. Se tendrá en cuenta el plano internacional, ya que hay varios festivales abriendo sección de nuevos medios o proyectos multiplataforma, y también iniciativas públicas que puedan fusionarse con privados interesados en la temática.

#### 5. Cronograma de trabajo

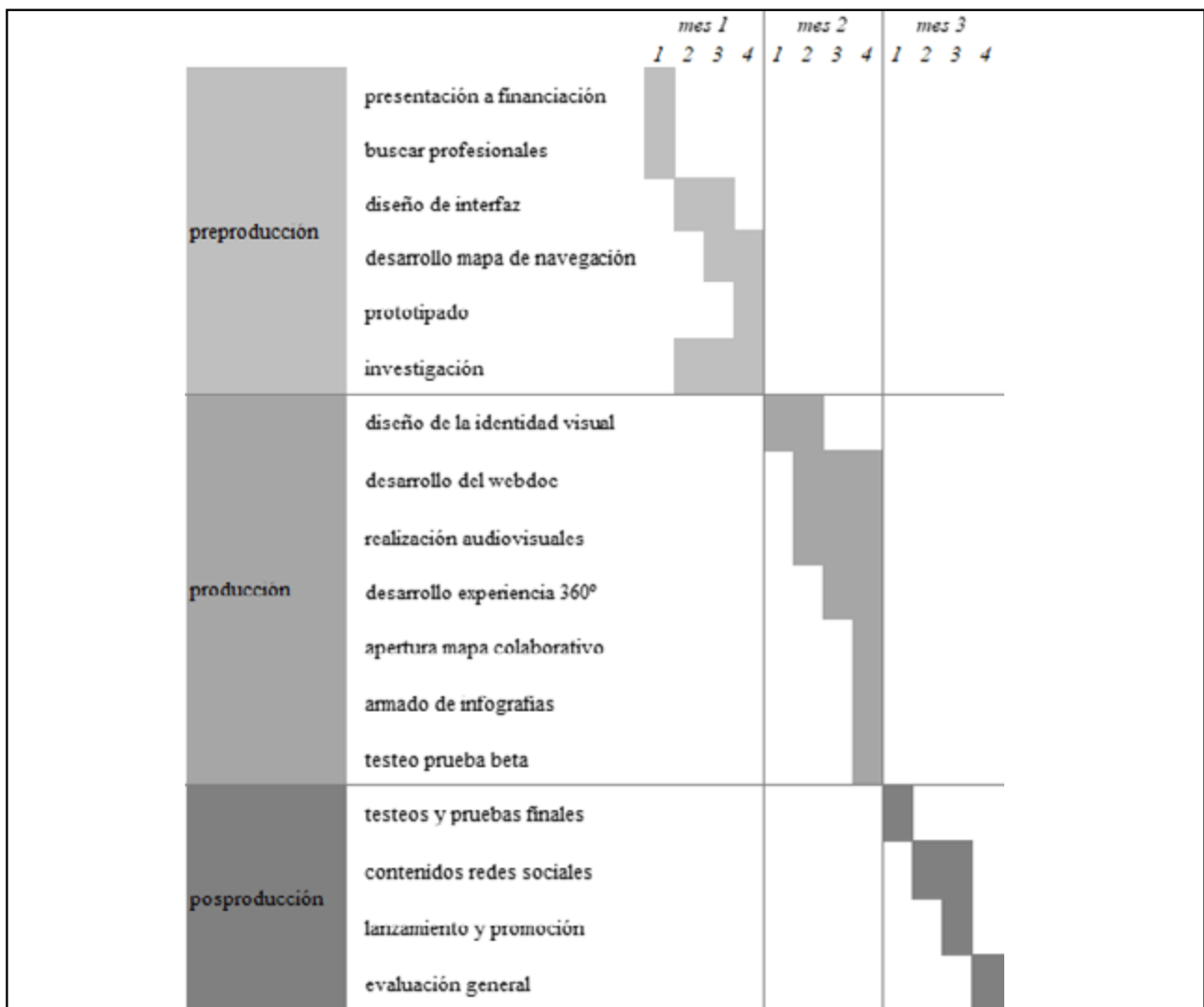


Figura 7 - Cronograma estimado de trabajo en meses y semanas

## 7. Equipo técnico

- 1 mánager del proyecto
- 2 programadores back-end
- 2 testers
- 2 diseñadores gráfico
- 2 realizadores audiovisuales
- 2 editor de contenidos
- 1 community manager

## Bibliografía

- BISHOP, C. (2006), “El arte de la instalación y su herencia”, en Las instalaciones en la Colección del IVAM, Instituto Valenciano d’Art Moderna.
- DOMÍNGUEZ, E. (2013), Periodismo inmersivo. Fundamentos para una forma periodística basada en la interfaz y en la acción, Barcelona [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull (Comunicación).
- GIFREU-CASTELLS, A. (2016), “Elementos para generar inmersión en la narrativa interactiva y transmedia”, en Irigaray, F. y Renó, D. (eds.). Transmediaciones. Futuribles. Buenos Aires. Parmenia Grupo Editorial, pp. 48-62.
- JENKINS, H. (2008), Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LOVATO, A. (2014), “Documental Multimedia Interactivo Una excusa para reinventar el periodismo digital”, en Irigaray, F. y Lovato, A. (eds.). Hacia una comunicación transmedia. Rosario: UNR Editora.
- MACHADO, A. (2000), “El advenimiento de los medios interactivos”, en El paisaje Mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas, Buenos Aires: Libros del Rojas.  
RUIZ DÍAZ y otros. “Proyecto de ley sobre presupuestos mínimos para la conservación, protección y uso racional y sostenible de los humedales”. Art n°. 1 (2013). Expediente n° 1628/13. Publicado en Senado De La Nación, 2013. Argentina. <<https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/1628.13/S/PL>>
- VÁZQUEZ-HERRERO, J. & MORENO, G. (2017), “Documental interactivo iberoamericano: proximidad y transformación social”. Disponible en <[www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt)>. Recuperado el 2 de septiembre 2020.
- WHEELER, H. (1971), “Ecocatastrophe”, en Fadiman, C. y Clifton, J. Ecocide. And Thoughts Toward Survival, Santa Bárbara: Center for the Study of Democratic Institutions.

# Los recursos audiovisuales e inmersivos en las nuevas formas de comunicación de la ciencia: hacia la construcción de un modelo

Lucía **Bernal Cerquera**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
luciabcerquera@gmail.com

Romina **Kippes**

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
rominakippes@gmail.com

## Resumen:

En los últimos años, el proceso de comunicación de los resultados de la investigación científica sumó nuevos lenguajes y formatos que comienzan a cambiar un sistema profundamente arraigado desde los inicios de la ciencia moderna. Aunque el paper sigue siendo la estructura de comunicación hegemónica para la circulación del conocimiento, otro tipo de formatos comienzan a aparecer en algunas revistas digitales como complemento o reemplazo del tradicional artículo. El presente trabajo tiene como objetivo describir esos cambios a partir del estudio de casos disruptivos que aparecen en el actual escenario digital de revistas, sumando finalmente una propuesta de producción que priorice la narrativa audiovisual y los recursos inmersivos como apuestas a una mayor visibilidad de los trabajos y de una más efectiva apropiación social de la ciencia. A su vez, se busca analizar las ventajas de incorporar nuevos lenguajes en este complejo proceso de la comunicación de la ciencia, en el marco de la narrativa de no ficción interactiva y transmedia.

**Palabras clave:** *revistas científicas, narrativas transmedia, comunicación de la ciencia, videoartículo, recursos digitales.*

## Antecedentes

La ciencia moderna encontró a lo largo de la historia distintos vehículos para compartir y validar el conocimiento: las discusiones en los primeros colegios invisibles, los intercambios epistolares que precedieron a las sociedades científicas en los comienzos del siglo XVII, los libros y otros formatos impresos, y las revistas desde la aparición en 1665 de *Philosophical Transactions*, la publicación de la Royal Society of London. Los primeros journals o revistas científicas aceleraron el hasta entonces lento y costoso ritmo de las publicaciones y, sobre todo, propusieron un método ágil a través del cual los experimentos y avances del conocimiento podían ponerse más rápidamente a consideración de los públicos.

Tras la salida de *Philosophical Transactions*, otras sociedades científicas siguieron los pasos de la Royal Society hasta que hacia el año 1700 ya existían “una treintena de revistas científicas y médicas” (Borrego, 2017, p. 23) y se contabilizan más de 700 títulos sobre 1800 (Borrego, 2017). El crecimiento de las publicaciones en el siglo XX fue exponencial (Porter, 1964), y se multiplicó a partir de la aparición de nuevas disciplinas científicas.

De la mano del paradigma conocido como *Big Science* (Weinberg, 1961), el siglo XX trajo numerosos cambios en las formas de producir la ciencia y de comunicar los resultados de la investigación. Las revistas continuaron siendo un vehículo hegemónico para la transmisión del conocimiento, pero con la creación del *Institute for Scientific Information* (ISI) en 1959, se sumaron a ellas las primeras bases de indexación y los primeros rankings, que definieron un nuevo panorama para la ciencia mundial. Los lugares que ocupaban en los rankings de clasificación del ISI otorgaban a las revistas una “valoración diferencial” (Luchilo, 2019) que determinaba su supuesta “excelencia científica” entre otras revistas de su tipo.

Frente a esa lógica mercantilista y bajo el impulso de la aparición de Internet y las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramientas democratizadoras de los contenidos, una comunidad científica cada vez más creciente comenzó a proponer la apertura del conocimiento en lo que fue el germen del movimiento de Acceso Abierto, que tuvo su primera declaración fundante –conocida como la Iniciativa de Budapest– en febrero de 2002. Los formatos digitales sobre finales del siglo XX y la casi simultánea llegada del Acceso Abierto fueron los cambios más importantes que atravesaron las revistas desde la salida del primer número de *Philosophical Transactions* en 1665. Tras 350 años de hegemonía exclusiva de la revista impresa y del artículo escrito como vía principal para la comunicación de los resultados de la investigación, la instancia de adaptación del papel a la digitalidad fue un proceso que las revistas científicas atravesaron de manera lenta y dificultosa.

Las primeras revistas científicas en soporte digital, también llamadas *e-journals*, comenzaron a aparecer sobre finales de 1980, en la mayoría de los casos como una adaptación de las publicaciones en papel (Alonso Gamboa, 2017). Esta decisión de muchas editoriales de sostener ambos formatos –papel y digital– implicó también costos dobles y tiempos multiplicados de edición y en opinión de López-Borrull actuó “de freno para crear servicios de valor añadido en la propia revista, así como, sobre todo (...) para no innovar lo suficiente en nuevos formatos” (López-Borrull, 2017, p. 223).

Aunque la supremacía de la revista científica en la comunicación de los resultados de la investigación sigue vigente, las formas han cambiado, o al menos existe lo que Fidler (1998) hubiese llamado una “mediamorfosis” entre los tradicionales formatos en papel a los digitales. Las primeras revistas elec-

trónicas sostuvieron la organización y estructura de las revistas de papel, con la única diferencia de que los contenidos se disponían en PDF<sup>1</sup> (Alonso Gamboa, 2017). Paulatinamente, evolucionaron hacia nuevos formatos de lectura, algunos de ellos adaptados a pantallas como el *ePub*<sup>2</sup>; de edición, a partir del uso de softwares para la gestión del artículo científico; y de producción, con la incorporación de recursos digitales.

## Contexto actual: de la revista impresa a los formatos digitales

Los nuevos escenarios digitales significaron “un cambio radical” (López, Salazar, Oropeza y Zúñiga, 2008) para las revistas que migraron del formato papel al digital e incluso para las que nacieron digitales, ya que afectaron a los lectores, autores, editores y bibliotecas (Alonso Gamboa, 2017; Gómez-Rodríguez, y Gallo-Estrada, 2016). Las bibliotecas debieron enfrentar nuevas formas de archivo y de indexación, los lectores se vieron beneficiados por la disponibilidad inmediata de los contenidos –y libre, en el caso del acceso abierto– y la posibilidad de compartirlos desde cualquier lugar; y los autores pudieron acceder a versiones pre y *postprint* de sus artículos para circular en blogs, repositorios institucionales y redes sociales.

Pese a esto, las revistas científicas aún siguen sin aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías (Aguado López, 2020) como sí lo hicieron otros medios de comunicación, y el uso de los nuevos recursos digitales en el proceso de edición no resultó fácil para los equipos editoriales (Alonso Gamboa, 2017).

Aun en nuestros días, puede comprobarse que el tradicional *paper* prevalece como formato elegido para la presentación y circulación de los resultados de la investigación, y que las revistas presentan “una adaptación baja a las características que la red ofrece” (Vázquez-Herrero, Negreira-Rey y López-García, 2017), entre las que se cuenta la multimedialidad y los nuevos formatos para la presentación de contenidos, la hipertextualidad y la interactividad.

Para llegar a esta conclusión Vázquez-Herrero, Negreira-Rey y López-García (2017) relevaron 23 revistas científicas del área de Comunicación y Ciencias de la Información incluidas en el *Journal Citation Report 2015*, y concluyeron que la hipertextualidad es el recurso más utilizado (80% de las revistas relevadas lo emplean), seguido por la multimedialidad (39%) y que solo una revista incorpora la interactividad bajo la forma de comentarios del usuario.

En consonancia, un trabajo de Torres Salinas (2008) concluyó que existe una “adopción desequilibrada de las tecnologías 2.0” tras trabajar con una muestra ilustrativa de ocho grandes revistas científicas y preguntarse qué recursos digitales empleaban en la comunicación de sus contenidos. En el mismo trabajo, el autor indica que aun revistas consideradas prestigiosas no incorporan ningún elemento de la web 2.0. Del total de las publicaciones relevadas por el autor cinco incluyen nuevos formatos, “como materiales complementarios en sus portales y optando preferentemente por los pódcast en primer lugar y después por el video” (Torres Salinas, 2008, p. 3).

Por su parte, un estudio de Vázquez-Cano (2013) realizado sobre 72 revistas indexadas concluyó que el 4,16% de ellas utilizan videoartículos como complemento a los trabajos publicados. Adicionalmente a este resultado, un trabajo realizado sobre revistas de educación en Argentina muestra como rasgo común “un aprovechamiento incompleto de los recursos digitales”, entre los que incluye los nuevos

formatos de lectura, y “el limitado o inexistente uso de las redes sociales para la difusión de los contenidos” (Gorostiaga, 2020, p. 144).

Finalmente, el uso del video (en videoartículos o videoabstracts) y del audio (en podcast o archivos de audio) comienza a aparecer en algunas revistas como complemento o directamente en reemplazo del tradicional paper. Si bien estas formas no son generalizadas, ya se registran algunos ejemplos disruptivos que comienzan a marcar nuevos rumbos en tradiciones profundamente arraigadas en la comunicación de los resultados de la investigación.

## Metodología: análisis de revistas científicas y divulgativas

Se utiliza la metodología propuesta por Vázquez-Cano (2013) en el estudio descriptivo donde analizó los formatos de divulgación y presentación de contenidos de 72 revistas de comunicación indexadas en Journal Citation Report. El autor planteó dos dimensiones de análisis: una primera etapa descriptiva; y una segunda destinada a observar los recursos digitales utilizados. Tomando como base lo anterior y a partir de una muestra por juicio, se realizó una revisión del uso que cinco revistas en español, de carácter científico y divulgativo, hacen de recursos y formatos como nuevas formas de comunicar, y de cómo incluyen los nuevos formatos en sus normas y políticas de publicación como complemento o reemplazo del artículo escrito o tradicional paper.

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta aquellas revistas con acceso abierto y no comercial que permiten una navegación completa por sus contenidos. De la bibliografía consultada (Vázquez-Cano, 2013; Vázquez-Herrero Negreira-Rey y López-García, 2017) se extrajo la revista *Comunicar*, complementando la muestra con otras cuatro que incorporan la novedad del uso del videoartículo y audios como reemplazo y complemento al tradicional paper: *Revista Latina de Comunicación Social*, *Tecmerín*, *Revista Cine, Imagen y Ciencia*, y *Revista Digital Universitaria (RDU)*.

Se establecieron cuatro categorías como criterios de revisión. La primera, como se observa en la tabla 1, hace referencia a las plataformas de publicación y de divulgación, identificando aquellas que son utilizadas por cada una de las revistas, y las redes sociales empleadas. La segunda, que se describe en la tabla 2, se relaciona con los formatos en los que se publican los artículos. La tercera identifica las características, retos y dificultades en el campo digital vinculados con la propuesta de comunicación de la ciencia. Por último, en la tabla 4, se analiza la incorporación del recurso del videoartículo.

## El uso de recursos digitales en las revistas analizadas

### 4.1. Descripción de la muestra

La [Revista Latina de Comunicación Social](#) es una publicación científica de acceso abierto. Cuenta con una propuesta de publicación e interacción con usuarios e incorporó videos cortos de no más de tres minutos en dos idiomas, inglés y español a manera de *videoabstract*, el resumen o *abstract* del artículo llevado al formato de píldora audiovisual. Cuentan con dos espacios en la web, la publicación hasta el 2019 y la nueva época que inició en el 2020. La revista está rankeada como Q2 en el Scimago Journal Rank, y como Q1 en el ranking de Redib.

La revista *Comunicar* es una publicación española que se publica desde 1988. Conserva una propuesta de circulación innovadora que permite poner a disposición un resumen del artículo en video (*videoabstract*), un blog que permite la interacción con autores y público en general, y redes sociales como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. La revista es Q1 en el Journal Citation Report y en Scopus.

La Revista *Cine, Imagen y Ciencia* es una revista anual española, editada por la Asociación Científica Icono14, junto con la Asociación Española de Cine e Imagen Científicos (ASECIC). La política editorial es clara en cuanto a los procesos digitales interactivos: plantea un modelo innovador al permitir publicar trabajos relacionados con el cine, el documental, el diseño gráfico, el sonido, el videojuego, o medios de expresión emergentes como la realidad virtual o la realidad aumentada. El primer número fue publicado en 2017, por lo que aún no está incluido en rankings internacionales; sí en bases regionales como Latindex.

*Tecmerin: Revista de Ensayos Audiovisuales* fue creada por el Grupo de Investigación Tecmerin de la Universidad Carlos III de Madrid, es anual y a la fecha cuenta con tres números publicados. En la solicitud del material se explicita que se reciben artículos en video y se fijan las condiciones específicas para ello. No declara indexación.

Finalmente, la *Revista Digital Universitaria* (RDU) es una revista electrónica de comunicación social de ciencia editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su primer número se publicó en marzo de 2000. Además de contribuciones tradicionales como artículos, la revista privilegia la aceptación de contenidos “de interés general que preferentemente se apoyen de material multimedia” como complemento al trabajo escrito. Su registro es de divulgación, aunque adopta en sus artículos la forma tradicional de presentación de contenidos en el *paper*, bajo la estructura Introducción, Método, Discusión y Resultados (IMDyR). RDU está indexada en diferentes bases regionales.

## 4.2. Análisis

Como se presenta en la tabla 1, para las plataformas de publicación y divulgación se identifica que solo dos de las revistas utilizan el sistema Open Journal Systems<sup>3</sup> (OJS). Este software tiene la particularidad de ser, además de una plataforma de visualización de las revistas, un sistema de gestión de contenidos a través del cual se reciben los artículos, se realizan los procedimientos de evaluación de pares, y se prepara el material para su publicación. Además, OJS incluye protocolos de lectura de metadatos que permiten la interoperabilidad con otros sistemas, lo que facilita la visibilidad y la circulación de los contenidos.

Los recursos relacionados directamente con el texto, como los *hyperlinks* al interior del artículo para facilitar la navegación, o a sitios externos para ampliar información, completar referencias bibliográficas, o vincularse directamente con el autor, forman parte del repertorio de recursos digitales más notables en las revistas electrónicas, lo que puede verificarse en las revistas relevadas en este trabajo.

La interacción con el usuario a través de comentarios en blogs, páginas, o mediados por el funcionamiento ad hoc de una red social, son servicios que algunas revistas comienzan a utilizar en favor de generar lazos con su comunidad. Las revistas analizadas en este trabajo cuentan con sus perfiles actualizados en redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* y *YouTube*. También se evidenció que

utilizan otras plataformas como, por ejemplo: ISSUU y Blog.

| Revista                                      | OJS | Otras webs | Redes Sociales | Otros           |
|--|-----|------------|----------------|-----------------|
| ■ Latina de Comunicación Social              | X   |            | X              | ISSUU           |
| ■ Comunicar                                  | X   |            | X              | Código QR, Blog |
| ■ Cine, Imagen y Ciencia                     |     | X          | X              | N/A             |
| ■ Tecmerin: Revista de Ensayos Audiovisuales |     | X          | X              | Construcción    |
| ■ Digital Universitaria                      |     | X          | X              |                 |

Tabla 1. Plataformas de publicación elegidas  
Fuente: elaboración propia a partir del análisis de Vázquez-Cano, 2013

En cuanto a la publicación de artículos, las cinco revistas adoptan los formatos más tradicionales como HTML<sup>4</sup> y PDF; mientras que el *ePub* solamente es presentado por dos de ellas: la Revista Latina de Comunicación Social y Comunicar, siendo estas las más completas de las cuatro (ver tabla 2). El *ePub* es un diseño adaptado a la web y al consumo a través de dispositivos electrónicos como el teléfono móvil, los libros electrónicos y las tabletas; su inclusión puede estar vinculada con la intención de las revistas de acercar nuevos formatos de lectura en función de nuevos hábitos de los usuarios.

| Revista                                      | html | pdf | ePub | video | audio |
|--|------|-----|------|-------|-------|
| ■ Latina de Comunicación Social              | X    | X   | X    | X     |       |
| ■ Comunicar                                  | X    | X   | X    | X     |       |
| ■ Cine, Imagen y Ciencia                     | X    | X   |      | X     |       |
| ■ Tecmerin: Revista de Ensayos Audiovisuales | X    | X   |      | X     |       |
| ■ Digital Universitaria                      | X    | X   |      | XX    |       |

Tabla 2. Formatos de publicación de artículos  
Fuente: Adaptada de Vázquez-Cano, 2013

En la tabla 3 se presentan las características, retos y dificultades en el campo digital de cada una de las revistas analizadas. El uso de nuevos formatos aparece como un desafío para los equipos editoriales debido a su carácter novedoso. Otro reto es mantener la continuidad de dichos formatos, sin perder la calidad de los contenidos, periodicidad e indexación, siendo estos últimos factores importantes para este tipo de publicaciones. En relación con las dificultades, estas varían de acuerdo a cada una de las revistas, prevaleciendo los altos costos y la claridad de la interfaz y presentación de los nuevos modos de lenguaje.

| Revista                                      | Características   | Retos   | Dificultades   |
|--|---|---|--|
| ■ Latina de Comunicación Social              | Aporta videos cortos de no más de tres minutos en dos idiomas, inglés y español donde los autores exponen el resumen de su artículo.                          | En la nueva época, no perder el carácter divulgativo y novedoso.                                      | En la primera época carecían de organización en la web lo que dificulta su consulta; la nueva época tiene un botón poco accesible. |
| ■ Comunicar                                  | Dispone un resumen del artículo en video de alta calidad, además de un blog que permite la interacción tanto con los autores, como con el público en general. | Mantener el alto nivel de los formatos.   | Altos costos de publicación y permanencia.   |
| ■ Cine, Imagen y Ciencia                     | En las normas para la publicación, la revista indica que publica trabajos bajo la modalidad de artículo científico y artículo audiovisual.                    | Mantener la publicación de la revista y alcanzar los estándares para indexación.                      | La interfaz presenta problemas de compresión.  |
| ■ Tecmerin: Revista de Ensayos Audiovisuales | Revista que publica videoartículos principalmente.  | Revista que publica videoartículos principalmente.  | La revista no presenta sus políticas editoriales de manera clara.  |
| ■ Digital Universitaria                      | Revista electrónica que dentro de las normas para publicar cuenta con requerimientos concretos de animaciones, videos y audios.                               | Recoger artículos contenidos de interés general que preferentemente se apoyen de material multimedia. | No se identifican fácilmente los recursos multimedia disponibles.  |

Tabla 3. Características, retos y dificultades en el campo digital

Fuente: Adaptada de Vázquez-Cano, 2013.

Los casos analizados muestran la utilización de dos tipos de videos: los de presentación del artículo y los que aparecen como una alternativa al trabajo escrito o paper (ver Tabla 4). En el caso de la revista *Tecmerin*, el videoartículo es acompañado por una breve descripción del tema de investigación, planteando la convivencia de los recursos de escritura y audiovisuales en el mismo espacio, en una narrativa más integrada que puede estar vinculada al hecho de que esta revista no se adaptó desde el papel, sino que “nació” digital. En dicha revista el videoartículo tiene una estructura que emula el formato IMDyR (Introducción, Métodos, Discusión y Resultados). La utilización del sonido es clave como recurso narrativo, ya que mezcla el relato en off con imágenes (como muestra [este ejemplo](#)). En este caso, se percibe un intento por parte de la revista de ponerse en el lugar del usuario, una primera acción clara para establecer esa relación bilateral autor-usuario (Gifreu-Castells, 2017) que permita avanzar hacia formas narrativas más inmersivas. Si bien resulta hasta ahora un recurso excepcional, se entiende que la inclusión de estos recursos puede lograr giros decisivos a la hora de comunicar la ciencia.

La *Revista de Cine, Imagen y Ciencia* va más allá y propone videos interactivos en los que el usuario “navega” a través de botones que lo llevan a distintos fragmentos del video que emulan la estructura IMDyR, en una integración de la narrativa tradicional del *paper* en el formato audiovisual interactivo.

En *RDU* el video y el audio son un complemento al artículo expresamente solicitado en las normas editoriales. La propuesta incluye videos incluidos en el canal YouTube de la revista y embebidos en la página web, de manera de conectar ambas plataformas y experiencias de navegación ([incluso desde la descripción misma de los videos en el canal hacia la plataforma](#)).

Finalmente, el uso del video en las revistas *Comunicar* y *Revista Latina de Comunicación Social* adopta la forma de *videoabstracts*, cuya función es promocionar los contenidos. Estos *videoabstracts* funcionan como *hyperlinks* al *paper* original y permiten al usuario navegar a través de diferentes formatos y

plataformas –de la plataforma de videos *Youtube* al sitio de de las revistas– en un ejercicio de convergencia entre medios y formas de consumo (Kippes, 2021).

| Revista   | Recursos y objetivos  |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   | Voz en off / Presentador  | Edición  | Recursos Audiovisuales  | Objetivo del video   |
| ■ <b>Latina de Comunicación Social</b>              | Los científicos presentan sus trabajos. Algunos (ver ejemplos) presentan voz en off.        | La mayoría son sin inserts.  | No presenta.  | Presentar la investigación.  |
| ■ <b>Comunicar</b>                                  | Voz en off. Ver ejemplo   | Con inserts.   | No presenta. En algunos artículos acompañan el trabajo escrito con infografías que presentan de manera separada al video.                           | Presentar la investigación.  |
| ■ <b>Cine, Imagen y Ciencia</b>                     | Los investigadores hablan sobre el trabajo.   | Con inserts.   | Interactividad: el usuario puede desplazarse con botones que lo llevan a las partes del trabajo: introducción, método, estado del arte, etc. Video. | Presentar la investigación.  |
| ■ <b>Tecmerin: Revista de Ensayos Audiovisuales</b> | Algunos videos siguen el relato de una voz en off; en otros el investigador es presentador. | Los inserts son fundamentales para hacer avanzar el relato. La edición es clave en sostener la atención del usuario. | "Fotos e imágenes fijas. Animaciones."  | El video reemplaza al artículo con un formato que tiene presentación, contexto, análisis y conclusiones. |
| ■ <b>Digital Universitaria</b>                      | Entrevistas y/o voz en off.   | La edición es profesional y cuenta con inserts.  | No presenta.  | El video es complementario al artículo.  |

Tabla 4. Recursos empleados en los videoartículos y sus objetivos

Fuente: elaboración propia sobre el relevamiento realizado.

## 5. Discusión: hacia nuevas formas de comunicación de la ciencia

En el marco de las narrativas inmersivas, la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) están siendo estudiadas como “medios emergentes” (Rubio Tamayo, 2017) para la comunicación de la ciencia. Existen ejemplos aislados RA que comienzan a utilizarse en algunas publicaciones, como el visor interactivo de árboles y la visualización de imágenes con microscopio virtual (desarrollos de Elsevier para artículos del sitio ScienceDirect<sup>5</sup>), el visor de figuras de MATLAB, que permite explorar figuras con datos de forma interactiva (Zudilova-Seinstra, 2013), o Schol-AR, que utiliza el recurso de realidad aumentada sobre imágenes y fotografías con el *smartphone* como complemento de lectura<sup>6</sup> (Aguado López, 2020). Es posible, también, encontrar ejemplos del uso de recursos para generar inmersión en contenidos de comunicación de la ciencia en el entorno virtual de *Second Life* (SL), las imágenes animadas o sintéticas, o los videos 360.

El video, por su parte, ofrece la ventaja de ilustrar más fácilmente conceptos o ideas, además de resultar atractivo para el usuario científico (Romero-Luis, Carbonell-Alcocer, Gértrudix Barrio, 2020) y sobre todo como herramienta para extender su alcance al público no científico (Kippes, 2021).

Sin embargo, la producción de este tipo de contenidos requiere de un trabajo profesional que no en todos los casos están capacitados o dispuestos a realizar los equipos científicos. Por otro lado, los recursos económicos destinados a la investigación no suelen contemplar estas nuevas tendencias en la producción de artículos, ni estas nuevas tendencias forman todavía parte de los valores exigidos por las bases de datos que elaboran los rankings ni por los indexadores a la hora de evaluar la calidad de una revista.

Más allá de reconocer que es cada vez más necesario que los equipos científicos y editoriales comiencen a incorporar perfiles profesionales capaces de responder a estos desafíos para adaptarse a las nuevas formas de lectura, puede ser útil recomendar a los equipos científicos el uso de herramientas accesibles que sumen a los registros tradicionales de comunicación de la ciencia formatos más nuevos como el video, las imágenes enriquecidas o los audios, con el objetivo de incrementar la visibilidad y la comprensión de los contenidos. Se propone entonces una guía de herramientas accesibles para la producción de los contenidos, concentrando la atención en tres recursos digitales: el video, las imágenes 360 y el audio.

## 5.1. Guía de herramientas para la elaboración de contenidos

Si bien la elaboración de videos requiere destrezas profesionales de las que en muchos casos los equipos científicos carecen, existen aplicaciones en línea que pueden facilitar su uso aun para quienes no conozcan las técnicas de edición, grabación y montaje, como Klynt, Wirewax o Raptmedia, con diferentes facilidades según se trate de una cuenta paga o gratuita. Estas herramientas, que pueden utilizarse directamente desde un teléfono o en su versión en línea fueron estudiadas por Romero-Luis, Carbonell-Alcocer, Gétrudix Barrio (2020) en su trabajo sobre el videoartículo interactivo. Allí los autores proponen utilizar el videoartículo desde la lógica tradicional del artículo científico, llevando esta estructura a la oralidad y reduciendo la cantidad de palabras para evitar la extensión desproporcionada en los videos. Una vez identificados estos momentos, proponen la realización de un guión que colabore en la grabación, que puede realizarse con un teléfono móvil. Finalmente, sugieren incorporar marcas en el video con las mismas herramientas de edición, por ejemplo, identificando las secciones Introducción, Métodos, Resultados y Discusión, para que sea el usuario quien decida el recorrido por el contenido audiovisual.

Las imágenes, en tanto, pueden enriquecer la narrativa y avivar el interés en usuarios del campo científicos y no científicos. Las imágenes 360 son un recurso relativamente accesible para generar una sensación de inmersión. Este registro puede ser útil para reflejar momentos de la investigación que muestren en acción a los equipos científicos y los “acerquen” al usuario. Si el registro no puede ser tomado por un profesional, que sería la situación ideal, existen aplicaciones para *smartphones* que pueden servir para que el equipo de investigación lo resuelva sin mayores dificultades: 360 Sphere, DMD Panorama y el propio Google Street View en el caso de investigaciones en terreno. Es recomendable también el uso de imágenes y galerías que documenten los distintos procesos de la investigación, la metodología o los resultados. Estos permitirían enriquecer los artículos y también contribuir a su entendimiento, distribución y acceso.

Como se vio en el caso de la *RDU*, los audios comienzan a ser incorporados en la comunicación de la ciencia bajo el formato de pódcast, y pueden resultar una alternativa al video si la grabación y la edición resultan problemáticas. Estos audios pueden contener la descripción de distintas etapas del trabajo, la metodología, algunas conclusiones o bien la presentación del tema o resumen, y compararse fácilmente a través de distintas plataformas e incluso de sistemas de mensajería, promoviendo la difusión del trabajo.

## A modo de conclusión

La etapa de “transición experimental” (Gómez-Rodríguez y Gallo-Estrada, 2016) entre el papel y la

digitalidad exigió modificar los flujos de trabajo existentes e incorporar nuevos perfiles profesionales en el circuito de edición capaces de adaptarse a las nuevas formas de edición y marcado en los nuevos lenguajes de metadatos y multiplicar la visibilidad de los contenidos, a partir del uso de recursos digitales como la multimedialidad, la interactividad y la hipertextualidad. Sin embargo, hoy presenciamos “una coexistencia pacífica entre distintos modelos no necesariamente excluyentes (Torres-Salinas y Delgado-López-Cózar, 2009, p. 539), en la que algunos recursos de la digitalidad aparecen de modo excepcional y disruptivo en ciertas publicaciones, mientras siguen ausentes en otras.

Este trabajo analizó cinco revistas que están incursionando en modelos novedosos de publicación y circulación de contenidos científicos. En los ejemplos analizados puede verse el uso de recursos digitales en convivencia con formatos tradicionales. En cuanto a los formatos de publicación, si bien el PDF es el más usado, se identificó que el *ePub* predomina como nueva alternativa de publicación, lo que habla de una adaptación a las nuevas tendencias de lectura y consumo. Tres de ellas utilizan el videoartículo como alternativa o complemento al tradicional *paper*, incorporando nuevos lenguajes y expandiendo los límites narrativos, toda vez que estos formatos permiten ser compartidos en redes sociales y plataformas de interacción. Dos incorporan el *videoabstract* potenciando la interacción con sus comunidades.

El acceso abierto y las publicaciones digitales, sumados a los beneficios del negocio editorial, multiplicaron en los últimos años la cantidad de revistas científicas disponibles, lo cual es una buena noticia en algún punto. Cabe aquí el interrogante de cuánto de todo lo que se escribe y se publica llega a leerse, en un escenario que vira aceleradamente hacia la preponderancia de la imagen por sobre la palabra escrita y que incluye nuevos usuarios adiestrados en lecturas fragmentadas, ubicuas y asincrónicas (Scolari, 2008).

Para Aguado López (2020), la explicación de esta tensión parte de un problema conceptual, al concebir el objetivo de una revista digital: ¿reproducir en la web la estructura de una revista impresa o generar sistemas de comunicación adecuados a los nuevos lenguajes? Por otro lado, las revistas forman parte activa de las evaluaciones de las carreras científicas y son en sí mismas instrumentos de legitimación y de consagración académica (López Bornull, 2017; Guédon, 2011) atados a profundas tradiciones que resisten las modificaciones.

El desafío llega a los equipos editores de revistas, que necesitan esforzarse por generar productos comunicacionales centrados en la experiencia del usuario y en nuevas formas de consumo de los contenidos. Pero también debería convocar a los científicos a sumar a la tradicional escritura otros registros innovadores, que faciliten la comprensión y la extensión narrativa de los artículos a los distintos públicos.

Sumados a la creciente demanda por una ciencia abierta, estos nuevos escenarios digitales podrían determinar “un cambio de paradigma de los procesos de comunicación especializada, priorizando la divulgación antes que el negocio de la información” (Gómez y Arias, 2002; la cursiva es propia). Si añadimos los recursos audiovisuales e inmersivos estaríamos ganando, además, la atención de un usuario cada vez más disperso y exigente.

## Notas

1. Siglas en inglés de Portable Document Format, formato de documento portátil, es un formato de almacenamiento para

documentos digitales independiente de plataformas de software o hardware.

2. Formato de archivo de libro electrónico que resulta del acrónimo de la expresión inglesa *electronic publication* (publicación electrónica).

3. Es un software libre diseñado para facilitar el desarrollo de publicaciones y para agilizar las distintas etapas de la gestión editorial. Fue desarrollado por el consorcio universitario *Public Knowledge Project* (PKP).

4. Siglas en inglés de *HyperText Markup Language*, lenguaje de marcas de hipertexto, hace referencia al lenguaje de marcado para la elaboración de páginas web.

5. *Science Direct* es un sitio web que proporciona acceso por suscripción a una gran base de datos de búsqueda científica y médica, en general de acceso cerrado. Es operado por la editorial Elsevier. Los recursos de realidad aumentada pueden verse desde las versiones HTML de los artículos incluidos en este sitio. En: <https://www.sciencedirect.com/>. Consultado el 26 de agosto de 2021.

6. *Schol-AR* es una aplicación de realidad aumentada que funciona ubicando el smartphone sobre la imagen incluida en el artículo. Requiere que el usuario descargue la aplicación desde los sistemas de market de su teléfono, y que el editor cargue los videos o imágenes enriquecidas en el sitio web correspondiente. Su uso no es de pago. Disponible en <https://www.schol-ar.io/download/>.

## Bibliografía

- AGUADO-LÓPEZ, E. (2020), “Las disyuntivas tecnológicas de un proyecto editorial independiente en el Siglo XXI”. *Jornadas Revista Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)*, en: <https://youtu.be/LDtWuRmzbUc>
- AGUADO LÓPEZ, E., ROGEL SALAZAR, R; GARDUÑO OROPEZA, G. y ZÚÑIGA, M.F. (2008), “Redalyc: una alternativa a las asimetrías en la distribución del conocimiento científico”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología Vol 37*, Paraná, Entre Ríos: Eduner, pp. 11–30.
- ALONSO-GAMBOA, J. (2017), “Transformación de las revistas académicas en la cultura digital actual”, en *Revista Digital Universitaria* N° 18(3), México: UNAM.
- BORREGO, A. (2017), “La revista científica: un breve recorrido histórico”, en Abadal, E. (ed.). *Las revistas científicas. Situación actual y retos de futuro*, Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- FIDLER, R. (1998), *Mediamorfosis: comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- GIFREU-CASTELLS, A. (2017), “Narrativas de inmersión”, en Irigaray, F. (comp.). *Transmediaciones: creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*, Buenos Aires: La Crujía, pp. 49-74.
- GUÉDON, J.C. (2011), “El acceso abierto y la división entre ciencia principal y periférica”, en *CyE*, 3(6), pp. 137-180.
- GÓMEZ, N., ARIAS, O. (2002), “El cambio de paradigma en la comunicación científica, en *Información, cultura y sociedad*”, *Información, cultura y sociedad*, N° 6, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402002000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402002000100007&lng=es&tlng=es) >. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- GÓMEZ-RODRÍGUEZ, G. y GALLO-ESTRADA, M. C. (2016), “El proceso de transición de las revistas académicas: de impreso a digital”, en *Revista de Tecnología y Sociedad PAAKAT*, N° 6 (10). México. Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/265/html>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- GOROSTIAGA, J. (2020), “Digitalización en las revistas académicas de educación en Argentina”, en *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]* N° 21. Argentina. Recuperado de: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=775&id\\_articulo=16176](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=775&id_articulo=16176)>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- KIPPES, R. (2021), “El videoartículo como recurso narrativo clave para la comunicación de la ciencia en los nuevos entornos digitales”, en *Journal of Science Communication – América Latina*, 4(1). Italia. Disponible en <https://doi.org/10.22323/3.04010206>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- LÓPEZ-BORRULL, A. (2017), “Cambios y tendencias en la publicación de revistas científicas”, en ABADAL, E (ed.). *Las revistas científicas. Situación actual y retos de futuro*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- LUCHILO, L. (2019), “Revistas científicas: oligopolio y acceso abierto”, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(40), pp. 40-79. Disponible en <http://www.revistacts.net/volumen-14-numero-40/352-articulos/873-revistas-cientificas-oligopolio-y-acceso-abierto>>. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- PORTER, J.R. (1964), “The Scientific Journal - 300th anniversary”, en *Bacteriological Reviews*, 28(3), pp. 210–230. Estados Unidos: American Society for Microbiology.
- *Revista Cine, Imagen y Ciencia*. <http://revista.revistacineimagenciencia.es/>
- *Revista Comunicar*. <https://www.revistacomunicar.com/>
- *Revista Latina de Comunicación*. <http://www.revistalatinacs.org/#modal-one>

- Revista Digital Universitaria. <<https://www.revista.unam.mx/>>
- ROMERO-LUIS, J., CARBONELL-ALCOCER, A., GÉRTRUDIX-BARRIO, M. (2020), “El videoartículo multimedia interactivo, un formato innovador para la comunicación científica”, en: ÁLVAREZ, R. y RAJAS, M. (eds.). Paradigmas de la Narrativa Audiovisual, ASRI N° 18, Disponible en <<https://www.eumed.net/rev/asri/>>. Madrid, España: Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado el 29 de octubre de 2021.
- RUBIO-TAMAYO, J. (2017), “Tecnologías de Realidad Virtual y Aumentada como Medios Emergentes para la Divulgación y Comunicación de la Ciencia: Procesamiento y Representación de la Información”, en Revista Cine Imagen Ciencia. Vol. 1, pp. 88- 102. España: Universidad Rey Juan Carlos.
- SCOLARI, C. (2008), “Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo”, en Diálogos de la Comunicación. Vol. 77, pp. 1-9. Buenos Aires: Felafacs.
- Tecmerin: revista de ensayos individuales. <<https://tecmerin.uc3m.es/revista/>>
- TORRES SALINAS, D.; DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, E. (2009), “Estrategia para mejorar la difusión de los resultados de investigación con la Web 2.0”, en El profesional de la información. N° 18(5), España: EPI, pp. 534-539.
- TORRES-SALINAS, D. (2008), “El paradigma 2.0 en las grandes revistas científicas”. [Comunicación]. 3rd LIS-EPI Meeting, Valencia. <http://eprints.rclis.org/14080/>
- Un second life científico (2010). Quo. Disponible en <<https://www.quo.es/tecnologia/a11931/un-second-life-cientifico/>>. Recuperado el 17 de septiembre de 2021.
- VÁZQUEZ-CANO, E. (2013), “El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs”, en Comunicar N° 41. España. Disponible en <<https://doi.org/10.3916/C41-2013-08>>. Recuperado el 20 de octubre de 2021.
- VÁZQUEZ-HERRERO, J.; NEGREIRA-REY, M.C.; LÓPEZ-GARCÍA, X. (2017), La publicación científica multimedia: una propuesta de divulgación en línea. 7ª Conferencia Internacional sobre Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18977.40802>>. Recuperado el 20 de octubre de 2021.
- WEINBERG, A. (1961), “Impact of Large-Scale Science on the United States”, en Science, 134(3473), pp. 161-164. DOI: 10.1126/science.134.3473.16
- ZUDILOVA-SEINSTRA, E. (2013), “Designing the Article of the Future”, Elsevier Connect, Elsevier. Disponible en <<https://www.elsevier.com/connect/designing-the-article-of-the-future>>. Recuperado el 20 de octubre de 2021.

# Relatos multimediales interactivos a partir de un recorrido psicogeográfico virtual por el Cementerio Père Lachaise de París en Francia

María Georgina **Avila**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
georavila@gmail.com

Melisa **Busaniche**

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina  
melibu17@hotmail.com

María Nazarena **Zuccarelli**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
marianazarenazuccarelli@hotmail.com

## Resumen:

El presente artículo se elabora sobre la base de un “ejercicio experimental de diseño de nuevos formatos narrativos” mediante la intervención virtual en el Cementerio Père Lachaise, París, Francia. La actividad inicia con la aplicación práctica de los postulados de la Teoría de La Deriva de Debord. A partir de allí, se elaboró un algoritmo que orientara la deriva, tratando de prever los diferentes obstáculos que pudieran presentarse dejando fuera todos los condicionantes y determinantes personales.

Se enlazaron historias bajo la misma temática, ensamblando el argumento central que es el recorrido geolocalizado por el cementerio en busca de lograr una cartografía sensible. En base a estos fundamentos y en relación a los recorridos realizados, se elaboraron tres relatos de ficción: “Bailando con su Sombra”, “Victor Noir” y “Desorientación”, que recuperaron imágenes relevantes para cada observadora logrando entrelazar en la narración personalidades conocidas con eventos (reales o no), sentimientos y emociones propias.

En coherencia a lo expuesto, el formato elegido para relatar las historias fue aquel que se entendió como más representativo de las ideas y los sentires plasmados en las ficciones. Con la experiencia desarrollada, se pudo constatar una forma diferente de elaborar una historia, un relato o un producto cultural.

**Palabras clave:** *deriva, psicogeografía, interactividad, relato hipermediático, experimentación virtual.*

## 1. Introducción

En el marco de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, para la materia Laboratorio II: Experimentación Digital, dictada por el Dr. Martín Groisman, durante el ciclo lectivo 2020, se elabora un Trabajo Final de experimentación bajo la modalidad pedagógica “aprender haciendo”, que postula que los conocimientos se adquieren en una práctica concreta.

El programa de la materia plantea como objetivo general “definir la especificidad del medio digital e incorporar los recursos del lenguaje multimedial orientado al diseño de interfaces y el uso significativo de las nuevas tecnologías” (Laboratorio II: Experimentación Digital, 2017). Asimismo, establece como objetivos específicos “reflexionar sobre los lenguajes y las posibilidades narrativas de los medios interactivos; conocer las herramientas y metodologías necesarias para la producción de relatos hipermediáticos y experimentar con el diseño de nuevos formatos narrativos” (Laboratorio II: Experimentación Digital, 2017).

Para su acreditación final pretende la elaboración de un sitio web, instalación interactiva o intervención del espacio público que articule el recorrido realizado (sensible y geolocalizado) con las historias ligadas a un espacio y defina un relato que las conecte, pudiéndose optar por formatos de ficción o no-ficción. Por lo que, sobre la base de estas ideas y teniendo en cuenta los aportes teóricos que seguidamente se detallan, se desarrollará un trabajo de experimentación expuesto en el siguiente capítulo.

## 2. Deriva situacionista, psicogeografía e interactividad

El ejercicio experimental se sustenta en la aplicación práctica de los postulados de la Teoría de Debord (1958), que presenta la deriva

como una técnica de paso ininterrumpidos a través de ambientes diversos. El concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo. (p.1)

Es decir, la deriva implica dejarse llevar reconociendo la presencia de variables psicogeográficas que se manifiestan en el conocimiento y el cálculo de posibilidades; donde el azar tiene un rol conservador, reduciendo las alternativas a un mínimo de variantes y a la costumbre (Debord, 1958). De este modo, invita a deambular, delineando caminos o recorridos psicológicos en base a diferentes experiencias urbanas, pero renunciando a los condicionamientos propios de criterios económicos y utilitaristas.

De acuerdo a lo expresado por la *Internationale Situationniste*<sup>1</sup>, se pueden realizar los recorridos de la deriva en solitario, pero siempre es más provechoso hacer la experiencia en pequeños grupos de dos o tres personas que concuerdan en el mismo “estado de conciencia” (Debord, 1958) para luego socializar sus impresiones.

“El espacio de la deriva será más o menos vago o preciso dependiendo de que se busque el estudio del territorio o emociones desconcertantes” (Debord, 1958, p. 2) por lo que es posible realizar el recorrido en un terreno totalmente desconocido para estimular nuevos sentires y experiencias.

Asimismo, Debord destaca la necesidad de completar el vagar del recorrido con el “método psicogeográfico y debe definirse al mismo tiempo el terreno pasional objetivo en el que se mueve la deriva de acuerdo con su propio determinismo y con sus relaciones con la morfología social” (Debord, 1958, p. 1).

La Internacional Situacionista definió la psicogeografía como el “estudio de los efectos precisos del medio geográfico, acondicionado o no conscientemente, sobre el comportamiento afectivo de los individuos” (citado en Barreiro León, 2015). En este sentido, se quiere aproximar la geografía a la psicología, ambos campos relacionados con las emociones y el comportamiento humano.

Barreiro León (2015) entiende a la ciudad como forma de expresión de los individuos, tanto en el modo de verla, recorrerla como al configurarla. Por lo tanto, la geografía sería más bien subjetiva y propia de cada persona, y tal como lo define Esteban Guitart “geografía vital” o “geografía estructural”. Se trataría de un “paisaje psicológico”, ya que todas las experiencias vivenciales influyen en el modo de entender el territorio por parte del individuo (citado en Barreiro León, 2015).

De este modo, la psicogeografía y “la inclinación a la deriva llevan a preconizar todo tipo de nuevos laberintos que las posibilidades modernas de construcción favorecen” (Debord, 1958, p. 3) induciendo también a la posible utilización de formatos narrativos no lineales e interactivos en la construcción de un relato.

En este punto, es factible destacar, como señala Patiño Loaiza (2010) que la forma narrativa no lineal ha sido utilizada como recurso expresivo para representar la complejidad del mundo, un claro ejemplo de ello es el texto “El jardín de senderos que se bifurcan” de Jorge Luis Borges. A este tipo de narración, Murray (citado en Patiño Loaiza, 2010) la denomina “multiforme, ya que puede presentar múltiples versiones que serían mutuamente excluyentes” (p. 42).

Por lo mismo, el entorno digital permite crear escenarios detallados y almacenar mucha información generando expectativas universales, aunque “no se tiene certeza acerca de qué tipo de historias serán inventadas” (Patiño Loaiza, 2010, p. 3.).

Así también, como señala Machado (1996), gracias a la interactividad posibilitada por el modo de operar de los sistemas digitales y la memoria aleatoria de las computadoras, el trayecto de la lectura es definido por el lector-operador “a lo largo de un universo textual donde todos los elementos son dados en forma simultánea” (p. 1).

### 3. La Deriva: Recorridos y Experiencias

Para elegir el sitio de la deriva inicial, se tuvo en cuenta lo expresado por la *Internationale Situationniste* ([1958] 1999)

un exceso de confianza con respecto al azar y a su empleo ideológico, siempre reaccionario, condenó a un triste fracaso al famoso deambular sin rumbo intentado en 1923 por cuatro surrealistas que partieron de una ciudad elegida al azar: es evidente que vagar en campo raso es deprimente y que las interrupciones del azar son allí más pobres que nunca. (p. 1)

Dado este contexto, se pensó que el [Cementerio Père Lachaise](#) era un sitio con mucho potencial para su recorrido geográfico, ya que el conjunto de la experiencia emocional y los datos virtuales posibles de ser proporcionados lo volvían un lugar sumamente interesante. Destacamos que el mismo fue una de las primeras necrópolis consideradas cementerio y parque a la vez, presentando espacios poco comunes como jardines, avenidas con árboles, bancos de descanso, monumentos, entre otros. Es valorado como uno de los monumentos más visitados de París, presentando una traza funeraria con diversos estilos artísticos. Además del diseño arquitectónico, otra de las características principales es que hay allí muchas personalidades destacadas del mundo artístico/cultural con historias verdaderamente particulares que se descubrieron a partir del trabajo experimental.

Así es que se elaboró un algoritmo que orientara la deriva, tratando de prever los diferentes obstáculos que pudieran presentarse y de este modo, dejar fuera todos los condicionantes y determinantes personales, como se señala en *Internationale Situationniste* cuando Debord (1958) indica que

la parte aleatoria es menos determinante de lo que se cree: desde el punto de vista de la deriva, existe en las ciudades un relieve psicogeográfico, con corrientes constantes, puntos fijos y remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas. (p.1)

Seguir el algoritmo, entonces, permitió aceptar la invitación, captando los detalles del terreno: construcciones, estatuas, flores, personas que de algún modo provocaron impacto emocional o afectivo en el recorrido virtual por Street View. Permitiendo a cada una de las integrantes del equipo de trabajo recorrer *senderos que se bifurcan*, abriendo caminos diversos y particulares que desencadenaron en historias diferentes, “esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades” (Borges, 1941, p. 68).

El algoritmo elaborado por las participantes que orientó la experiencia fue el siguiente: Paso 1. Elegí el punto cardinal por el cual quieras ingresar al [Cementerio Père Lachaise](#); Paso 2. Caminá de frente hasta encontrar una estatua con una mujer representada, si pasado 5 minutos no encontrás una estatua de mujer, busca una placa con texto; Paso 3. Una vez que encuentres la estatua de una mujer o la placa con texto, girá hacia la izquierda y caminá en ese sentido por 5 minutos. Si el camino se corta, girá hacia la derecha y continuá caminando hasta que los 5 minutos hayan pasado; Paso 4. Caminá una cuadra hacia la derecha. Una vez que llegues a alguna esquina, doblá otra vez hacia la derecha y en ese sentido caminá hasta encontrar la tumba de una persona reconocida culturalmente; Paso 5. Seguí hasta la próxima esquina y girá 180 a 360 grados en el sentido de las agujas del reloj hasta encontrar una tumba con flores; Paso 6. Volvé al punto de partida.

A continuación, en el apartado siguiente, se reproducen los recorridos de cada participante donde se describen las experiencias, vivencias, emociones y sentires.

### 3.1. Recorrido 1: [Melisa Busaniche](#) <sup>2</sup>

- **Paso 1:** Ingreso al cementerio por la Porte Principale, en Boulevard de Ménilmontant, emocionada por conocer este museo a cielo abierto (zona oeste).

Por mi mente circundaba la idea de que más allá de su belleza, si tanta gente visita este cementerio es por la gran cantidad de personajes famosos que fueron enterrados en él. Además, es el primero del mundo en ser concebido como cementerio y parque al mismo tiempo.

- **Paso 2:** Me encuentro en el camino con una estatua de mujer, la observo por un momento detenidamente. Es un panteón que llama mi atención.
- **Paso 3:** Noto que muchos de los panteones tienen diseños llamativos, me gustaría tener más tiempo para contemplarlos, pero continúo recorriendo. Observo avenidas arboladas, bancos, monumentos, jardines, animales rodeados de una inmensa paz. Escucho a un guía que comenta a algunas personas que el cementerio fue bautizado en honor al confesor real François de La Chaise, más conocido como padre La Chaise.
- **Paso 4:** Llego hasta la tumba de Chopin, vienen a mi mente los nocturnos (cierro los ojos, es inevitable la tentación de poner una selección de spotify para escucharlo). La tumba no se destaca por ser un gran monumento arquitectónico, pero está cubierta de flores, seguramente admiradores de todo el mundo depositan las ofrendas con veneración.
- **Paso 5:** Finalmente encuentro una tumba con flores. Es bastante extravagante, posee velas, vasos con bebidas y algunas nueces ¿A quién pertenecerá?

### 3.2. Recorrido 2: [Maria Nazarena, Zuccarelli](#) <sup>3</sup>

- **Paso 1:** En mi caso, decidí ingresar por el lado de la calle del Jardin Naturel Pierre Emmanuel. Me pareció muy pintoresco y atractivo.
- **Paso 2:** En Petit Soleil Du Nord, encontré cerca de la tumba de Edith Piaf una estatua de una mujer perteneciente a la familia Dubois. Me llamó la atención la cuidada arquitectura y la calidad de las obras escultóricas.
- **Paso 3:** Al finalizar la caminara encontré la tumba de Victor Noir, a quien personalmente desconocía, pero averigüé que se trataba de un periodista francés muy reconocido. Me llamó la atención la cantidad de flores que esta estatua tenía.
- **Paso 4:** Llegué a la tumba de Oscar Wilde, a quien admiro. Me llamaron mucho la atención las características de la escultura que le hiciera honor, ya que me remitió al estilo egipcio.
- **Paso 5:** En este caso arribé a un jardín muy cuidado con muchas tumbas llenas de plantas. No sentí miedo ni nada por el estilo, la sensación era estar recorriendo un jardín muy hermoso.

### 3.3 Recorrido 3: [María Georgina Avila](#) <sup>4</sup>

- **Paso 1:** Ingresé por el este, o al menos lo que parece ser el este, por donde sale el sol que ilumina mi camino hacia el ocaso de este lugar aparentemente oscuro y vacío.
- **Paso 2:** Empecé a buscar la “mujer en la piedra” mientras pensaba, ¿dónde estará? ¿Cómo será su rostro? ¿Dejará que la encuentre? Seguir este camino, tan abarrotado de pequeñas casitas, pilares, estatuas, placas, flores, pasajes estrechos, pero a la vez tan vacío, resultaba raro y enigmático, a la vez que atractivo.

Sigo pensando en la mujer, ¿quién será? ¿Cómo habrá sido su vida? ¿Habrá tenido hijos, amigos, amantes? No la encuentro. Sigo unos pasos más. ¿Tendré que buscar una placa que se refiera a ella? ¿Cómo me dará cuenta? ¿Qué dirían de ella sus familiares? ¿Qué memorias relatarían? A la distancia distingo estatuas de varias mujeres.

- **Paso 3:** Me detengo a mirar las manos juntas en la cabeza, el cuerpo encorvado de dolor y de tristeza, no es solo una mujer... son dos, que enmarcan la entrada a una tumba ¿de quién será? ¿a quién lloran?

Alcanzo a distinguir el texto tallado en la placa que le sigue al busto de una bella mujer, dice: Delphine de Cambaceres. Pero, ¿quién fue la amada y querida Delphine? Por el busto erigido en su tumba, pudo haber sido una hermosa mujer... querida y valorada por otras... Pude averiguar que murió en 1868, pero muchas preguntas quedan aún por contestar.

- **Paso 4:** Sigo a la derecha, como está dispuesto, nada llama mi atención, sigo pensando en la mujer en la piedra. ¡Tan poco pero a la vez tanto nos puede decir una estatua que adorna una tumba!

Al poco tiempo de andar, encuentro una tumba famosa, la de Honoré de Balzac, fallecido en agosto de 1850, novelista francés, representante de la llamada novela realista del siglo XIX. Pienso y me pregunto, quizás, si hubiera vivido en épocas de Delphine, hubiera escrito sobre su trágica y real historia de amor...

- **Paso 5:** Pensando en qué obras pudo haber escrito Honoré Balzac, busco las flores a mi alrededor, pero no las encuentro, sigo hacia la derecha y lo veo, allí está. Un colorido marco de flores multicolor.

Teniendo en cuenta que “la acción del azar es conservadora por naturaleza y tiende en un nuevo marco, a reducir todo a la alternancia de una serie limitada de variantes y a la costumbre” (Debord 1958, p.1), recorrer el cementerio en relación al algoritmo permitió ampliar el juego de posibilidades in situ, dando lugar a relatos verdaderamente impensados para las participantes de la experiencia.

#### 4. Historias a modo de fractales

De acuerdo a lo desarrollado a lo largo del dictado de la materia se pensó este proyecto como un “relato electrónico” que articulara diferentes “niveles de elección artística, especificando los elementos de toda la estructura abstracta” (Groisman, 2020, p. 4).

Se trató de enlazar las historias bajo la misma temática, ensamblando el argumento central que es el recorrido geolocalizado por el cementerio en busca de lograr una cartografía sensible. Esto arrojó resultados diversos, como consecuencia del determinismo inconsciente al que cada una de las integrantes del proyecto estuvo sujeta. Así como la historia personal de las participantes fue determinando las interpretaciones de cada uno de los hechos presentados, la deriva misma de lo azaroso, de “la vida cotidiana” que posibilitó distintos acontecimientos imprevisibles, novedosos (Freud, 1901).

Asimismo, el trabajo fue elaborado teniendo presente lo planteado por Machado (2000), quien establece que las obras verdaderamente originales no se dejan esclavizar por una norma o por un modo estandarizado de usar la tecnología, sino que se reinventan y se redireccionan hacia nuevas posibilidades.

En base a estos fundamentos y en relación a los recorridos realizados, se elaboraron tres relatos o fractales de ficción: “Bailando con su sombra”, “Victor Noir” y “Desorientación” que, si bien iniciaron con la recuperación de imágenes relevantes solo para cada observadora, terminaron llevando al descubrimiento historias en las que se entrelazaron personalidades conocidas con eventos (reales o no) y sentimientos, emociones propias de cada una de las participantes.

A partir de dicho ejercicio, se produjeron los textos que seguidamente se transcriben.

##### 4.1 Fractal 1: “Bailando con su sombra”

*“Que cada cual cuide de su entierro; no hay imposibles”  
Jorge Amado*

Ese día parecía ser uno más de los tantos que transcurren... un cielo nuboso dejaba entrever los últimos rayos de sol.

Como es costumbre en el cementerio Pere La Chaise, cientos de turistas curiosos llegan queriendo ver

a sus admirados ídolos o simplemente con la inquietud de conocer un museo a cielo abierto.

Nada parecía indicar que en ese momento y lugar de Francia ocurriría un suceso extraño.

Fanáticos de Alan Kardec (jefe y fundador de la doctrina espiritista) se habían convocado en torno a su tumba como cada jornada.

Como es sabido, el espiritismo fue definido por Kardec como “una ciencia que trata de la naturaleza, origen y destino de los Espíritus, así como de sus relaciones con el mundo corporal” (Kardecpedia, s/f). Al pasar por allí caminando escucho que musitan unas palabras prácticamente imperceptibles. Con una actitud sombría y sospechosa noto que mi presencia por esa zona los incomoda, pero continúan en lo suyo... Mi camino por el cementerio va en otra dirección, intento llegar a conocer la tumba de Isadora Duncan.

A medida que avanzo tengo la extraña sensación de ojos posados sobre mí, miro para todos lados, pero cada quien está sumido en sus propósitos, algunos deudos visitando a sus parientes, otros tantos curioseando por el lugar y a lo lejos un contingente de turistas.

Los pocos rayos de sol terminan de ocultarse por completo, se encienden las luces de los faroles dispuestos en callecitas empedradas que separan los panteones. Justo el sitio que busco está al otro lado de la Porte Principale, ubicada en Boulevard de Ménilmontant.

Durante la caminata comienzo a percibir algunos ruidos extraños, me doy ánimos pensando que es el viento intenso que a esa hora es cuando más fuerte sopla.

Finalmente llego al sitio donde yace Isadora Duncan, unas zapatillas de baile posadas en su frente me ayudan rápidamente a identificarla. Comparada con otras tumbas y panteones del cementerio, esta no posee ninguna voluptuosidad o conjuntos escultóricos. Simplemente una lápida de mármol negra con unos pocos datos... Mientras la observo, los sonidos que escuchaba durante la caminata se intensifican; de repente algo que no puedo identificar más que como una nube gris atraviesa el frío mármol; por unos instantes me encuentro paralizada, la razón no alcanza a dar respuestas para lo que veo, un sudor frío recorre mis mejillas, quisiera huir, pero mis pies están tiesos.

En pocos segundos la nube se corporiza, ahora sí, ante mis ojos la mismísima Isadora Duncan. Trato de pellizcarme y de entrar en razón, siento que desvarío, quiero creer que todo es producto de mi imaginación, pero no.

El fantasma comienza a desperezarse y estirarse luego del letargo.

Mi horror y desconcierto solo intentan buscar explicaciones lógicas... y claro está, las encuentro con rapidez. Beben haber sido ellos, me digo, sí, claro, los seguidores de Kardec han traído del más allá a Isadora.

La bailarina me mira y solo atina a decirme con total soltura, a fin de cuentas, no sabía si aparecer en París o en México ya que tengo dos lápidas.

Y en pleno desconcierto continúa,  
confusión la de mi historia  
vuelvo del más allá a esta hora  
más no sé dónde aparecer  
o si hacer un padede.  
Más mi consuelo en este entuerto  
y para mi desconcierto  
bailo nuevamente  
en ocasión de usted aquí presente  
más esta coreografía será  
lo que mejor me represente.  
Estaba en el más allá.  
esperando pase el tiempo  
y evocaste mi recuerdo,  
por eso es que aparecí  
a complacer tu deseo.

La bailarina se inclina luego de culminar el acto esperando los aplausos y agrega que hace mucho no los escucha. No es mi intención contrariarla, solo admirarla porque su talento sigue intacto.

Para finalizar, agrega que cuando regrese al más allá comentará con otros muertos que su fama no se ha diluido en el tiempo.

#### 4.2 Fractal 2: “Victor Noir”

Producto de la invocación a los espíritus realizada en la ceremonia, el fantasma del afamado periodista francés Victor Noir vuelve a la vida. La leyenda sobre su tumba cuenta que, debido a la particular apertura que la estatua tiene a la altura del cierre del pantalón, cualquiera que tocara o rozara esa zona gozaría de gran fertilidad. En el caso de las mujeres, se creería que tocarle propiciaría un beneficioso matrimonio en el corto plazo. Independientemente de estas leyendas generadas *post mortem* en torno a su estatua, Victor Noir ha sido un comprometido idealista, revolucionario y anti bonapartista. En vísperas de su boda, es asesinado por el mismísimo primo de Napoleón quien se habría ofendido por un artículo publicado y firmado por Noir.

Cuando el espíritu de Victor Noir vuelve a la vida, no entiende ni la vestimenta ni el comportamiento de los presentes en el cementerio. Queda particularmente extrañado por las cámaras y los celulares. Pregunta a los transeúntes qué fecha es, dónde está, qué han hecho con su futura esposa que él cree aún debe estar esperándolo. Conmovida por la reacción del pobre Victor, me acerco y le comento: “Estamos en 2020, ha habido una terrible pandemia que se llevó miles de muertes. Te resucitamos, #sorrynotsorry!” Víctor Noir me mira estupefacto y no entiende. Me habla de la revolución y de la importancia de dar fin a Bonaparte. Le explico que, producto de la subjetividad resultante del posfordismo, el cinismo ha tomado el lugar del individuo revolucionario. El cinismo es lo que hoy reemplaza el involucramiento y el compromiso. ¿Para qué comprometerse con algo cuando estamos en permanente cambio y no hay seguridad de nada? No hay largo plazo. Nos hemos resignado a nuestro destino.

No le gusta lo que le digo, no me entiende. Se mira la bragueta. Me dice en voz alta “soy el símbolo de la virilidad y la potencia”. Después cambia su semblante y, con horror, agrega: “me han ultrajado, han ultrajado mi tumba”, habiéndose percatado de lo lustroso de ciertas áreas de su sepultura.

Le contesto “No hay futuro, los héroes están todos muertos, somos impotentes” y sigo caminando en dirección al Jardín Natural Pierre-Emmanuel mientras me prendo un cigarro, dejándolo sin recursos para enfrentarse a lo Real descarnado.

### 4.3 Fractal 3: “Desorientación”

Habitualmente me gusta recorrer nuevos lugares en busca de inspiración, pero no recuerdo haber elegido este sitio. Miro al frente, alrededor, atrás y nada viene a mi mente. Es cierto, no es la primera vez que me pasa, creo, últimamente me cuesta volver atrás en mis pensamientos.

Las veredas empedradas, las pequeñas construcciones, una al lado de otra, imágenes de ángeles, placas, flores, me aseguran que estoy en un cementerio, pero cuál...

Sigo caminando, veo una hermosa mujer, me llama la atención el efecto de la luz en sus cabellos y en su ropa; a esta hora, cuando la luz del día da paso a la noche, todo parece tenue, transparente, vago... me acerco a la mujer. Me intriga su apariencia y su postura, parece triste y melancólica.

—Buenas tardes, señora, ¿sería tan amable de indicarme el nombre de este lugar?

Algo extrañada me responde:

—Caballero, ¿se burla usted de mí? Estamos en el cementerio Pere La Chaise

Me inquieta y no quiero ofenderla, un dolor inmenso cruza su rostro.

—Señora, perdone, no fue mi intención molestarla.

En un rápido movimiento cruza la vereda en dirección a una tumba enmarcada por las esculturas de dos mujeres encorvadas y angustiadas.

Dejo de mirarla y me dirijo, a la tumba que con tanto sufrimiento miraba y leo la inscripción del nombre Charles Auguste de Morny, siento que lo conozco, pero todo es tan oscuro... Vuelvo la vista a la mujer, pero ya no está.

Pienso, qué raro, hace unos minutos estaba aquí y ahora no, bueno quizás fueron más de unos minutos, quizás mi mente me engaña y el tiempo transcurre más rápido que mis pensamientos.

Sigo observando, caminando, meditando quién era esa hermosa mujer y a quién lloraba. De pronto mi corazón se acelera, siento que mi respiración se agita, una fuerza invisible me jala hacia adelante, mis pies se deslizan en el suelo como si patinaran, mi cuerpo vuela, miro mis manos, mis pies, el suelo ... De pronto todo cobra sentido...

Marie Delphine de Cambacérès, amante del Conde de Morny, quien se quitó la vida cuando no pudo continuar con esta relación amorosa. Marie Delphine cayó en un pozo depresivo muriendo al poco tiempo y yo, Honore Balzac, tampoco estoy aquí y ahora ...

## 5. Formatos Narrativos

En consonancia con lo compartido, el formato elegido para relatar las historias fue aquel que se entendió como el más representativo de las ideas y emociones plasmadas en las ficciones. Así es que se eligió la trama sonora, la imagen visual acompañada del relato ficcional y la imagen visual con música instrumental de fondo como modo de contar las historias.

Para el relato “Bailando con su sombra”, se definió como formato narrativo la creación de una trama sonora. Teniendo en cuenta lo expuesto por Haye (2000):

Los textos sonoros deben concebirse como una amalgama de materiales amasados con la especificidad de lo estético. Cualquier análisis del discurso radiofónico debe considerar no sólo los contenidos que presenta y el contexto en que se produce, sino también los recursos expresivos que utiliza. Tal vez la expresividad termine igualándose con belleza. Pero, en todo caso, no hablamos de belleza en términos de lo que algunos cánones consideran “hermosura”; sino de la cualidad de ciertos productos para provocar sentimientos de placer, libres de toda consideración moral o utilitaria. Porque asumimos que belleza es todo aquello que tiene expresividad característica o individual para la percepción de los sentidos o para la imaginación, supeditado a las condiciones de expresividad general o abstracta en el mismo medio. (p.10)

La historia fue trabajada a partir de la utilización de recursos que permitieron situar al usuario, a manera de hilos que se entretujan, conformando un entramado sonoro.

En el fractal de Víctor Noir se recurrió al formato narrativo audiovisual, que presentó el recorrido geográfico, emocional y anecdótico de la participante en esta experiencia. Las imágenes sitúan ambientalmente al observador en los espacios elegidos del cementerio, la música de Diamanda Galas crea el clima apropiado y el tono de la escena, mientras que el relato oral de la participante busca empatizar con la audiencia.

En el caso del tercer fractal, “Desorientación”, además del texto narrativo, se elige plasmar la historia en una sucesión de imágenes visuales, elegidas del recorrido virtual por el cementerio realizado a través de Street View. Las mismas fueron editadas mediante efectos luminosos con la intención de despertar en el espectador una sensación fantasmagórica e irreal. De igual modo, la opción de acompañar las imágenes escogidas con la música instrumental busca anclar los sentimientos del observador-oyente en la desorientación, tristeza, preocupación y melancolía del relato.

Como producto final de la experiencia se elabora el sitio web multimedial interactivo: <https://vueltaentera2020.wixsite.com/laboratorio2a>, que articula de manera sensible y geolocalizada los recorridos realizados con las historias surgidas del “paisaje psicológico” vivenciado por las participantes; construyendo, de este modo, un relato de ficción, espacial y emocionalmente conectado presentado en diferentes formatos y que permite al usuario, según lo decida, mediante la selección del enlace correspondiente, navegar o profundizar en el algoritmo, los recorridos o las historias.

## 6. Conclusión

Con la experiencia desarrollada, se pudo constatar una forma diferente de elaborar una historia, un relato o un producto cultural.

Partiendo de la Teoría de la Deriva de Debord, se realizó un recorrido y se trazó una dirección diferente a lo que la sociedad nos impulsa: “toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación.” (Debord, 1967, p. 24)

Asimismo, se tuvo la intención de transitar el espacio elegido reconociendo en la casualidad, experiencias y vivencias propias, apartando de manera consciente los códigos de representación tradicionales para experimentar una forma diferente de producir historias.

Se logró entender la factibilidad de proporcionar experiencias al usuario que no respondan a la cultura dominante del espectáculo; sino que, por el contrario, se buscó o más bien se intentó reforzar valores, sentimientos, emociones propias, en búsqueda de un relato creativo, diferente y experiencial.

## Notas

1. Los situacionistas fueron un grupo informal y no institucionalizado, su líder intelectual era Guy Debord. La Internacional Situacionista se creó en Italia en el año 1957, desde donde pretendían criticar el urbanismo funcionalista y racional, así como también a toda la sociedad consumista capitalista, la cual había perdido el sentido de su existencia (Barreiro León, 2015).
2. Texto extraído del sitio web: <https://vueltaentera2020.wixsite.com/laboratorio2a>
3. Texto extraído del sitio web: <https://vueltaentera2020.wixsite.com/laboratorio2a>
4. Texto extraído del sitio web: <https://vueltaentera2020.wixsite.com/laboratorio2a>

## Bibliografía

- BARREIRO LEÓN, B. (2015), “Psicogeografía y ciudad: Iconografía de la ciudad Surrealista”, en *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, vol. 7, núm. 1. España. Disponible en [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ANRE.2015.v7.n1.49197](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ANRE.2015.v7.n1.49197). Recuperado el 14/08/21
- BORGES, J. (1956), “El jardín de los senderos que se bifurcan”, en *Ficciones*, Buenos Aires: Editorial Emecé.
- DEBORD, G. ([1958] 1999), *Teoría de la Deriva. Internationale Situationniste*. Traducción extraída de *Internacional situacionista, La realización del arte*, vol.1, Madrid: Literatura Gris.
- DEBORD, G. ([1967] 2005), *La sociedad del espectáculo*, Madrid: Pre-textos.
- FREUD, S (s/f), *Psicopatología de la vida cotidiana*. Recuperado 9/12/2020 de [www.librodot.com](http://www.librodot.com)
- GROISMAN, M. (2020), *Texto base unidad II. Laboratorio II: Experimentación Digital*. Maestría en Comunicación Digital. Universidad Nacional de Rosario.
- HAYE, R. (2000), “Convergencia”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 23, septiembre. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502304.pdf>. Recuperado 14/08/21
- KARDECEDIA (s/f), “Sobre Kardecpedia”. Plataforma interactiva para el estudio de las obras de Allan Kardec. Recuperado el 30 de Agosto 2021 de <https://kardecpedia.com/es/sobre>
- MACHADO, A. (2000), *Repensando a Flusser y las imágenes técnicas. El paisaje mediático*, Buenos Aires: Libros de Rojas.
- MACHADO, A. (1996), “El advenimiento de los medios interactivos”, en *El medio es el Diseño, Estudios sobre la problemática del Diseño y su relación con los Medios de Comunicación*. Publicaciones de C.B.C./Universidad de Buenos Aires.
- PATIÑO LOAIZA, A. F. (2010), “Hamlet en la holocubierta”, en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. vol. 1, Barcelona, España: Paidós Ibérica. pp.38-45.

# Descubriendo Oaxaca. Viaje algorítmico por la ciudad mexicana, al ritmo de “La cumbia del Mole” y el arte urbano

**Eliana Aimó**

Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina  
elianaaimo@gmail.com

**Fernando Carrizo**

Universidad Juan Agustín Maza, Argentina  
fer.carrizo84@gmail.com

**Albertina Marquestau**

Universidad FASTA, Argentina  
albertinam@gmail.com

**Silvia Josefina Ruiz Díaz**

Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina  
s.josefina.ruizdiaz@gmail.com

## Resumen:

Descubriendo Oaxaca da cuenta de aquellas experiencias virtuales donde lo no planificado marca la agenda. La visita a una ciudad, que además de sus puntos turísticos tiene mucho más que ofrecer, en un recorrido alternativo, trazado por un algoritmo construido al son de la letra de “La cumbia del Mole”, música de la cantautora Lila Downs, quien hunde sus raíces en el país mexicano y las costumbres de la ciudad oaxaqueña.

El proyecto se plasma en una página web, con el diseño de algoritmo, cuatro recorridos orientados por los puntos cardinales, que llevarán al usuario por aquellos parajes no contenidos en una guía convencional de turismo, y una galería con los puntos más significativos de los recorridos. La página web del trabajo se llama Descubriendo Oaxaca.

**Palabras clave:** Oaxaca, México, algoritmos, deriva, mapas, arte urbano.

## 1. Introducción

La posibilidad de viaje y deriva por calles que jamás imaginamos es posible gracias al desarrollo de un mundo digital y virtual. La pandemia no solo ha generado estragos a nivel mundial y de manera personal en cada individuo, sino que ha abierto posibilidades y nuevas prácticas en el ciudadano de a pie, quien se constituye hoy en un ciudadano más formado en lo virtual que aquel previo a la pandemia, situación en la que la mayoría conviene, es irreversible y llegó para quedarse. “Subproducto de la circulación de mercancías, la circulación humana considerada como un consumo, el turismo, se reduce fundamentalmente al ocio de ir a ver aquello que ha llegado a ser banal” (Debord, 1967, p. 110).

El proyecto “Descubriendo Oaxaca” se inspira en la Teoría de la Deriva, propuesta por Guy Debord. Este enunciado supone un llamamiento a vagar y dejarse llevar dentro de algún espacio físico, trazando recorridos psicogeográficos según las diversas experiencias urbanas y abandonando actitudes condicionadas por criterios económicos y utilitarios, realizados en su totalidad a través de pantallas y plataformas digitales.

Entre los procedimientos situacionistas, la deriva se presenta como una técnica de pasos ininterrumpidos a través de ambientes diversos. El concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo. (Debord, 1999, p. 1)

Según Wikipedia: “La psicogeografía es una propuesta principalmente del situacionismo, en la cual se pretende entender los efectos y las formas del ambiente geográfico en las emociones y el comportamiento de las personas”. (Wikipedia, 2020)

Podemos relacionar la Teoría de la Deriva con la esencia del hipertexto digital, que propone conexiones entre nodos de información de manera no lineal y además permite un alto grado de interactividad de los usuarios. La deriva de Debord, al igual que el hipertexto, ofrece un viaje no lineal, donde los algoritmos funcionan como nodos conectados que crean una red de información que se descubrirá a lo largo del viaje algorítmico.

João Canavilhas (2007) argumenta sobre las formas del periodismo hipertextual, concepto que podemos tomar para explicar las características del hipertexto digital. El autor define la información periodística hipertextual como una estructura que presenta numerosas potencialidades, “se caracteriza por ser no lineal e interactiva” (p, 7). Se reproduce en dispositivos digitales y permite un alto grado de participación de los usuarios, “invitándolos a tomar distintas rutas en la lectura de una noticia” (p, 8) Esta característica la diferencia de la noticia tradicional en versión papel.

Por su parte, George P. Landow (1992) se centra en las formas de lectura digital y las posibilidades que el hipertexto le ha brindado, en detrimento a la literatura en papel, la cual es concebida de manera lineal.

Cada pasaje es un nodo, un punto de intersección o de enfoque, en el que convergen líneas que conducen a muchos otros pasajes de la novela y que, en última instancia, los incluye todos. Ningún pasaje tiene una prioridad particular sobre los demás, en el sentido de ser más importante o de ser el origen o el fin de los otros. (p. 21)

Este viaje, en el contexto de pandemia sólo podemos darlo bajo el paraguas de lo virtual, lo que nos lleva a la consulta obligada de la obra de Pierre Lévy (1999) *¿Qué es lo virtual?* Formular junto a él este interrogante y analizar cómo este se constituirá es nuestra herramienta para el desarrollo que nos proponemos en las condiciones actuales de pandemia que atravesamos.

lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata. (Lévy, 1999, p. 8)

Sin ir más lejos, todo el camino por andar tendrá que llenar de realidad nuestra pantalla, nuestros ojos y experiencia. No se busca engañar al usuario con lugares inexistentes, sino acercarse lo más próximo posible a las calles oaxaqueñas de nuestro recorrido. Lo virtual no es opuesto a lo real, y eso hemos de venir a demostrar. Este proceso de virtualización del recorrido, como plantea Lévy, debe ser visto como real y posible.

## 2. Creando el algoritmo

De esta manera, decidimos viajar a la deriva por la ciudad mexicana de Oaxaca, mediante plataforma Google Street. Para ello, creamos algoritmos que nos dieron las pautas de nuestro viaje, inspirados en la letra de la canción “La cumbia del molé”, de la cantante Lila Downs. Tomamos aspectos culturales que se mencionan en la obra musical, situaciones que marcan el ritmo cotidiano de la ciudad, que tienen que ver principalmente con la gastronomía oaxaqueña de la calle o *street food*. Para iniciar el recorrido, partimos desde un espacio de referencia común, donde a cada integrante, se le asignó un punto cardinal diferente del resto de sus compañeros, para dirigirse hacia allí y comenzar con la deriva, obteniendo cuatro posibles recorridos que el usuario puede repasar y revivir junto a nosotros.

En este punto nos volvemos a cruzar con los conceptos propuestos por Lévy, sobre la desterritorialización, donde todo puede converger en lo virtual. Los recorridos realizados, se producen mediante plataformas que nos simbolizan los espacios visitados, que son asequibles desde cualquier parte del globo, sin la necesidad de materializarse en las calles de Oaxaca, “la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obstáculo”. (Lévy 1999, p. 14). No solo hemos de visitar las tierras mexicanas desde cualquier punto del globo, también asistimos a su virtualización. Nuestros recorridos nos permiten ver cómo aquellos pasajes se encuentran “fuera de ahí” y son posibles de recorrer desde aquí y ahora y también en el futuro en donde sea que nos encontremos. Virtualizar los recorridos los vuelve ubicuos.

Para el algoritmo, utilizamos palabras de la canción que se relacionan con el acontecer diario de la ciudad. Dichas palabras nos fueron marcando el camino para rescatar historias, objetos y sensaciones que hallamos en la inquietante ciudad zapoteca.

El espacio de la deriva será más o menos vago o preciso dependiendo de que se busque el estudio del territorio o emociones desconcertantes. No hay que descuidar que estos dos aspectos de la deriva presentan múltiples interferencias y que es imposible aislar uno de ellos en estado puro. (Debord, 1999, p2)

Realizamos un glosario con las palabras seleccionadas otorgándole un sentido/significado que funcione como referencia en camino a la deriva.

- **Herboristería:** Escogimos esta palabra en relación a la mención en la letra de la cumbia, de la frase “dicen que la hierba le cura la mala fe”. Al viajar por el estado de Oaxaca, es fácil hallar en plazas, mercados o herboristerías, una increíble selección de hierbas frescas que han sido recolectadas tanto en bosques como selvas o desiertos, junto a arroyos, nacimientos de agua y ríos. Las mujeres que ofrecen estos regalos de la tierra saben y comparten su gran poder curativo.
- **Pipián verde con pepitas:** Es uno de los tantos tipos de mole mexicano, a base de semillas de calabaza, también conocidas como pepitas, tomate verde y chile. Esta salsa acompaña muy bien a las aves como el pollo.
- **Mezcal:** Al inicio de la canción, se nombra al mezcal. Al igual que el tequila, se trata de un destilado de agave, una planta de la familia de las agaváceas, cuyo crecimiento es abundante en México. Hace una década el mezcal era un licor poco conocido fuera de algunas zonas mexicanas.
- **Chocolate:** Como parte de su riqueza gastronómica, Oaxaca cuenta con una variedad de recetas ancestrales hechas con cacao, entre ellas el chocolate, desde hace 3 mil años.
- **Guacamole:** Es otro tipo de mole o salsa fría, que se prepara con aguacate (palta) machacado, al que se agrega cebolla, tomate, chile serrano y cilantro.



Imagen 1: Indicaciones algoritmo

Vale aclarar que los relatos surgidos del trazado algorítmico no necesariamente están asociados a “La cumbia del Mole”. Como mencionamos al principio, la canción nos sirvió principalmente para generar las indicaciones. Asimismo, sumamos otras variantes aleatorias (que tampoco se relacionan a la obra de Lila Downs) con el fin de brindar una cuota más de azar al recorrido.

se puede decir que los azares de la deriva son esencialmente diferentes de los del paseo, pero que se corre el riesgo de que los primeros atractivos psicogeográficos que se descubren fijen al sujeto o al grupo que deriva alrededor de nuevos ejes recurrentes a los que todo les hace volver una y otra vez. (Debord, 1999, s/n)

### 3. Las derivas, los mapas

Si bien corrimos el riesgo que advierte Debord (1958) de que los primeros atractivos psicogeográficos que se descubren fijen al sujeto o al grupo que deriva alrededor de nuevos ejes recurrentes a los que todo les hace volver una y otra vez. En este caso, el azar nos permitió desestructurar aún más nuestro trazado, gracias a ello descubrimos historias que, de otra manera, quizás nunca hubiésemos conocido. El sindicato más grande de Latinoamérica, la presencia de los muxes, un tercer género sexual que solo existe en Oaxaca o la vida del poeta Andrés Henestrosa, son algunos de los relatos que marcaron nuestra travesía.

Todas las direcciones son equivalentes, el espectáculo se convierte en la exploración de un territorio, en viaje a un espacio de datos (...). Nosotros nos distraemos en un espacio de ideas, en un mundo de pensamientos y de imágenes tal como aquel que existe en el cerebro y no en el proyecto de un urbanista. (Bill Viola, 1988, p. 71)

El pensamiento situacionista, del cual surgió la Teoría de la Deriva, fue una reacción contra la ciudad reglada y aburrida. Uno de sus horizontes era enseñar a mirar el paisaje urbano, investigando nuevos modelos espaciales y comportamientos sociales. Ofreció una oportunidad para reflexionar sobre el arte, la política y la ciudad para proponer una actitud inconformista con la experiencia urbana. Se pusieron en valor conceptos como el vagabundo, el paseo, lo cotidiano, la sorpresa, el juego y lo espontáneo.

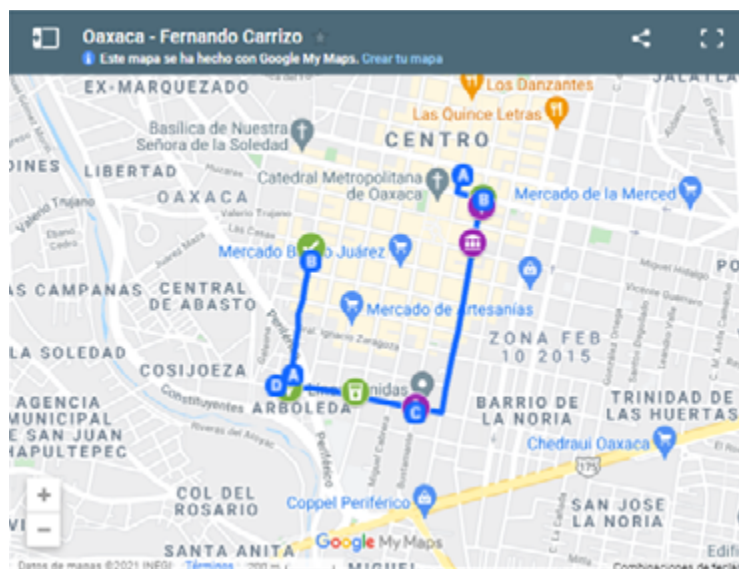


Imagen 2: mapa recorridos

Basándonos en estos conceptos y búsquedas propuestos por el situacionismo y siguiendo las indicaciones algorítmicas ya mencionadas, decidimos detenernos en cada expresión artística que advirtiéramos durante el itinerario, ahondar en ellas, interpretarlas y crear relatos. Así, las pautas de viaje planteadas nos llevaron a descubrir principalmente el arte callejero expuesto en las calles de la ciudad, donde a través de grafitis o murales se expresan tanto las luchas de los pueblos y disidencias mexicanas, sus demandas sociales, como su cultura ancestral. “La idea básica de los hipermedia es aprovechar la arquitectura no lineal de las memorias de la computadora, para viabilizar obras “tridimensionales” dotadas de una estructura dinámica que las vuelva manipulables interactivamente” (Machado, 1996, p. 7).

En consonancia con lo dicho anteriormente, podemos señalar que gracias al empleo de los distintos dispositivos que teníamos a nuestro alcance, pudimos viajar de manera no lineal, manipular los recorridos, encontrar historias que nos derivaron en el descubrimiento de otras y, al mismo tiempo, advertir que las narraciones que a simple vista parecían no conectarse entre ellas, finalmente encontraron su entramado gracias a las infinitas posibilidades que nos abre la red global.

Pudimos observar, al mismo tiempo que, a pesar de que el recorrido pueda ser elegido eso no da ninguna seguridad de lograr un buen resultado.

Como expresa Brenda Laurel (1991), la interactividad puede tener consecuencias distintas de acuerdo con la combinación de los valores de tres variantes:

- 1) *frecuencia* (cuán frecuentemente se puede interactuar),
- 2) *extensión* (cuántas elecciones están disponibles cada vez),
- 3) *significancia* (con qué intensidad las posibilidades realmente alteran el rumbo de las cosas).

En este recorrido pudimos comprobar que estas variantes ofician tan solo de indicadores, pero sin duda el autor es quien sigue teniendo el rol preponderante a la vez que debe dar al espectador alternativas que hagan de las narrativas experiencias verdaderamente interactivas.

#### 4. Galería de historias

Fruto de los recorridos y los hallazgos realizados, confeccionamos una Galería de Historias, que contiene los puntos más significativos de nuestro viaje virtual. Recuperamos ciertos momentos del trabajo a través de capturas de pantallas, fotografías e imágenes proporcionadas por otros internautas y colaboradores anónimos a quienes brindamos también el crédito del presente trabajo ya que el espíritu de internet también la cocreación. El usuario podrá ahondar en hitos significativos de la ciudad oaxaqueña, en el caso que desee iniciar su deriva desde otros puntos que no se crucen con los nuestros.



Imagen 3: paredes Oaxaca

“El lector de pantalla es, en principio, más «activo» que el lector sobre papel: leer sobre la pantalla es dar la instrucción a un ordenador, incluso antes de interpretar, de que proyecte tal o cual realización parcial del texto sobre una pequeña superficie brillante”. (Lévy, 1999, p 29)

Con estas líneas queremos invitar y aludir a la curiosidad de los usuarios a recorrer las historias seleccionadas en nuestra deriva. Cada clic implica el deseo de profundizar en historias y relatos del que el usuario no se arrepentirá, conocer un lugar por medio de la virtualidad es parte de la realidad que queremos alimentar.

## 5. Consideraciones finales

Si recorriéramos Oaxaca físicamente, sería interesante caminar por las líneas trazadas en los mapas de nuestras derivas. Seguramente, en ese recorrido, descubriríamos nuevas sensaciones y vivencias no contempladas gracias a la acción de todos los sentidos naturalmente humanos, que mediante la web aún no pueden transmitirse en su totalidad, aquellos que la virtualidad aún no tiene la capacidad de brindarnos, aquellos que hasta ahora pareciera irremplazable.

Sin embargo, es una ventaja contar con las posibilidades que hoy nos brinda internet y el mundo desarrollado al que asistimos. Viajar por cualquier lugar de nuestro planeta a un simple clic de distancia, conocer sitios que quizás, en cuerpo y alma, jamás presenciaríamos, es parte de una realidad que décadas atrás muchos seguramente hubieran deseado, y que probablemente hoy otros desperdicien, desconozcan o se encuentren imposibilitados de acceder por diversas razones.

La manera de tránsito humano que ofrece Debord nos permitió conocer la ciudad de Oaxaca desde una perspectiva crítica. Prestar atención a aspectos más trascendentes, respecto a los propuestos por los tradicionales circuitos turísticos. Es una forma de entender la historia de los pueblos, su presente, conocer sus demandas sociales y el ritmo en el que late una ciudad, sus recovecos e historias no contados.

Probablemente, cuando las fronteras físicas se abran de nuevo y tengamos la posibilidad de trasladarnos a otras ciudades, será muy interesante hacerlo con las dinámicas propias de la deriva. Entonces habrá un enriquecimiento al perderse por las calles y latidos de esas ciudades y encontrarse a su vez con los aportes de muchos otros que estuvieron antes allí.

La actividad propuesta en el módulo permitió aventurarnos a convalidar las experiencias pasadas, siendo conscientes de que todo espacio arquitectónico ha sido testigo de la historia de nuestras sociedades. Dichos lugares son posibles escenarios futuros tan diversos como humanos hay en la tierra. Muchos aspectos se repiten, otros se alteran, las sociedades evolucionan y crean nuevas vidas, no solo es Oaxaca, es nuestro barrio, ciudad y cualquier parte del mundo que nos invita a crear nuestros propios trazados en ellas, a indagar profundamente qué tipo de historias o cuentos guardan las calles.

En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts'ui Pên, opta -simultáneamente- por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también proliferan y se bifurcan. (Borges, 1941, p. 57)

La virtualidad ha llegado y debe ser transitada con atención y calma, pues nuestras calles pueden estar mañana en los ojos del mundo.

## Bibliografía

- BORGES, J. L. (1941), El Aleph. Obtenido de Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Módulo: Laboratorio II. Experimentación Digital (2020). 2º Clase. Profesor: Martín Groisman
- CANAVHILAS, J. (2007), Webnoticia: propuesta de modelo, Covilhã: Livros LabCom.
- DEBORD, G. (1967), Sociedad del Espectáculo (2005 ed.). (J. L. Pardo Torio, Trad.), Valencia: PreTextos.
- DEBORD, G. (1999), “Teoría de la Deriva (1958)”, en Internacional situacionista Vol. I: La realización del arte, Madrid: Literatura Gris.
- LAUREL, B. (1991), Computers as Theatre; Reading, Addison-Wesley.
- LANDOW, G. (1992), Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- MACHADO, A. (1996), “El advenimiento de los medios interactivos”, en Groisman, M. (comp.) y La Ferla, J. (colab.). El medio es el diseño: Estudios sobre la problemática del diseño y su relación con los medios de comunicación, Buenos Aires: UBA. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- PIERRE, L. (1999), ¿Qué es lo virtual?, Barcelona: Paidós.
- VIOLA, B. (1988), “Y aura-t-il copropriété dans l’espace des données”, en Communications N° 48, in Bellour, Duguet, Vidéo, Seuil.
- WIKIPEDIA. (12 de Junio de 2020). Psicogeografía. Obtenido de <https://es.wikipedia.org/wiki/Psicogeograf%C3%ADa>

# Travesía Mitológica, proyecto transmedia y federal

Anabella Gisele **Bortolus**

*Universidad Nacional de la Plata, Argentina  
agbortolus@gmail.com*

Javier **Brillard Pocard**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
javierbp91@gmail.com*

Florencia **Koss**

*Universidad Nacional de Tucumán, Argentina  
florkoss@gmail.com*

## Resumen:

“*Travesía Mitológica*” es un proyecto que, en concordancia con nuestras experiencias durante la cursada de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad de Rosario, tomó vida propia y se bifurcó tanto por los rincones del extenso territorio argentino como por los diferentes seminarios que fuimos atravesando como equipo. Articulando nociones diversas como federalismo y educación virtual, dimos origen a este documental digital interactivo de carácter pedagógico y lúdico que definió en gran medida nuestra identidad a partir de los mitos y leyendas regionales, como así también nuestras destrezas y expectativas como profesionales en el ámbito de la comunicación.

**Palabras clave:** *documental digital interactivo, federalismo, educación virtual, trabajo colaborativo, pedagogía lúdica.*

## 1. Introducción

Sin dudas, la emergencia sanitaria que inició en marzo del año 2020 marcará un antes y un después en la historia de la humanidad, como así también en nuestras propias biografías personales. La pandemia por COVID-19 seguida de diversas estrategias de prevención y aislamiento establecidas por los Estados nacionales, desembocaron en el aceleramiento de una tendencia que se venía desarrollando a lo largo de la última década: la plataformización y la virtualización en los diversos ámbitos de nuestras vidas cotidianas, las nuevas modalidades de vincularnos con los otros y la digitalización de los contenidos junto a sus modos de consumo.

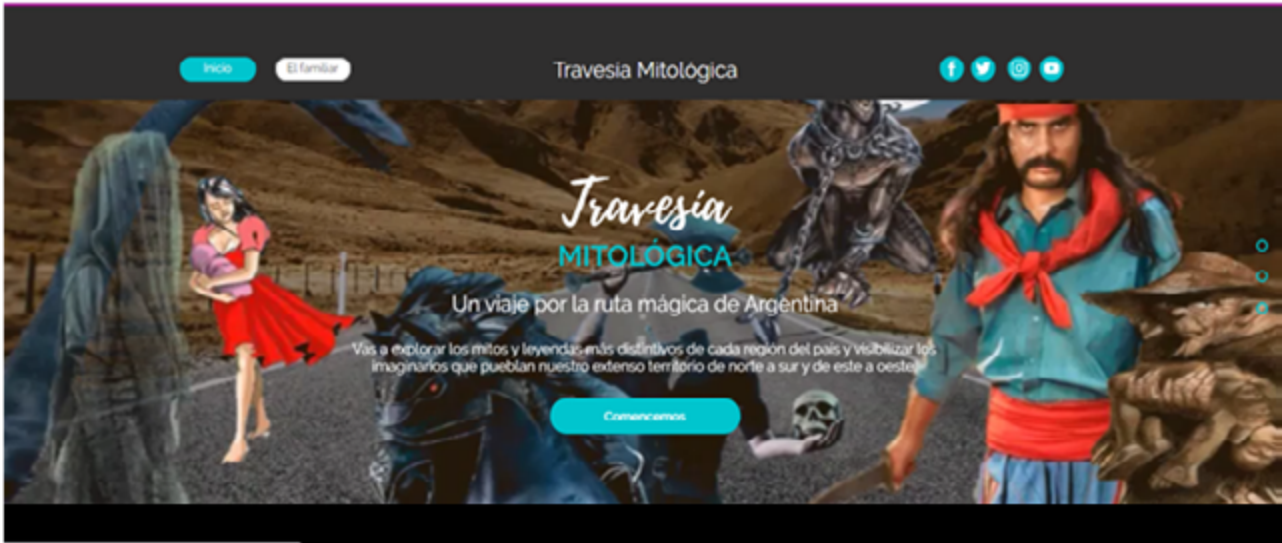
Entre otras transformaciones sociales y culturales, estas medidas implicaron una supresión de los espacios lúdicos y una reconfiguración de los momentos dedicados al divertimento y a la recreación, lo que encauzó en una resignificación de las temporalidades de nuestras vidas. Fue en este contexto que, los autores de este trabajo, percibimos la oportunidad para continuar con nuestras formaciones académicas.

En ese nuevo marco, la [\*Maestría en Comunicación Digital Interactiva\*](#) que ofrece la Universidad Nacional de Rosario nos interpeló a repensar estos ámbitos desde una perspectiva más contemporánea y nos invitó a participar de una experiencia digital y colectiva de carácter nacional e internacional.

## 2. Definiendo coordenadas

Nuestro camino inició con una aproximación a las narrativas transmedia, una noción vagamente conocida por cada uno de los integrantes del equipo de trabajo. En palabras de Henry Jenkins (2003), uno de los introductores del concepto, se trata de una narrativa en la cual “cada medio hace lo que mejor sabe hacer: una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics, y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego” (citado en Scolari, 2013, p. 18). Esta nueva visión nos invitó a repensar los modos en que concebíamos a la comunicación y a sus dinámicas de desarrollo hasta ese entonces. De esta manera, la apropiación del término implicó una expansión a nivel mental y conceptual.

Esta noción transversal al primer año de cursada nos llevó a idear una temática que pudiera desplegarse en el marco de dos seminarios centrales: Guion Transmedia y Laboratorio 1: I+DOC - Webdocs y Documentales Transmedia. En pos de ello, y como resultado de un proceso creativo entre los cinco integrantes del grupo, surgieron ideas sumamente novedosas e interesantes. No obstante, si bien entendíamos la necesidad de que el proyecto diera cuenta de quiénes éramos, cada uno y cada una con sus similitudes y diferencias, ninguno era consciente, hasta el momento, de que sería esta misma diversidad que nos distinguía la que terminaría de encauzar nuestro proyecto. “[\*Travesía Mitológica, un viaje por la ruta mágica de Argentina\*](#)”, nació en honor al federalismo que nos ofrecía la maestría y guardaba un significativo paralelismo con nuestras propias vivencias en el posgrado.



Captura. Diseño de portada del Web Doc



Captura. Diseño de portada del Web Doc realizado con el CMS

Cuando surgió el relato del familiar, un mito popular de la provincia de Tucumán que desde hace décadas forja los modos en que los y las tucumanas habitan los espacios y se apropian del tiempo, nos dimos cuenta de que, para la mayoría de nosotros y nosotras, provenientes de latitudes tan diversas como Buenos Aires, Mendoza, Corrientes y Río Negro, esta narrativa no tenía significación alguna y, de hecho, no la conocíamos.

Esta situación nos llevó a preguntarnos cuál era el grado de conocimiento que la sociedad tenía acerca de estos mitos y leyendas que conformaban las identidades de cada región y provincia. Resultaba esencial indagar acerca de las estrategias que se podrían implementar para dar cuenta de ellos, siempre

desde un marco de respeto que contemplara las particularidades sociales e históricas que habían propiciado su surgimiento y que habían contribuido a su vigencia hasta la actualidad.

Es así como el mito de “El Perro Familiar” se convirtió solo en la piedra angular de un largo camino que, con el transcurrir de la cursada, bifurcó en un proyecto mucho más extenso, como el mismísimo territorio argentino, y que trajo a la luz relatos populares e inexplorados de cada rincón del país como el Pombero y el Gauchito Gil en el Litoral, la Difunta Correa y el Futre en Cuyo, e incluso la leyenda del Nahuelito en nuestra Patagonia.

Nos propusimos recuperar y visibilizar estos relatos característicos que tejen la identidad argentina a través de un proyecto comunicacional transmedia que atrajera a los y las jóvenes, un segmento de la sociedad con escaso conocimiento sobre estas cuestiones. Para ello, ideamos este documental digital interactivo, con un afán pedagógico, que invitara a los usuarios y a las usuarias a recorrer cada una de estas historias a través de contenidos en videos, podcasts y cómics, y que propusiera juegos para aprender de forma didáctica y lúdica.

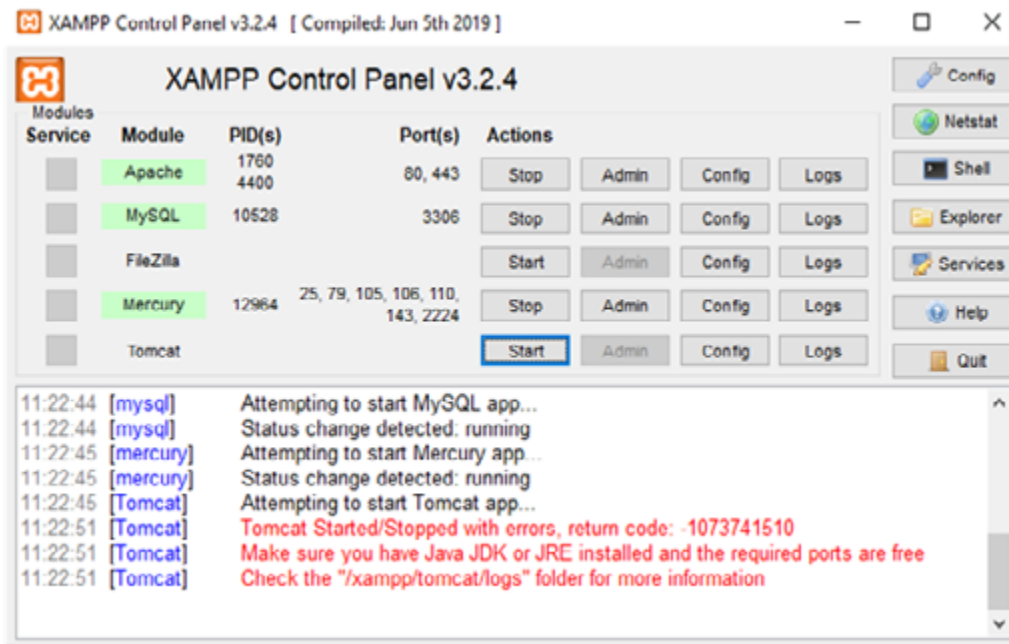
### 3. El rol de lo virtual

Desde los momentos iniciales del proyecto, fuimos conscientes de que la emergencia sanitaria vigente y las restricciones de movilidad dispuestas como consecuencia de las mismas, así como la cuestión presupuestaria/económica, constituían factores que condicionarían el desarrollo del mismo. En virtud de ello, nos propusimos estructurar un esquema de trabajo 100% virtual que articulara las cátedras mencionadas en una modalidad de trabajo simultánea, pero, a la vez, complementaria.

De esta manera, mientras en la *biblia transmedia* (Lovato, 2018) se construía el universo narrativo de los mitos y leyendas argentinas considerando su expansión a través de las múltiples plataformas (tour virtual en formato 360° y una pantalla gamificada, entre otros elementos), la extrapolación de estas propuestas en lo que concierne al trabajo final de Laboratorio 1: I+DOC debía tener un anclaje en lo real, es decir, en lo que fehacientemente se pudiera realizar y en lo que no.

Así fue cómo, en un proceso colaborativo que contempló las destrezas y los conocimientos de cada integrante del equipo, logramos construir un webdoc con una impronta y una estética muy particulares que buscaban sumergir al usuario en un halo de misticismo que envolvía a cada mito y leyenda desde múltiples plataformas.

Por otro lado, con esta misma concepción integradora que caracterizó la propuesta de la maestría, logramos imbricar la temática al trabajo final del seminario *Lenguajes de Programación* donde fue necesario ejecutar códigos de programación en lenguaje HTML, en Hojas de Estilo en Cascada (CSS) y emplear sistemas de gestión de contenidos como WordPress, XAMPP, Apache y Atom para brindar al sitio la identidad que buscábamos.



Captura. Imagen del sistema de gestión de base de datos utilizados para la web

```

<html lang="es" == $0
  <head>...</head>
  <body class>
    <script defer async src="https://www.youtube.com/iframe_api"></script>
    <script type="text/javascript">...</script>
    <script>window.clientsideRender = false;</script>
    <!--pageHtmlEmbeds.bodyStart start-->
    <script type="wix/htmlEmbeds" id="pageHtmlEmbeds.bodyStart"></script>
    <script type="wix/htmlEmbeds" id="pageHtmlEmbeds.bodyStart end"></script>
    <!--pageHtmlEmbeds.bodyStart end-->
    <script id="wix-first-paint">...</script>
    <pages-css id="pages-css">...</pages-css>
    <div id="SITE_CONTAINER">...</div>
    <script>...</script>
    <!-- react-dom -->
    <script crossorigin src="https://static.parastorage.com/unpkg/react-dom@16.13.1/umd/react-dom.production.min.js" onload="externalsRegistry.reactDOM.onload()"
    defer></script>
    <!--pageHtmlEmbeds.bodyEnd start-->
    <script type="wix/htmlEmbeds" id="pageHtmlEmbeds.bodyEnd start"></script>
    <script type="wix/htmlEmbeds" id="pageHtmlEmbeds.bodyEnd end"></script>
    <!--pageHtmlEmbeds.bodyEnd end-->
    <!-- warmup data start -->
    <script type="application/json" id="wix-warmup-data">...</script>
    <!-- warmup data end -->
  </body>
</html>

```

Captura. Header y Body construido para la web desde HTML

Por otra parte, la plataforma Zoom adquirió un rol central, tanto en la organización del trabajo colectivo como en la vinculación con aquellas personas que entrevistaríamos para la producción de los contenidos audiovisuales que formarían parte del webdoc y que también estarían disponibles en el canal de YouTube.

#### 4. Nuestros compañeros y compañeras de viaje: pensar en los y las usuarias

Con el interrogante respecto al grado de conocimiento de la sociedad en general acerca de los mitos y las leyendas que forjan la idiosincrasia argentina, y habiendo identificado una necesidad u oportunidad educativa y cultural poco satisfecha hasta la actualidad mediante productos o servicios del ámbito de la Comunicación Digital, es que se definió como receptores de nuestro proyecto a jóvenes de entre 15 y 30 años. Se trataba de jóvenes que se encontraban en el contexto de enseñanza del nivel secundario, terciario, universitario o de posgrado, que poseían un fuerte hábito de consumo digital y tecnológico y buscaban contenidos culturales que tuvieran una veta lúdica.

De esta manera, conforme avanzaba la investigación y consultábamos diversas fuentes (bibliográficas, documentales, contenidos elaborados por usuarios de diferentes redes), nos resultaba pertinente comenzar a delinear las plataformas y los formatos que ofrecería el proyecto. En esa etapa, nos asombró la abundancia de mitos y leyendas que existen en el país, como así también la escasez de contenidos lúdicos e interactivos al respecto. Es por ello que entendimos que “*Travesía Mitológica*” debía alcanzar a todos los usuarios, desde aquellos que preferían navegar y recorrer diferentes caminos en un Webdoc, hasta los que optaban por recuperar el formato de ficción oral en un podcast o mediante la representación gráfica en cómics.

Por consiguiente, se contemplaron dos modalidades distintas de participación de los usuarios y las usuarias. La primera de ellas, la cual se puede definir como consumo y participación pasiva, limitaba la acción al mero hecho de recorrer el sitio web y navegar por sus contenidos. En tanto, la segunda modalidad de consumo daba cuenta de un usuario y usuaria más comprometidos con la propuesta comunicacional, a quien se interpelaba a colaborar en el mapa interactivo y federal aportando sus propios mitos y leyendas, como así también a participar en las propuestas lúdicas que concluían la trayectoria delineada.

#### 5. Una travesía, múltiples caminos

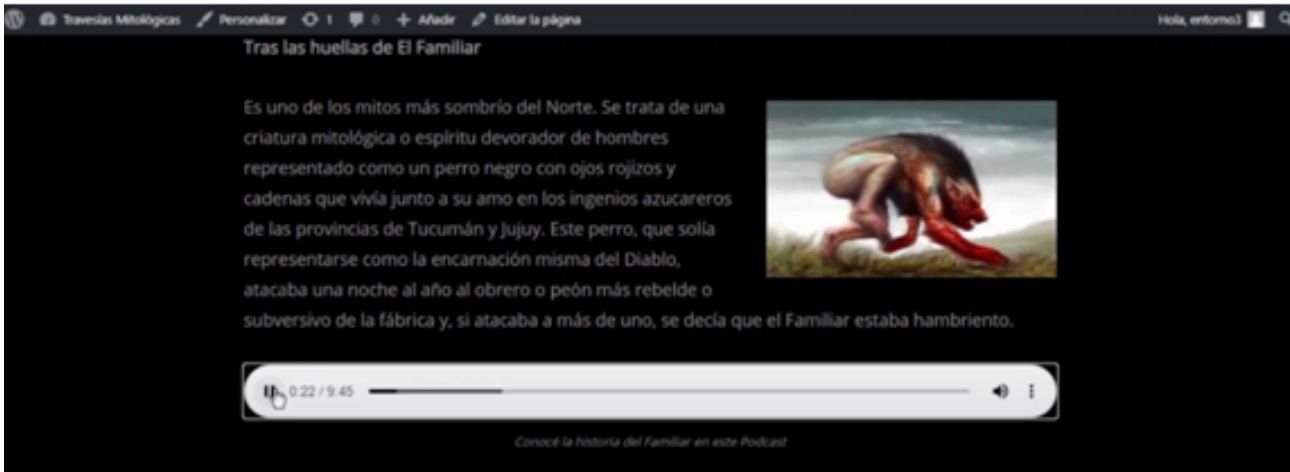
El propósito de nuestro proyecto fue, como se ha mencionado, promover el conocimiento e involucrar a los usuarios y las usuarias en una experiencia lúdica e interactiva en torno a los mitos y leyendas de la Argentina. Para ello, era necesario generar espacios y ofrecer formatos que permitieran, no solo atraer a los usuarios y usuarias, sino también captar su atención y promover su participación activa. Finalmente, pusimos en marcha el proyecto de características transmediáticas a partir de las siguientes plataformas:

- **Webdoc:** los diversos soportes multimedia de nuestro documental transmedia, se canalizaron y experimentaron a través de una plataforma webdoc con características responsivas, colaborativas e interactivas. A su vez, cada uno de estos contenidos estaban disponibles en sus respectivos soportes o medios para habilitar un consumo independiente.

De esta manera, a partir de un formato de scrollytelling que facilitara la navegación vertical, se desplegaron contenidos gráficos, sonoros, fotográficos, audiovisuales, animados, en formato cómic y recursos de gaming, generando una experiencia de usuario rica, inmersiva e interactiva.

- **Podcast:** la elección de este formato auditivo guardó relación con un aspecto fundamental para la transmisión generacional y la vigencia de los relatos míticos y populares: la oralidad. A raíz de ello, se desarrolló un podcast que consistió en un relato ficcional en primera persona y que fue grabado por un locutor

oriundo de la provincia de Tucumán. En él se narra una presunta experiencia con el Perro Familiar, en el marco de un tratamiento sonoro signado por la incorporación de efectos y melodías de misterio y/o de terror, con el propósito de brindarle más realismo a la historia.



Captura. Vista del podcast en la versión realizada con CMS.



Captura. Vista del podcast disponible en el Web Doc.

- **Ubica en el mapa:** considerando que nos encontramos en un contexto signado por la georreferenciación y por una conectividad diaria, desarrollamos una práctica lúdica que tenía como objetivo interpelar a los usuarios y a las usuarias a participar en un mapa colaborativo donde podían incorporar mitos y leyendas características de sus respectivas regiones, provincias o ciudades.



Captura. Mapa interactivo de carácter colaborativo que da cuenta de los mitos y leyendas de las diferentes regiones del país.

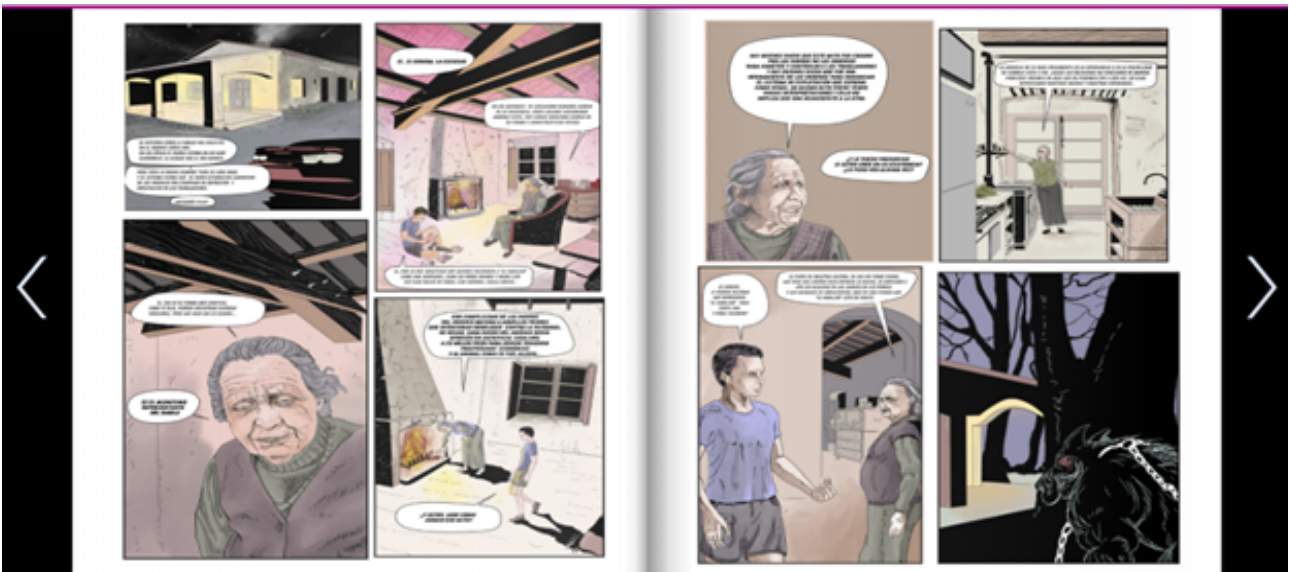
- **Contenidos documentales:** el proyecto contó con la realización de dos piezas documentales. En el primero de ellos, se contextualizó a los usuarios y a las usuarias respecto a las características intrínsecas de los mitos y leyendas que conviven en nuestro país, su trasfondo social, histórico e incluso religioso, así como también los usos y las funciones que estos relatos cumplen. Por otro lado, en la segunda pieza se indagó acerca de las particularidades del mito de El Familiar, dando cuenta de numerosos testimonios que manifestaban haber tenido algún tipo de encuentro con esta criatura mitológica.



Captura. Pieza audiovisual sobre el mito El Familiar y las diversas perspectivas que el mismo conlleva.

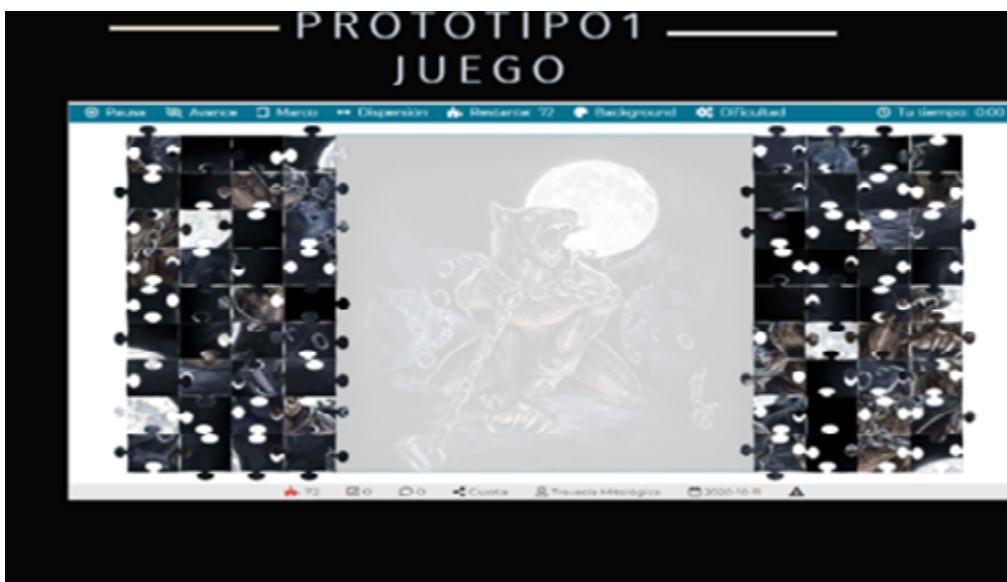
- **Cómic digital:** se construyó un guion que luego fue trasladado al formato gráfico a través de un cómic digital. La historia estaba protagonizada por un joven y una adulta mayor, elección que pretendió eviden-

ciar cómo las generaciones mayores mantienen vigentes las leyendas y los mitos a través de su transmisión oral. Cabe mencionar que esta decisión artística guarda relación con las características de nuestro target objetivo.



Captura. Historia de carácter ficcional en la que se enfatiza el aspecto generacional de la transmisión de los mitos.

Se plantearon dos **prácticas lúdicas** en formatos de *multiple choice* y rompecabezas con la finalidad de evaluar el conocimiento adquirido tras el recorrido del *webdoc*.



Captura. Práctica lúdica cuya finalidad fue evaluar el nivel de aprehensión de los contenidos expuestos.

Desde el punto de vista del diseño estructural del proyecto comunicacional, se identificaron aquellos componentes o bloques que tendría el producto, por ejemplo, uno inicial de logueo del usuario o usuaria; un bloque de personalización del avatar; uno de selección del capítulo a recorrer; un com-

ponente informacional donde se desplegarían los videos, el podcast y el cómic; uno interactivo que integraría el mapa colaborativo y las acciones en redes sociales y; por último, un bloque lúdico que contendría los juegos para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido.

Por otro lado, se debían definir las diferentes entradas que ofrecería nuestro producto comunicacional. Al tratarse de un proyecto transmidiático, el acceso principal se encontraba en la plataforma webdoc, sin embargo, existían otras entradas alternativas a través de los distintos elementos en redes sociales, aplicaciones o sitios de Internet, sumado todo ello al acceso mediante componentes analógicos, como es el caso del cómic impreso. Si bien habría un orden posible de consumo lineal (logueo, personalización de avatar, información, interacción y juego), el mismo aspecto transmedial de la experiencia habilitaría y favorecería un consumo hipermedial, a través de nodos que conectarían diferentes componentes entre sí de manera multilineal.

Por último, desde un diseño de funcionamiento, se debían identificar todos los mecanismos internos de la plataforma *webdoc*, como ser las redirecciones entre sus distintos componentes, la remisión de determinados elementos del producto hacia los sitios donde se hallaba alojada la información y aspectos como el nivel de responsividad o adaptabilidad entre pantallas de diferentes dispositivos. En tanto, mediante un formato storytelling que facilitara una navegación vertical, se desplegarían los contenidos gráficos, sonoros, fotográficos, audiovisuales, animados y aquellos recursos de gaming, con el fin de generar una experiencia de usuario inmersiva e interactiva.

Tal como se mencionó con anterioridad, más allá de desplegar el universo narrativo a través de la “Biblia Transmedia” y de plasmar el documental digital interactivo mediante la plataforma de desarrollo Wix, nuestro objetivo era llevar el proyecto a una realización mucho más profesional, con los conocimientos adquiridos durante la cursada de Lenguajes de Programación. Para conseguirlo, nos aventuramos en la ejecución del prototipo del webdoc a partir de un sistema de gestión de contenidos (CMS), una de las posibilidades aprendidas en clase, que nos permitió crear y administrar el contenido de un sitio sin requerir conocimientos profundos en programación. Sin embargo, si bien el programa nos ofrecía un estilo de plantilla determinado, debimos poner manos a la obra y emplear conocimientos de lenguaje HTML y CSS para personalizarlo de acuerdo a la estética que habíamos planteado inicialmente para nuestro documental.



Captura. CMS - Documental Digital Interactivo: Travesía Mitológica.



Captura. CSS - Personalización y customización de los contenidos de “Travesía Mitológica”.

## 6. Llegamos... ¿al final?

Como mencionamos inicialmente, el proyecto “*Travesía Mitológica*” guarda una estrecha relación con nuestras experiencias y vivencias durante la cursada del primer año de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva. Habiendo surgido a partir de un interrogante en torno a nuestras similitudes y diferencias identitarias, conforme avanzábamos en nuestro camino durante la currícula, la incorporación de nuevos conceptos y distintas perspectivas propició la expansión del universo narrativo de los mitos y leyendas a través de las múltiples plataformas mediáticas.

Estructurar un documental interactivo y transmediático implicó solo el puntapié inicial para algo que creemos tendrá un destino impredecible y un final poco cierto. Desde que emprendimos este proyecto dimos rienda suelta a la creatividad individual y también al trabajo colectivo, pero a sabiendas de que estábamos iniciando un camino que quedaría abierto para tomar nuevos rumbos y donde, como indica Scolari (2013) parte de los consumidores deberían asumir un rol activo en este proceso de creación y expansión.

Si bien para el seminario de Laboratorio solo desarrollamos el capítulo inicial alusivo al Familiar, el proyecto poco a poco empezó a tomar vuelo propio e incluso tuvimos la satisfacción de quedar seleccionados entre los 42 finalistas del Festival Internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción 2021, entre proyectos de diferentes partes del mundo. Es una meta que, indudablemente, quedará plasmada en nuestras vidas.

¿Cuál será el futuro de “Travesía Mitológica”? Visualizamos un porvenir con nuevas plataformas, donde el territorio se entrometa y forme parte real de este relato y la hipertextualidad e hipermedialidad sean un distintivo en la narrativa.

“*Travesía Mitológica*” busca ser solo un fragmento de algo mucho mayor, de un proceso que abra las puertas y convoque a la imaginación, la participación, la inteligencia colectiva y al sentimiento de pertenencia de todos aquellos y aquellas que lo sientan propio.

Dejamos las puertas abiertas y convocamos a seguir este camino de reconstrucción y de conversación con los usuarios y las usuarias, o, mejor dicho, con las y los prosumidores. Deseamos que este proyecto se vaya de nuestras manos y alcance nuevos horizontes.

## **Bibliografía**

- LOVATO, A. (2018), “El guión transmedia: una propuesta metodológica para contar con todos los medios. Análisis y sistematización del proceso creativo para narrativas transmedia en el campo de la no ficción”, Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Disponible en <https://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/21468> (Fecha de consulta: 04/08/2021)
- SCOLARI, C. A. (2013), Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan, Barcelona: Deusto.

# Alfabetización audiovisual

**Mariana Rossi**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina  
mrossi@untref.edu.ar*

**Irene Fernández**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina  
irene.fernandez@fadu.uba.ar*

**Leonardo Grasso**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina  
leonardo.s.grasso@gmail.com*

## Resumen:

Un *material didáctico digital* se constituye como tal cuando se establecen los objetivos de aprendizaje, los contenidos que se pretenden enseñar, el público destinatario y las decisiones de diseño que sobre el mismo se tomen. Su estructura se organiza en torno a la metáfora o interfaz de interacción del usuario, la narración digital y el tipo de navegación que se propondrá. En el proceso de elaboración interviene la curación de contenidos, decisiones didácticas acerca de cuáles serán las actividades a realizar y un nuevo tipo de narración remixada que potencian los procesos de construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** *educación a distancia, remix, curaduría, materiales didácticos, interacción.*

## 1. Introducción

Un escenario en el que todo es accesible, complejo, global y flexible, desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre es condición para el desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos. El cambio tecnológico impacta en la sociedad, en los sujetos, en las organizaciones y en las instituciones educativas. Lo que llamamos intimidad del pensamiento es cada vez más un proceso colectivo de redes, de reconstrucción: su ámbito de expresión supera lo individual. En este sentido, Pérez Gómez (2012) afirma que en el actual contexto se requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir la incertidumbre y la complejidad. Estos aprendizajes podrían ser hábitos intelectuales, en gran medida no conscientes, que preparen a los individuos para un escenario en el que todo muta y se presenta de forma cambiante; la capacidad de afrontar niveles elevados de ambigüedad creativa; la capacidad para reconstruir, desaprender, arriesgar y aprovechar los errores como ocasiones de aprendizaje; desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre como condición de desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos.

Michel Fullan (2006) también señala la necesidad de considerar las relaciones del contexto a la hora de diseñar nuevas prácticas de aprendizaje. En este sentido, indica la importancia de elaborar proyectos en relación a las necesidades locales, es decir, trabajar para la apertura de la institución a las necesidades del contexto cercano. Generar proyectos interdisciplinarios o de disciplinas específicas con la comunidad local, las familias y otras instituciones otorgando créditos a los alumnos está entre los ejemplos que propone Fullan. La diferencia y la diversidad contribuyen mejor a la búsqueda de solución de problemas dirigidos hacia la comunidad. Son enfoques holísticos que integran la comprensión y actuación basadas en los conocimientos y actitudes, en una red interconectada sin centros ni jerarquías, donde todos aportan a la mejora del funcionamiento escolar.

En este contexto los desafíos son nuevos y más complejos. No es suficiente con incluir libros digitales, contenidos en formatos diversos, ampliar los modos y medios de comunicación, sino que es necesario reflexionar respecto de que los nuevos procesos de pensamiento se generan con y a partir de la tecnología. Pensar en los nuevos colectivos sociales que se incorporan y con qué hábitos culturales es tan importante como considerar nuevas formas de organizar las prácticas educativas teniendo en cuenta la tendencia cultural de los alumnos y los procesos cognitivos que se generan a partir del trabajo con tecnología.

Por otro lado, en una investigación titulada “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”, Mariana Maggio, Carina Lion y María Verónica Perosi (2014) se proponen profundizar el análisis teórico acerca de las transformaciones y tensiones que se desprenden de la creciente inmersión de las tecnologías comunicacionales en nuestras vidas cotidianas. Al respecto, destacan que el ritmo acelerado que las tecnologías imprimen en nuestras vidas tiene una fuerte impronta en nuestras concepciones del tiempo y el espacio –el corto y el largo plazo, lo sincrónico y lo asincrónico, la lejanía y la cercanía– y se produce un desfase respecto de los tiempos del cambio institucional. Entre otros rasgos vinculados a la relación de los sujetos con la tecnología, cabe destacar la presencia de pantallas múltiples en el sistema educativo, que habilitan el acceso a diferentes aspectos de información. Otros dos rasgos importantes se vinculan con el *multitasking* –la capacidad de hacer varias tareas a la vez– y la ubicuidad, es decir, el aprendizaje en todo momento y lugar, cuyo correlato es la convergencia tecnológica “entendida como la interrelación y el encuentro de medios y soportes tecnológicos (...) que anima a los usuarios a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (Lion, 2012 p. 35).

La investigación “Tecnologías y mentes: en claves de proyección” de Carina Lion (2013) parte de preguntas clave para entender las tendencias cognitivas: ¿pueden las tecnologías enriquecer nuestros procesos de construcción del conocimiento? ¿Cuáles serían los desafíos para la enseñanza? Propone, para esto, el concepto de escritura *remixada* o participativa; es decir, una escritura que se sirve de la mezcla y la composición a través de la edición con herramientas que modifican su formato y sus sentidos. Se trata de una escritura de medios gráficos, audiovisuales y no normativos, que surgen de contextos diversos. Los procesos de escritura *remixados* son cada vez más usuales (pensemos, sin ir más lejos, en Google Drive y las wikis) y tienen como resultado un discurso compartido. En las narrativas entonces, el espectador no es un simple receptor, sino que tiene una participación activa en la búsqueda de recursos, en la navegación y en la selección del material. La cultura participativa emerge como una cultura que absorbe y responde a la gran oferta de recursos tecnológicos a su alcance, que es más de pares en base a lo motivacional y los intereses que se comparten. (Lion, 2013).

## 2. Los materiales didácticos en la propuesta de enseñanza

En su artículo “El retorno al pensamiento de Edith Lewin en torno a la Educación a distancia”, Graciela Carbone (2014) pone de manifiesto un concepto de Litwin que es clave para pensar la modalidad a distancia: *la didáctica de autor*. Este concepto supone que cada docente según los saberes del campo de la disciplina y sus saberes pedagógicos elabora una didáctica específica. Ángeles Soletic (2014) en “El retorno al pensamiento de Edith Lewin en torno a la Educación a distancia” en referencia a la concepción de Litwin respecto de los recursos, nos explica cómo los mismos deben tener la capacidad de promover la reflexión, de generar buenas explicaciones, plantear sobre todo preguntas y no simplemente respuestas, buscar la resolución de problemas para invitar a la reflexión. En un primer escenario donde aún no se contaba con la tecnología, ya estaba presente la idea de varios medios a disposición y “la Intertextualidad quedaba asegurada en los guiños que vinculaban los materiales y que alertaba sobre lugares de intersección o integración” (Ángeles Soletic, Materiales que enseñan, la mirada de Edith Litwin en el diseño de propuestas de Modalidad a Distancia, 2014, p.100). Otro aspecto de la propuesta de Litwin que rescata esta autora es la necesidad de la realización de análisis metacognitivos, que permiten la mejora del desempeño. En el mismo artículo y señalado como escenario 2, la educación a distancia comienza a incorporar las nuevas tecnologías y esto incorpora nuevos desafíos y problemáticas. En un tercer escenario Litwin vuelve a la didáctica y plantea la necesidad de recuperar para la enseñanza el sustento narrativo que los temas de la ciencia y la cultura portan, retomando la función transformadora de los relatos en la elaboración de narrativas escritas o audiovisuales, los diseños de simuladores que podrían ser una excelente oportunidad para encarar conceptos más complejos en sujetos sociales dentro de su entorno profesional. La casuística, ahora con tecnología, lleva a los alumnos a tomar decisiones y pensar alternativas. Aquí surge nuevamente el lugar de la práctica de la enseñanza como práctica compleja, con tratamientos didácticos que se aparten de la tecnocracia y hagan eje en los sujetos y en la ética.

Gisela Schwartzman (2011) afirma que los materiales didácticos son diseñados, y producidos para sostener, apoyar, guiar y orientar procesos de aprendizaje. Los Materiales didácticos

son aquellos diseñados con el fin de enseñar un contenido determinado, es decir que fueron elaborados con una intencionalidad didáctica definida, a diferencia de otros recursos y materiales de la cultura que, creados con otros propósitos, vuelven a cobrar nuevos sentidos al ser utilizados por un docente que los incluye en sus propuestas de enseñanza. (Schwartzman, 2011. p. 2)

Para, Schwartzman y Odetti (2011) los materiales didácticos hipermediales, además, ofrecen una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del propio material didáctico. Analizando la estructura de los materiales didácticos se encuentra: la metáfora de interacción que propone a los usuarios, la estructura narrativa hipermedial y la organización de la información en pantalla. Para Scolari (2018) “la interfaz es un lugar o espacio de interacción” (p. 29). La metáfora de interacción también indica determinadas acciones al que diseña la interfaz. El diseñador de interfaces no organiza una historia lineal, sino una red abierta a la participación del usuario.

### 3. Desarrollo del Proyecto

#### 3.1. Los Materiales didácticos

Los materiales que hemos producido son textos que han sido desarrollados para sensibilizar a un destinatario específico. Como todo material de aprendizaje, contiene objetivos, contenidos, actividades, evaluación y además un diseño hipermedia que lo vuelve atractivo, interactivo y participativo.

Nos interesa la claridad con la que se presentan los contenidos (sus diferentes formas textuales), su coherencia con los objetivos y la forma de ser expuestos, explicados y descritos.

Hicimos énfasis en la contextualización de las actividades de los destinatarios y su nivel de implicación. Nos proponemos construir un ámbito semiótico que promueva la participación de otras voces, las de los docentes, académicos, entrevistas e historias de vida de actores sociales y relevantes en el contexto actual.

El material didáctico elegido para adaptar es “Eje 2: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual: módulo para docentes” del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El nuevo material didáctico creado es un rediseño, en un nuevo lenguaje para una plataforma web del material original en formato puramente textual. Para su desarrollo y producción establecimos etapas para los diferentes aspectos que se consideran en una producción digital. Revisión de la propuesta original, remixado de los contenidos y nueva arquitectura de la información (es decir, se recategorizó en material). Diseñamos una identidad visual, la interfaz y seleccionamos recursos para cada unidad.

#### 3.2. Objetivos

##### Los objetivos del proyecto son:

- Sensibilizar y motivar al colectivo docente en temáticas actuales y centrarnos en los consumos culturales y recreativos de los jóvenes.
- Movilizar el interés y desarrollo de capacidades para la selección y posterior producción de diversos lenguajes para la enseñanza.
- Ofrecer herramientas teórico prácticas para el reconocimiento de las características de las producciones audiovisuales.

### 3.3 Guion Didáctico

#### 3.3.1 Proyecto educativo en el cual se incorpora el nuevo material didáctico

El Proyecto educativo en el cual se incorporaría el nuevo material es un posible Programa Nacional de capacitación docente masiva y virtual. Los docentes tendrían acceso al material educativo a través de una plataforma provista por la Institución.

#### 3.3.2 Tema y problemática que se desarrolla

El material didáctico tiene como hilo conductor la problemática de la incorporación del lenguaje audiovisual en la escuela. Esta incorporación tiene muchos años y ha pasado por diferentes etapas. En muchas ocasiones las nuevas tecnologías fueron recibidas como “sospechosas” como ocurrió en tiempos anteriores con el cine, la radio y la televisión. Estos medios eran cuestionados porque se creyó que reemplazarían al docente y en algunos casos a la escuela.

Nuestro material didáctico se aleja de los enfoques artefactuales y se propone que los docentes puedan deconstruir esa visión a partir de la propia práctica con imágenes, problematizando las actuales relaciones de los medios masivos y la educación, así como el tratamiento que se le brinda en la escuela. Algunas preguntas disparadoras que nos formulamos al comenzar el proceso de diseño de material didáctico:

¿Cuál es el valor de los diferentes lenguajes en la enseñanza? ¿Cómo se incorpora la imagen (física o dinámica) en la enseñanza? ¿Cuáles deberían ser las características de un material audiovisual digital para generar aprendizajes de comprensión? ¿Cómo se redefine el concepto de alfabetización digital en un contexto de convergencia y transmedia?

#### 3.3.3 Objetivos del material didáctico

El material didáctico tiene como objetivo:

- Que los docentes identifiquen los rasgos culturales de los jóvenes y de la sociedad actual.
- Que los docentes adquieran herramientas teórico prácticas para incluir en los diseños didácticos textos/lenguajes diversos (cine, televisión, fotografía, diseños digitales).
- Que los docentes comprendan el valor de la imagen frente a la escritura en los ámbitos de Alta disponibilidad Tecnológica.
- Que los docentes revisen sus prácticas de enseñanza incorporando los diferentes modos de tratamiento de las imágenes.

## 4. Contenidos



## 5. Estructura

La estructura del material original fue adaptada para el formato web. Cada actividad fue presentada en una página, se seleccionaron recursos visuales, imágenes, videos. Se marcaron términos para el glosario. Y se escribieron actividades pedagógicas relevantes para esos contenidos. Los estudiantes podrán interactuar a través de sus comentarios al pie de la página.

Se desarrolló un material interactivo, no lineal que supone que cada estudiante podrá explorar (en diferentes secciones) acerca del concepto y sus definiciones; tipos de imágenes: cine, televisión, multimedia, pintura; historia de las imágenes; características comunes; la imagen en el periodismo, en la escuela, en el arte; la imagen como metáfora. Se propone además expandir el texto original hacia otros medios (videos, sitios web, narraciones digitales, textos escritos de diferentes autores, blogs).

Los conceptos se encuentran entrelazados entre sí, razón por la cual podemos plantear el tratamiento de los mismos de diferentes maneras. Es decir, podríamos comenzar reflexionando sobre la necesidad de partir de lo general (Unidad 1) por ejemplo Medios Audiovisuales y luego llegar a lo particular: Imágenes y escuela. Pero el diseño nos permite también ingresar a los contenidos de enseñanza según los sentidos psicológicos y epistemológicos que el sujeto otorgue a esos contenidos, por ejemplo, si tienen o no los conocimientos previos y si le interesa el tema.

Para esto, se deberá tener en cuenta el grupo docente (destinatario) quizá en un primer momento se haría una lectura lineal y secuencial a manera de primer barrido y luego hipertextual en función de sus

necesidades lógicas, psicológicas y también laborales. Las actividades no están jerarquizadas, ya que ningún concepto es más importante que otro. Los contenidos de las unidades se presentan en forma simultánea lo cual deja al docente en posibilidad de producir su propio recorrido.

## **6. Actividades de aprendizaje y secuencia en que se proponen las actividades**

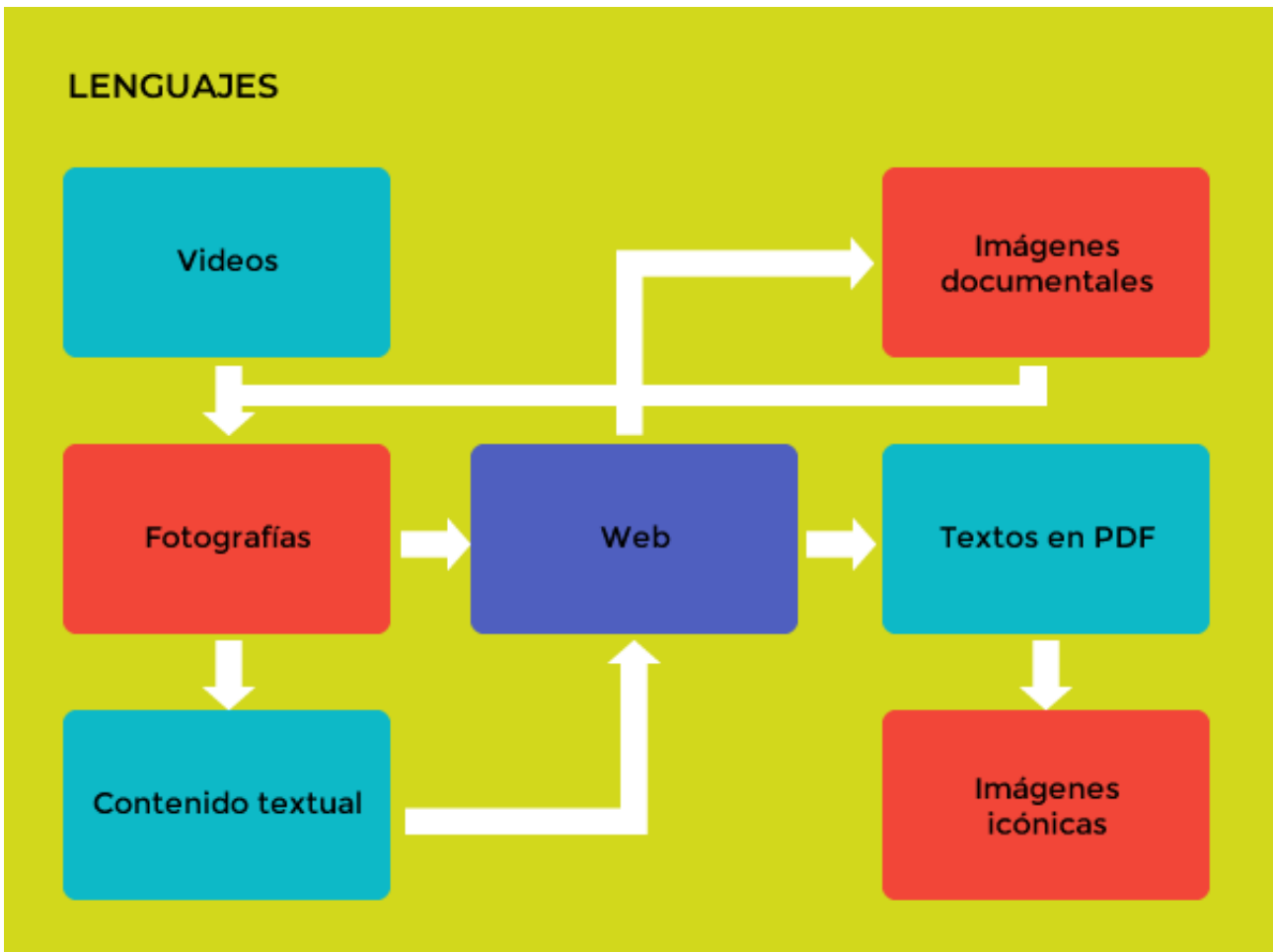
Las actividades son de reflexión sobre su propia percepción de la imagen y se proponen actividades colaborativas con el propósito de incorporar diferentes puntos de vista, generar diferentes visiones y de esta manera enriquecer el resultado. Es fundamental que los docentes expliciten cuándo y por qué incorporan la imagen como recurso/contenido y cómo lo hacen. Posteriormente planificarán espacios curriculares y diseñarán propuestas didácticas audiovisuales.

Nuestra decisión fue que los docentes cuestionen sus propias percepciones y a partir de allí poder generar hacia los estudiantes actividades potentes y enriquecidas con medios audiovisuales.

Planteamos actividades que:

- Se vinculen con el mundo real.
- Tengan impacto social, cultural e institucional.
- Puedan responder desde diferentes perspectivas utilizando diferentes fuentes.
- Promuevan la participación, colaboración y el aprendizaje significativo.
- Logren la comprensión, y la aplicación a su mundo laboral.
- Permitan la comunicación y la conversación entre diferentes contenidos y sujetos.
- Generen nueva información en un lenguaje diferente al original (escrito).
- Permitan la interacción con realidades complejas.
- Expandan los espacios de interacción a las escuelas donde se encuentran los destinatarios.
- Que apunten no solo a generar la comprensión de los conceptos sino también posiciones éticas frente al fenómeno audiovisual.

## 7. Lenguajes que se integran



## 8. Desarrollo del proyecto

Para materializar el proyecto deben realizarse las siguientes etapas.

| Etapa | A. Pedagógico  | B. Diseño Visual                            | C. Plataforma web  |
|-------|--|---|--|
| 1     | Propuesta didáctica  |   |  |
| 2     |  | Identidad visual                            | Prototipo web  |
| 3     | Selección, adaptación de modelos de contenidos al nuevo lenguaje | Selección y adaptación de recursos visuales | Creación de plataforma web, carga inicial de contenidos. |
| 4     | Selección, adaptación de contenidos restantes                    | Selección y adaptación de recursos visuales | Carga total de contenidos                                |
| 5     | Publicación y promoción  |   |  |
| 6     | Actualización de contenidos                                      | Actualización de recursos visuales          | Actualización y mantenimiento del sistema                |

## 8.1. Identidad visual

Nombre: “Alfabetización audiovisual” es el nombre breve del material que se adaptó.

Diseño de marca/logotipo. Se desarrolló un signo visual tomando dos de los colores de la paleta elegida.

Fuente tipográfica: Nunito. Fuente sans-serif con terminaciones redondeadas. En sus distintos pesos tiene una buena legibilidad en pantalla. En títulos, sus remates redondeados permiten una asociación con lo lúdico.

### Paleta de color:

Celeste: #0DB8C7 RGB 13/184 /199

Amarillo: #D2D918 RGB 210/217/24

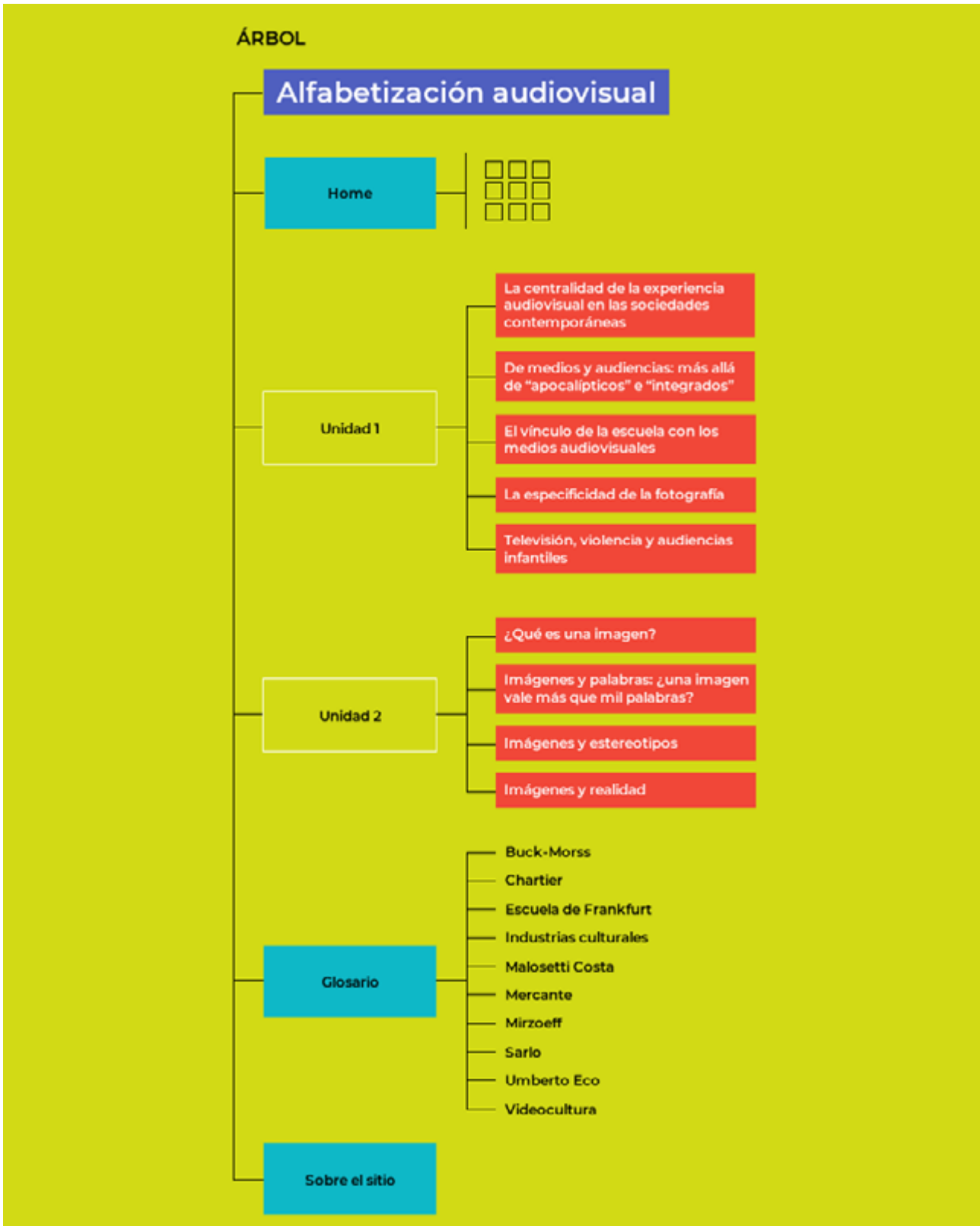
Violeta: #4E5FBF RGB 78/95/191

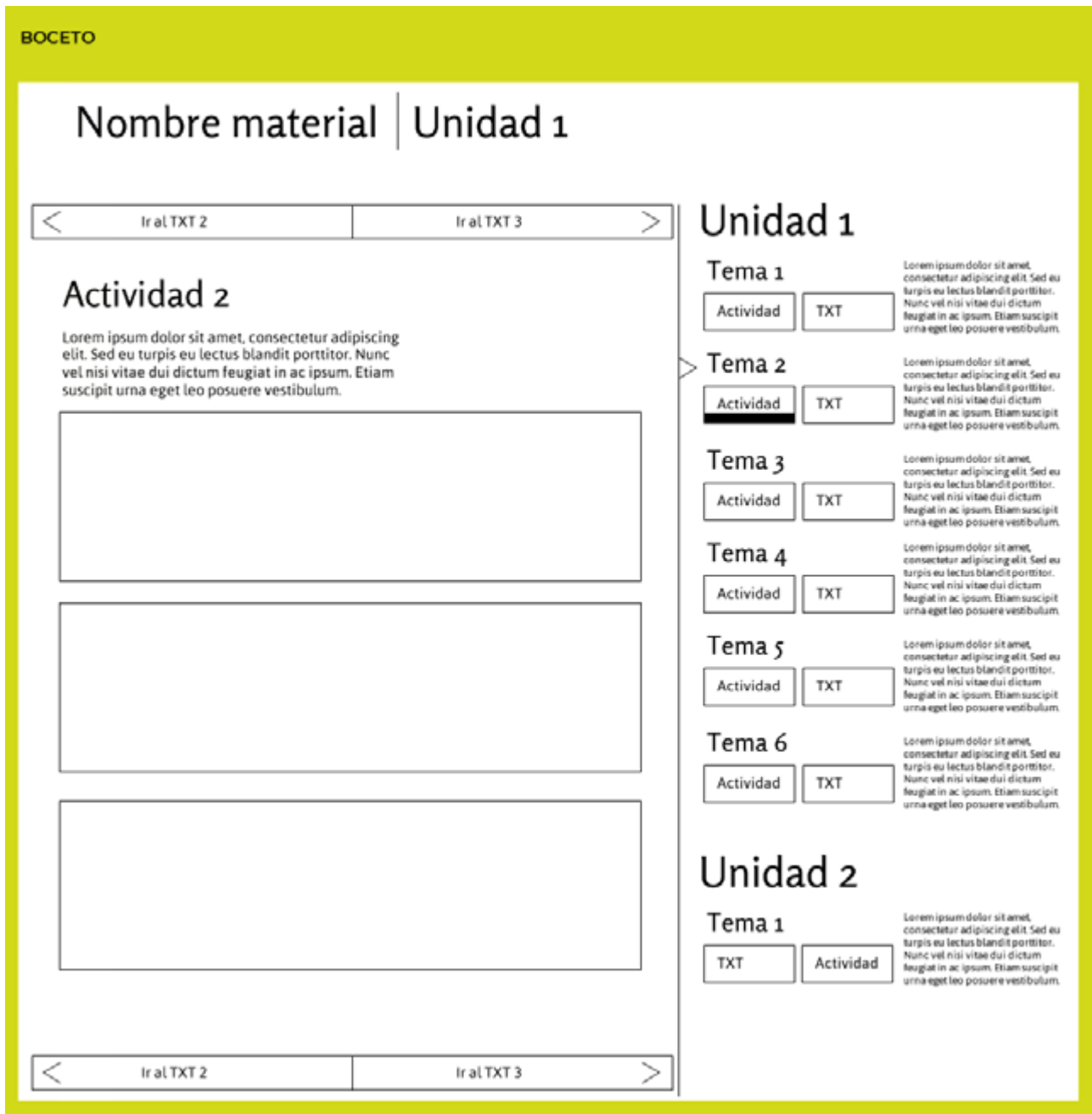
Naranja: #F24738 RGB 242/71/56



## 8.2. Prototipado web

Del prototipado inicial puede dar cuenta el árbol de navegación del sitio web, así como un boceto *wi-reframe* de la página individual de la actividad.





### 8.3. Adaptación de modelos de contenidos

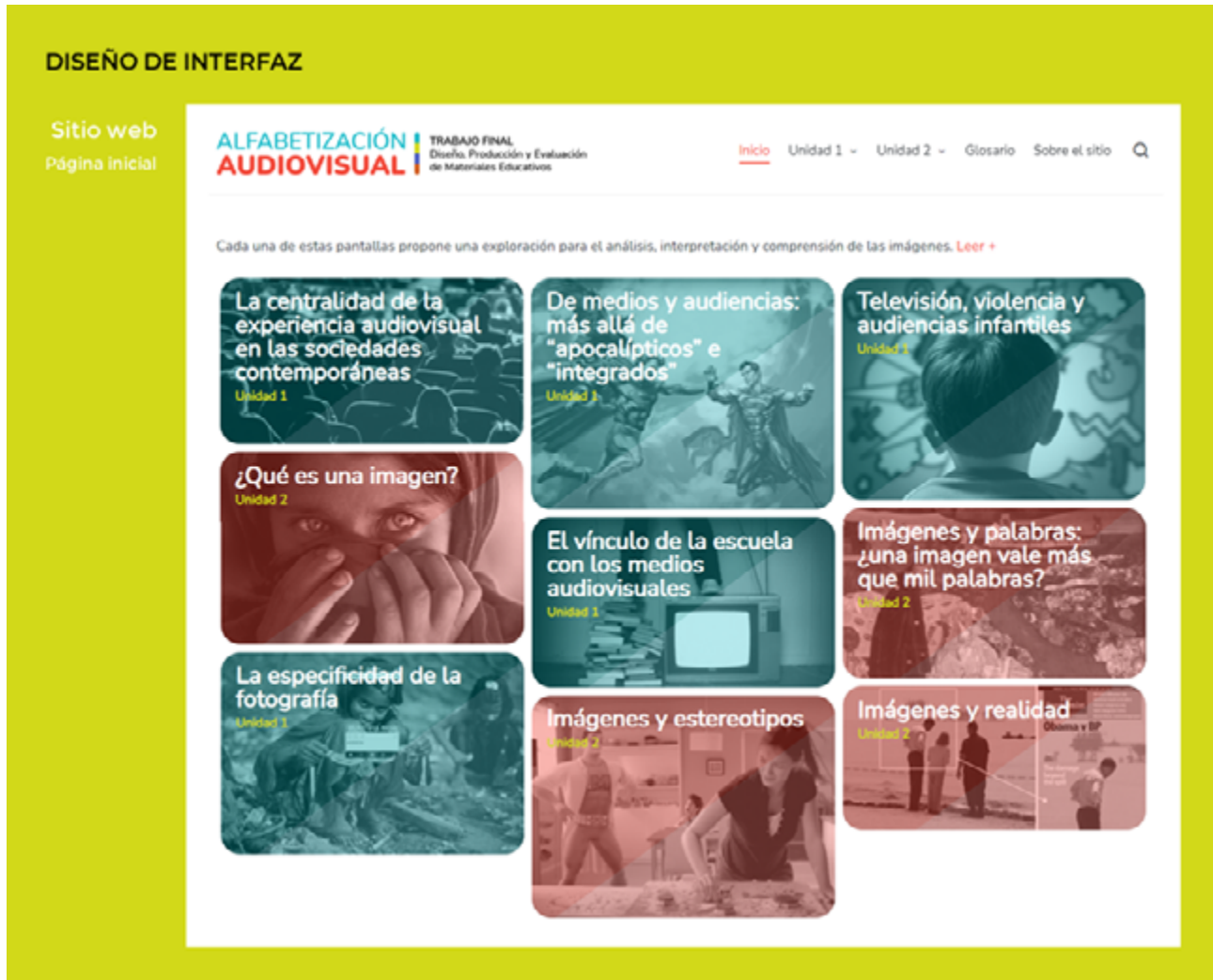
Los contenidos fueron seleccionados y adaptados al medio web. Para ello, se dividió cada unidad en pequeños módulos con actividades. El contenido textual fue adaptado para una mejor lectura y enriquecido con recursos visuales, videos, enlaces y demás recursos relevantes de calidad.

Se seleccionaron términos que se desplegaron en el glosario.

En cada módulo se incluyeron actividades individuales y grupales, de reflexión y elaboración de contenidos.

## 8.4. Diseño de interfaz

En el diseño de la interfaz se tomó como metáfora las múltiples pantallas. Cada uno de los módulos se muestra con una imagen rectangular, con bordes redondeados. Esto busca reflejar los distintos formatos de pantallas. La imagen que toma el tema y lo ilustra, se repite en la cabecera de cada página del módulo.



Se desarrollaron múltiples posibilidades de navegación. En la cabecera, el menú compactado y desplegable, en la barra lateral las unidades y módulos desplegados con la indicación de posición, los conceptos del glosario, que se repiten al pie de página. Cada entrada permite acceder a un módulo anterior y posterior. Dentro del módulo los textos poseen diversos enlaces.

En cada página podemos observar distintas jerarquías de textos, títulos y enlaces. La cabecera, con la navegación, la imagen y el título del módulo, la barra lateral, los objetivos (con fondo gris), las imágenes (con fondo violeta) y la actividad. Esta jerarquización facilita la lectura y comprensión de los distintos tipos de materiales. Los enlaces se activan al pasar por encima, las palabras del glosario despliegan un *pop-up* y las imágenes que se agrandan abren un *pop-up* adaptable y navegable.

El resultado es una interfaz amigable, clara, legible, adaptable e intuitiva.

## DISEÑO DE INTERFAZ

Sitio web  
Página módulo


ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL TRABAJO FINAL  
Diseño, Producción y Evaluación  
de Materiales Educativos

Inicio [Unidad 1](#) [Unidad 2](#) [Glosario](#) [Sobre el sitio](#) Q

# Imágenes y estereotipos

Unidad 2

Inicio > [Unidad 2](#) > [Imágenes y estereotipos](#)



**Objetivos**

- **analizar** los estereotipos y la influencia que los medios de comunicación tienen en su instalación social.
- **identificar** el rol de las instituciones escolares en la detección y análisis críticos de los estereotipos.

Un punto importante para destacar es que, muchas veces, las imágenes visuales son el soporte que difunde y reproduce estereotipos de diversos grupos humanos. Los estereotipos son generalizaciones y simplificaciones, que atribuyen ciertas características (físicas, de conducta, de desempeño, etc.) a todos los miembros de un grupo.

Se construyen a partir de enunciados basados en la siguiente fórmula:


"todos los XXX son YYY".

Por ejemplo:

**"todos los judíos son avaros",**

**"todos los bolivianos son callados",**

**"todos los ciegos son malhumorados".**



Imágenes estereotípicas

Estos enunciados muchas veces se refuerzan con **imágenes visuales**, porque resultan eficaces medios para instalar ideas, fijarlas, y hacerlas perdurar. Durante el nazismo, por ejemplo, se propagó una imagen caricaturesca del judío: encorvado, con nariz aguililla, generalmente contando dinero, con una expresión que quería denotar avaricia.

Esto suponía que los judíos tenían ciertas características físicas identificables y comunes a todos, que estaban asociadas a determinadas actitudes y patrones de conducta. En nuestro país, cuando llegaron los inmigrantes italianos y españoles a fines del siglo XIX y principios del XX, también circulaban estereotipos de estos grupos denominados "gallegos", "gringos", etc.

Los medios de comunicación son vías privilegiadas para hacer circular estereotipos y, prácticamente sin darnos cuenta, tanto adultos como niños pasamos muchas horas del

Cada una de estas pantallas propone una exploración para el análisis, interpretación y comprensión de las imágenes. [Leer >](#)

**Inicio**

**Unidad 1**

- La centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas
- De medios y audiencias: más allá de "apocalípticos" e "integrados"
- El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales
- La especificidad de la fotografía
- Televisión, violencia y audiencias infantiles

**Unidad 2**

- ¿Qué es una imagen?
- Imágenes y palabras: ¿una imagen vale más que mil palabras?
- **Imágenes y estereotipos**
- Imágenes y realidad

**Glosario**

[Sobre el sitio](#)

**Conceptos**

[Barridos](#)

## 8.4. Plataforma Web

Se desarrolló un sitio web bajo un Content Manager System seleccionado por su versatilidad, tanto para la instalación, para carga de contenidos, actualización y mantenimiento: Wordpress.

Ubicación: <https://irenefernandez.com.ar/mcdi/dpeme/>

Se seleccionó y adaptó la plantilla y funcionalidades. Se seleccionó Sinatra Core, una plantilla con un diseño visual importante, además de estar diseñado según los estándares web de la W3C y ser adaptable a todo tipo de dispositivos. Se utilizaron *plugins* para visualizar los ítems en la página inicial con un *layout* de grilla adaptable y una funcionalidad de administración para los términos del glosario.

## Bibliografía

- AVILA, P. (2014), “Edith Litwin y la Educación a distancia” en C. Lion, M. Lipsman, M. Maggio, H. Roig (eds.). El retorno al pensamiento de Edith Litwin en torno a la Educación a distancia. En Homenaje a Edith Litwin, Buenos Aires: EUDEBA.
- BUCKINGHAM, D. (2008), Más allá de la Tecnología, Buenos Aires: Manantial.
- CARBONE, G. (2014), “El retorno al pensamiento de Edith Lewin en torno a la Educación a distancia” en C. Lion, M. Lipsman, M. Maggio, H. Roig (eds.). El retorno al pensamiento de Edith Lewin en torno a la Educación a distancia. En Homenaje a Edith Litwin, Buenos Aires: EUDEBA.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2006), La escuela que queremos. Los Objetivos por los cuales vale la pena luchar, Buenos Aires: Amorrortu.
- LION, C. (2013), Tecnologías y mentes en clave de proyección [Ponencia presentada en el congreso en Docencia Universitaria]. UBA.
- LION, C. (2013), “Tecnologías y mentes: en clave de proyección”, en Escenarios educativos con tecnología. 1º ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- LION, C. (2013), “Pensar en red, metáforas y escenarios”, en Scialabba, A. y Narodowski,
- M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo.
- LITWIN, E., MAGGIO, M. y LIPSMAN, M. (2005), Tecnologías en las Aulas, Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M., LION, C. y PEROSI, V. (2014), Las prácticas de la enseñanza recreadas, en los escenarios de alta disposición. Polifonía. Buenos Aires: Revista de educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), Eje 2: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual: módulo para docentes. (1 ed.) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012), Educarse en la era digital. Nuevos escenarios y ambientes de aprendizaje. Madrid: Morata.
- SCOLARI, C. (2018), Las Leyes de la Interfaz, Barcelona: Gedisa.
- SOLETIC, A. (2014), “Materiales que enseñan, la mirada de Edith Litwin en el diseño de propuestas de Modalidad a distancia” en C. Lion, M. Lipsman, M. Maggio, H. Roig (eds.). El retorno al pensamiento de Edith Litwin en torno a la Educación a distancia. En Homenaje a Edith Litwin. Buenos Aires: EUDEBA.
- SCHWARTZMAN, G. y ODETTI, V. (2011), Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias [Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales]. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias> Recuperado el 24/8/2021

# Nuevas interfaces para educar en igualdad.

## El juego de la ESI

**Amalia Cazas**

Universidad Nacional de José Clemente Paz, Argentina  
amaliacazas@gmail.com

**Carolina Cena**

Universidad Blas Pascal, Argentina  
anacarolinacena@gmail.com

**Natalia Corvalán**

Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
nataliagcorvalan@gmail.com

### Resumen:

“*El juego de la ESI*” es un material didáctico hipermedia que surgió de la curaduría y el rediseño del documento realizado por el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” junto a la “Fundación Huésped” con el apoyo de la “Iniciativa Spotlight”.

El proyecto se construyó en el marco del seminario “*Diseño, producción y evaluación de materiales educativos*” de la *Maestría en Comunicación Digital Interactiva (UNR)*. Se partió de la incorporación de estructuras narrativas no lineales y sus metáforas de interacción, añadiendo diferentes formas de acceso y organización de los contenidos.

Con “El juego de la ESI” se pretende que lxs estudiantes diseñen su propio recorrido para la apropiación y construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** *ESI, rediseño, interactividad, educación, materiales hipermediales.*

## 1. Descripción del proyecto

### 1.1. En búsqueda de un lenguaje no sexista e inclusivo

Ante todo, es importante dar cuenta del proceso reflexivo que implicó repensar este proyecto con su publicación en el horizonte. Fundamentalmente, por la iniciativa de ajustarnos a lo que propone la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en referencia al respeto por la diversidad.

Si bien en el material didáctico producido hemos utilizado el lenguaje no sexista, que visibiliza a las mujeres en el discurso, luego de un proceso de reflexión y ampliación de lecturas y perspectivas, de manera grupal hemos decidido realizar este informe —posterior a la creación de “El juego de la ESI”— con lenguaje inclusivo, entendiendo a este como aquel “que se opone a la construcción binaria del lenguaje” (Sardi y Tosi, 2021, p.39).

## 2. TIC, aprendizaje y autogestión de lxs estudiantes

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) nos abren día a día nuevos horizontes que hace unos pocos años solo hubieran sido imaginables en obras de ciencia ficción. Desde la perspectiva comunicacional se habla de una exponencial migración que va de lo analógico a lo digital. Estos cambios plantean nuevos desafíos a las instituciones educativas que, ante el contexto de pandemia de COVID-19, se profundizaron por la virtualidad forzada.

La actividad de enseñar refiere siempre a una práctica social mediada; mediación de personas y objetos que se proponen la transmisión y producción de conocimientos. Las formas de comunicación e interacción que hacen posible la apropiación de saberes han recurrido sistemáticamente a distintos materiales que han sido el soporte a través de los cuales circuló gran parte de la información como objeto de conocimiento.

Desde los orígenes de la escolaridad hasta nuestros días el texto ha acompañado la concepción metódica de la enseñanza y, en tal sentido, ha sido parte estructurante del dispositivo escolar. Sin embargo, a la convencionalidad de la letra en papel se suman hoy nuevas formas de expresión promovidas por el avance de la tecnología, que generan nuevos productos y servicios educativos.

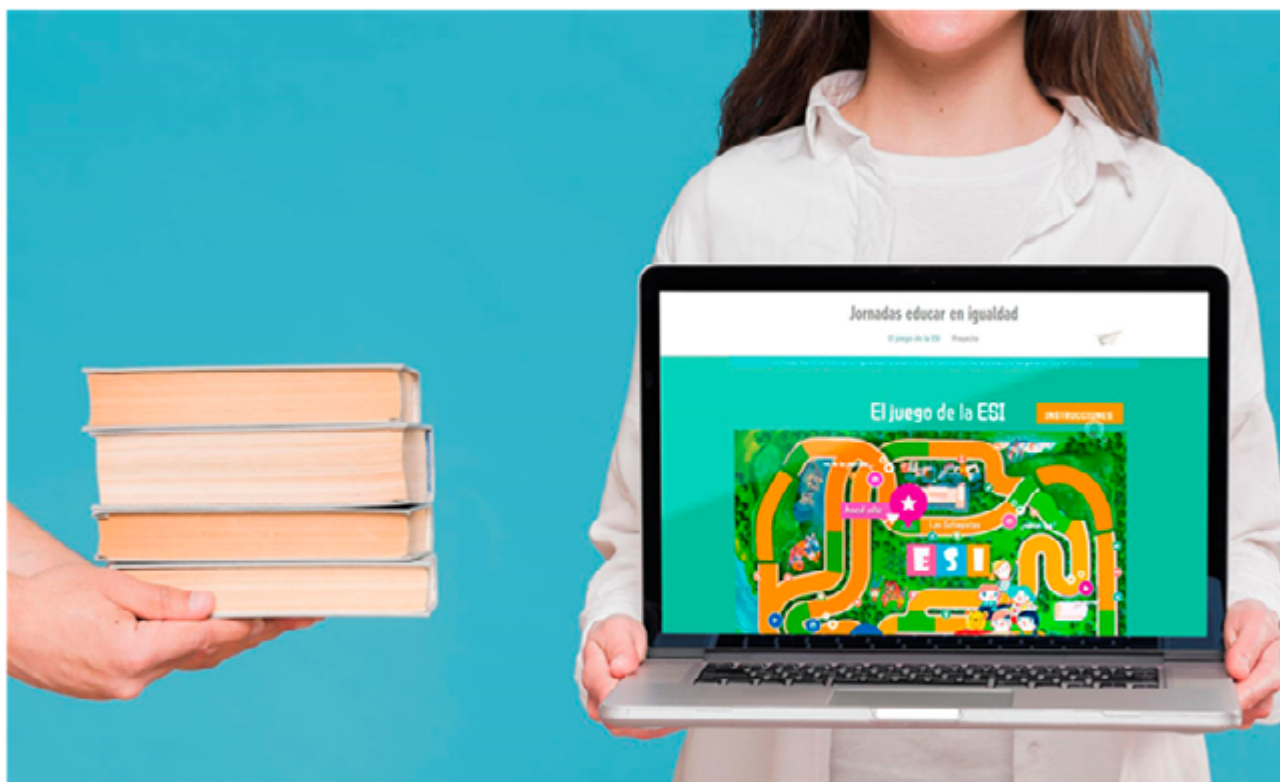
Si bien en la escuela siempre han coexistido tecnologías utilizadas como “artefactos” (tiza, pizarrón, libro, etc.), “tecnologías simbólicas” (lenguaje, representaciones icónicas, etc.) y “tecnologías organizativas” (gestión, planificación del aprendizaje, etc.) que median la comunicación con lxs estudiantes, atravesando su cotidianeidad (Baggiolini, 2010); las tecnologías de comunicación pueden ser pensadas a partir de su fuerza organizadora de ambientes culturales. Es decir, no solo como mediadoras, sino también como configuradoras de habilidades cognitivas, como una manera particular de organizar el conocimiento. En ese sentido, con “El juego de la ESI” buscamos propiciar la noción de contexto y territorio de aprendizaje yendo hacia el desarrollo de un sitio web que dé cuenta de esos ambientes culturales, más allá de la mera transposición del material original al lenguaje multimedial.

La sociedad contemporánea conocida como Sociedad de la Información (Castells, 1997) se caracteriza por los cambios sociales, económicos, políticos y comunicacionales profundos. Se trata de una

“sociedad red” cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información y que por tanto se concibe como sociedad global con participaciones desiguales; con nuevos modos de producción y entramados sociales y políticos (Castells, 2009). Así, emergen en el campo de la Educación nuevos escenarios que se erigen como entornos potentes para el aprendizaje. Estos cambios que son sociales y estructurantes atraviesan también las prácticas pedagógicas. Concebimos la red como un lugar de producción, de intervención, de colaboración, de interacción, de autogestión. En la actualidad cocreamos con otrxs; escribimos en colaboración, editamos documentos en línea, producimos de manera abierta en formatos y soportes diferentes, viralizamos contenidos a través de las redes sociales, articulamos micro y macro narrativas.

Las tecnologías de comunicación dominantes en cada época impactan de manera significativa no solo en la práctica educativa sino, fundamentalmente, en la reflexión pedagógica y en el modo de incluir las tecnologías en la transposición didáctica que se articula en momentos de cambio (Baggiolini, 2010). Aprender se acerca cada vez más a producir y construir saberes con el estudiantado como protagonista y el equipo docente como guía, mediador y agente fundamental del proceso educativo. Esto se produce en un contexto de una circulación de saberes cada vez más amplia y diversa, que atraviesa distintos ámbitos sociales y que la Escuela necesita articular para constituirse como espacio de encuentro.

### 3. Más que una guía, una búsqueda. El juego de la ESI



Fuente: Freepik

A partir de estos fundamentos, nos propusimos desarrollar un material didáctico hipermedial que surge del rediseño y curaduría de una propuesta cuyo formato de contenido es lineal, convirtiéndose así en un nuevo diseño disponible, en un nuevo recurso de significados. Este producto derivó en una

experiencia de aprendizaje autoasistido a partir de la inclusión de diferentes lenguajes y dispositivos de interacción. De esa forma se busca contribuir a que lxs alumnxs y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género desde la experiencia y la participación activa. También se buscó construir un espacio virtual donde lxs docentes de nivel secundario encuentren ideas y recursos digitales interactivos, abiertos y en línea para trabajar con sus estudiantes temáticas establecidas por la Ley 27.2341.

Cabe destacar que existen diversos materiales didácticos en relación a esta temática. Sin embargo, en este trabajo se tomó como punto de partida el realizado por Fundación Huésped con el apoyo de la Iniciativa *Spotlight*; una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas que busca eliminar la violencia contra mujeres y niñas en todo el mundo. En Argentina es implementada bajo el liderazgo de la Oficina de Coordinación de Naciones Unidas en el país a través de cuatro agencias (ONU Mujeres, PNUD, UNFPA y OIT, a las que se suma UNICEF como agencia asociada).

En ese contexto decidimos “transformar” la guía de descarga gratuita en formato PDF “Educar en Igualdad” en un recurso hipermedial e interactivo, dado que la posibilidad de hacer dialogar la propuesta con un destinatario final propositivo —como lo son las adolescencias— es fundamental para la ejercitación de la alfabetización digital y las competencias transmedia (Scolari, 2013). El formato busca promover el propio proceso reflexivo de constitución de la subjetividad y que se pueda estimular durante este trayecto educativo.

Una de las premisas que atraviesa de manera transversal la producción de “El juego de la ESI” —nombre que le dimos a la propuesta—, es la metáfora de interacción digital y su interfaz; haciendo un fuerte hincapié en la construcción de un recorrido que se asemeje a una búsqueda para poder así “salirnos” del formato de lectura tradicional. Porque “en los formatos de texto más lineales, el libro (en papel o digital), como dispositivo de interacción, propone un tipo de acción que podríamos definir como *seguime*. Estos materiales hipermediales, por el contrario, dicen *buscame* (Odetti, 2020, p. 92)”. Desde aquí, durante la producción recuperamos la metáfora de interacción relacionada con lo lúdico, pero también con la experiencia cotidiana apelando al “Life”, el reconocido juego de mesa donde mediante el azar y a partir de lanzar los dados, tomábamos decisiones que incidían directamente sobre nuestras vidas durante la partida. Desde la primera tirada, y de acuerdo al casillero que la suerte nos asignaba, podíamos ir a la universidad, aceptar un trabajo, planificar una familia, tener un negocio, pagar impuestos, recibir dinero, endeudarnos, ser exitosxs y hasta perderlo todo. Como en la vida misma —o como la entendíamos en ese contexto de época—. En la actualidad la vida nos presenta otras opciones en todos sus aspectos y problemáticas, las cuales se están visibilizando a partir de luchas y cambios socioculturales propios de nuestra contemporaneidad. La pertinencia de la metáfora tiene que ver también con esta reflexión, con la necesidad de repensar que aquello que tenemos naturalizado como normas y valores incuestionables deben ser puestos en tensión para poder recrearlos y que verdaderamente acompañen los procesos evolutivos de las sociedades.

Consideramos que relacionar la metáfora de interacción con lo lúdico y la vida real, los contextos y las personas, favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. El material posibilita un recorrido diferente, del tipo exploratorio en donde todas las actividades plantean una instancia donde el estudiantado podrá cocrear contenidos y producciones que enriquecerán, ampliarán y formarán parte del mismo.

Para poder acompañar la propuesta pedagógica de “El juego de la ESI” trabajamos la interfaz no solo como un soporte o superficie sino como un ambiente que da lugar a los procesos de intercambio entre

los contenidos y lxs estudiantxs. Scolari (2015) la define como “un entorno de traducción entre los sujetos —sus experiencias, objetivos y deseos— y los dispositivos técnicos” (p. 1041). Desde este abordaje las metáforas que intervienen son del tipo “espaciales”, precisamente por ser un lugar donde se promueve la interacción. Son muy características de la cultura digital, las vemos en los videojuegos, en las redes sociales y como en este caso en la producción de materiales hipermediales. El objetivo tiene que ver con crear y proponer una vivencia diferente en el aprendizaje, quizás más vinculado a lo performativo (Odetti, 2020) y lo sensorial en donde se puede decir que aquellxs que recorren el material se reconocen más como actores que como espectadores. Al trabajar en la metáfora, en la estructura, en el orden y la accesibilidad de los contenidos, determinamos, influimos y condicionamos sobre los modos de leer, recorrer y apropiarse del material educativo.

En la búsqueda de lograr el vínculo entre lxs diferentes actores —estudiantxs, docentes e interfaz—, se tomó la decisión de promover los diversos lenguajes: gráfico, sonoro, audiovisual y multimedial para así facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de códigos propios del contexto tecnocultural en el que estamos inmersos.



#### 4. Contenidos y soportes narrativos

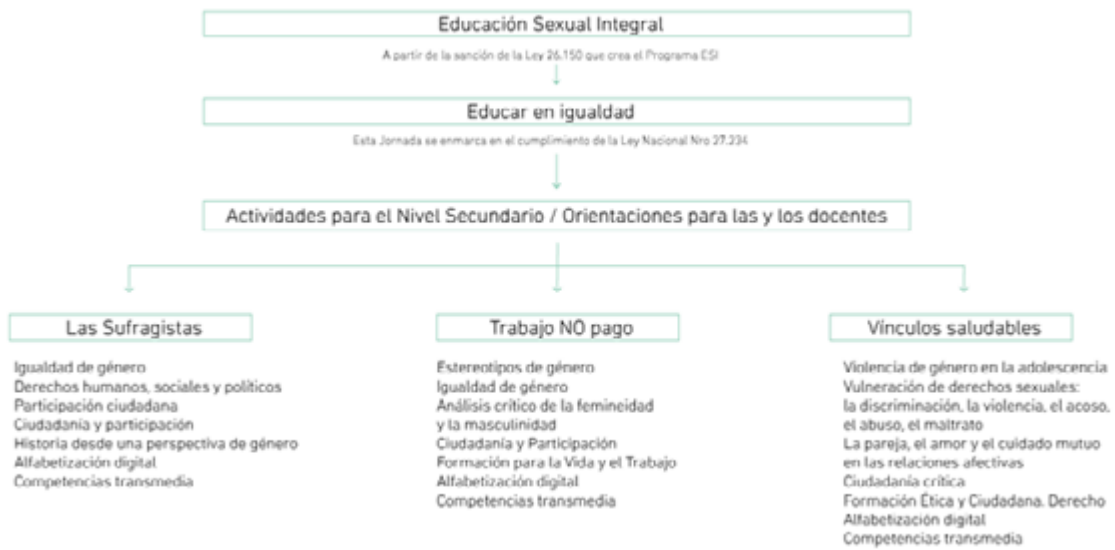
El soporte sobre el que se decidió desarrollar esta propuesta es un sitio web. El mismo permitió plantear una narrativa acorde a la metáfora propuesta: un juego de recorrido y posts donde cada *link* direcciona a un contenido, una actividad y una propuesta de reflexión/ evaluación.

La elección del soporte en este proyecto se relaciona con dos aristas fundamentales, la primera se debe a la narrativa, sus lenguajes semióticos y sus formas de apropiación. La valoración del aprendizaje con tecnología junto al surgimiento de aportes en relación a “las consecuencias del concepto de aprendizaje ubicuo, los entornos personales de aprendizaje (...) permitiría pensar en el diseño de alternativas con énfasis en las múltiples interacciones y en la actividad del estudiante como ejes claves de las mismas” (Odetti, 2013, p. 1). La pregunta que nos surge entonces y se sostiene a lo largo de todo el seminario es: ¿Cómo diseñamos materiales didácticos que acompañan estos nuevos procesos de aprendizaje? Es en este punto donde consideramos que necesario pensar en la interfaz adecuada y su dispositivo de distribución, que debía además ser parte del macrodispositivo que es la ESI como propuesta pedagógica.

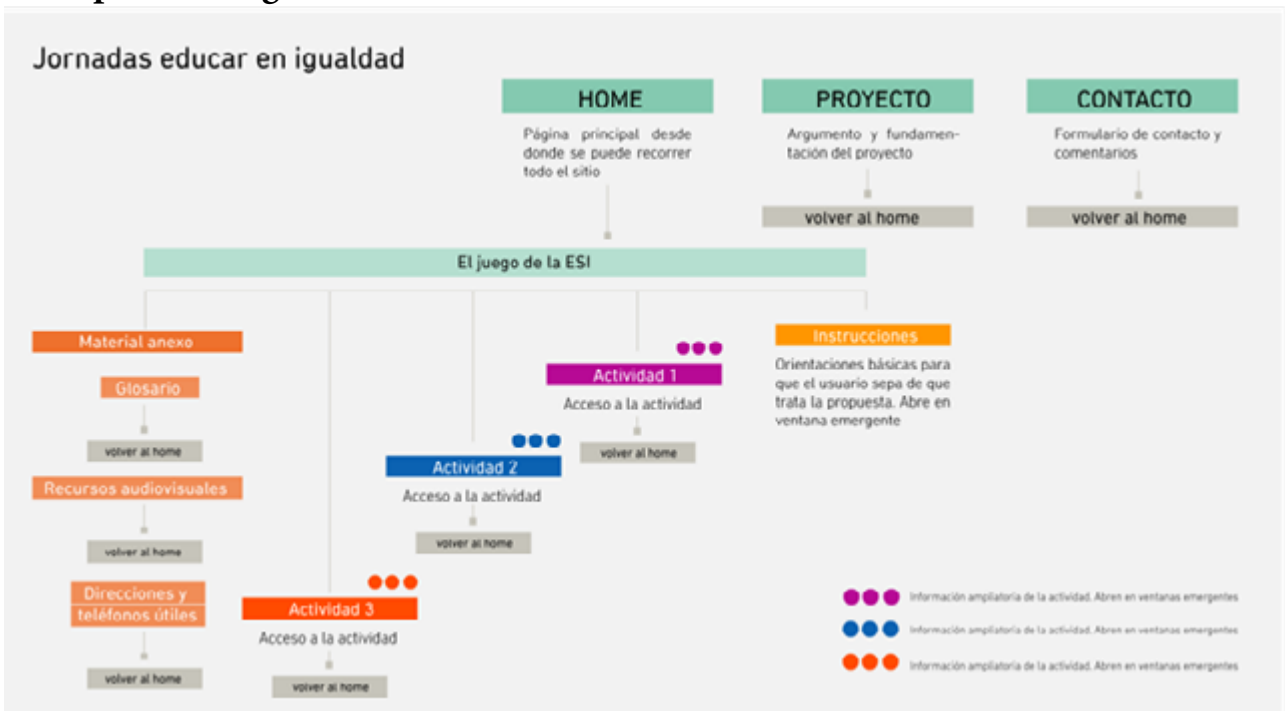
La segunda arista en cuestión se vincula directamente con las posibilidades técnicas y los recursos disponibles. El desafío era pensarlos como docentes que debían producir un material didáctico hipermedial con las posibilidades que ofrecen programas o *apps* en sus versiones gratuitas. Y es por eso que definimos llevar adelante la producción de la propuesta con Wix y Genially, ambas plataformas nos permitieron diseñar a costo cero “El juego de la ESI” y lo hicimos de manera colaborativa, remota y en línea porque quienes conformamos este equipo de estudio residimos en lugares diferentes de nuestro país.

## 5. Guion técnico

### 5.1. Esquema conceptual del contenido y metodología



## 6. Mapa de Navegación del ME



## 7. Actividades: se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea

En base a lo expuesto es que proponemos tres actividades que están presentes en el sitio.



### Actividad 1: Sufragistas

Contenidos curriculares vinculados: Ciudadanía y participación, Historia desde una perspectiva de género, alfabetización digital.

Objetivos de la actividad:

- 1- Conocer el rol de la mujer en la conquista de derechos sociales y políticos en Argentina.
- 2- Propiciar un espacio de reflexión sobre la desigualdad de género desde una mirada crítica, analítica y contextualizada.
- 3- Aprender y ejercitar competencias de alfabetización digital.

Sufragistas, una actividad “gamificada” e interactiva donde los y las estudiantes deben responder preguntas sobre la vida y obra de algunas mujeres que desde el siglo XIX lucharon por la igualdad de derechos, especialmente por la ampliación de derechos civiles y políticos. Se trata de una actividad que cuenta con una trama narrativa que presenta a las referentes que formaron parte del movimiento de mujeres sufragistas. Esta propuesta fue desarrollada como sala de escape en Genially. A su vez, dicha propuesta funciona como punto de partida para otras actividades:

- 1- En equipos de dos a cuatro personas buscar información ampliatoria sobre las mujeres presentadas en la sala de escape.
- 2- Elegir una de ellas y armar un perfil en Twitter. En ese espacio tendrán que construir de manera colaborativa, mensajes en formato “hilo” que representen el pensamiento, ideología e ideales de la protagonista elegida. Algunas preguntas orientadoras: Si en el siglo XIX hubiesen existido Internet y las redes sociales ¿Qué creen que publicarían las mujeres sufragistas?, ¿A qué personajes, figuras públicas y otrxs usuarixs seguirían?, ¿Qué contenidos creen que retwittearían?, ¿A qué publicaciones le darían me gusta?, ¿Publicarían imágenes? ¿Cuáles?

- 3- Compartir las producciones entre compañerxs y comentar los “hilos”.

## Actividad 2: Trabajo no remunerado

Contenidos curriculares vinculados: Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo, historia de los movimientos sociales.

Objetivos de la actividad:

- 1- Promover el trabajo colaborativo entre pares.
- 2- Visibilizar la falta de equidad en la distribución de las tareas domésticas y promover una reflexión crítica al respecto.
- 3- Estimular las habilidades y competencias transmedia de la instancia de producción.

Las tareas del hogar en cuarentena: Aquí se abordan los roles de género y la distribución de tareas domésticas. En este caso la propuesta tiene por objetivo visibilizar la inequidad existente en la distribución de tareas del hogar que se hicieron (más) evidentes en el contexto de aislamiento preventivo. La actividad propone como disparador el visionado de un corto realizado por la organización “Economía Feminista” con la voz en off de la actriz argentina Mercedes Morán. Luego se los invita a realizar una mirada sobre sus propios hogares, completar un cuestionario y analizar los resultados. En base a los hallazgos, se diseñan memes que representan la temática abordada. Sobre el cierre de la actividad serán compartidos en un mural colectivo para que todxs puedan ver las producciones realizadas y, si el contexto lo permite, intercambiar miradas y apreciaciones.

## Actividad 3: Vínculos saludables

Contenidos curriculares vinculados: Ciudadanía y Participación, Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Objetivos de la actividad:

- 1- Reflexionar sobre el tipo de vínculos amorosos que se construyen desde la adolescencia para poder pensar qué es lo que pasa en un noviazgo violento.
- 2- Reconocer las formas y tipos de violencia. ¿Por qué suceden?
- 3- Identificar instituciones de su comunidad que puedan funcionar como protectoras de sus derechos. Reflexionando sobre lo que podemos hacer para prevenir, detectar y parar este tipo de vínculos.
- 4- Estimular las habilidades y competencias transmedia.

Vínculos saludables, aquí compartimos información sobre mitos románticos para mostrar cómo estas ideas presentes en nuestro sentido común pueden sostener vínculos de pareja no saludables desde la adolescencia. Para esto les proponemos a lxs docentes visualizar el material “¿Puede un like romper un corazón?”, una propuesta audiovisual de “Seguimos Educando”, el proyecto de acompañamiento educativo televisivo en pandemia.

Luego de esto se les presenta una dinámica interactiva para trabajar con lxs estudiantes donde se les presentan frases que pueden sonarles conocidas durante el noviazgo. Luego, deben darle una valoración de acuerdo a los colores de un semáforo (verde, amarillo y rojo) relacionando esta situación con un sentido de alerta, pero lxs chicxs tienen que argumentar cada valoración elegida dando lugar al intercambio dinámico. Esta actividad se puede dar con facilidad tanto en una teleconferencia o en un salón de clase.

El docente tiene como sugerencia proponer una actividad para realizar una trivia interactiva, a partir de la aplicación Kahoot, con lo debatido para “detectar” conductas violentas durante el noviazgo mediante el juego en grupo o de a dos.

Finalmente, también se les propone realizar un mapeo de las instituciones u organizaciones que trabajan en la prevención y la erradicación de la violencia de género. Para esto se propone otra actividad digital a partir de la aplicación Padlet, en un mural digital de geolocalización, que a manera de cierre tiene como fin profundizar en los recursos y herramientas existentes para la búsqueda de asistencia y ayuda ante esta problemática social.

Las actividades pueden compartirse vía WhatsApp, correo electrónico o ser subidas a la plataforma virtual que estén usando en cada escuela. Los abordajes de la virtualidad son diferentes a las dinámicas presenciales y por esto es recomendable combinar recursos, herramientas y propuestas diversas que amplifiquen las posibilidades de participación de todas las personas. Siempre que sea posible, sugerimos que se promueva alguna instancia de encuentro sincrónico a través de espacios como Zoom, Meet, WhatsApp, sala o la plataforma de video llamada que estén utilizando. En ellos, se podrá reflexionar colectivamente sobre estas temáticas con los estudiantes y familias escuchando las repercusiones que estos temas traen en su subjetividad.

Cuando esto no sea posible es recomendable promover propuestas que incentiven algún nivel de intercambio y socialización de las producciones de cada estudiante y sus familias. Para esto proponemos invitar al grupo a compartirlas en un Padlet o en el tablón de Classroom, por ejemplo. También pueden recibirlas individualmente y armar una recopilación para luego compartir con el grupo.

## 7.1 Actividades de seguimiento y evaluación

Cada una de estas propuestas contiene una instancia de puesta en común, intercambio, comentarios, diálogo, etc. Así como también otra de producción transmedia. A partir de ambas se podría pensar en un dispositivo de evaluación contextualizado que debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje más que los resultados o producciones finales.

### A modo de cierre

Es claro que dentro de esta “sociedad red” el escenario educativo y sus interfaces no pueden escapar a su entramado tecnocultural. La experiencia de repensar un material didáctico lineal nos permitió reflexionar sobre cómo las propuestas pedagógicas y sus formatos deben ser interpelados, porque poder cuestionarlas nos va a permitir reconstruirlas y encontrar así “nuevas formas tecnoculturales”

(Odetti, 2020).

Así como la Educación Sexual Integral (ESI) nos interpela e invita a mirar nuestro propio posicionamiento como docentes y nuestras prácticas educativas. Los materiales educativos con los que elegimos trabajar, también lo hacen. Mientras elaboramos “El juego de la ESI” pudimos reflexionar grupalmente sobre la importancia de crear materiales educativos hipermediales que acompañen las lógicas propias de las sociedades del siglo XXI. Las nuevas narrativas que traen consigo las TIC son una oportunidad porque debemos destacar y recuperar el valor de las herramientas culturales como activadoras de los procesos cognitivos. Somos seres sociotecnológicos que construimos la tecnología que nos construye para construir nuevas tecnologías. Y así en loop” (Odetti, 2020, p.98).

Entonces, plantear nuevos territorios en tanto ambientes de aprendizaje (Scolari, 2015), reconfigurar contenidos y escenarios para enriquecer la experiencia educativa nos ha planteado un gran desafío, pero a su vez una oportunidad para dimensionar que tanto la educación a partir del uso de las TIC, como la Educación Sexual Integral están en construcción y con este aporte buscamos seguir trabajando y repensando las posibilidades que ambas habilitan.

## Bibliografía

- BAGGIOLINI, L. (2010), “Ambientes educativos, dispositivos tecnológicos y conocimiento”, en Tics y Educación. Experiencias Pedagógicas y Reflexiones sobre el uso de las TICs en el aula. 1ª ed.- Rosario: Del castillo, 2010. Disponible en <https://bit.ly/2WuddrH>
- CASTELLS, M. (2009), El poder en la sociedad red. Comunicación y poder, España: Alianza.
- JEWITT, C. (2008), Multimodality and Literacy in School Classrooms. Review of Research in Education. [Online]. 32(1), pp.241–267. Disponible en <http://rre.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0091732X07310586>.
- MAURI, T., ONRUBIA, J., COLL, C. y COLOMINA, R. (2005), “La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso”, en Revista de Educación a Distancia, Publicación en línea. Murcia Número monográfico III. España. Disponible en <https://bit.ly/37801Lf>
- ODETTI, V. (2013), “El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina”, en I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación, FLACSO-Argentina, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/3le87u2>
- ODETTI, V. (2020), “De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales”, en García, J. y García cabezas, S. (comp.) Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO Editorial, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9915-9329-0-3. Disponible en <https://bit.ly/3768kr5>
- SABULSKY, G. (2009), “Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor”, en Pérez, S. y Imperatores, A. (comp.). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SARDI, V. y TOSI, C. (2021), Lenguaje inclusivo en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso, Editorial Paidós. Argentina.
- SCOLARI, C. A. (2013), Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Centro Libros PAPE, S.L.U; Barcelona: Grupo Planeta. ISBN: 978-84-234-1336.
- SCOLARI, Carlos A. (2015), “Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces”, en Palabra Clave, 18 (4), pp. 1025-1056. Disponible en <https://bit.ly/3fax> Recuperado el 11 de diciembre de 2020.

# Acerca de los autores

## DATOS DE AUTORES

### **Aimo, Eliana**

Es Técnica en Diseño Gráfico y Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Católica de Santiago del Estero. Departamento Académico de Rafaela. Encargada del área de comunicación y diseño de Flaming RS en la ciudad de Rafaela, Santa Fe. E-mail: elianaaimo@gmail.com

### **Avila María, Georgina**

Es abogada por la Universidad Nacional de Córdoba, Analista en Recursos Humanos por el Instituto Superior de Estudios en Administración y Negocios Saber ISEAN, Córdoba. Profesora del Nivel Superior y Coordinadora Académica de Aulas Virtuales (Saber ISEAN, Córdoba). Estudiante de Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: georavila@gmail.com

### **Beltrán, Leticia**

Es licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional del Nordeste y maestranda en Comunicación Digital Interactiva en la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Comunicación y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Avellaneda. Es diplomada en Comunicación y Géneros (Asociación Civil Comunicación para la Igualdad) y trabaja en medios digitales de Corrientes y Chaco. Colaboró en campañas de comunicación con Fundación Huésped en temáticas vinculadas a la salud sexual y reproductiva en el NEA. E-mail: letibel90@gmail.com Twitter: @letibel\_

### **Bortolus, Anabella Gisele**

Es Realizadora audiovisual y radial (ISER), Licenciada en comunicación social con especialización en periodismo (UNLP), Diplomada en Comunicación, Género y Derechos Humanos (Comunicación para la igualdad), Actualmente es maestranda en Comunicación Digital Interactiva por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Desempeña funciones como analista de medios audiovisuales en el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM). Usuario de Twitter: @quenotecaliente. E-mail: agbortolus@gmail.com

### **Braillard Pocard, Javier**

Es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Diplomado en Opinión Pública y Comunicación Política en FLACSO. Actualmente finalizando la Maestría en Comunicación Digital Interactiva en la UNR. Jefe del Departamento de Contenidos Digitales de la Cámara de Diputados de la Nación. Usuario de Twitter: @Javierbp91. E-mail: Javierbp91@gmail.com

### **Busaniche, Melisa**

Es licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Locutora Nacional Mat. N°12.398 por el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica. Estudiante avanzada

de Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: melibu17@hotmail.com

### **Carrizo, Fernando**

Es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Juan Agustín Maza de Mendoza, Periodista y Fotógrafo Documental. Actualmente forma parte de un proyecto de trabajo en la coordinación de la radio de la cárcel de Almafuerde en Mendoza. E-mail: fer.carrizo84@gmail.com

### **Cazas, Amalia**

Es maestranda en Comunicación Digital Interactiva en la Universidad Nacional de Rosario y profesora en Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. También es Especialista en Educación y DDHH, dentro de su trayectoria profesional cuenta con experiencia en empresas nacionales e internacionales dentro del área de marketing, publicidad y TIC. Actualmente es JTP del Seminario de Informática (UNPAZ), forma parte del Equipo de Implementación en campo de la Gerencia Operativa de Tecnología e Innovación Educativa (INTEC), Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. De la misma manera que se desempeña en la docencia en Flacso (Flacso Virtual), es responsable de los proyectos pedagógicos relacionados a programación y robótica de APUBA tanto para niños como para proyectos relacionados a contexto de vulnerabilidad social. Se ha desempeñado en la UBA dentro del programa UBA XXII y CC Rojas, así como también fue Disertante y Capacitadora del INTI. E-mail: amaliacazas@gmail.com

### **Cena, Carolina**

Es maestranda en Comunicación Digital Interactiva por la Universidad Nacional de Rosario, licenciada en Comunicación Institucional (UBP) y diseñadora gráfica (Aguas de la Cañada). Actualmente, se encuentra realizando su tesis de maestría acerca de las articulaciones entre el papel y el storytelling digital en la literatura para las infancias con perspectiva de diversidad y género. Es diseñadora y comunicadora visual del Equipo de Materiales Educativos en Línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y colabora como docente en la Universidad Blas Pascal, en la cátedra de Comunicación y Medios y en los cursillos de Ambientación a la vida universitaria. E-mail: anacarolinacena@gmail.com

### **Cerquera, Lucía Bernal**

Es Directora Editorial Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, integrante de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Editoriales Universitarias y comité de revistas científicas de la misma asociación. Comunicadora Social Periodista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Colombia, estudios de maestría en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario. E-mail: luciabcerquera@gmail.com. Twitter: @lucerquera.

### **Cornatosky Bonetto, Lucía**

Es licenciada en Ciencia Política por la Universidad Católica de Córdoba. Se encuentra en proceso de elaboración de tesis en el marco de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. Se especializa en herramientas para la comunicación política en entornos digitales. Actualmente coordina el área de comunicación estratégica dentro de la consultora Analíti-

ca427. Es docente en el Instituto de Ciencias Estado y Sociedad (ICES) en el Certificado en Gestión y Comunicación. Es socia plena de Asociación Argentina de Consultores Políticos, ASACOP. Twitter: @luciabonettoc. E-mail bonettolucia8@gmail.com

### **Corvalán, Natalia**

Es maestranda en Comunicación Digital Interactiva por la Universidad Nacional de Rosario y Profesora Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social por FSOC-UBA. Su carrera profesional está orientada al campo de la educomunicación. Ejerce la docencia en instituciones de nivel medio dictando clases de materias propias del Bachiller en Comunicación y el Bachiller en Ciencias Sociales. En 2017 publicó el libro de texto “Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria” por Editorial Maipue. Forma parte del equipo de educación e investigación en Faro Digital, una ONG que trabaja en la formación, acompañamiento, investigación y difusión para promover usos reflexivos de las TIC. Actualmente se encuentra realizando su tesis de maestría titulada “Construcción de ciudadanía digital en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2012-2020). Transmedia y Materiales didácticos como espacios para su concreción”. Twitter: @natcorvalan. E-mail: nataliagcorvalan@gmail.com

### **Díaz Fazi, Florencia**

Es licenciada en Comunicación Social (UNR) y maestranda en Comunicación Digital Interactiva (UNR). Docente dentro del campo de la comunicación digital en diversas instituciones y en cátedras de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Abierta Interamericana. Actualmente trabaja para proyectos relacionados a la comunicación, algunos de perfil social y cultural, como el programa Fundéu Argentina (FIILE) y otros de índole comercial, para los cuales realiza consultoría y asesoramiento. Ha trabajado en diferentes agencias de publicidad y comunicación para distintas marcas de la ciudad de Rosario. E-mail: flordiazfazi@gmail.com

### **Fernández, Irene**

Es Diseñadora Gráfica (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA), cursó la Especialización en Identidad Corporativa (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA), diplomada en Género y Movimientos Feministas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), diplomada en Comunicación, Género y DDHH (Comunicar Igualdad, CIM/OEA) y maestranda en Comunicación Digital Interactiva (Universidad Nacional de Rosario). Se desempeña como Diseñadora Web en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. E-mail: irene.fernandez@fadu.uba.ar

### **Gallegos, Gabriela Noelia**

Es Maestranda en Comunicación Digital Interactiva (UNR), y en Enseñanza de Escenarios Digitales (AUSA-UNPSJB), Profesora de Artes Visuales, Realizadora Cinematográfica (IDAC). Ejerce la docencia en Nivel Medio dictando clases de materias propias del Bachillerato en Realización Audiovisual, el Bachillerato en Multimedia con Especialidad en Interactividad Multimedia, y en Nivel Terciario en asignaturas de Profesorados de Arte de la Provincia de Chubut. Dirige el Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. E-mail: gabrielangallegos@gmail.com

## **Grasso, Leonardo**

Es Diseñador Gráfico (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA), es Especialista en Identidad Corporativa (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA) y maestrando en Comunicación e Imagen Institucional (Fundación Walter Benjamin - Universidad CAECE). Se desempeña como Jefe del Departamento de Imagen y Comunicación Digital en la Gerencia de Relaciones Institucionales y Comunicación del INTI. E-mail: lgrasso@inti.gob.ar

## **Iturrieta, María Fernanda**

Nacida en ciudad de Oberá, provincia de Misiones, donde reside parcialmente. Es egresada de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires como Óptico Técnico con especialización en Contactología. Cursó estudios de fotografía en la Escuela de Fotografía Creativa de Andy Goldstein, donde se desempeñó como docente durante veintitrés años. Egresada también de la Universidad Nacional de Quilmes como licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades y licenciada en Educación. Asimismo, es Docente Titular Regular en la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño, en las Cátedras de: Cámara I, Iluminación I, Laboratorio I y Taller de Producción Integral I en la Tecnicatura en Medios Audiovisuales y en la cátedra de Fotografía en la Carrera de Diseño Gráfico donde también es Docente Adjunto Suplente en la materia Teoría de la Comunicación. Se desempeña también como Editora Fotográfica de Proyectos Especiales del Diario Clarín. Realizó numerosas muestras fotográficas grupales e individuales en el país y el exterior. Algunos de sus trabajos fueron publicados en revistas especializadas. Actualmente se encuentra finalizando la Maestría en Comunicación Digital Interactiva en la Universidad Nacional de Rosario. Sus trabajos fotográficos pueden ser vistos en [www.fernandaiturrieta.com](http://www.fernandaiturrieta.com) y en <https://www.instagram.com/?hl=es>. E-mail: [iturrieta.fernanda@gmail.com](mailto:iturrieta.fernanda@gmail.com)

## **Kippes, Romina**

Es Licenciada en Comunicación Social (UNER), diplomada en Comunicación Científica, Médica y Ambiental (Universidad de Pompeu Fabra Sede Argentina), maestranda en Comunicación Digital Interactiva (Universidad Nacional de Rosario). Periodista científica. Se desempeña en el área de visibilidad de revistas científicas y publicaciones en Acceso Abierto en la Universidad Nacional del Litoral, UNL. E-mail: [rominakippes@gmail.com](mailto:rominakippes@gmail.com). Twitter: @romikippes.

## **Koss, Florencia**

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente es maestranda en Comunicación Digital Interactiva por la Universidad Nacional de Rosario e integra el Departamento de Comunicación Institucional y Prensa del Ente Autárquico Tucumán Turismo. Usuario de Twitter: @florkossok E-mail: [florkoss@gmail.com](mailto:florkoss@gmail.com)

## **López Díaz, Nazly**

Politóloga y Cineasta. Es Realizadora audiovisual, con gran interés en los estudios socioculturales, la relación de cine y patrimonio, los nuevos medios, y el desarrollo de metodologías de trabajo para la realización de documentales. Politóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia (2004) y documentalista de la Escuela Internacional de Cine y TV de San Antonio de los Baños-Cuba (2008). Master en Teoría y práctica del Documental Creativo de la Universidad Autónoma de Barcelona

(2017). Maestranda en Comunicación digital interactiva de la Universidad Nacional de Rosario Argentina (2019). Docente de cine y asesora de documentales de corto y largometraje en Colombia, Cuba y Panamá. Investigadora categoría Junior Minciencias Colombia. E-mail nazlymaryiths@gmail.com

### **López, Francisco**

Es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Catamarca. Locutor Nacional habilitado por ISER por la Universidad Nacional Santo Tomas Aquino, Tucumán. Actualmente es estudiante de las Maestrías en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario y la Maestría en Comunicación Institucional por la Universidad Nacional de San Luis. Twitter: @francisco\_lt E-mail: franciscolopeztoscano@gmail.com

### **Marquestau, Albertina**

Es Licenciada en Comunicación Social de la Universidad FASTA, Periodista. Profesora en la Tecnicatura Universitaria en Periodismo Digital de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Pro-Secretaria de Redacción de la Revista Enlace Universitario de la UNMDP. Directora del portal informativo www.bacap.com.ar. E-mail: albertinam@gmail.com

### **Mazzeo, Vanesa Paola**

Es licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Ciencia Política y RR.II. Universidad Nacional de Rosario y maestranda en Comunicación Digital interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. Docente en cátedras vinculadas con la comunicación digital y tecnologías, dictadas en institutos terciarios y universidades. Miembro en el dictado de cursos y seminarios sobre comunicación digital y social media para organizaciones, instituciones educativas y sindicatos. Desarrolla tareas en redes sociales, redacción de contenido, gestión de perfiles, monitoreo y análisis de diferentes cuentas de forma freelance y participando de la cooperativa de trabajo en comunicación digital. - <https://www.linkedin.com/in/vanemaz/> E-mail: vanemaz@gmail.com

### **Orduna, Carola**

Es Licenciada en Comunicación Social especializada en Redacción. Maestranda en Comunicación Digital Interactiva. Docente en la carrera de Comunicación Social y en la Tecnicatura en Producción Editorial de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente de la Diplomatura en Gestión Local de Riesgos Socio-Ambientales de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Integrante del Cluster TIC Santa Fe. Coordinadora de Atención Ciudadana (2007-2009), directora de Comunicación con el ciudadano (2010-2015) y subsecretaria de Innovación Ciudadana (2016-2019) de la Municipalidad de Santa Fe. Experta en comunicación de riesgos en entornos digitales. Consultora en comunicación pública y de gobierno, asesora en proyectos de desarrollo e innovación para la gestión. Twitter: carolaorduna E-mail: carola.orduna@uner.edu.ar

### **Resio, Julieta**

Es licenciada en Comunicación Social, Profesora en Comunicación Educativa y maestrando en Comunicación Digital Interactiva por la Facultad de Ciencia Política y RR.II. de la Universidad Nacional

de Rosario. Actualmente me desempeño como Comunicadora Organizacional en una empresa local focalizada en el desarrollo de negocios comerciales y también inmobiliarios y como docente en el Nivel Secundario. Me he desempeñado como creadora de contenidos; coordinadora de recorridos guiados, y líder de equipos y proyectos. También como asistente en áreas especializadas en e-commerce. E-mail: juliresio@gmail.com

### **Ruiz Díaz, Silvia Josefina**

Es Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Santiago del Estero. Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Coordinadora del Área de Comunicación de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy. E-mail: s.josefina.ruizdiaz@gmail.com

### **Vera Rossi, Mariana**

Es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es Especialista en Tecnología educativa de la UBA y Maestranda de la Maestría en Comunicación Digital de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se desempeña como Directora Académica de la Universidad Virtual de Tres de Febrero y trabaja en diferentes organismos (OIT, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, INCAA) en el Diseño y Producción de materiales multimediales. E-mail mrossi@untref.edu.ar

### **Zucarelli, María Nazarena**

Es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de la Plata. Especialista en Adicciones por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Especialista en Terapias Vinculares del Centro de Terapias Breves, Buenos Aires. Estudiante avanzada de Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: maría nazarena zuccarelli@hotmail.com

