

Selección de investigaciones (completas) destacadas por categoría

1. Proyectos áulicos

1.1. Detección y abordaje de problemas o tendencias actuales en el arte y el diseño

Patricia Andrea Dosio (*)

Abstract del proyecto: El presente proyecto áulico contempla diferentes instancias a desarrollar a lo largo de la cursada de la materia Reflexión Artística I. Estas instancias conducen a la realización de un ensayo final que se encuadra dentro de la propuesta pedagógica (*Ensayos sobre la Imagen*) en la que participa la asignatura. El trabajo final a cargo de los alumnos radica entonces en expandir una investigación consistente en la captación, identificación de temas, cuestiones, líneas de trabajo o problemáticas dentro del área del diseño de cada estudiante (Diseño Industrial, Gráfico, Indumentaria, Historieta, etc.) y su puesta en relación con el tratamiento del mismo –tema, cuestión, línea de trabajo o problemática– desde el campo del arte, a partir de la obra de un artista latinoamericano emergente, de la joven generación o no consagrado. Se procura como objetivos principales incentivar en el alumno el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo y la utilización reflexiva de los contenidos vistos en clase; proveer vínculos con las prácticas profesionales de cada campo específico, como asimismo abrir instancias de interdisciplinariedad y estimular las habilidades y formas de procesamiento del conocimiento (deducción, inducción, clasificación, abstracción).

Palabras clave: arte - diseño - enseñanza - estética - escritura académica.

(*) Licenciada y Profesora en Artes (UBA). Posgrados en Educación (FLACSO). Becaria del Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, Alemania. Se ha desempeñado como docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Buenos Aires y Universidad de Palermo. Ha publicado estudios e investigaciones sobre arte argentino siglos XIX y XX.

Encuadre Académico del Proyecto

Asignatura: Taller de Reflexión Artística I.

Proyecto pedagógico: Ensayos sobre la Imagen.

Área: Diseño Visual, con repercusiones en las áreas de Audiovisual, Modas, Comunicación y Creatividad.

Introducción

En este artículo se expone el planteo y desarrollo del proyecto áulico de educación superior denominado “Detección y abordaje de problemas o tendencias actuales en el arte y el diseño”. La experiencia a través del dictado de la asignatura *Taller de Reflexión Artística I* ha conducido al desarrollo de la actual propuesta, ponderando la enseñanza de contenidos teóricos para alumnos provenientes de diversas carreras dentro del diseño (escenográfico, industrial, de indumentaria, gráfico, etc.) que en su mayoría se encuentran en la etapa inicial de formación. Cabe señalar que esta materia, de dictado cuatrimestral, se enmarca dentro de los estudios superiores de varias carreras que se dictan en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, como materia específica dentro del plan de estudios o como asignatura electiva, de acuerdo a la carrera de que se trate. Sus contenidos se refieren a las manifestaciones estéticas de los siglos XX y XXI y se articula y complementa con las otras materias del eje artístico: *Taller de Reflexión Artística II* y *Taller de Reflexión Artística III*.

La propuesta contempla diferentes instancias a desarrollar por los alumnos a lo largo de la cursada, instancias conducentes a la realización de un ensayo académico como producción final. Este escrito ensayístico se encuadra dentro del proyecto pedagógico de la Facultad en el que participa la asignatura (*Ensayos sobre la Imagen*). El trabajo final que deben realizar los estudiantes radica, entonces, en expandir la investigación que deben efectuar durante el cuatrimestre. Esta investigación consiste en la captación, identificación de temas, cuestiones, líneas de trabajo o problemáticas dentro del área de diseño de cada estudiante (Diseño Industrial, Gráfico, Indumentaria, Historieta, etc.) y su puesta en relación con el tratamiento del mismo tema, cuestión, línea de trabajo o problemática desde el campo del arte, a partir de la obra de un artista latinoamericano emergente, de la joven generación o no consagrado. Se procura como objetivos principales incentivar en el alumno el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo y la utilización reflexiva de los contenidos vistos en clase; proveer vínculos con las prácticas profesionales de cada campo, como asimismo abrir instancias de interdisciplinariedad y estimular las habilidades y formas de procesamiento del conocimiento (deducción, inducción, clasificación, abstracción).

A la hora de delinear el proyecto, con punto de partida en la planificación de base², se han tenido en consideración determinados miramientos. Ante todo, la propuesta se enmarca en el rechazo de la linealidad de los desarrollos teóricos y de los reduccionismos, como podría serlo el plantear actividades como simples ejercicios de aplicación de la teoría o mera revisión de información almacenada. Además, se ha propiciado un diseño flexible y ajustable de acuerdo a los distintos momentos y a las características del alumnado, sus

saberes previos e intereses. Cabe señalar la atención dada a la constante redefinición de objetivos, la interacción y los interrogantes que surgen en cada situación con los alumnos. Se trata de contribuir a una formación integral del futuro profesional en diseño que considera todas las dimensiones de la profesión, desde los procesos propios del diseño hasta los aportes de la psicología, la antropología, el arte, la sociología, la mercadotecnia, etc., aparte de la adquisición de habilidades y actitudes y, en definitiva, una preparación para el trabajo y para la vida.

En segundo lugar, se ha estimado lo relativo al propio campo disciplinar y su realidad académica: proporcionar a los alumnos el conocimiento de la historia del arte como disciplina científica, sus temas y problemas propios, haciendo hincapié en las producciones contemporáneas y sus enfoques teóricos. Del mismo modo, entablar las relaciones de la disciplina con otros campos, sus desarrollos universitarios y la investigación actual en el área; también la producción y lectura de imágenes, su historia y sus vínculos con las diversas culturas y sociedades.

Tipología

Se parte de la detección de un problema, tema o línea de trabajo dentro del campo del diseño, su análisis y puesta en relación con posibles acercamientos desarrollados en el ámbito del arte, para luego expandirlo a través de diversas instancias de producción. Se entiende por problema una serie de situaciones en un contexto dado, para cuyo examen el alumno requiere observar, investigar, reflexionar, juzgar bajo supervisión docente.

En esta propuesta, los contenidos conceptuales del programa están estructurados en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto y teniendo en consideración los intereses del alumnado al que está dirigido, de manera que resulte factible establecer vínculos entre lo que previamente conocían y lo que se desea que aprendan para la consecución de un aprendizaje significativo.

Necesidad que cubre

Incentivo de las tareas de investigación y estímulo del pensamiento crítico y creativo, de fomento de un aprendizaje autónomo, involucrando cuestiones de actualidad y relativas a la profesión. Se trata de una propuesta de indagación sobre realidades profesionales existentes, relacionables con la temática del curso, cuya ejecución implica procesos de diagnóstico, exploración y evaluación.

Funciones del docente

La profesora responsable de la cátedra tuvo a su cargo el desarrollo de los dos bloques en que se dividieron las clases. Esto es, las lecciones magistrales y la tutoría (tanto presencial como virtual) centrada en el proyecto. En este sentido, el docente efectuó un seguimiento

pormenorizado del trabajo de cada estudiante, definió las ayudas más adecuadas para cada uno, identificó sus dificultades y proporcionó, en los casos en que fue necesario, las herramientas metodológicas requeridas para reconducir su situación.

Estudiantes

Esta investigación se centró en la implementación del proyecto durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2011. La población del curso (turno tarde) fue numerosa y heterogénea en distintos aspectos; nucleó estudiantes de ambos sexos con predominio de mujeres (un 28 % de varones sobre el total), algunos de los cuales procedentes de diferentes países latinoamericanos (aproximadamente un 30 % de extranjeros), con variadas realidades laborales y formación académica de base. En cuanto a sus estudios superiores en desarrollo, éstos respondieron a diversos campos o áreas vinculadas al diseño. Concretamente, se trató de las carreras Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, Diseño de Joyas, Licenciatura en Diseño de Espectáculos, Diseño Textil e Indumentaria y Licenciatura en Fotografía. Asimismo, en esta cursada se integraron estudiantes de la Licenciatura en Publicidad y de Producción de Modas.

Los alumnos partícipes de este proyecto áulico han sido los siguientes: Michella Braccalenti (Legajo: 61509), Rosalía Ingrid Cohen (Legajo: 64094), Guillermina Lafourcade (Legajo: 50370), Mónica M. Sosa Román (Legajo: 61034), Melisa Folatti (Legajo: 60081), María Laura Mognoni Dagnino (Legajo: 63373), Ailin Majeras (Legajo: 61852), José Guillermo Aquino Guevara (Legajo: 51285), Ivana Gabriela Castro Díaz (Legajo: 62259), Julián Federico Halbrich (Legajo: 65875), María de los Milagros Pascual (Legajo: 61689), Tania Mercedes Simbrón Segovia (Legajo: 44446), Manuela Sayago (Legajo: 60328), Felipe Esteban Abraham Arce (Legajo: 60633), Mauro Davide Bucher (Legajo: 59942), Gabriel Matías Ekboir (Legajo: 51032), Edgar Gabriel Espinoza (Legajo: 46271), Carlos Espinoza (Legajo: 61349), Analía Susana Garay (Legajo: 57794), Erika Hansen (Legajo: 62475), Gisella Amanda Leo Méndez (Legajo: 45489), Luoshen Lin (Legajo: 61826), Solange Antonella Magliano (Legajo: 62028), Camila Mendoza (Legajo: 61581), María Agustina Nieto (Legajo: 61688), Claudia Peschiera (Legajo: 63997), Luciana Ríos Stay (Legajo: 62356), María Eugenia Echeverría (Legajo: 62521).

Articulación vertical del proyecto. Descripción por etapas

Para la realización de este proyecto áulico se ha tenido en consideración inicialmente el tema general planteado por la Facultad de Diseño y Comunicación para el Programa de Producción Académica (*Ensayos sobre la Imagen*). Este tema estriba en la exploración de nuevas tendencias en el campo del arte y la creatividad. En este marco se define tendencia como “un mecanismo social que regula las elecciones de los sujetos. Se trata de un patrón de comportamiento determinado por cada sociedad y su época. La idea es que el estudiante capte acciones y aspectos subyacentes que puedan en un futuro convertirse en tendencias”³. Su objetivo principal reside en promover el acercamiento y la reflexión aca-

démica sobre obras y creativos contemporáneos latinoamericanos y la estimulación de la posibilidad de descubrir acciones y aspectos subyacentes que puedan convertirse en próximas tendencias. Se propone un enfoque metodológico que pondere el empleo de textos y fuentes de primera y segunda mano, la contextualización teórica, histórica y social. Es de relevancia que el alumno plantee sus propias reflexiones sobre el objeto de estudio, como premisa básica. Asimismo, son sugeridos distintos momentos de trabajo (como la búsqueda y análisis de fuentes, argumentación e intercambio de ideas, recapitulación)⁴.

En articulación con el proyecto pedagógico brevemente descrito en el que participa la asignatura, la presente experiencia áulica contempló diferentes instancias de trabajo conducentes a la realización de un ensayo final por parte de los alumnos. Este ensayo de carácter académico estriba en la captación, identificación de temas, cuestiones, tendencias o problemáticas dentro del área del diseño de cada estudiante (Diseño Industrial, Gráfico, Indumentaria, Historieta, Publicidad o Fotografía) y su puesta en relación con el tratamiento del mismo tema, cuestión, tendencia o problemática desde la mirada del arte, a partir de la elección de un artista latinoamericano emergente.

La realización de esta actividad final se desarrolló en secuencias que se concretaron a partir del tercer trabajo práctico (TP3). Los dos primeros trabajos prácticos (TP1 y TP2) fueron de carácter introductorio, con el fin de que los estudiantes fueran adquiriendo las competencias básicas para el análisis conceptual y visual. En un caso (TP1) se trató de la reflexión sobre el concepto de arte como una noción culturalmente determinada y sus vínculos con el diseño. En otro (TP2), el examen visual de producciones impresionistas y postimpresionistas. Este proyecto áulico se desarrolló en forma paralela al dictado de los contenidos del curso, destinándose parte de la clase a su construcción por etapas.

Planificación de la asignatura

La materia *Reflexión Artística I* se configura a partir de cinco grandes temas o módulos conceptuales. A continuación, se detallan estos módulos con agregado de las principales estrategias didácticas desplegadas en cada uno:

I. Relaciones entre arte y diseño. Introducción a la problemática forma y concepto en el arte

El paso de la concepción de la obra de arte como objeto cultural a objeto autónomo. El concepto de arte como noción culturalmente determinada. La magia: objetos y pinturas paleolíticas. Lo bello: arte griego. Idealismo y naturalismo en las distintas manifestaciones del arte medieval. Renacimiento: el humanismo y la creación de la perspectiva. Barroco: la Contrarreforma y la inclusión del momento dramático en la obra. Acercamientos teóricos y perspectivas historiográficas sobre la producción artística y el diseño.

Actividades: Presentación de la asignatura. Coloquio. Exposición teórica. Análisis de obras representativas de los períodos estudiados: la representación de la figura humana a través de los períodos mencionados. Trabajo en grupos para debatir los conceptos presentados.

II. Hacia las vanguardias. Los movimientos del siglo XIX

a) Introducción a la problemática de las vanguardias: las corrientes del siglo XIX. Lo clásico y lo romántico: objetividad y norma frente a expresión y subjetividad. El Historicismo. Contexto histórico. Antecedentes del movimiento Impresionista: los paisajistas de la Escuela de Barbizon, El Realismo. El primer rompimiento del canon clásico: Edouard Manet. Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras representativas de los períodos estudiados. Trabajo en equipo de análisis e interpretación de los conceptos presentados.

b) Impresionismo y Divisionismo: El nacimiento de las megalópolis y el arte urbano. El avance científico y las nuevas tecnologías: su incidencia en la representación de la forma, la luz y la percepción cromática. La obra de Claude Monet, Pierre Renoir, Edgar Degas. El Divisionismo: concepción científicista de la pintura. La obra de Georges Seurat y Signac. Actividades: Exposición teórica. Análisis de las características de los movimientos a través del análisis de obras de los artistas estudiados.

c) Arte y Diseño: La función social del arte en las nuevas ciudades cosmopolitas. La producción en serie como puesta en crisis de la idea de original en la obra de arte. Los diseños publicitarios: el cartel de fines de siglo XIX. Las nuevas técnicas de impresión y su influencia en los sistemas de representación. Arte documental.

Actividades: Exposición teórica. La nueva ciudad de París analizada mediante planos, grabados y fotografías anteriores y posteriores a las reformas del barón Hausmann. Análisis de imágenes publicitarias. El concepto de modernidad como experiencia vital (M. Berman).

d) Simbolismo: Los temas literarios y la remisión al arte primitivo. El mito de evasión; su relación con la literatura de Charles Baudelaire y Edgar Allan Poe. La influencia de las grandes urbes en los cambios de la mirada. La obra de Paul Gauguin como antecedente del Fauvismo. La obra de Vincent Van Gogh como antecedente del Expresionismo. La obra de Paul Cézanne como punto de partida de todo el arte moderno.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los artistas estudiados. Lectura de fragmentos literarios.

e) Art Nouveau: Antecedentes de la concepción totalizadora del diseño: el Movimiento *Arts and Crafts*; el papel de John Ruskin y William Morris ante las nuevas tecnologías. La concepción de diseño en textiles, indumentaria, objetos industriales, obras de arquitectura y gráficas. Análisis de sus manifestaciones en distintos centros europeos: Escocia, Bélgica, Austria, Alemania y las diferencias formales en obras de Charles Mackintosh, Victor Horta, Otto Wagner, Joseph Hoffmann y Herman Obrist. Los Estados Unidos y la obra de Louis Sullivan. La obra gráfica de Alphonse Mucha, Audrey Beardsley, Gustav Klimt. El nacimiento del cine y su influencia en el diseño visual.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de reproducciones de obras de los artistas estudiados. Reflexión acerca de las relaciones entre cambio formal y contenido expresivo. Comparación entre obras de producción única y seriada.

III. Las vanguardias históricas. El retorno al orden

a) Fauvismo y Expresionismo: Los *fauves* y la herencia de la obra de Gauguin. El primitivismo como fuerza impersonal. Destrucción de la subjetividad. Uso del color como plano expresivo. La obra de Henri Matisse. El Expresionismo alemán y austriaco. La herencia de Van Gogh. El uso de las formas como expresión de la subjetividad. El grabado. Die Brücke y Blaue Reiter en Alemania. Egon Schiele y Oskar Kokoschka en Austria.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los artistas estudiados. Reflexión acerca del carácter global del movimiento en el campo del arte y el diseño.

b) Cubismo y Futurismo: Orígenes y planteos históricos del Movimiento Cubista. La descomposición del modo de representación renacentista: el cuestionamiento de la relación entre el modelo real y la visión, el cuestionamiento de la idea de belleza y la categoría de lo feo; el empleo de materiales no elaborados plásticamente, la técnica del collage. Tipos de cubismo. La obra de Georges Braque y Pablo Picasso. Futurismo: su propuesta plástica, la introducción de la idea de representación temporal. Los manifiestos y la actividad artístico-política. Relación con la literatura de Mallarmé y los caligramas de Guillaume Apollinaire.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los artistas estudiados. Reflexión acerca de la influencia del movimiento expresionista en el diseño. Lectura de manifiestos.

c) Abstracción Geométrica, Constructivismo: Suprematismo y constructivismo como corrientes ideológicamente antitéticas en la Unión Soviética a principios del siglo XX. El diseño y sus propuestas ante las nuevas políticas sociales. La obra gráfica de Maletvich y Talin. El cine soviético y su concepción de montaje visual. Neoplasticismo: comienzo del arte concreto. La obra gráfica de Theo van Doesburg. Su concepción de diseño total. La obra de Piet Mondrian.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los artistas estudiados. Lectura de manifiestos artísticos y análisis de su materialización en las obras. Proyección de fragmentos filmicos (*El Acorazado Potemkin*).

d) La Bauhaus: Antecedentes históricos. El papel ideológico del *Deutsche Werkbund* y la obra de Peter Behrens. La Bauhaus como origen del concepto de diseño contemporáneo y su relación con las artes plásticas. Los programas pedagógicos y la enseñanza en talleres. Las etapas de Walter Gropius, Hannes Mayer y Ludwig Mies van der Rohe. La influencia de Paul Klee, Wassily Kandinsky, Johannes Itten. La obra gráfica de Herbert Bayer y Lászlo Moholy-Nagy. El Art Déco y su influencia en el diseño de objetos.

Actividades: Exposición teórica. Análisis visual de obras de la Bauhaus y reflexión acerca de la función social del diseñador en los contextos históricos.

e) Corrientes irracionales: Dadá y Surrealismo: Dadaísmo, anarquismo y la ruptura de categorías tradicionales del arte. La irrupción del material en bruto, el fotomontaje, lo lúdico y el azar como pérdida del control racional sobre los contenidos temáticos de la obra. La obra de John Heartfield y Man Ray. Marcel Duchamp como origen del arte de

posguerra. Surrealismo: influencia de los mitos literarios y el psicoanálisis en la búsqueda de imágenes provenientes del inconsciente. La pintura de Salvador Dalí y Marc Chagall. La pintura flamenca y la retórica visual: la obra de René Magritte. El automatismo: la obra de Marx Ernst y Joan Miró.

Actividades: Exposición teórica. Análisis visual. Proyección de fragmentos filmicos (*Un perro andaluz*). Debate sobre la noción de “objetos de ansiedad” de Harold Rosenberg.

IV. Las postvanguardias

a) Arte de post-guerra. Informalismo y Pop Art: Expresionismo Abstracto, origen en la obra de Wassily Kandinsky. El *Action Painting* y la actitud expresionista: pintura signfica y gestual. La obra de Jackson Pollock. La desintegración del material; su antecedente en el Dadaísmo. El arte Informalista europeo. La inclusión del espectador como parte activa de la obra: Land art. El Cinetismo y el *Op Art*. El arte Pop como reacción contra la abstracción. La consideración del consumismo como tema. La generación *beat*. La importancia de los medios de comunicación en la imposición de imágenes de arte. Los antecedentes en la obra de Robert Rauschenberg, Jasper Johns y Richard Hamilton. La obra de Andy Warhol y su impacto en la gráfica.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los artistas estudiados, reflexionando acerca de la función de la obra de arte como crítica histórico-social.

b) Arte latinoamericano: Desarrollo de las corrientes de vanguardia europeas en Latinoamérica. Muralismo mexicano y su influencia en el resto de América Latina. El Río de la Plata y el arte de vanguardia: la obra de Torres García en Uruguay. Las corrientes surrealistas: la obra de Roberto Matta, Wifredo Lam, Raquel Forner y Xul Solar. El cubismo: Emilio Pettoruti.

Los movimientos abstracto-geométricos: Tomás Maldonado, Gyula Kosice. La nueva figuración. La experiencia pop del Instituto Di Tella y la experimentación sobre nuevas formas artísticas.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los movimientos estudiados y comparación de las distintas características según el contexto geográfico.

V. La producción artística de las últimas décadas. Arte contemporáneo.

Las artes del cuerpo: *performance, happenings, body art, enviroments*. La inclusión del espectador en la obra. Las nuevas tendencias artísticas y la herencia de la Postmodernidad. Nuevas formas de expresión: video-arte, instalaciones, *graffitti*. El arte conceptual. La experiencia argentina. Relación actual arte-diseño.

Actividades: Exposición teórica. Análisis de obras de los movimientos estudiados. Discusión sobre el concepto de arte relacional (Nicolás Bourriaud) y de estética de la emergencia de Reinaldo Ladagga.

El tramo final de la cursada se estructura en tres momentos: el primero apunta a la revisión de contenidos. Es también la última oportunidad de recuperar trabajos o de entregar tareas adeudadas. El segundo momento es el cierre de notas de cursada. Los alumnos entregan sus carpetas o portafolios de cursada. Tiene lugar el Cierre de Actas de Cursado

y el informe de notas a los estudiantes. El último momento se centra en las consultas y correcciones del trabajo práctico final, el ensayo.

Los objetivos generales de la materia pretenden que los estudiantes puedan conocer y reconocer las manifestaciones estéticas del siglo XX y XXI; integrar las manifestaciones sociales, artes visuales y corrientes de diseño; desarrollar la capacidad crítica y el criterio estético como forma de ampliar y enriquecer las posibilidades expresivas en el diseño; valorar situaciones contemporáneas desde una perspectiva histórica; y ahondar en la reflexión y el análisis crítico de los lenguajes visuales actuales.

Dentro de los objetivos específicos se intenta que los alumnos estén en condiciones de complementar los aspectos morfológicos, perceptivos y conceptuales adquiridos en otras asignaturas de la carrera a través del análisis de ejemplos de los movimientos artísticos del siglo XX y XXI; interpretar los cambios en la visualidad actual como producto de la problemática artística planteada por las vanguardias históricas y las posvanguardias del siglo XX; comprender el proceso de autonomización de las disciplinas del diseño desde las creaciones de nuevos lenguajes visuales desarrollados en el campo artístico; y aplicar estos conceptos en producciones propias.

Detalle de las actividades organizadas bajo la forma de trabajos prácticos

Las siguientes actividades o trabajos prácticos constituyeron las diversas instancias a través de las cuales los alumnos fueron construyendo su proyecto en forma secuenciada. Los dos primeros trabajos (A) revestían un carácter introductorio, mientras que los trabajos siguientes (B) eran específicos del proyecto y se organizaron en cuatro etapas de elaboración.

A. Trabajos Prácticos Introductorios:

TP1. “Arte y Diseño”

Consigna: El alumno debe seleccionar reproducciones de una obra plástica y de un objeto de diseño y construir una definición propia de los conceptos de “arte” y de “diseño” a partir de la observación de las mismas bajo la forma de un mapa conceptual, incluyendo las imágenes elegidas.

Bibliografía obligatoria:

- “Acerca del concepto de arte” Material de Cátedra.

- López Anaya, Jorge, “El ocaso de la obra maestra”, *La Nación*, 28/01/2007.

Bibliografía optativa:

Gombrich, Ernst, “Introducción. El arte y los artistas”, en: *Historia del Arte*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999.

Forma de Presentación: Hojas A3, carátula según normas de la Facultad.

Fecha de entrega: Clase segunda.

TP2. “Artes visuales: análisis de obras artísticas”

Consigna: El alumno debe seleccionar una reproducción de una obra perteneciente a pintores impresionistas o postimpresionistas y analizarla en base a las consignas de la Guía

de análisis. Desarrollar un informe de mínimo dos páginas en las que se incluyan las imágenes seleccionadas.

Forma de Presentación: Hojas A4, numeradas, carátula según normas de la Facultad.

Fecha de entrega: Clase cuarta.

B. Trabajos Prácticos Específicos (involucrados directamente con el proyecto):

Primera etapa: Consiste en introducir al alumno en el género ensayo académico, cuya forma debe adoptar para presentar su pesquisa. En este sentido, se pretende encauzar al alumno en un acercamiento al dominio de las pautas principales del género. La segunda instancia es la identificación del tema, cuestión, línea de trabajo o problemática a través de una micro-investigación supervisada por el docente. Por ello, se ha previsto su realización en clase, empleando los recursos provistos por la Facultad (Sala de Informática y Biblioteca). Se trata del TP3 subdividido en tres partes:

TP3. “Diseño: ensayo sobre el diseño actual”

Consigna: Primera parte: ¿Qué es un ensayo? Sintetizar sus principales lineamientos bajo la forma de un cuadro sinóptico en base al apunte *Sobre el ensayo*.

Segunda parte: identificar dentro del diseño actual alguna problemática, tendencia, línea de trabajo y desarrollarla mediante una micro-investigación. Puede orientarse con la guía *Líneas posibles* y el artículo “Diseño revisitado”.

Tercera parte: presentar la micro-investigación bajo la forma de un ensayo académico, teniendo en consideración lo efectuado en la Primera parte.

Forma de Presentación: Hojas A4, rotulado según normas de la Facultad.

Fecha de entrega escrita y oral: Clase sexta.

Segunda etapa: Se focaliza en la elección de un artista o diseñador, siguiendo los lineamientos propuestos en el TP4.

TP4. “Artes visuales: nuevas corrientes”

Consigna: Elegir un artista latinoamericano (joven generación o no consagrado) y exponer sintéticamente teniendo en cuenta:

- a) corriente a la que pertenece; referentes;
- b) temática de trabajo;
- c) análisis de alguna de sus obras; análisis crítico de su producción o conjunto de obras;
- d) sus vínculos con la problemática anterior (del TP3).

El desarrollo de los dos primeros puntos (a y b) se basa en una entrevista con el artista elegido (obligatorio). Usar la *Guía entrevistas*. Se ofrece además un listado de artistas posibles para trabajar.

Forma de Presentación: Hojas A4, numeradas, carátula según normas de la Facultad.

Fecha de entrega: Clase octava.

Tercera etapa: Esta instancia promueve una expansión del punto d) del TP4, consistente en una primera aproximación al planteo de vínculos conceptuales entre el tema elegido y la producción del artista seleccionado (o su recorte: un conjunto de obras, una obra). Esta etapa se concreta mediante el diseño de un proyecto de montaje de una exhibición

de la producción del artista elegido, teniendo como concepto de base una elaboración de las relaciones planteadas. El trabajo práctico que corresponde a esta etapa es el siguiente:

TP5. “Artes visuales y Diseño: Nuevas Corrientes”

Consigna: Se propone proyectar el montaje de una exposición de la obra del artista elegido para el trabajo anterior (TP4). Se trata de un proyecto (no de su concreción efectiva). Este proyecto se subdivide en dos instancias que involucran distintos tipos de tareas:

a) Tareas de diseñador. Los estudiantes, como diseñadores –según el área a la que pertenecen–, deben confeccionar para dicha exhibición, el diseño o boceto de (opciones, a elegir una):

- catálogo,
- objeto de iluminación,
- ambientación,
- merchandising, o
- indumentaria.

También deben tener en consideración que el espacio donde se realizará la muestra es el patio de la sede *Jean Jaurés* de la Universidad.

b) Tareas de curador. Aparte del trabajo como diseñadores, en esta tarea los alumnos se desempeñan como “curadores”. En este sentido, deben ocuparse de:

- la elección de las obras a exhibir,
- la Organización Temática de las mismas,
- y el Recorrido Posible para el espectador (que deben fundamentar por escrito).

Tanto la Organización Temática como el Recorrido Posible tienen que conectarse con el tema del TP3.

Forma de Presentación: Hojas A4 y soporte A3, rotulado según normas de la Facultad. Medios expresivos libres. El trabajo debe constar de:

-(en A4). Introducción (artista elegido. Obras a exponer. Organización temática de las mismas; recorrido propuesto para el espectador y su fundamentación ¿por qué?). Croquis o plano de la muestra (con la ubicación espacial de las obras).

-(en A3). Boceto de la producción elegida (punto a).

Fecha de entrega escrita y oral: Clase décimo primera.

Cuarta etapa: Para el Trabajo Final el alumno deberá profundizar los siguientes aspectos: el tema elegido y su puesta en tensión con el enfoque del mismo tema dado por el artista seleccionado a través del recorte de su obra que el alumno haya instrumentado. Para tales fines, debe introducir como complemento para su reflexión personal final diversos tipos de fuentes (entrevistas al artista, público, Expertos (críticos, galeristas, coleccionistas, profesores), otros artistas; comentarios críticos publicados en la prensa y revistas especializadas, bibliografía general y específica). Su presentación responde a las pautas básicas del género ensayo académico, ya tratadas en clase, con consignas y normas explicitadas en la guía correspondiente.

Metodología de trabajo

Para encauzar este proyecto áulico se ha optado por una metodología activa y cualitativa acorde con un enfoque didáctico centrado en el estudiante, de base constructivista, que se adecue a los objetivos generales y específicos de la asignatura. Las características del trabajo final lo aproximan al método conocido como aprendizaje orientado a proyectos. Cada actividad o tarea pondera su etapa de preparación, realización y revisión apuntando a un aprendizaje autónomo y significativo, lo cual supone también una actividad colaborativa en cuanto a recursos, consulta e intercambio con profesores, tutores, compañeros. Tanto la realización del ensayo final como la de los trabajos parciales fueron estadios de elaboración individual, con presentaciones escritas y orales. Sin embargo, estos momentos se articularon con el recurso a técnicas de dinámica grupal, como la generación de discusión guiada y debate, *brainstorming*, análisis de textos, estudio de casos, de acuerdo con las metas que se buscaron alcanzar en cada momento (obtención de información, especificación del tema, incentivo de la creatividad, intercambio de experiencias). Se trata de una metodología que estudia las cuestiones educativas en el propio contexto de clase y que pretende intervenir en el mismo con el fin de provocar modificaciones favorables para los aprendizajes. Este tipo de intervenciones permite que los resultados obtenidos puedan emplearse para transformar aspectos de la propia propuesta o de sus aplicaciones posteriores⁵.

Implementación del proyecto. Descripción de la experiencia. Estructura del curso

Teniendo en cuenta la duración de cada clase semanal (tres horas reloj), la asignatura se estructuró en dos bloques orientados a la consecución del proyecto⁶. El primero de los bloques correspondió a los temas teóricos a tratar en las lecciones magistrales, de configuración predominantemente progresiva, lineal, con el auxilio de diversos recursos didácticos y actividades (ya señalados en la planificación). En la primera clase de presentación fueron anunciados los saberes que se desplegaron a lo largo de la cursada (dentro de este primer bloque). Estos contenidos conceptuales específicos de la materia se hallaban secuenciados tratando en lo posible de tener en cuenta las necesidades del alumno a la hora de realizar su proyecto. Es decir, dado que las últimas clases apuntaban a la producción artística actual (coherente con el período en el que se situaban los proyectos del alumnado), con respecto a los temas de las clases previas (por ejemplo, las vanguardias históricas) se buscó establecer vinculaciones y puentes con las prácticas estéticas del presente. Además, estos temas encontraban instancias de elaboración parcial en los trabajos prácticos y en las actividades a desarrollar en clase, comunes a toda la población del curso. Los trabajos prácticos parciales permitieron estructurar las tareas de aprendizaje y sostener una evaluación continuada que se convirtiera en un hecho formativo y no únicamente en un trabajo con repercusión en las calificaciones finales.

El segundo bloque consistió en la tutoría basada en una organización en red de intercambios y centrada en el tratamiento específico de los proyectos de los alumnos. Esta tutoría a cargo del docente revistió una modalidad presencial a través de las clases y el espacio

brindado por los Módulos de Atención y Producción (horas MAP), como así también virtual⁷. La importancia de la tutoría reside en que recupera la noción de andamiaje o proceso de interacción entre el aprendiente y su tutor. El seguimiento de estos trabajos fue muy personalizado, al ser tareas individuales y encuadradas dentro de los distintos ámbitos del diseño. En esta dirección, se emplearon fichas para apuntar los trabajos y su evolución, variaciones y pasos a seguir. En la ficha modelo para cada alumno se detallaron estos ítems y su estado (MB: muy bueno; B: bueno; R: regular; I: incompleto) que facilitó el sondeo, corrección y reconducción del proceso de trabajo⁸.

Asimismo, se han confeccionado diferentes materiales para la práctica de las distintas competencias que debieron llevar a cabo los estudiantes (desde la realización de una entrevista o un mapa conceptual hasta las maneras de citar, elaborar un ensayo y la forma de presentarlo)⁹.

Las clases que componen este segundo bloque correspondiente a la tutoría se han organizado según el siguiente esquema: en la primera clase se plantearon y describieron las actividades y trabajos a los alumnos. Se presentó el *Block* de Materiales de Cátedra que incluyó la planificación, bibliografía, detalle de trabajos prácticos parciales, guías y artículos complementarios, copia de declaración jurada a adjuntar en la entrega final, criterios de evaluación e indicaciones sobre la organización formal y formato de entrega de actividades y ensayo final, además de materiales de lectura.

Al tratarse de una materia nueva, contenidos nuevos y una propuesta de trabajo asimismo novedosa, son de suma relevancia las clases iniciales, que ostentan como objetivo principal encaminar al estudiante hacia la definición del tema punto de partida, sobre el cual organizará todo su trabajo posterior. En este sentido, en la segunda clase se proporcionó un panorama de las posibles líneas actuales de debate en las diversas áreas del diseño y el arte a partir de las cuales se detectan tendencias, temas o problemas factibles de someter a estudio y reflexión. Entre ellos, se sugirieron como lineamientos generales la recuperación de las culturas autóctonas, las prácticas de reciclado, el cuidado del medio ambiente, la reinterpretación de modelos pasados, la incorporación de las nuevas tecnologías en la creación estética, estereotipos e imaginario colectivo. Se pretendió que el alumno interactuara con eventos y problemas del mundo contemporáneo a nivel local e internacional. Además, se les proporcionaron lecturas, sitios en Internet de información válida, tanto de arte como de diseño, técnicas de trabajo de campo con la finalidad de que comenzaran a tomar contacto con la actualidad de sus áreas disciplinares y lugares de rastreo de documentación o información legítima y vigente. Cabe señalar que esta información fue siendo aportada en forma progresiva a lo largo de varias clases con la finalidad de que fuera incorporada en forma gradual y efectiva, evitando “abrumar” al estudiante con un exceso de datos y actividades.

En general los alumnos, aparte de sus saberes de mundo o enciclopédicos y experiencias diarias, arriban al curso con inquietudes o intereses definidos. Estas inquietudes, que han podido surgir en otros ámbitos (asignaturas académicas, talleres, cursos, espacios laborales y profesionales), se tornan factibles de ser reconfiguradas con el fin de ser tratadas como tendencia o problema; en otras palabras, pueden ser profundizadas y adaptadas dentro de los límites del proyecto propuesto. Por otro lado, el partir de la detección de una tendencia o la formulación de un problema orienta el proceso de aprendizaje y enfatiza

la generación de interrogantes; asimismo, al contextualizar esa tendencia o problema, se favorece la motivación y comprensión del alumno sobre los contenidos conceptuales. Se trata de una variante del aprendizaje autodirigido o, en la literatura anglosajona, el *self-directed learning*¹⁰, pues se pondera un aprender conducido por el propio estudiante bajo la supervisión del docente.

En la siguiente fase se le solicitó al alumno la presentación de un boceto del tema elegido y su exposición oral frente al grupo y al docente. En el encuentro posterior, se llevó a cabo una micro-investigación en la Biblioteca de la Facultad de Diseño y Comunicación con el objetivo de rastrear material bibliográfico y hemerográfico. Es de subrayar que, como primera aproximación, esta instancia facilitó al alumno el cotejo del tema seleccionado con textos que brindan conexiones o marcos teóricos, incentivando y puliendo su tarea. La aspiración en esta fase fue justamente que los alumnos comenzaran a parangonar sistemas empíricos con sistemas teóricos de información; las experiencias y los lenguajes cotidianos con lo académico y lo conceptual.

Las clases sucesivas se dividieron en tres secciones. La primera se centró en el armado del proyecto de cada estudiante. Una vez bosquejado el tema dentro del área del diseño de cada alumno y concluida la primera fase de relevamiento o micro-investigación, se aconsejó la revisión del material informativo y su articulación a la luz de dos interrogantes que se constituyen en centrales en toda investigación: qué y cómo. La primera pregunta conduce a aquello que se está indagando y lo vincula con los saberes conceptuales, mientras que la segunda hace referencia al modo en que va a desarrollarse la indagación; atañe también a las opciones metodológicas y técnicas de exploración.

La segunda sección tuvo como eje el polo artístico con la elección del creativo latinoamericano emergente. Para la elección del mismo se propuso un listado de nombres opcionales, sitios de Internet fiables donde los estudiantes pudieran observar las obras, técnicas, orientaciones y opiniones de diversos artistas noveles. El discurso visual del artista ofrece un horizonte posible para encauzar una perspectiva desde el arte del tema en cuestión. Respecto a la realización de entrevistas al artista, ante la emergencia de ciertos imponderables (como la imposibilidad de entrevistarlos personalmente), se sugirieron caminos alternativos (entrevistas por e-mail, telefónicas, Chat, consultas a colegas, críticos, galeristas, profesores o público en general). También, de acuerdo a la tónica del trabajo, se indicó la opción por creativos vinculados más estrechamente con el diseño. En esta instancia, se subrayó la importancia del empleo de fuentes de primera mano que permiten al alumno construir su mirada crítica.

La tercera sección de clases se orientó hacia la puesta en tensión entre la propuesta artística y el tema, ambos elegidos por cada estudiante: los aportes del recurso a la óptica de ese artista en particular, perspectivas de análisis abiertas, reflexiones personales. Luego, se ponderó su organización formal bajo la forma de un ensayo y la elaboración de ideas finales. Para ello, previamente los alumnos se adentraron en la configuración básica de un ensayo académico como género específico, sus objetivos, pautas, rasgos propios.

Paralelamente al desarrollo de las clases, fue constante la comunicación con el docente a través de informes periódicos; se implementaron mini-presentaciones orales de los avances por parte de los estudiantes, generando la confrontación y debate, trabajos en grupos sobre lecturas puntuales, intercambio de opiniones (*lluvia de ideas*) sobre las exposicio-

nes de los propios alumnos, resolución de casos, análisis visuales y textuales. Asimismo se estableció un momento a mitad de la cursada similar a un parcial “a libro abierto”: del mismo modo que un parcial, de carácter obligatorio y con calificación numérica, los alumnos debieron prepararse y traer al curso los materiales de su pesquisa (borradores, documentación, textos, imágenes y artículos rastreados hasta el momento) para confeccionar y entregar un boceto de sus ensayos. El objetivo de esta actividad apuntó menos a la obtención de una calificación puntual, que a definir la primera fase de la escritura, la planificación de lo escrito, el recorte del tema, revisiones (qué datos son necesarios y cuáles son prescindibles), autoevaluación de lo efectuado y, al mismo tiempo, espacio de motivación para los alumnos hacia el desarrollo de la autonomía personal, el compromiso y la responsabilidad. Otra instancia fue la exposición y análisis de un ejemplo de ensayo elaborado por la Cátedra mediante materiales fundamentalmente visuales. La función de este recurso fue la presentación a los alumnos de un modelo básico que les permitiera clarificar y reorientar, según el caso, sus propios trabajos.

Los últimos encuentros se destinaron a encaminar a los alumnos en el fortalecimiento de los vínculos establecidos entre la mirada desde el arte sobre el tema seleccionado en el ámbito del diseño; el análisis de las entrevistas y la reflexión sobre lo investigado. En esta etapa se puso el acento en la importancia del hecho de que los estudiantes, por un lado, percibieran a sus propios trabajos como una totalidad integrada y no como una reunión de partes o fragmentos acerca de una cuestión determinada; y, por otro lado, que no descuidaran el cuño ensayístico del mismo, a fin de no caer en presentaciones monográficas o biográficas.

Propuesta de Evaluación

Es importante señalar que en el marco de esta experiencia áulica se previó una evaluación del trabajo de los alumnos y de la propia experiencia. La evaluación del trabajo de cada estudiante se basa en criterios referentes a las diversas instancias de trabajo, que han sido explicitados desde el inicio del curso, junto con la planificación e introducción a la asignatura y proyecto.

En líneas generales, se ponderaron distintos grados de exigencia que denotan esfuerzo e interés creciente, conducentes a la formación del pensamiento propio y la comprensión de las ideas ajenas:

- Cumplimiento de los objetivos mínimos.
- Redacción clara y entendible.
- Expansiones o ampliaciones de las actividades.
- Consulta y atención a las correcciones y sugerencias.
- Aportaciones originales.
- Internalización de los aprendizajes.
- Instancia auto evaluativa.

En concreto, fueron considerados tanto los trabajos prácticos introductorios y específicos como el desarrollo del ensayo final; la participación en las clases y tareas grupales como

su nivel de compromiso y responsabilidad. Los criterios de evaluación que se aplicaron a cada entrega de trabajos prácticos consistieron en:

Para las producciones escritas:

- Organización de la producción escrita (delimitación de la introducción, desarrollo y cierre, según el tipo de producción solicitada).
- Indicación y ordenación de la Bibliografía (libros impresos y textos digitales según normas de la Facultad).
- Lectura y apropiación del material de las clases y textos.
- Claridad conceptual y planteo de relaciones.
- Profundización temática.
- Resolución original de problemas o resolución que dé cuenta de un sistema de aplicación; empleo de distintos niveles de análisis.
- Manejo del vocabulario específico.
- Respeto por las normas de presentación, prolijidad, ortografía y puntualidad en las entregas.

Para las presentaciones orales:

- Manejo del vocabulario específico.
- Demostrar lectura y apropiación del material de las clases y textos.
- Claridad en la exposición y en el planteo de relaciones.
- Presentación correcta y apropiada del material gráfico o digital.

En todos los casos durante la cursada se reconoció el particular crecimiento del estudiante, su esfuerzo y dedicación; esto es, aspectos procedimentales y actitudinales.

Se trata de una evaluación formativa de carácter continuo; para este fin se confeccionaron fichas de seguimiento (ya descriptas)¹¹ y fichas de los primeros avances. Asimismo, como ya se ha mencionado con anterioridad, se planteó un momento de evaluación donde la consigna fue dar cuenta de lo efectuado hasta la fecha, cumpliendo con un papel de regulación de los aprendizajes. En efecto, aparte de subrayar lo relativo a la responsabilidad e implicación del alumno –por la obligatoriedad del ejercicio– esta instancia permitió resaltar los logros alcanzados como aquello pendiente, y no perder la dirección de la tarea final hacia la modalidad ensayística.

Encuadre Teórico

La propuesta áulica desplegada apuntó fundamentalmente a favorecer los procesos de construcción del conocimiento mediante el empleo de distintas entradas al saber: modos narrativos, razonamientos deductivos, apreciaciones estéticas, experienciales, aspectos sensoriales y personales, o relacionados con aspectos de aplicación¹². Mediante este proyecto de actividades escalonadas con eje en el tema punto de partida (descripto en la segunda parte del TP3), se postuló un abordaje que emerge de la investigación cognitiva y constructivista en educación.

En este sentido, se buscó, por un lado, generar una atmósfera que estimulara a los estudiantes a pensar por sí mismos y que pudieran apoyarse en los esfuerzos a realizar en cada instancia. Por otro lado, a través del recurso al oficio (curador, diseñador) se intentó mostrar a los alumnos los procesos del pensar propios de las actuaciones expertas, al generar puertas de entrada a problemas y prácticas propias del campo profesional. Además, esta apelación se fundamenta en su potencialidad de atravesar los distintos niveles de saber característicos de la enseñanza universitaria: nivel conceptual, de resolución de problemas, epistémico e indagación¹³.

Es importante señalar que el presente proyecto áulico, en lo esencial, ya se había comenzado a implementar a partir del primer cuatrimestre del año pasado, dando resultados satisfactorios con respecto a:

- Reflexión e investigación sobre el propio campo disciplinar.
- Reflexión e investigación de la producción artística contemporánea y del campo artístico actual.
- Evitar situaciones de copia o plagio, debido a que el núcleo fuerte del trabajo lo constituye el establecimiento de vínculos, tensiones entre el área del diseño y del arte y sus diversos enfoques de un misma o similar problemática, tendencia o cuestión de actualidad.
- Producción creativa a partir de un fundamento conceptual mediante el trabajo de proyectar una exposición.
- Rendición de examen final en la fecha inmediatamente posterior a la cursada de un importante porcentaje de estudiantes (a diferencia de los cursos previos a la implementación de este proyecto).

En esta última edición, el proyecto modificó algunos aspectos fundamentalmente debido a las características específicas del grupo de estudiantes. Las demás variables (como infraestructura, tiempo o cantidad de clases, condiciones del entorno, recursos, materiales, propósitos institucionales, disponibilidad de los artistas o diseñadores para ser entrevistados) no presentaron grandes cambios ni implicaron alteraciones considerables al proyecto en sí. En esta dirección, los rasgos del grupo de alumnos involucra a:

- Edad, año de estudios y área académica.
- Capacidades, experiencias, habilidades y saberes previos.
- Número de estudiantes que integran el grupo.

Debido a que esta propuesta pedagógica propició capacidades de autorregulación en el aprender, interesa hacer una breve referencia a los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos. Si bien existen diversas interpretaciones sobre la cuestión y una amplia bibliografía, la literatura especializada diferencia entre ambos constructos¹⁴. Así, los estilos de aprendizaje remiten a las preferencias de los sujetos con respecto a las maneras de aprender que consideran más apropiadas para sí mismos. Los estilos cognitivos, en cambio, refieren al modo habitual de acercarse a la información, resolver problemas, o a cómo se lleva a cabo una actividad independientemente de su contenido. Además, se hallan vinculados al aprendizaje autorregulado y guarda correspondencias con la obtención de rendimientos

fructíferos. La autorregulación consiste en la capacidad que un individuo adquiere para promover su propio proceso de aprender mediante una serie de estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas. Se trata de la posibilidad de que el estudiante sea capaz de formularse metas, planificar actividades para la consecución de tales metas, controlar los tiempos, evaluarse a sí mismo, valorar sus resultados. De este modo, el sujeto construye conocimiento significativo y a la vez “conlleva un autoconocimiento respecto a las formas individuales más eficaces para utilizar o aplicar lo aprendido”¹⁵.

Esta capacidad puede aprenderse y desarrollarse; los estilos de aprendizaje pueden cambiar. Por ello es de importancia que las experiencias áulicas adopten perspectivas donde el papel activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje sea contemplado como central, mientras que la figura del profesor actúe como tutor activo ofreciendo apoyos al estudiante en su proceso de aprender. Desde esta óptica, los alumnos partícipes del proyecto plantearon objetivos a partir de la elección de una tendencia o cuestión determinada, organizaron sus tiempos, efectuaron revisiones diversas, autoevaluaciones y redefinieron o cambiaron estrategias, bajo la orientación y soporte del docente¹⁶.

Resultados obtenidos

El trabajo de los alumnos

Para facilitar la percepción de los resultados obtenidos se ha optado por diferenciarlos según se trate de los trabajos prácticos parciales o de la organización del ensayo conclusivo. Asimismo, se ha optado por mencionar las cuestiones a grandes rasgos más notables en cuanto a falencias o puntos débiles y logros.

a) Trabajos prácticos introductorios y específicos

Los trabajos iniciales (TP1 y TP2) no han presentado inconvenientes de realización y comprensión de consignas entre los alumnos y, en general, han sido entregados en fecha y forma. En cambio, con respecto al tercer trabajo práctico específico (TP3) algunas presentaciones adolecieron de problemas a la hora de la aplicación conceptual. En efecto, si bien desarrollaron en forma correcta la lectura del texto sobre qué es un ensayo y lograron confeccionar un mapa conceptual sobre el mismo, se registraron fallas cuando se les solicitó organizar como ensayo académico la documentación relevada previamente sobre el tema elegido. De un modo similar, se hallaron desaciertos en cuanto a la utilización de las conversaciones con el artista. En algunos casos faltó una mirada selectiva, crítica, interpretativa de las mismas, reduciéndose las presentaciones del cuarto trabajo práctico (TP4) a la reproducción de la entrevista.

Empero, existieron tanto excepciones a estas derivaciones como reorientaciones que se adecuaron a lo exigido a partir de sucesivas correcciones y coloquios alumno-docente. En este sentido, puede inferirse que los estudiantes carecían de experiencias previas en este tipo de tareas (uso de entrevistas para hacer una actividad; confeccionar un ensayo; ordenar los datos de una investigación), pues esta situación no se había registrado en cursos anteriores en los cuales se implementó este mismo proyecto. Se adicionan, además,

ciertas dificultades en la comunicación escrita, relativas a la expresión de ideas propias y a la presencia de marcas de oralidad, modismos o lenguaje cotidiano.

Existen, sin embargo, dos aspectos sumamente positivos a destacar. En primer lugar, la motivación que despertó en los estudiantes la captación de tendencias y cuestiones actuales dentro de sus disciplinas. El descubrimiento de información o de prácticas novedosas como así también de producciones y discursos artísticos contemporáneos generó entusiasmo y favoreció procesos de comprensión y de integración conceptual. Segundo, la concreción del proyecto de exhibición artística (en el TP5) desplegó aportaciones originales y creativas, en sus dos vertientes: las tareas de curaduría como de diseño.

En las instancias de dinámica grupal, se detectaron algunos puntos débiles. Si bien los alumnos mostraron organización y buen rendimiento en el trabajo grupal, se notaron, entre pocos grupos de estudiantes, algunos momentos de irregular atención respecto a las exposiciones orales entre los compañeros. De ello puede inferirse cierta “inmadurez académica” en los alumnos en relación a situaciones más informales de trabajo, como la relativa importancia otorgada al debate o a las contribuciones que pueden obtenerse del escuchar y dialogar con los pares. Otro aspecto a considerar es el manejo del tiempo. Aproximadamente un 15% de los estudiantes no mostraron una administración adecuada de los tiempos, cuestión que, si bien no incidió en la calidad de las presentaciones, es conveniente atender, con el fin de que el alumno logre programar sus actividades de modo que el rendimiento sea más efectivo.

b) Articulación del ensayo final

Los resultados obtenidos en las primeras redacciones del ensayo mostraron cierta disparidad. En esta dirección, se han observado fundamentalmente extremos respecto a la extensión (de dos carillas a veinte) como al carácter de las presentaciones (más descriptivo o más reflexivo). Estos aspectos, sin embargo, han permitido un *feedback* entre docente-tutor y estudiante que, en muchos casos, facilitó la propia autocrítica del alumno sobre su trabajo. Asimismo, cabe destacar el esfuerzo de gran parte de los alumnos en la apropiación y elaboración de los marcos conceptuales brindados en las clases magistrales. En este sentido, es necesario aclarar que las clases teóricas finales versaron sobre las últimas tendencias y prácticas estéticas actuales y las aproximaciones conceptuales que abordan los proyectos artísticos emergentes y las formas culturales experimentales. Es así que varios trabajos se animaron a encarar la indagación de las experiencias derivadas de las tendencias o cuestiones elegidas desde estas nuevas perspectivas.

En síntesis, mediante la experiencia implementada, los estudiantes, con distintos grados de desarrollo y profundización, han logrado:

- Formular preguntas, identificar una tendencia como punto de partida de una investigación.
- Rastrear y analizar datos.
- Seleccionar información (qué es relevante y qué es prescindible).
- Realizar entrevistas.
- Confrontar opiniones, textos e imágenes.
- Extraer conclusiones; revisar sus ideas.

- Realizar un escrito ensayístico y su defensa como examen final.

De los estudiantes participantes, el 100% estaba en condiciones de rendir en la primera fecha posterior a la cursada el examen final.

La evaluación de la experiencia

En cuanto a la focalización en el estudiante, aunque combinada con métodos tradicionales (como en algunas clases magistrales organizadas en secuencias progresivas lineales), esta experiencia ha resultado de interés como motivadora de aprendizajes autónomos. Ha logrado que los estudiantes se enfrentaran con cuestiones reales; que pudieran abordarlas mediante conocimientos previos, experienciales y saberes adquiridos durante el desarrollo de la materia. Ha implicado una cursada intensiva por la clase y variedad de tareas y actividades planteadas, como por los niveles de compromiso exigidos.

Cabe señalar también que debido a su carácter versátil y abierto, la propuesta pudo amoldarse a los tiempos de clase y al número de estudiantes participantes, con algunos recortes temáticos. Se ajustó asimismo de forma satisfactoria a las características particulares del grupo de alumnos, a sus intereses y saberes previos, a sus ritmos de trabajo; de allí, por ejemplo, la incorporación de algunas actividades no previstas, como el “parcial” ya descrito. Del mismo modo, el proyecto es factible de ser adaptado a otros contextos dentro de la educación superior. Esto se sostiene, en principio, porque la mirada desde el arte posibilita distintas maneras de captar y analizar la realidad; además, puede vincularse con otras áreas del saber incluso diversas al arte mismo. En segundo lugar, se advierte sobre el nivel educativo de implementación, dado el grado de exigencia y la complejidad de secuencias de trabajo escalonadas.

Otro aspecto a considerar es la percepción positiva que los alumnos han manifestado sobre el trabajo. Más allá de los distintos grados de calidad y elaboración que cada ensayo exhibe, es de destacar los entusiasmos, tímidos al inicio cuando la propuesta parecía una empresa compleja, aunque este carácter nunca fue vivenciado como un obstáculo. Desde “descubrí un mundo nuevo” hasta aquellas profundizaciones que les permitieron tomar conciencia de cuestiones cotidianas y de relevancia actual, se evidenció entre los alumnos una valoración favorable sobre la experiencia.

Por último, esta propuesta áulica parte de la combinación de estrategias tradicionales con perspectivas metodológicas de cuño constructivista, centradas en el estudiante y en la autorregulación de los aprendizajes. En base al análisis de los resultados y del proceso formativo que implicó su aplicación, es posible sostener que este tipo de diseño donde se combinan ambas ópticas didácticas, se ha revelado como una buena configuración. Es sabido que los alumnos tienden a preferir las clases expositivas o tradicionales; éstas les proveen, según la percepción de los propios estudiantes, mayor seguridad y estabilidad en la organización de los contenidos, para luego poder emprender un proyecto autónomo. A su vez, la riqueza de la propuesta desarrollada reside justamente en la recurrencia a otras prácticas didácticas que tienen en cuenta los procesos del aprender de los alumnos, buscando favorecer instancias de reflexión y construcción del saber.

Notas

1. Ver Catálogo de Asignaturas, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. Disponible en: <http://www.palermo.edu/dyc/cat/020451.html>.
2. Provista por la Facultad de Diseño y Comunicación.
3. *Ensayos sobre la imagen 2011*, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. Recuperado el 10 de junio de 2011. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/normas_audiovisual/ensayos_imagen.php
4. *Ibidem*.
5. Al respecto confrontar M. C. Rinaudo y D. S. Donolo (2007), *Investigación en educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena.
6. Ver Cronograma en Figura B en Anexo.
7. Esta modalidad se circunscribe a las entregas y consultas vía e-mail.
8. Ver Figura A en el Anexo.
9. Son las Guías del *Block* de Materiales de Cátedra.
10. Knowles, M. S. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge Book Company.
11. Ver Figura A en Anexo.
12. Gardner, H. (1995), *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, y (1993), *La mente no escolarizada*, Barcelona: Paidós.
13. Tishman, Sh., Perkins, D. y Jay, E. (1995), *The Thinking classroom. Learning and teaching in a culture of thinking*, New York: Allyn & Bacon.
14. Aguilera Pupo, Eleanne; Ortiz Torres, Emilio (2009) “Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos”, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4) *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lrs_4_articulo2.pdf
15. López-Vargas, Omar, Hederich-Martínez, Christian. Camargo-Uribe, Ángela (2011) “Estilo cognitivo y logro académico”, *Educación y Educadores*, 14, (1). Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Colombia, p. 72.
16. López-Vargas, Omar, Hederich-Martínez, Christian. Camargo-Uribe, Ángela (2011) “Estilo cognitivo y logro académico”, *Educación y Educadores*, 14, (1) Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Colombia, p. 77.

Bibliografía

- Aguilera Pupo, E. y Ortiz Torres, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4) *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lrs_4_articulo2.pdf
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.
- _____ (1993). *La mente no escolarizada*, Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires: Paidós Educador.

- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., Camargo-Urbe, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico, *Educación y Educadores*, 14, (1), 6782. Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Colombia.
- Tishman, Sh., Perkins, D. y Jay, E. (1995). *The Thinking classroom. Learning and teaching in a culture of thinking*, New York: Allyn & Bacon.

Bibliografía general de la planificación de la asignatura

- Gombrich, E. (1992). *Lo que nos cuentan las imágenes*, Madrid: Debate.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*, Rosario: Adriana Hidalgo Editora.
- López Anaya, J. (1995). *El arte en un tiempo sin dioses*, Buenos Aires: Almagesto.
- Hauser A. (2002). *Historia social de la literatura y el arte: desde la prehistoria hasta el barroco*, Buenos Aires: Debate.
- Read, H. (1988). *Historia de la pintura moderna*, Barcelona: Del Serbal.
- Romero Brest, J. (1978). *La pintura del siglo XX, México*: Fondo de Cultura Económica.
- Droste, M. (1991). *Bauhaus*, Buenos Aires: Taschen.
- Lucie-Smith, E. (1995). *Movimientos artísticos desde 1945*, Barcelona: Destino.

1.2. Nuevas herramientas de la comunicación. Un estudio acerca del amor, la amistad, la educación y el trabajo en jóvenes universitarios

Lic. Débora Irina Belmes (*)

Abstract del proyecto: Esta materia se ubica en el segundo año de las carreras de Publicidad y Relaciones Públicas permitiendo a los estudiantes formarse en el conocimiento y manejo de herramientas metodológicas propias de los ámbitos académicos. En la Licenciatura en Negocios, Diseño y Comunicación la asignatura se encuentra ubicada en el segundo semestre y apunta a afianzar los conocimientos metodológicos adquiridos por los estudiantes en sus carreras de grado, como así los orienta y ejercita en el diseño, proyecto y concreción de un trabajo de investigación. Asimismo forma parte del grupo Ensayos Contemporáneos cuyos objetivos se vinculan a la realización de documentos escritos de acuerdo a las normas académicas y del desarrollo de las habilidades necesarias para la reflexión sobre temáticas vinculadas al acontecer actual. El presente trabajo está centrado en las denominadas Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) usadas por jóvenes universitarios entre dieciocho y veintiocho años. Considerando la institución universitaria como un ámbito adecuado para la observación, el estudio y el análisis de fenómenos contemporáneos, se propone analizar algunos de los modos en que estos dis-

positivos afectan los procesos de subjetivación, en especial los referidos a la construcción, sostenimiento y finalización de vínculos significativos.

Palabras clave: estudio e investigación - publicidad - relaciones públicas.

(*) Licenciada en Sociología (UBA). Licenciada en Psicología (UBA) Miembro del Consejo Asesor Académico Universidad de Palermo. Miembro del Comité de Publicaciones Universidad de Palermo. Integrante del Área de Pasantías Centro Oro. Posee diversas publicaciones y ponencias en congresos sobre temas de su especialidad. Profesora de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Encuadre Académico

Este trabajo se llevó a cabo en el marco de la materia Metodología de Investigación que se dictó el primer cuatrimestre de 2011 a los estudiantes correspondientes a las carreras de Publicidad, Relaciones Públicas y Licenciatura en Negocios, Diseño y Comunicación del turno tarde de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Esta materia se ubica en el segundo año en las carreras de Publicidad y Relaciones Públicas permitiendo a los estudiantes formarse en el conocimiento y manejo de herramientas metodológicas propias de los ambientes académicos y necesarios para la elaboración de trabajos de investigación, de trabajos de profundización teórica y para la comprensión y crítica de publicaciones científicas. En la Licenciatura en Negocios, Diseño y Comunicación la materia se encuentra ubicada en el segundo semestre acompañando a los estudiantes en el afianzamiento de los conocimientos metodológicos adquiridos en las respectivas carreras de grado, como así también los orienta y ejercita en el diseño, proyecto y concreción de un trabajo de investigación. En ambos casos también les provee los elementos necesarios para comprender, utilizar y evaluar trabajos de investigación, resultados de estudios de relevamiento y manejo de datos cuantitativos como cualitativos propios del ámbito laboral y valiosos para el desempeño profesional.

Esta materia forma parte del grupo Ensayos Contemporáneos cuyos objetivos se vinculan a la realización de documentos escritos de acuerdo a las normas académicas y del desarrollo de las habilidades necesarias para la reflexión sobre temáticas vinculadas al acontecer actual, propias de la producción teórica de un ámbito universitario que se encuentra en continuo proceso de elaboración y producción de cuestionamientos y posiciones que cuestionan y se plantean acerca de los fenómenos que marcan y caracterizan el momento actual. En este sentido se busca no sólo que los estudiantes puedan realizar un trabajo de investigación sino que puedan concretar sus resultados en un documento académico que permita vincular los resultados hallados con la elaboración conceptual correspondiente. Se busca ejercitarlos en la elaboración y producción de documentos escritos de acuerdo a las normas de presentación vigentes en la Universidad de Palermo y que responden a las normas de presentación general de un documento académico y de nivel científico.

Esta investigación se enmarca en el área de comunicación en relación a los diversos dispositivos que la posibilitan y en el estudio de algunos de los efectos que resultan de su utilización por parte de los sujetos, en su faceta de usuarios ya sea activos como pasivos. A esta altura los estudiantes se encuentran iniciando o manejando diversas teorías de la comunicación como también, a través de materias específicas de la currícula de cada carrera, utilizando diversos modelos conceptuales, que necesitan ser ubicados dentro del paradigma teórico que les da sentido, para a la vez, poder ser puestos en cuestionamiento y permitir el pasaje hacia un proceso de comprensión, a través de la desnaturalización de las certezas y la realidad aceptada facilitando cierta incomodidad y desapego del fenómeno para que pueda ser puesto en evidencia y desde ese lugar poner en suspensión la propia postura para permitir ampliar la perspectiva y formular nuevas posibilidades. Dado que la población estudiantil es mayormente joven, se ha buscado una temática, que a través de su vigencia, les permita a estos estudiantes ejercitarse en el estudio de fenómenos propios de la actualidad, permitiendo posicionar a la tarea de adquisición de conocimientos y el desarrollo de la investigación en un ámbito apropiado para generar curiosidad e interés ingredientes favorecedores para el desarrollo de nuevas áreas de crecimiento (con miras a un mejor rendimiento académico y proveyendo herramientas que faciliten un mejor posicionamiento a futuro como profesional).

La presente propuesta tiene repercusiones en otras áreas de la currícula en relación a dos cuestiones: por un lado provee los elementos, normas y encuadre necesarios para elaborar un trabajo con el adecuado rigor metodológico. En este sentido la cursada, brinda herramientas para comprender y analizar el valor de una producción académica en su relación con la producción científica y en los diferentes caracteres que la misma sustenta: consistencia lógica, provisoriedad, objetividad, sujeción a prueba, rigor metódico y sistemático, capacidad para describir, explicar y predecir, a través del ejercicio del análisis y la crítica rigurosa. El uso de un lenguaje pertinente, claro y preciso es necesario para lograr una comunicación que restrinja la ambigüedad y favorezca la neutralidad valorativa. Por otro lado, proporciona un ambiente facilitador para adquirir la experiencia de realizar un trabajo de investigación, que desde su inicio, diseño y proyecto permita transformar ese aprendizaje, en un encuentro con la tarea y el conocimiento que se produce en el espacio áulico y se proyecta a los otros espacios de elaboración y producción: encuentros extrauniversitarios, trabajos de biblioteca, consulta a otros profesionales, etc. Esta experiencia es a su vez un eslabón importante, como antecedente tanto para los trabajos particulares de las otras materias que impliquen la elaboración de documentos escritos como para los trabajos de final de grado y de licenciatura.

El presente trabajo está centrado en las denominadas Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) usadas por jóvenes universitarios entre dieciocho y veintiocho años. Estos dispositivos y los usos derivados de los mismos son parte del modo de habitar la actualidad. En este sentido, como todo fenómeno novedoso, es inquietante y genera corrientes que los glorifican como otras que los ubican como generadores de procesos productores de malestar y dañinos para la vida en sociedad. Considerando la institución universitaria como un ámbito adecuado para la observación, el estudio y el análisis de fenómenos contemporáneos, se propone analizar algunos de los modos en que estos dispositivos afectan los procesos de subjetivación en especial los referidos a la construcción,

sostenimiento y finalización de vínculos significativos. Desde un punto de vista macro-social, estas tecnologías también son fruto no sólo de la investigación sino también de una organización económica particular orientada hacia el consumo, modalidad que afecta los modos de pertenencia social, como así también nuevas formas de exclusión que se manifiestan de diversas maneras de acuerdo a las distintas clases sociales y pertenencia a diferentes grupos etarios, de género, nacionalidad, entre otros. Los trabajos realizados por los estudiantes están focalizados en dos de esas tecnologías: el celular e internet y en las modalidades que adquieren estos dispositivos en relación a algunos de los vínculos significativos divididos en dos tipos: los que refieren a sujetos y los que refieren a instituciones. Dentro del primer tipo los trabajos están centrados en los vínculos con: familias de origen, pares (amistad), parejas (novios, parejas estables, amantes). Dentro del segundo tipo se ubican los vínculos que se dan en los ámbitos institucionales más comunes en este rango etario: instituciones educativas e instituciones laborales.

Presentación del Proyecto

Fundamentación

Uno de los aspectos que sustenta mi práctica académica se refiere a la posibilidad de comprender, cuestionar y ampliar la propia perspectiva del mundo a través de la producción académica. En este sentido la materia Metodología de Investigación se posiciona en un lugar privilegiada ya que busca, a través de sus diversos contenidos, agitar las opiniones, sacudir las posturas adquiridas y generar un espacio de encuentro que facilite la discusión y el intercambio de las ideas, junto con la adquisición de nuevos conocimientos.

En este sentido todas las actividades están orientadas a lograr que los estudiantes puedan construir y generar un lugar, que en su sentido antropológico, implica un territorio poblado de marcas identificatorias, históricas y culturales. El aula se constituye en una encrucijada que marca el cruce con lo propio y lo ajeno de la institución universitaria, de la materia, de los otros compañeros de cursada y del docente. En este sentido habilita un encuentro con conocimientos y herramientas que generalmente se encuentran poco apreciadas por los estudiantes debido a cierta resistencia inicial para el encuentro con el esfuerzo y el tiempo que implica la labor con conceptualizaciones teóricas en su función de modelos/intentos de explicación de los diversos fenómenos que nos afectan y que construyen eso que llamamos realidad. También es el encuentro/desencuentro con un universo discursivo y simbólico propio de la materia. A ello se suma las situaciones generadas por las diferentes pertinencias de origen, usos del vocabulario y las modalidades del dictado de esta materia.

Paralelamente el aula también se constituye en un espacio, noción abstracta que se relaciona con las nociones de extensión territorial, salto en el tiempo y lapso temporal. Como extensión demarcable el aula es un lugar concreto que a su vez se constituye en un espacio para el aprendizaje. Cada uno de los partícipes tiende a acomodarse en el mismo y a transformar ese espacio en un lugar que facilite el desarrollo de las diversas habilidades y actividades necesarias para cumplimentar la cursada. En el sentido temporal el encuentro áulico semanal implica también un lapso, una ausencia necesaria para el trabajo y la elaboración de las diversas actividades que implica esta instancia del aprendizaje. En este

sentido, el espacio como corte actualiza la idea de proceso, noción que incluye tiempo en su doble significado tanto referido a la continuidad como a la discontinuidad, necesarios para el trabajo de comprensión y también para la elaboración de trabajos de investigación. Todas las actividades de la cursada están organizadas y planificadas de una manera gradual, en función de la realización del trabajo de investigación, teniendo en cuenta los siguientes:

Objetivos Generales:

1. Iniciar y familiarizar a los estudiantes con el trabajo de investigación.
2. Afianzar el hábito del pensamiento y la discusión teórica.
3. Reconocer y articular los aportes teóricos de los autores con el trabajo de investigación.

Objetivos Específicos:

4. Identificar y conocer los conceptos básicos de metodología de investigación.
5. Elaborar y desarrollar un proyecto de investigación.
6. Conocer y aplicar instrumentos para la recolección de datos.
7. Manejar e interpretar datos de tipo cualitativo.
8. Reconocer e identificar abordajes teóricos para la comprensión de la realidad.

El logro de estos objetivos se encuentra relacionado con la posibilidad también de desarrollar la idea de encuentro con el aprendizaje, con lo diferente y ajeno que esta materia proporciona. Incluye también la noción de oportunidad, circunstancia que transforma lo semejante e igual, en único y creativo. En función de estos aspectos, el tránsito por la cursada se convierte en un desafío para transformar, generar y posibilitar que los estudiantes se constituyan en sujetos habilitados para transformar la curiosidad en una herramienta para la creación y la producción.

También refiere a la valorización del espacio áulico como un lugar que promueve el conocimiento a partir, no sólo de las acciones del docente (explicación y desarrollo de conceptos, acompañamiento en las diferentes actividades, evaluación de los estudiantes) sino también de las acciones que se generan a partir de los estudiantes, entre ellos y con la docente. Durante la cursada se promueven diversos modos de participación: planteamiento de preguntas y cuestiones, debates, exposición de temas, intercambios de propuestas de trabajo, elaboración y exposición de trabajos domiciliarios, ejercicios de búsqueda de material y elaboración de diferentes instancias vinculadas a la producción de trabajos de investigación. Estas actividades buscan promover el desarrollo de habilidades vinculadas a la comunicación: escritura, exposición y retórica, cualidades que conforman parte de los procesos de la producción científica, ya que la divulgación facilita la transformación de un conjunto de ideas en aquello denominado conocimiento científico.

Por ello, el diseño, proyecto y realización de un trabajo completo de investigación en cursada, cuya aprobación es requisito indispensable (junto con otros instrumentos) para obtener la habilitación para rendir el final. Esta condición quiere decir que los alumnos deben completar todas las instancias establecidas para ello, lo cual incluye una corrección final una vez entregado el mismo.

La realización de este trabajo permite a los estudiantes cumplimentar dos tipos de objetivos generales:

- Los referidos a la incorporación de conocimientos y habilidades de la Metodología de Investigación: aplicando los conocimientos explicados y desarrollados durante la cursada, reconociendo el aporte de la investigación a las distintas disciplinas, adquiriendo (a través del ejercicio y del trabajo) las nociones fundamentales sobre qué es y cómo se hace una investigación con rigor científico, produciendo un documento académico o informe final (que incluye el desarrollo de habilidades de escritura y de exposición oral).

- Los referidos a la conceptualización, incorporación y desarrollo de conceptualizaciones teóricas vinculadas a los fenómenos de lo actual. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) propuestas; el uso del celular y de internet y los dispositivos que las portan, como diría Perriault (1989) “las máquinas de comunicar” abren preguntas sobre los modos que los sujetos habitamos lo actual, visibilizado a través de las prácticas que se generan a partir del uso de ciertos dispositivos mostrando las diferentes modalidades que adquieren problemas de larga data en la humanidad, a la vez que enfatiza los diferentes grados de frustración y malestar que generan. El paradigma que sustenta las conceptualizaciones actuales se ha transformado. La complejidad plantea fenómenos y sujetos posicionados en un tiempo que ha transformado las nociones de presente y de futuro. Marcados por la incertidumbre (fundamentalmente tras la caída acerca de las certezas sobre el futuro de la humanidad), complementariedad ((una realidad puede ser conceptualizada de maneras diferentes sin que ello genere la primacía o la exclusión de la otra posición) y el contextualismo (la realidad varía según la perspectiva desde la cual la observamos). Es importante señalar que también hablamos de un sujeto comprometido y responsable por la realidad en la que está inmerso, donde los diferentes fenómenos tienen una comprensión holística, y cuyos productos científicos son parciales no por incompletos sino porque sus explicaciones (mas allá del cumplimiento de las normas científicas) se encuentran limitadas por el valor y la capacidad de explicar sectores de la realidad.

Tipología

Este proyecto áulico muestra el desarrollo y concreción de trabajos de investigación en cursada vinculados a problemáticas actuales. Brinda la posibilidad de estudiar, dentro del marco del diseño cualitativo, los usos que los jóvenes universitarios hacen de algunas de las nuevas tecnologías de la comunicación. Para este primer cuatrimestre de 2011 la temática elegida es: “Jóvenes y tecnologías de la información y la comunicación. Usos y consumos: el amor, la amistad y el trabajo en jóvenes universitarios entre 18 y 28 años. Estos usos estarán centrados (como se señaló con anterioridad) en relación a vínculos significativos con familias de origen (y/o), con pares (y/o), pareja (y/o), educativos (y/o) laborales.

Necesidad que cubre

La cumplimentación de este proyecto permite una modalidad superadora de algunas de las dificultades que aparecen cuando se realizan trabajos de investigación. Puede señalarse que los aspectos que generalmente producen mayores dificultades están centrados en: el recorte temático, elaboración de hipótesis, operacionalización de las variables, análisis y procesamiento del trabajo de campo, elaboración del informe final, finalización y entrega satisfactoria del trabajo completo de acuerdo a los tiempos previstos. Este proyecto acompaña, a través de la cursada, todos los momentos críticos de la realización de este tipo de trabajos,

facilitando la adquisición de hábitos y modalidades metodológicas, entendidas como las estrategias que permiten cumplir con los objetivos e incrementar los conocimientos.

Cada una de estas situaciones tiene en la planificación académica un lugar para su cumplimiento, que incluye actividades en clase y extraclase que se plasman en los diferentes avances que el trabajo tiene estipulado y en la entrega de diferentes trabajos prácticos, que luego conformarán el corpus del portfolio de cursada.

Ha resultado una herramienta muy valiosa el seguimiento clase a clase de los diferentes avances, generado, no sólo, por la presentación del material establecido sino por la posibilidad de su discusión, reelaboración y reescritura en el tiempo de la clase. La clase se convierte en un laboratorio de producción, que no está centrado en forma exclusiva en la exposición docente. Se convierte en un espacio de trabajo, en el cual, el docente se ubica más en la tarea de tutorear la actividad y favorecer que los estudiantes desarrollen y ejerciten las habilidades propias de un investigador universitario.

También la observación de los trabajos entre los compañeros de cursada, el intercambio sobre avances y fuentes, y la exposición grupal de distintos aspectos de la investigación ha mejorado notablemente las producciones.

No es ajeno al ámbito universitario, la incorporación de la tecnología, ya que muchos estudiantes trabajan directamente en sus laptops, ello permite rastrear e investigar fuentes, conectarse con otros ámbitos de investigación y favorecer la curiosidad y profundización temática. El manejo de las mismas y sus avatares, también facilita la interacción entre los estudiantes aspecto que mejora la integración, favoreciendo la escucha y el trabajo con lo diferente y a veces extraño, que el compañero porta. El manejo de la tecnología se hace presente, también, durante las presentaciones que tienen carácter de evaluación parcial. La utilización de las mismas es un interesante apoyo para las exposiciones orales, trabajándose la cantidad de información que deben contener para no generar contaminación visual, que encandile y desvalore la exposición oral.

Los tiempos y su cumplimiento, vehiculizan las diferentes fases que implica todo trabajo de investigación, convirtiéndose en un “tempo”, que marca el ritmo de las diferentes actividades. La integración de estos tiempos de producción y su concreción, a través de los trabajos prácticos de cursada ha permitido que los estudiantes adquieran, en forma acompañada, el rigor y la organización necesarias (en el sentido metodológico) para concretar un trabajo de investigación.

Un elemento importante, en términos de productividad, es el clima de trabajo que comienza a instalarse en el ámbito de la clase. Clima que incluye una modalidad de trabajo orientada al logro de una tarea, que implica la espera, el proceso, trabajar junto a otros compañeros en temas y actividades diversas, tolerando que la docente esté por tiempos con cada grupo y que la actividad se encuentre de alguna manera descentrada y focalizada en las acciones que cada grupo pueda realizar en el espacio semanal asignado a esta materia.

Organización de la cátedra

Todas las actividades del cuatrimestre están orientadas al logro de los objetivos propuestos. La estructura y planificación de cada una de las clases, adquiere modalidades espe-

cíficas de acuerdo a los logros necesarios para cumplimentar al final del cuatrimestre el trabajo de investigación.

Como estructura general, puede señalarse que las actividades están concentradas en dos módulos temporales. El primero centrado en la adquisición y comprensión de los conceptos teóricos necesarios para comprender el valor de la investigación científica y su ubicación en el contexto cultural, en cuanto a la producción de nuevos sentidos. Un segundo módulo que focaliza en el ejercicio de la tarea del investigador y en las diversas acciones que su ejercicio requiere. En cuanto a las actividades de clase, éstas están planificadas en actividades teóricas y prácticas. Durante el desarrollo del primer módulo los tiempos asignados a la explicación y desarrollo de conceptos son mayores que los de la ejercitación práctica. En el segundo momento las explicaciones teóricas van perdiendo gradualmente la centralidad temporal, adquiriendo mayor relevancia el trabajo en clase y la orientación tutorial se convierte en el eje de la tarea docente.

Las actividades y tareas de los estudiantes están organizadas en actividades que van desde la labor individual hasta la grupal.

Docente

Este proyecto está liderado por la Profesora Débora Belmes, que tiene a su cargo esta cátedra. Las responsabilidades de la docente están centradas: en las propias de la actividad pedagógica y en el logro de los objetivos establecidos para el cuatrimestre, cuya concreción puede evaluarse a través de la presentación de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes.

Estudiantes

Los estudiantes son informados desde el inicio de la cursada de las modalidades de la misma, ello incluye el uso de la documentación escrita consistente en: la planificación académica, las guías para los trabajos prácticos, el programa analítico y las guías para el primer parcial y el trabajo práctico final (ver anexo).

Los estudiantes que participaron en este trabajo son:

a) Que se encuentran cursando carreras de grado: Andrade Almachi, Christian (Ecuador, 24 años, Lic. en Publicidad); Asturias Guzman, Nicole (Guatemala, 20 años, Lic. en Publicidad); Barreira, María Noelia (Argentina, 23 años, Lic. en Relaciones Públicas); Bianchi, Laura Angela (Argentina, 22 años, Lic. en Relaciones Públicas); Burtin, María Paula (Argentina, 24 años, Lic. en Relaciones Públicas); Cabrera Franchi, Stefanía Carolina (Venezuela, 21 años, Lic. en Publicidad); Carro, Vanina Soledad (Argentina, 21 años, Lic. en Relaciones Públicas); Casas, Rodrigo (Argentina, 19 años, Lic. en Publicidad); Castillo Gomez, Miriam Cecilia (Uruguay, 33 años, Lic. en Publicidad); Cerra, Melina Beatriz (Argentina, 25 años, Lic. en Relaciones Públicas); Haisner, Fernanda Giselle (Argentina, 21 años, Lic. en Relaciones Públicas); Herrera Cordova, Claudia Carolina (Peru, 20 años, Lic. en Relaciones Públicas); Lopez Veloso, Tomás Agustin (Argentina, 21 años, Lic. en Publicidad); Mahanna, Marwa (Canadá, 23 años, Lic. en Relaciones Públicas); Muller, Marina Ayelen (Argentina, 20 años, Lic.

en Relaciones Públicas); Rivero, Fernando Andrés (Argentina, 19 años, Lic. en Publicidad); Rivero, Axel (Argentina, 29 años, Lic. en Relaciones Públicas); Sagray, Daniela (Argentina, 20 años, Lic. en Relaciones Públicas); Spagnuolo, Micaela Belén (Argentina, 25 años, Lic. en Relaciones Públicas); Velasco Velez, Leonela Yajseel (Ecuador, 18 años, Lic. en Publicidad).

b) Cursantes de la Licenciatura en Negocios, Diseño y Comunicación: Falcon Moscoso, Maribel Roxana (Perú, 30 años); Rivas Hermoso, Miriam Gisela (Venezuela, 29 años); Rodríguez Wilches, Germán (Colombia, 27 años); Scalbi, Ornella (Argentina, 22 años).

Equipos de Trabajo

Los estudiantes se organizaron de diversas maneras (desde individual, pasando por pares, tríos y grupales) para cumplimentar el trabajo de investigación. La conformación de los equipos de trabajo fue libre y se consideró fija a partir de la cuarta clase. Todos los grupos tenían las mismas consignas generales, es decir las vinculadas a la realización de un trabajo de investigación y particulares, las vinculadas al recorte temático elegido (aspectos detallados en el ítem referido a la planificación académica). De ello resultaron los siguientes temas que fueron trabajados por los equipos, cuyos títulos e integrantes aparecen a continuación: Una nueva prueba de amor: Rivas Miriam, Scalbi, Ornella

Facebook y la ruptura de parejas: Falcon, Maribel; Rodríguez Wilches, German; Bianchi Laura.

Los jóvenes y las tecnologías de la información y la comunicación: Herrera, Carolina; Cabrera, Stefania; Asturias, Nicole.

Usos del celular y jóvenes: Andrade Christian.

Los jóvenes: técnica de estudio clásica o informática: Castillo, Cecilia, Velasco Velez, Leonela.

El teléfono tiene la palabra: Mahanna, Marwa; Cerra, Melina.

Redes y medios de comercialización: Haisner, Fernanda; Carro, Vanina; Muller, Marina.

Jóvenes y consumos culturales: el uso de smartphones y las redes sociales: Burtin; María Paula; Barrera Noelia; Rivero, Fernando; Sagray, Daniela; Spagnuolo, Micaela.

Redes y adicción: Rivero, Axel; Casas, Rodrigo; Lopez Veloso, Tomás.

Corpus

Poder investigar implica adquirir herramientas y habilidades específicas. Por ello se parte de un encuadre general para poder lograr una aproximación al foco de la materia: investigar. La elección de un tema implica centrar esta perspectiva, y organizar el aprendizaje en función de este objetivo.

Todas las acciones de la planificación están pensadas desde esta perspectiva sin olvidar la articulación teórico-práctico, necesaria para aprobar la materia.

Durante el primer cuatrimestre de 2011, el desarrollo de los módulos tanto teórico como práctico se desplegó a lo largo de quince clases, que adquirieron diversas modalidades que se detallan a continuación.

El primer módulo se desarrolla durante las tres primeras clases. La impronta teórica es fuerte, buscando que los estudiantes adquieran ciertos posicionamientos teóricos vinculados a: ciencia, investigación en sus diferentes acepciones como pura, orientada, técnicas y como desarrollo tecnológico, métodos científicos, epistemologías y paradigmas científicos. Estos conceptos se vehiculizan a través de la exposición oral de la docente (explicación, desarrollo y ejemplificación de los diferentes desarrollos conceptuales), la realización de actividades de ejercitación en clase cuyo fin es la apropiación de los conceptos, su debate y crítica. Este módulo temático requiere la realización de dos trabajos prácticos: el primero titulado “Ciencia y Vida cotidiana” busca promover la curiosidad y la observación de la presencia de la ciencia en el diario acontecer, desde su perspectiva teórica como a través de sus productos, descubrimientos y contradicciones. El ejercicio implica el trabajo con publicaciones periodísticas, su análisis para establecer relaciones y su justificación con los diferentes conceptos teóricos expuestos. En este primer ejercicio se busca no sólo que los estudiantes puedan aplicar los conceptos al análisis del material por ellos elegido, sino que también comienzan a prestar atención sobre los fenómenos que acontecen y son publicados, buscando generar curiosidad, trabajando con los propios valores y prejuicios. En relación al trabajo de investigación se busca favorecer el uso de las diferentes concepciones teóricas al modo de herramientas, que como tales permiten cierta apropiación de la realidad, su uso y transformación. El segundo trabajo práctico denominado “Los métodos en la ciencia” posee también diferentes finalidades. La finalidad específica se vincula al afianzamiento de las concepciones teórico-metodológicas trabajadas en clase. La finalidad general refiere al manejo de diferentes fuentes teóricas y la elaboración de fichas de lectura. Esta actividad les permite a los alumnos apropiarse de un instrumento metodológico que facilita el trabajo con múltiples fuentes. Por otro lado, la confección de este trabajo los enfrenta a la tarea de producir un documento que refiere al tratamiento que distintos autores producen acerca de ciertos conceptos que son caracterizados desde posiciones diferentes. En este sentido el trabajo comienza a enfrentarlos con la diversidad científica y con el ejercicio del pensamiento, la abstracción de las ideas fundamentales y la ausencia de una verdad absoluta y determinista.

En la cuarta clase comienzan a desarrollarse los temas específicos y necesarios para el desarrollo de una actividad de investigación, cada encuentro puntualiza y desarrolla los aspectos que permiten cumplimentar la cursada, realizar un trabajo y facilitar el manejo de los nuevos conceptos del universo simbólico propio de la metodología de la investigación. La cuarta clase tiene como ejes temáticos las nociones de proceso de investigación, diseño y proyecto. Ello implica trabajar con los sentidos atribuidos a cada una de estas nociones, el valor y la diferenciación que estos conceptos adquieren en relación a la labor del investigador en su relación con distintas instancias de evaluación. Se caracterizan los distintos niveles de investigación y se describen y explican las características de trabajos cualitativos y cuantitativos. También se desarrolla las diferentes fases que todo proceso de investigación contiene: planteamiento y formulación, diseño del universo, diseño del objeto, recolección de datos, análisis y procesamiento, elaboración del informe y exposición. Junto con las fases se comienzan a enunciar las cuatro instancias de validación conceptual que conforman un proceso de investigación. En esta clase comienza a trabajarse con la temática propuesta por la cátedra. Las actividades de los estudiantes están orientadas a elaborar

un primer recorte temático y un plan de trabajo. Para estas actividades podrán organizarse de manera individual o grupal. Esta primera organización grupal implica la incorporación de una modalidad de trabajo en clase orientada al debate, la confrontación y la producción de ideas como fruto del trabajo grupal. Para ello deberán cumplir con diversas tareas: elaborar un primer punteo de temas posibles, en un segundo momento la problematización de los mismos y la elaboración de preguntas que intentan definir y acotar las líneas temáticas, distinguir la relación de grupos de preguntas con temas diversos y la distinción de problemas y subproblemas. Este ejercicio también les permite enfrentarse y trabajar con la propia posición ideológica, que muchas veces aparece en forma de prejuicios y el debate con las diferentes posiciones que los otros miembros del grupo detentan. Cada producción grupal o individual es luego volcada al grupo total, actividad que favorece la escucha hacia los pares, permite apreciar la diversidad de abordajes que un tema puede suscitar y comienza a instalar una dinámica que antecede y prepara para las exposiciones orales. En esta misma clase se comenzará a delinear el proyecto de investigación en función de la planificación de las diversas actividades que deben cumplimentar a través de los trabajos prácticos que tienen fechas de entrega previamente establecidas. La labor iniciada en clase debe ser luego transformada en el trabajo práctico número tres. En este trabajo deben presentar el cronograma de actividades que den cuenta de los diversos avances de la investigación, determinando los tiempos estimados para cada una de las labores, las fechas de finalización estimadas para cada una de ellas, las etapas del proceso que deben ser cumplimentadas y detallando los distintos documentos que deberán presentar de acuerdo a los requisitos de la cursada. Este trabajo deberá incluir la definición del primer recorte temático, que incluirá la elaboración de la situación problemática elegida, su definición y una primera distinción entre problemas y subproblemas.

La quinta clase focaliza el trabajo con la noción de problema comenzada a trabajar en la clase anterior e introduce las nociones de hipótesis, objetivos y marco teórico. Nociones necesarias para ahondar en el planteamiento y formulación de un proceso de investigación, que como tal, busca dar respuestas a una problemática planteada. Estas nociones son conceptualizadas en una relación dinámica, donde la afectación e influencia, es, en esta instancia del trabajo, absolutamente interdependiente. Si bien, el trabajo con estas nociones requiere definiciones precisas, el trabajo conceptual se orienta en un primer momento a la explicación y desarrollo de sus distintas definiciones y características, y en un segundo momento también se busca detallar la función e importancia de estos conceptos en el desarrollo de la labor investigativa. El trabajo con las hipótesis implica comenzar a elaborar las nociones de variable, valor de la variable y definición operacional de las variables. Conceptos complejos que no se agotan en esta aproximación sino que requiere sucesivos abordajes vehiculizados a través del desarrollo y avance en el trabajo de investigación.

La comprensión de estas nociones comienza a desarrollarse a partir del trabajo con las mismas, en su aplicación al tema elegido de investigación. Para ello, se utilizan como base los trabajos comenzados la clase anterior, y completados en el lapso interclase. Como este material requiere una primera corrección, los estudiantes se organizan en sus grupos de trabajo para comenzar a aplicar los conceptos desarrollados al material aportado. La docente circula por los diferentes grupos observando la planificación presentada y evaluando, en una primera mirada, la pertinencia temática, la justificación presentada. En un segundo

momento, se evaluará también los aportes que este tipo de problemática posibilita. Mientras la docente rota por los grupos, los estudiantes comienzan a elaborar los primeros objetivos e hipótesis que serán también supervisados por la docente. Puede señalarse que la docente puede circular por un mismo grupo varias veces en la misma clase. Comenzar a trabajar en un recorte temático específico, posibilita el encuentro con diferentes abordajes disciplinares, que estarán conectados con el primer momento del marco teórico, que consiste en la búsqueda de fuentes que dan cuenta del denominado estado de la cuestión (entendiendo por tal, la descripción de las principales líneas teóricas que explican esa problemática, cuáles son los principales autores, y cuáles han sido las líneas de investigación desarrolladas).

El trabajo práctico número cuatro titulado “El proceso de investigación: el marco teórico y las hipótesis” permite plasmar en un documento las actividades que requiere la búsqueda y elaboración del marco teórico vinculado al recorte temático elegido. Esta actividad implica la visita a la biblioteca de la facultad y el rastreo de otros materiales teóricos como fuentes conceptuales. Esta actividad deberá configurar una lista tentativa de autores, resultado del rastreo bibliográfico. Esta lista luego será trabajada por cada grupo en función de la pertinencia e importancia que cada elaboración puede aportar a la comprensión de los fenómenos estudiados. Este trabajo práctico también debe incluir la elaboración y selección de objetivos (en función de las actividades que el investigador desarrollará a lo largo del trabajo) y la enunciación de por lo menos dos hipótesis.

Como puede observarse, los trabajos prácticos son iniciados en clase y luego son modificados, completados y transformados en documento, en el tiempo que media entre una clase y la siguiente. Lapso que facilita el procesamiento de la información y permite el decantamiento de los conceptos y desarrollos más importantes.

La sexta clase es el momento del primer parcial. Este consiste en un trabajo de aplicación de conceptos teóricos al análisis de una película seleccionada dentro de una lista propuesta por la docente. Este trabajo que se plasma en un documento escrito (cuyas consignas se encuentran detalladas en una guía denominada “Guía para el primer parcial”) debe ser presentado en forma oral, frente a todos los compañeros. El tiempo para cada presentación es de diez minutos y pueden utilizar el cañón para ilustrar la exposición. Esta evaluación permite una primera aproximación a la presentación de un trabajo tanto en forma escrita como oral. Incluye la aplicación de conceptos al análisis de un material, en este caso el discurso cinematográfico, que como medio vehiculiza esta ejercitación, facilitando el manejo conceptual, desarrollando y ampliando las habilidades necesarias para el análisis y procesamiento de diferentes fenómenos, como una aproximación a su comprensión. También transforma, a los conceptos propios de una jerga particular, en herramientas para la apropiación y transformación de un discurso particular, en un medio para la comprensión de las teorías como herramientas para la comprensión del mundo.

La séptima clase se centra en los conceptos de universo y muestra. Implica trabajar también con las nociones de muestreo aleatorio y no aleatorio. Estos conceptos, vinculados a la tercera fase del proceso de investigación focalizan en los sujetos de la investigación, en sus protagonistas, en quienes encarnan la problemática propuesta. Este trabajo permite seguir profundizando las nociones de unidad de análisis, variables y valores de la variable, Este trabajo a su vez, modifica las hipótesis propuestas, generando nuevas definiciones de las mismas y la corrección también de los objetivos. Estos aspectos requieren bastante

ejercitación y reelaboración. La asistencia docente se convierte en una labor de ida y vuelta, donde a través de los distintos señalamientos, se generan nuevas enunciaciones, que requieren nuevas correcciones.

Estas correcciones, a su vez, transforman el recorte, favoreciendo ciertas miradas disciplinares, que reorientan la búsqueda bibliográfica y comienza a delinear el marco teórico propiamente dicho de cada trabajo de investigación.

En la clase número nueve se explican los instrumentos que permiten la obtención y construcción de aquello que se denomina dato. Esta clase está relacionada con la cuarta fase del proceso de investigación denominada: diseño del instrumento. Se describen instrumentos tanto para trabajos cualitativos como cuantitativos.

Se profundiza y detallan las características de los instrumentos vinculados a los trabajos de tipo cualitativo: la observación, la entrevista, los grupos de opinión, las historias de vida, el análisis documental. La entrevista semiestructurada, es detallada en forma particular, ya que es el instrumento elegido para este trabajo de investigación.

Durante la clase se realiza una ejercitación (rollplaying) vinculada a la implementación de las entrevistas semiestructuradas y también las dificultades que genera.

Luego se trabaja por grupos, las diferentes líneas temáticas, que deberían recorrer las entrevistas, en función de la hipótesis elegida y del trabajo con sus variables. A su vez, se chequea el estado de las actividades planificadas, el armado del marco teórico y las dificultades con la operacionalización de las variables.

El trabajo práctico correspondiente, denominado “El proceso de investigación, el trabajo de campo” requiere dos actividades: la elaboración de una ficha de lectura (herramienta ya trabajada) sobre la entrevista semiestructurada y la realización de dos entrevistas, cuyo registro escrito funcionará a modo de prueba piloto de este instrumento. Desde el nivel conceptual, todo instrumento debe ser chequeado, a través de pruebas piloto, para ajustar su pertinencia, mejorar su eficacia. Desde un nivel pragmático, acerca a los estudiantes al ejercicio de realizar entrevistas y los desafíos que este instrumento plantea.

La clase número diez comienza con el trabajo aportado por las experiencias en la realización de las entrevistas. Un representante de cada grupo lee a todos los compañeros del curso, la entrevista realizada. Los demás compañeros deben tratar de señalar cuáles son los temas principales y aportar críticas y sugerencias para lograr una mayor eficacia y la obtención de más elementos para ser transformados en datos. La escucha de los pares, favorece la interacción y el aprendizaje, mejorando la calidad de las entrevistas con miras a un mejor producto de investigación.

En esta misma clase se comienzan a delinear los elementos que incluye la elaboración de un informe final de investigación desde las partes que lo conforman hasta los elementos que contiene. Se comienza a trabajar en el proceso de escritura que en paralelo incluye, el trabajo con el análisis y el procesamiento de los datos. En este sentido, la elaboración del informe los confronta con el procesamiento del material, por lo cual se trabajan ambas líneas a la vez.

En clase se comienzan a esbozar la elaboración de un índice definitivo para el trabajo final, con la consecuente determinación de partes. El comenzar a trabajar en el índice, favorece la visualización del trabajo, y jerarquiza el lugar que el análisis y procesamiento de los datos, tienen en un trabajo de investigación. También se chequean los tiempos y las

actividades, en función de la planificación, señalando los aspectos a revisar y las falencias en cuanto a la elaboración del trabajo.

La dinámica de la clase, continúa adjudicando mayor tiempo al trabajo grupal y a la rotación de la docente, facilitando las correcciones en los distintos trabajos.

En la clase once, se continúa explicando y desarrollando los aspectos conceptuales vinculados a la elaboración de un informe de investigación. También se trabaja con las normas de presentación académica (normas APA) y la conformación de la bibliografía. Se ejemplifica las citas, las notas al pie, la utilización de páginas electrónicas, etc. Se trabaja sobre el índice definitivo del trabajo y se comienza a delinear el borrador final, que será presentado en la clase siguiente. Este borrador debe incluir contenidos y esbozo básico de la introducción, el cuerpo del trabajo y las conclusiones.

La clase doce, está focalizada en el trabajo con los borradores del trabajo su revisión y consulta. Constituye la última corrección posible antes de la entrega de la versión definitiva. Se trabaja intensamente sobre los contenidos de la guía del trabajo práctico final (ver anexo) y los ítems que debe incluir el informe escrito. También se repasan las características y tiempos para la exposición oral.

La clase trece es el tiempo para la presentación de los trabajos de investigación frente a todo el curso. Cada grupo presenta sus trabajos, responde a las preguntas y comentarios de sus compañeros. La docente escucha todas las presentaciones y toma nota, grupo por grupo de los modos en que la exposición oral toma cuerpo. Para ello se consideran los siguientes ítems: presentación de los integrantes de cada grupo, presentación del tema, organización y administración del tiempo, claridad expositiva, uso de lenguaje acorde y técnico, desarrollo de lo presentación (inicio, desarrollo y conclusiones). La presentación de estos trabajos y su exposición oral llevan nota, y ello equivale al segundo parcial. Esta clase cierra con una evaluación general de lo acontecido en la misma, por parte de los estudiantes y de la docente.

En la clase catorce la docente hace una devolución general de los trabajos presentados señalando las características comunes, los logros y los déficits. Se entrega a cada grupo el informe escrito con las correcciones correspondientes. Se otorga un período de tiempo para la lectura de las correcciones y luego grupo por grupo se trabajan las mismas con la docente. Es importante este momento ya que la versión corregida del trabajo debe ser presentada a la clase siguiente para obtener la habilitación para el final. El tiempo que media entre la lectura y la corrección y devolución por parte de la docente a cada grupo, es también aprovechado para comentar y observar los informes escritos por los otros compañeros de cursada.

La clase quince consiste en la entrega de los trabajos revisados (las dos versiones del cuerpo B, la corregida y la definitiva) y en el cierre y evaluación de la cursada.

Cronograma

Los tiempos para cada una de las actividades se encuentran articulados con los estimados en la planificación académica. En el siguiente cronograma se detallan los principales momentos vinculados al trabajo de investigación.

Clase 1: Se informa la temática a investigar. Se enuncia el TP 1(ver anexo).

Clase 2: Entrega del TP1

Clase 3: Se trabaja sobre los métodos en ciencia. Se enuncia el TP2 (ver anexo).

Clase 4: Se comienza a trabajar con el proyecto de investigación. Trabajo en pequeños grupos. Se comienza a delinear el TP 3 (ver anexo).

Clase 5: Entrega del TP3. Se trabajan sus contenidos para poder enunciar las primeras hipótesis y objetivos. Se comienza a delinear el marco teórico tentativo. Se enuncia el TP 4 (ver anexo).

Clase 6: primer parcial. Exposición oral de trabajos de análisis realizados como parcial domiciliario (ver punto corpus C y anexo, guía para el primer parcial).

Clase 7: Entrega del TP 4. Se continúa con el trabajo de investigación. Se trabaja sobre las unidades de análisis que conforman la muestra. Se ajustan los elementos presentados en los trabajos prácticos anteriores.

Clase 8: Se trabaja sobre la entrevista semiestructurada. Se realizan rollplaying de entrevistas. Se enuncia el TP5 (ver anexo).

Clase 9: Entrega del TP 5. Se leen las entrevistas correspondientes a los trabajos prácticos. Se marcan los aciertos y se sugieren mejoras y correcciones en función de cada uno de los temas. Se comienza a trabajar en las modalidades de análisis y procesamiento de los datos.

Clase 10: Se trabaja sobre el índice del trabajo y el contenido de los capítulos. Son trabajos que se realizan grupo por grupo. La docente tiene una función tutorial.

Clase 11: Se continúa con el trabajo por grupo y comienza a delinarse el borrador del trabajo. Se enuncia el TP 6 (ver anexo).

Clase 12: Se presenta el TP 6. Se trabaja en forma grupal y se ajustan y revisan el contenido de los borradores presentados.

Clase 13: Presentación de los trabajos de investigación. Exposición oral de cada uno de los grupos (ver corpus C y anexo, guía para la entrega del trabajo práctico final).

Clase 14: Entrega de los trabajos corregidos. La docente realiza una devolución grupo por grupo donde se revisan y ajustan los elementos señalados para lograr un trabajo adecuado.

Clase 15: Entrega final de los trabajos de investigación. Los estudiantes deben entregar los trabajos de acuerdo a las normas establecidas y con una copia digital (PDF).

Evaluación

Los mecanismos de evaluación formal de la cursada están centrados en los trabajos prácticos y en las dos presentaciones con carácter de parcial. Los criterios establecidos para su evaluación implican por un lado, cumplir con los requisitos y consignas establecidas en cada una de las guías correspondientes y por otro lado, la capacidad para no sólo cumplir la consigna sino establecer relaciones y análisis vinculados a un buen manejo teórico junto con una adecuada redacción. Cada trabajo práctico lleva nota (de uno a diez), y además deben ser completados e incluso vueltos a confeccionar dentro de la cursada para cumplimentar con las consignas establecidas. Los trabajos prácticos que están directamente relacionados con el trabajo de investigación (a partir del tercer trabajo) se comienzan a confeccionar en clase, facilitando el intercambio con los compañeros y la docente. Ello in-

cluye en algunas oportunidades, la lectura de lo elaborado que permite la colaboración de los compañeros tanto para profundizar las líneas de trabajo, como para orientar y ampliar las perspectivas. Esos trabajos son completados en el lapso entre clase y entregados en la siguiente. La docente los corrige, pone nota y señala sugerencias y orientaciones al trabajo presentado. La observación, escucha y participación en presentaciones áulicas se convierte también en un motor que si bien, no constituye una evaluación formal, actúa como si lo fuera, movilizándolo a los estudiantes a mejorar la producción de sus trabajos.

El primer parcial es un trabajo de elaboración domiciliaria (ver Corpus, sexta clase). Consiste en la aplicación de conceptos teóricos al análisis de una película (dentro de una lista propuesta por la docente) que deben plasmarse en un documento escrito. Este análisis debe ser presentado en la sexta clase frente a todos los compañeros. El tiempo para cada presentación es de diez minutos y pueden ilustrarla con el uso del cañón. Las consignas y criterios para su evaluación se encuentran detallados en la Guía para el primer parcial. Estos criterios incluyen la presentación en tiempo y forma del trabajo y la exposición oral; dedicación y preparación de acuerdo a las consignas y finalmente se evalúa la calidad discursiva (uso y aplicación de los conceptos teóricos) tanto del Trabajo Escrito como en la Presentación Oral. En la Presentación Oral, se evalúa la organización de la misma, el tiempo general y el atribuido a cada expositor, la claridad de los conceptos y la profundidad del análisis. La nota de este parcial es una nota promedio entre la presentación oral y el informe escrito.

El segundo parcial constituye la presentación de los trabajos de investigación (ver Corpus, clase trece). Las presentaciones son frente a todos los compañeros de cursada. Los elementos que se consideran relevantes son: presentación del grupo, sus integrantes y del tema a desarrollar, organización y administración del tiempo, claridad expositiva, coherencia, uso de lenguaje acorde al ámbito universitario, desarrollo de la presentación de acuerdo a las consignas (introducción, desarrollo y conclusiones). Los criterios establecidos en la Guía correspondiente refieren que la evaluación considerará: la presentación en tiempo y forma, dedicación y preparación del informe tanto en su elaboración como en su análisis, calidad tanto del trabajo como de su presentación, actitud y argumentación en la defensa del Trabajo, respeto de las normas de presentación de los trabajos en Diseño y Comunicación y el cumplimiento de las consignas especificadas en la guía.

Los trabajos escritos y su presentación oral llevan nota que se promedia constituyendo un valor de uno a diez.

Una vez finalizadas todas las exposiciones correspondientes a cada parcial, se realiza una evaluación grupal de la experiencia. En la misma se intercambian impresiones, opiniones e ideas fruto de la participación en esta actividad áulica. Los estudiantes señalan las ventajas de incorporar y comprender conceptos mediante este tipo de ejercitación y también manifiestan cierta sorpresa al percibir que el esfuerzo que implica investigar agrega cierto gusto y placer a la tarea de descubrir, utilizar y comprender ciertos fenómenos vinculados a la propia realidad.

Informe / Ensayo

La época actual puede ser definida de diversas maneras pero es inevitable considerar que las imágenes, los sonidos y las pantallas se constituyen en elementos propios del escenario cotidiano. Estos elementos podrían ser agrupados dentro del concepto de dispositivo. Agamben (Agamben, 2005) define al dispositivo como “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes”. Señala que a la proliferación de dispositivos equivale una proliferación de modos de subjetivación. En este sentido puede señalarse que en este escenario se desarrolla aquello que denominamos vida cotidiana. Ésta puede ser entendida como un entramado de historia pasada y presente que se encuentra en proceso de transformación generando actividades y quehaceres para dar sentido a lo nuevo. Las nuevas herramientas comunicacionales muestran y magnifican los circuitos de reconocimiento y afecto, las pertenencia grupales, la importancia de la inclusión y de la exclusión, como también la transformación de las nociones de lo público y de lo privado a partir de la expansión de los diversos dispositivos.

Un punto central en este análisis es la existencia de la red, que desde su polisemia, transmite la idea de contención, de medio, de intercambio y de ardid.

La red permite delinear un mundo de vínculos, que contiene y sostiene, frente al desamparo, la caída de los referentes sociales y la fragmentación subjetiva. También es un medio que soporta los cambios geográficos, la velocidad de los procesos, la simultaneidad de los fenómenos y la incertidumbre del mundo contemporáneo. Es posible señalar que si bien la mayoría de los jóvenes tiene celular, por ejemplo, los inmigrantes/migrantes, si no lo tienen, se convierte en uno de los primeros objetos a adquirir. Los trabajos realizados por los estudiantes permiten señalar ciertas inferencias. Por ejemplo que si bien “chatear” y pertenecer a una red social, son espacios propios del mundo “joven”, la palabra escuchada (sus tonos y modalidades) adquieren relevancia frente a situaciones en las que necesitan mayor contención, y/o también cercanía. En el caso de los migrantes se observa que la voz aparece (por los menos en los primeros tiempos) como un bálsamo frente a un escenario en el que no se terminan de arraigar y en el que lo nuevo no termina de armarse como propio. La palabra escuchada también facilita una comunicación más directa, ya que sus modalidades permiten dotar de sentido al contenido de lo dicho. El uso del celular marca una diferencia interesante en cuanto a lo público y lo privado. El mail y/o pertenecer a una red social es un dato que puede darse a cualquiera, pero el teléfono se encuentra ligado a vínculos significativos tanto desde el punto de vista afectivo (familiares, amigos, parejas) como desde el punto de vista laboral. El uso del celular también ha mostrado cierta invasión de lo privado en el mundo de lo público. Permite localizar al interlocutor, “hola ¿cómo va?, ¿dónde estás?” dando lugar a esta categorización actual de “medios locativos” (que puede estar asociada a cierta idea de control y mapeo cotidiano) como también ubicar quien llama (diferentes sonidos). El celular también invade el espacio público con sus sonidos y conversaciones, desconociendo a esos otros que pueblan ese lugar y generando situaciones de imposición sonora y temática como incomodidad frente a los contenidos de sus mensajes.

Conectar, comunicar, chatear/charlar, realizar una operación comercial, pueden configurarse como un encuentro con el otro, donde la geografía tradicional es olvidada, y un

escenario virtual propicia nuevos sentidos. Estos medios ya no implican un punto fijo en la geografía, sino que justamente dan cuenta de cierta movilidad asociada a la velocidad de los desplazamientos pero que no se constituye en un impedimento temporal para lograr una conexión. Ello nos permite preguntarnos si estamos ante una nueva forma de pensar al tiempo y al espacio, categorías que históricamente han permitido organizar la vida en sociedad y que sentidos va adquiriendo la idea de conexión.

La red facilita un tiempo fluido, que permite la deriva contenida. Es omnipresente y paradójicamente intermitente. Los jóvenes usan las redes, no sólo para estar conectados (que hay un otro posible) sino que estas permiten comentar, mostrar, y armar diversas redes que contienen y retienen en la posible deriva y posiblemente frenen cierto sentimiento de soledad. En este sentido sería válido preguntar la contracara de estos fenómenos. ¿Tanta conexión, no estará dando cuenta de la dificultad para profundizar y sostener vínculos? ¿Tendrá que ver con el desamparo frente a tanta abundancia de objetos y cierta fragmentación subjetiva? Muchos jóvenes manifestaron preocupación por las horas dedicadas a “estar en la red” y en las dificultades sociales que ello provocaba: aislamiento, confusión, deterioro de los vínculos cara a cara. Por otro lado, las redes e internet, se constituyen en elementos propios del hacer laboral y educativo. Su presencia en los distintos ámbitos es incuestionable y favorece no sólo la búsqueda de información sino también el desarrollo de diversas actividades, la apertura a nuevos mercados laborales como también la adquisición e intercambio de información y conocimientos.

La presencia virtual del otro permite que nos preguntemos si afecta y/o renueva el sentido a la ausencia, al silencio. Los contactos a través de las redes, favorecen la posibilidad también del engaño, la mentira y la exposición (buscada y no buscada). El malentendido genera dificultades con los seres queridos. Pero aquí habría que preguntarse si ello es generado por las limitaciones de este dispositivo, o es que ¿es propio de la comunicación y requiere de otras especificidades para que pueda desanudarse? El grupo comprendido entre los 18 y 24 años pareciera estar más dispuesto a participar e incluir aspectos de la intimidad sin mediar mayores reparos. Los jóvenes comprendidos entre los 25 y 28 años dedican menos tiempo a la deriva virtual, además de privilegiar y seleccionar que datos publicar.

A su vez, la velocidad y la simultaneidad, ¿afectan los tiempos y los procesos? ¿Borrar a alguien de la lista, es hacer desaparecer los afectos que lo acompañaron? Muchos de los jóvenes entrevistados comentaron que la red es un medio que permite dar a conocer novedades: estas pueden incluir presentar un nuevo partenaire/novio/pareja como también anunciar la finalización de la misma. En este sentido su anuncio no vela ni excluye los tiempos vinculados a su procesamiento. Muchos refirieron la polifonía de los contactos frente a estos cambios de “status”. ¿Estaremos frente a diferentes formas de procesar la finalización de vínculos significativos?

El tiempo virtual puede ser compartido con otros y con otras tecnologías que no entran en competencia sino que se complementan. Conectar, agruparse configuran la antesala del encuentro con el otro, encuentro que pone en juego lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo nuevo. En este sentido las nuevas tecnologías plantearían nuevos modos de construir sostener distancias, espacios, lo común y lo compartido. La red en este sentido es polifónica, si prevalencia de lo vertical sobre lo horizontal. La posibilidad de formar parte de diversos grupos no requiere mayores trámites como también la posibilidad de desligarse de los mismos.

Todos los trabajos aportaron la idea, que si bien estos dispositivos y los modos de conexión con el otro tienen mucho de virtual, ello no reemplaza el encuentro cara a cara. Más bien, implica la antesala, frente a lo desconocido, y el encuentro virtual, frente a la imposibilidad geográfica. Podría señalarse que ello está relacionado con algo de lo paradójico de estos dispositivos: acercan y alejan, juntan y aíslan, encuentran y desencuentran. Estos dispositivos muestran, exageran y subrayan las complejidades de iniciar, sostener y finalizar vínculos significativos. También nos fuerzan a armar y repensar los modos de estar en vínculos con otros, en tiempos caracterizados por este modo de habitar lo actual.

Conclusiones

Este trabajo permite apreciar que se puede aprender a investigar en cursada a través de la realización de un trabajo de investigación. Los estudiantes pueden por un lado, incorporar las nociones propias de la materia, a través del ejercicio de las tareas propias y a la vez, aprender y desarrollar conceptualizaciones con rigor teórico que les permiten analizar fenómenos del mundo contemporáneo. En este sentido puede señalarse, que la elección del tema ha sido de relevancia, ya que permite a los jóvenes amplificar la curiosidad y ejercer el trabajo de diferenciar la simple opinión de la crítica fundada en la conceptualización teórica. Por otro lado, la organización de la cursada y de sus diversas actividades facilita el logro de los objetivos. También puede señalarse que el espacio áulico ha sido fundamental como espacio de encuentro que organiza, ejercita y facilita el desarrollo de las diversas tareas.

En términos generales puede señalarse que el proceso de investigación puede cumplimentarse si las actividades de la cursada están organizadas para ese fin. En este sentido la planificación se constituye en una herramienta fundamental, no sólo en el puro sentido pedagógico, sino también en el sentido práctico, pues es allí donde están condensados los temas y actividades fundamentales propuestas para ese período.

Investigar es una tarea compleja, comprenderlo y atravesarlo es propio de un ambiente académico. Por ello el aula ha constituido en esta experiencia un lugar fundamental: favorece los intercambios, permite el seguimiento, facilita la consulta (con la docente y entre pares), estimula la producción. En este sentido, la incorporación del espacio del aula, como un tiempo de trabajo (que implica elaboración, consulta, búsqueda, escucha, intercambio, corrección, entre otros) ha facilitado el tránsito por los momentos críticos del proceso de investigación: recorte temático, elaboración de hipótesis, análisis del material de campo y elaboración del informe. El clima de trabajo (áulico) merece una mención. Es un clima que se va construyendo clase a clase y que implica la incorporación y el procesamiento de elementos y situaciones que vinculan las tareas de investigar con el tiempo y la responsabilidad propia de cada grupo por hallar un camino que permita transformar la curiosidad y el cuestionamiento a la realidad, en una serie de propuestas que validen ciertos hallazgos.

Dentro de las dificultades puede señalarse que la primera refiere a la incorporación del ritmo necesario para cumplimentar el trabajo en cursada. En este sentido puede señalarse que los trabajos prácticos, fuerzan a sostenerlo, pero al principio ello genera cierto desasosiego manifestado en dificultades para profundizar las temáticas, recortar los temas

y elaborar las hipótesis. También apropiarse del trabajo áulico, e incorporar el pasaje de un docente de tipo expositor a uno que trabaja más desde la actividad de tutor, también requiere cierto tiempo y genera resistencias, grupos que consultan con más frecuencia que otros, dificultades para administrar el tiempo para cumplimentar los trabajos, aprovechamiento del encuentro justamente donde la actividad convocante es el trabajo de investigación. Otra de las dificultades refiere a vencer el prejuicio sobre “lo aburrido y denso” que es investigar. Ello requiere de tiempo, búsqueda y motivación a través del recorte temático y sostenimiento a través de los cuestionamientos que los mismos estudiantes van generando sobre la temática elegida.

Dentro de los hallazgos puede señalarse que el uso de las computadoras personales ha facilitado el trabajo grupal, fundamentalmente en términos de elaboración y corrección. También ha permitido a los estudiantes observar y revisar los distintos avances, promover la ampliación y comparación de las nociones conceptuales e intercambiar fuentes con otros compañeros de cursada.

Este modelo de trabajo muestra que esta experiencia puede replicarse para temáticas específicas, de corto desarrollo temporal a través de una clara articulación de las actividades en tiempos de entrega y logros específicos para cada momento. También es importante señalar que el acompañamiento docente clase a clase y la consulta facilitan la tarea creando un clima de trabajo beneficioso para el mismo. Al finalizar los estudiantes se encuentran, sorprendidos de sus propias producciones y de los hallazgos que sus trabajos arrojan. En este sentido, la propuesta de trabajo vinculada a ampliar, cuestionar la propia perspectiva del mundo se encuentra ampliamente alcanzada.

Este proyecto también permite mostrar que los estudiantes son sujetos habilitados a transformar la curiosidad en una herramienta para la producción y la creación, y que el ambiente académico es un buen catalizador para ello.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Conferencia en la UNLP, 12/10/05. <http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM03-Agamben-QueesunDispositivo.pdf>
- Ander Egg E. (1983). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial El Cid.
- Auge, M. (1992). *Los “no lugares”*. Barcelona: Gedisa (1994).
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Díaz E. (1997). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- _____ (1999). *Posmodernidad*. Cap. 1. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ivoskus D. (2008). *Vivir conectados*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Perriault, J. (1991). *Las máquinas de comunicar y su utilización lógica*. Barcelona: Gedisa.
- Rheingold, H. (2002). *Multitudes inteligentes*. Barcelona: Gedisa.

- Sabino C (1994). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Taylor y Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere S.A.
- Winocur, R (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Mexico: Siglo XXI; U A Metropolitana, unidad Iztapalapa.

2. Proyectos de exploración de la agenda profesional

2.1. El *Found Footage* como práctica del video-arte argentino de la última década

Lic. Eleonora Vallazza (*)

Abstract del proyecto: El presente trabajo tiene como objetivo resultar relevante para las carreras de Comunicación Audiovisual y Dirección Cinematográfica en particular, pero también puede resultar de interés para otras carreras vinculadas a la comunicación audiovisual como ser Diseño de Imagen y Sonido y Fotografía, que se dictan en la Facultad de Diseño y Comunicación. Por lo tanto el área a la que responde es la Audiovisual. Este trabajo será de utilidad para el alumnado de las carreras anteriormente citadas, ya que plantea el análisis de una tendencia en crecimiento dentro del campo audiovisual en general y del video arte en particular. Si bien, los primeros realizadores de la práctica *Found Footage* pertenecen a la cinematografía mundial, en Argentina durante la última década se ha desarrollado ampliamente.

El resultado de dicha exploración será de gran utilidad como material de consulta para los alumnos interesados en vincularse tanto desde la investigación como desde la práctica, con esta tendencia en crecimiento. La práctica del *Found Footage* o cine encontrado, es nombrada también por las lenguas latinas como “película de montaje”. Este concepto incluye un conjunto de películas muy variadas que están basadas en un material preexistente ya sea de archivo u otra procedencia y son reutilizadas para generar un nuevo discurso. Por lo tanto se generan nuevas obras a partir de obras preexistentes. El desarrollo de dicha tendencia se materializa en la presencia en festivales internacionales como ser el BAFICI (Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente) en el que participan realizadores argentinos.

Dicha investigación será realizada por mi persona, sin la participación de alumnos u otros docentes. Sin embargo será imprescindible realizar entrevistas a realizadores, críticos y

teóricos del medio especializados en el tema, ya que no existe una bibliografía amplia debido a lo incipiente y experimental que resulta ser el objeto de estudio.

Trabajaré con bibliografía específica, complementaria y sitios Web dedicados al tema.

Las teorías con las que el presente proyecto se vincula, desde el campo específico son aquellas que definen y estudian lo experimental y las nuevas tendencias surgidas desde los tiempos de la posmodernidad. También con teorías provenientes de la filosofía y puntualmente de la estética que estudia el concepto de creación artística y creatividad, como con teorías provenientes de la sociología de la cultura como ser los conceptos de campo intelectual y proyecto creador.

Palabras clave: audiovisual - cine - montaje.

(*) Lic. y Prof. en Artes (UBA), Esp. Superior en Gestión Cultural (Fundación Konex), Maestría en Comunicación y Creación Cultural (CAECE. Fundación Walter Benjamin-En curso). Áreas de interés: audiovisual, cine, comunicación, artes plásticas y escénicas

Encuadre académico

La información brindada por la presente investigación, es relevante para las carreras vinculadas al diseño audiovisual, o sea, se constituye en una fuente de consulta y referente para las carreras del área Audiovisual que se dictan en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo: Comunicación Audiovisual, Dirección Cinematográfica, Dirección de Arte de Cine y TV, Guión de Cine y TV, Dirección de Actores de Cine y TV, y Fotografía. Si bien éstas son las carreras a las que atañe particularmente por ser la exploración de una tendencia en crecimiento dentro del campo audiovisual argentino, también resulta de interés para estudiantes de carreras vinculadas al estudio y diseño de la imagen en su más amplia variedad. Por lo tanto otras carreras que pueden considerar relevante dicha investigación son: Publicidad, Creatividad Publicitaria y Dirección de Arte Publicitario, que pertenecen al área académica Comunicación y Creatividad Publicitaria, como también para las carreras Diseño Gráfico perteneciente al área de Diseño Visual y Diseño de Imagen y Sonido del área Multimedia.

En relación a la formación de los profesionales del sector audiovisual en particular, y del resto de las carreras relacionadas con el estudio y la creación de imágenes, la presente investigación influye en un sentido doble. Por un lado, la temática propuesta ofrece una recopilación de contenidos y desglosa una serie de creadores audiovisuales pocas veces incluidos en las planificaciones académicas de las carreras nombradas. Es así como resulta importante como fuente de consulta, y como material de estudio para aquellos profesionales que quieran vincularse a esta práctica experimental de la creación audiovisual. Promoviendo de alguna manera, una ampliación en el campo de desarrollo profesional y creativo, más relacionado con el campo de la plástica. Por otro lado, como será desarrollado a continuación, la práctica del *Found Footage* implica una postura crítica y reflexiva frente al propio medio. Es así como el alumno que se enfrente al estudio de dicha práctica

creativa tendrá la posibilidad de incorporar una mirada crítica, reflexiva y por sobre todo deconstructiva de la obra audiovisual, que podrá extender al resto de las áreas de su desarrollo profesional.

Fundamentación

El resultado de la presente investigación tiene como meta ser de utilidad para el alumnado de carreras vinculadas con el universo audiovisual: Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Dirección Cinematográfica, Diseño de Imagen y Sonido en particular pero también tiene por objetivo ser material de consulta y fuente de referencia en carreras vinculadas a la imagen y al diseño en general.

El objeto de estudio, que será detallado a continuación, es lo suficientemente complejo como para poder ser abordado desde diferentes miradas teóricas: estética, filosófica, social y antropológica en una visión más amplia de la cuestión, como por diferentes teorías desarrolladas para el estudio de la imagen y de la imagen audiovisual en particular.

Por otro lado, es un tema de estudio que no ha recibido la suficiente teorización o investigaciones académicas legitimadas, que permitan incorporarlo al currículum ni planes de estudio de las carreras anteriormente mencionadas. Existe el estudio de la tendencia *Found Footage* en el marco de la educación no formal a modo de seminario o talleres extracurriculares, pero apenas es considerada en la planificación de los programas de las carreras de comunicación y diseño.

Si bien, los primeros realizadores de la práctica *Found Footage* pertenecen a la cinematografía mundial, en Argentina durante la última década se ha desarrollado ampliamente.

Por lo tanto, el resultado de dicha exploración será de gran utilidad como material de consulta para los alumnos interesados en vincularse tanto desde la investigación como desde la práctica, con una tendencia en crecimiento.

Como será detallado a continuación, la práctica del *Found Footage* implica una crítica frente al medio cine o video (de acuerdo al soporte), por lo tanto la ejercitación por parte de los alumnos de dicha práctica implicará un conocimiento crítico y reflexivo sobre el medio y sobre el concepto de la creación artística que replantea supuestos filosóficos instalados en la cultura y educación occidental. Es así que tanto el análisis como la práctica de dicha tendencia, permitirá a los alumnos no sólo acercarse a la incorporación de nuevos conocimientos sino también a ejercitar un conocimiento crítico y reflexivo sobre el medio estudiado y analizado por otras disciplinas a lo largo de su formación profesional.

Tipología

El presente Proyecto de Exploración de la Agenda Profesional trata sobre el estudio de una tendencia dentro del campo de la producción audiovisual contemporánea. Esta tendencia, no es propia de este siglo, sin embargo el desarrollo vertiginoso y exhaustivo de las nuevas tecnologías, permite que el crecimiento y los alcances de dicha tendencia, sean mucho más fuertes y abarcativos desde la última década al día de hoy.

Necesidad que cubre

La necesidad básica que cubre es la de generar un nuevo ámbito de investigación dentro del campo del universo audiovisual como también la de cubrir la falencia sobre fuentes y materiales de consulta para alumnos como para interesados en el medio audiovisual en general. Si bien el tema, tiene antecedentes en publicaciones especializadas de cine el ámbito de circulación y recepción de dichas publicaciones se encuentra restringido a: publicaciones especializadas, libros de estudio de teoría e historia de cine, o publicaciones editadas por festivales de cine internacionales. Más allá de facilitar el acceso a un tipo de información, que circula en ámbitos muy cerrados y específicos, los resultados de dicha exploración generarán la necesidad de revisar, modificar y ampliar los contenidos de las planificaciones curriculares de las carreras anteriormente mencionadas. Por lo tanto no solamente será de gran utilidad para los alumnos interesados en el objeto de estudio, sino que también ayudará a replantear los contenidos que forman parte de las asignaturas de las carreras en cuestión, colaborando con la necesaria actualización y reformulación de los contenidos que conforman los currículums de la enseñanza superior en diseño y comunicación.

Descripción

A modo introductorio, se puede definir a la práctica del *Found Footage* o cine encontrado, que es nombrada también por las lenguas latinas como película de montaje. Son films que se realizan a partir de la presencia de un material preexistente, por lo tanto se generan nuevas obras a partir de obras preexistentes. Este material se caracteriza por incluir un conjunto de películas muy variadas procedentes, ya sea de archivo u otras fuentes (mercados de pulgas, cestos, material descartado por distribuidoras, etc.) que son reutilizadas para generar un nuevo discurso. En la mayoría de los casos, el resultado de esta nueva obra suele generar un discurso bastante distinto a lo que pretendían los materiales originarios. Los géneros que incluyen también son muy amplios desde noticieros, films educativos, institucionales, propagandísticos, pornográficos, amateurs, familiares y etnográficos. Esta variedad también se da en los soportes de los mismos desde 8mm, Súper 8, 16mm, video, etc. El desarrollo de dicha tendencia se materializa en la presencia en festivales internacionales como ser el BAFICI (Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente) en el que participan realizadores argentinos.

Es un cine definido por un tipo de práctica, que en general es una práctica crítica. Es así como se lo relaciona de manera directa con las prácticas de los artistas dadaístas desde el collage hasta los ready made. Para ubicarlo en un momento de la historia se puede afirmar que esta práctica se da de manera consciente por primera vez con el realizador experimental Bruce Conner y su *A movie by Bruce Conner* de 1958. Este camino iniciado por Bruce Conner, continuó desarrollándose ampliamente desde fines de los '60 con realizadores como Gustav Deutsch, Jonas Mekas, David Rimmer, Yervant Gianikian y Angela Ricci Lucci, Craig Baldwin, Ken Jacobs entre otros, y por Latinoamérica los nombres más reconocidos son los de Camilo Botero Jaramillo, Gustavo Galuppo, Pablo Marin y Eugeni

Bonet, entre otros. Uno de los realizadores, que dentro del universo *Found Footage*, es considerado un referente artístico fundamental es el realizador austriaco Peter Tscherkassky. Los estilos y tendencias que se dan dentro de la práctica mencionada, son muy amplios y eclécticos, por lo tanto se procederá al análisis pormenorizado de casos, para poder afirmar ciertas conclusiones sobre las características más sobresalientes de dicha tendencia, haciendo hincapié en casos argentinos y contemporáneos.

En términos generales se puede afirmar que las diferentes tendencias dadas dentro de este tipo de práctica audiovisual, están marcadas básicamente por el soporte material de las películas encontradas. Por lo tanto es posible hablar de una tendencia materista, cuyo objetivo está dado por la manipulación del material filmico, el celuloide expuesto en su máxima expresión a partir de su manipulación que en ocasiones llega a su destrucción. El realizador Eugeni Bonet denomina “cine métrico” a la tendencia del cine experimental que encuentra desarrollo en el *found footage* más destructivo, interviene el material original para que ostente su calidad de superficie, de objeto, exponiendo así la trama filmica. El *found footage* experimental tiene como su principal referente a Peter Tscherkassky, y algunas de sus obras más recientes son *Happy-End* (1996), *L'Arrivée* (1997/98), *Outer Space* (1999), *Get Ready* (1999), *Dream Work* (2001) e *Instructions for a Light and Sound Machine* (2005). Un caso extremo y contemporáneo que responde a esta línea materista es el de la obra *Wound Footage* (2003-2009) del director alemán Thorsten Fleisch. Esta obra consiste en la manipulación de un rollo Super 8 con el fin de exponer las distintas etapas de la distorsión del material original. El espectador es enfrentado a un proceso de desintegración y transformación que va desde la quemadura del celuloide al mosaico de píxeles. De alguna manera, la obra simboliza el camino de lo analógico a lo digital desde la transformación de la materia y esto lo logra por el procedimiento creativo dividido en las siguientes etapas: en un primer momento registra la descomposición del celuloide con una cámara de video, luego la baja a la computadora y la vuelve a filmar desde el monitor, convirtiendo así lo analógico en digital.

Por otro lado, otra tendencia con gran desarrollo es el que Bonet denomina *compilation film* o película collage que usa técnicas de montaje o desmontaje para alterar corregir o analizar la película encontrada y este tipo de práctica incluye tanto películas en soporte filmico como en video analógico y digital. Estas películas collage corresponden a una intencionalidad artística más conceptual que muchas veces se transforma en un vehículo para expresar la mirada política de los realizadores sobre alguna temática en particular.

La obra *Elvira en el Río Loro* (2009) del realizador argentino José Villafañe puede encuadrarse dentro de esta tendencia. A partir de un material encontrado que incluye imágenes de programas de televisión de la década del '70, como fragmentos de films familiares, el director decidió realizar un relato a partir de una voz en off que va narrando las diferentes etapas de una historia ficcionalizada. En este caso se trabaja con el tema de la reconstrucción de un pasado traumático y doloroso, como el de la última dictadura militar en Argentina, a partir de la narración de una historia íntima creada por el director a partir de las imágenes encontradas.

El realizador argentino Gustavo Galuppo, trabaja con video y se encuentra más vinculado al mundo del video arte, dentro de sus obras más recientes se encuentran: *Yo, Duras* (2010), *Fedra o la desesperación* (corto - 2008), *Sweetheart - Storie(s) About Accidents of*

Love (2006) y *Días enteros bajo las piedras* (2004). La peculiaridad de la obra *Yo, Duras* (2010) esta en que a diferencia de otros exponentes del *Found Footage* consiste en un largometraje. El punto de partida de dicha obra es la obra cinematográfica y literaria de Margarite Duras, relacionando parte de su obra con otras películas hasta inclusive registros propios. Estos materiales heterogéneos están vinculados a través de un montaje y un discurso definido por una mirada sobre la obra de Margarite Duras. Gustavo Galuppo materializa a través del montaje de estos elementos heterogéneos, un tipo de discurso teórico sobre el cine fundado históricamente por André Bazin, que analiza y estudia a la técnica del montaje homologándola con la experiencia de la escritura literaria.

Otro largometraje argentino y contemporáneo es *Teoría de Cuerdas* (2011) y fue realizado bajo la dirección colectiva de Luján Montes, Gabriel González Carreño, Clara Frías, Laura Focarazzo, Oscar Maio, Luciana Foglio, Eugenia De Rossi, Sergio Brauer, Juan Tancredi, Antonio González Mediondo y Amado Casal. Esta experiencia colectiva, fue presentada en el marco del BAFICI 13° (Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente) en la sección competitiva de Cine del Futuro. Cada segmento de este film tiene el título de algún elemento químico, las imágenes que presenta son de las más diversas fuentes: archivo documental, videos caseros, etc. Las mismas son presentadas a modo de collage, de fusión y combinaciones que abarcan distintas prácticas del cine experimental: *found footage* propiamente dicho, el remix digital y la estética documental reconstruida por la abstracción de la imagen. El film avanza a partir del ritmo musical generado por la edición de las diferentes imágenes presentadas en el film, rompiendo con la cuestión del relato o de la mirada de los directores sobre una determinada realidad.

Más allá de la intervención del material encontrado, existe también una tendencia dentro de la práctica *Found Footage* en la que los realizadores no generan ningún tipo de manipulación o intervención en términos de montaje y edición sobre dicho material. Algunos directores sostienen que proyectaron los films tal cual los encontraron, sin realizar ninguna intervención sobre los mismos. Sin embargo en estos casos también se produce un cambio interpretativo, ya que el contexto cambia, la finalidad también y por consiguiente los efectos que produce en el espectador. Ejemplos concretos de este caso son las obras *Tearoom* (1967/2002) de William E. Jones y *March 14, 1938* (2008) de Christoph Weidrich. Ambos aseguran no haberlas intervenido, *Tearoom* es una cinta familiar encontrada en el departamento de investigaciones de la policía de Ohio y *March 14, 1938*, una película casera, obtenida en un mercado de pulgas austriaco, que muestra escenas cotidianas de una familia en un día cualquiera, ese día cualquiera resulta ser el 14 de marzo de 1938, el mismo en que Austria es asediada y ocupada por las fuerzas nazis.

En relación a esta última tendencia se encuentran las denominadas películas huérfanas. Paula Félix-Diddier (Directora del Museo del Cine de la Ciudad de Bs. As.) lo desarrolla en su capítulo del libro editado por BAFICI *Cine encontrado: ¿Qué es y adónde va el found footage?* (2010). Es un metraje encontrado que proviene de espacios ajenos al archivo institucional. En los '90 se desarrolló el término huérfanos para aquellos films que por diversas razones quedan fuera de los programas de rescate y restauración, cumpliendo así con la preservación de la memoria audiovisual no oficial. En Estados Unidos, existe el festival Orphans dedicado a estas películas, en el que diferentes personas e instituciones llevan metrajes encontrados que son proyectados y luego se reflexiona sobre su posible

origen. Toda la información sobre este tipo de films, puede ser consultada en el blog <http://orphanfilmsymposium.blogspot.com/>. En este sitio archivistas, académicos e investigadores discuten cuestiones vinculadas a la preservación de films que no están cubiertos por la protección de las legislaciones destinadas a la preservación del patrimonio audiovisual. A su vez este blog es el registro del Simposio que se realiza en el que académicos, archivistas, realizadores, curadores y técnicos se reúnen para proyectar, comentar y estudiar materiales marginados. El metraje encontrado que forma parte de estos films proviene de espacios totalmente ajenos a los archivos institucionales: mercados de pulgas, cestos de basura, colecciones personales, hallazgos en sitios de los más diversos. Así mismo los géneros que abarcan son muy amplios desde noticieros, films educativos, institucionales, de propaganda, pornográficos, amateurs, familiares, etnográficos, etc. Lo mismo sucede con los soportes de los mismos desde 8mm, Súper 8, 16mm, etc. La práctica del *found footage* resignifica estas imágenes huérfanas porque a pesar de no modificarlas o intervenirlas, las expone en un contexto diferente generando una nueva mirada. El concepto de orfandad, viene siendo muy útil porque contribuyó a la institucionalización de las tareas de colección, conservación y acceso para una gran cantidad de materiales audiovisuales que históricamente han sido desplazadas u olvidados.

Continuando con esta línea del planteo de miradas diversas, que vienen desarrollándose sobre el universo audiovisual que no responde a las imágenes legitimadas e institucionalizadas, es importante destacar otra tendencia. Desde el año 2003 se lleva a cabo, durante la misma fecha pero en diversos lugares del mundo el *Home Movie Day*, <http://www.home-movieday.com/>. El objetivo de este evento es reunir a quienes quieran compartir sus viejas películas domésticas, quienes hayan descubierto cintas familiares y quieran compartirla con un público desconocido. De alguna manera este evento genera la exposición de una suma de memorias individuales y personales que pone en evidencia momentos similares de las vidas de las personas: desde los nacimientos, casamientos, cumpleaños, graduaciones, que pueden tener características diversas por cuestiones culturales pero que en definitiva son las mismas situaciones que vive cualquier ciudadano del mundo. Por otro lado entra en crisis el concepto de cine como espectáculo, al exponer imágenes íntimas que fueron registradas a modo de memoria privada, frente a la ceremonia del espectador de cine que se encuentra a oscuras en una sala de cine para presenciar un espectáculo audiovisual. El límite entre lo privado y lo público queda indefectiblemente superpuesto e invisibilizado.

La práctica del *Found Footage* fue ganando lugar e importancia en la programación de los festivales de cine, como ser BAFICI en Argentina y en España, Austria y Canadá además de Estados Unidos en dónde hay un festival dedicado a este tipo de cine, Found Footage Festival, <http://www.foundfootagefest.com/> que trabaja con material en video exclusivamente en formato VHS. En este festival se proyectan materiales de lo más diversos géneros: capítulos de series televisivas, fragmentos de documentales, publicidades de televisión, etc. En Argentina, esta práctica está en pleno crecimiento; atribuido, por los especialistas Diego Trerotola y Leandro Listoriti, por un lado a las influencias que ejercen sobre los jóvenes cineastas, festivales como el BAFICI y la edición de publicaciones especializadas, como también por una realidad en la que estamos inmersos, atravesada por un mundo de imágenes que circulan a través de las nuevas tecnologías protagonistas de nuestras vidas.

Todo comenzó con las videograbadoras caseras en los '80s, y se potenció en la actualidad con dispositivos cada vez más sofisticados pero al mismo tiempo más simples para el usuario común.

Con un teléfono móvil o con una herramienta como Youtube en Internet, todos podemos ser realizadores *Found Footage*, falta sólo tener la intencionalidad artística de que ese material sea exhibido como tal o inversamente esperar que esa intencionalidad se diluya con la vida cotidiana, dejando al *Found Footage* como una práctica artística del pasado.

Como aporte bibliográfico sobre el tema analizado, la literatura en español es escasa pero importante por la calidad del contenido y la investigación que la precede. En nuestro país, recientemente editado el libro ya citado *Cine encontrado: ¿Qué es y adónde va el found footage?* (2010) es un claro ejemplo de esto. Los compiladores argentinos Leandro Listorti (realizador, periodista y programador de BAFICI Bs. As. Festival Internacional de Cine Independiente) y Diego Trerotola (realizador, periodista y programador de BAFICI), decidieron convocar y compilar tanto a autores como a realizadores vinculados con este práctica, para editar a través del festival el libro mencionado.

Ambos autores comparten la idea que el *Found Footage* no puede ser pensado como género o como se lo suele ubicar como un subgénero dentro del cine artístico o experimental, porque aquello que lo define como tal no es un adjetivo ni un sustantivo sino un verbo *found*, por lo tanto es un cine definido por un tipo de práctica, que en general es una práctica crítica. Es así como se lo relaciona de manera directa con las prácticas de los artistas dadaístas de principios del siglo XX, desde el *collage* hasta los *ready made*. La intención de los compiladores del libro no fue la de realizar un revisionismo histórico del *Found Footage* sino la de ofrecer un panorama amplio que incluyera distintas miradas sobre este fenómeno, por lo que convocaron a realizadores y teóricos. El límite que divide a ambos mundos del cine que dentro de otros géneros y prácticas está muy marcado, aquí se vuelve débil, ya que los realizadores con su práctica reflexionan sobre el lenguaje cinematográfico, por lo tanto hacer y pensar al cine *Found Footage* son actividades conjuntas, no puede darse la una sin la otra.

Otras de las publicaciones en español fue editada también en el marco de un festival de cine internacional, en este caso el Festival Internacional de Cine Documental de Navarra, 2009 como parte de la colección Punto de Vista. Su título es *Metraje encontrado. La apropiación en el cine documental y experimental* (2009) y el autor es Antonio Weinrichter. Dicho trabajo no está editado en Argentina pero puede ser solicitado vía Internet.

Otros autores que han publicado sobre el tema son:

- Eugeni Bonet (1993) *Desmontaje: film, video/apropiación, reciclaje*, Valencia: IVAM.
- Hausheer, Settele (1992) *Found Footage Film*, Luzern: VIPER.
- Wees William (1993) *Recycled Images: The Art and Politics of Found Footage Films*, Nueva York: Anthology Film Archives.
- VV.AA. (1998) *Propuestas al margen: falso documental y metraje encontrado* En Archivos de la filmoteca, Valencia: Paidós.
- Arthur Paul (2008) *En busca de los archivos perdidos*. En Archivos de la filmoteca 58. Valencia: Ediciones de la Filmoteca.

Luego existen una serie de artículos en revistas especializadas como en blogs que tratan sobre el tema en cuestión y ellos son:

- Brenez, Nicole, *Cartographie du found footage*, disponible en: www.archives.arte.tv
- Wees, William, *Found Footage y el aura ambigua de Hollywood*, *Cinema Journal*, Vol. 41, No. 2 (2002), trad. disponible en www.visionesmetaforicas.blogspot.com
- Jacobsen, Udo, *En busca del sentido perdido. En torno al found footage*, revista electrónica *Fuera de campo*, <http://www.fueradecampo.cl/Articulos/foundfootage.html>

Si bien el marco teórico será desarrollado en otra etapa de la exploración, resulta oportuno cerrar dicha presentación del objeto de estudio con los conceptos elaborados por Nicolás Bourriaud tanto en su libro *Estética Relacional* (2002, Paris: Presses du réel) como en *Postproducción* (2006, Bs. As., Adriana Hidalgo). El autor desarrolla un concepto interesante en relación a la definición que hace del artista contemporáneo como un inquilino de la cultura. Sostiene que en la posmodernidad las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias, sino que por el contrario buscan constituir modos de existencia dentro de lo real ya existente. Afirma que las prácticas del bricolage y del reciclaje de lo cultural, son lo que sostiene al mundo de hoy. En relación al lugar que ocupa el receptor de este tipo de obras, el autor habla de la existencia de un encuentro entre el público y la obra, obra que al formar parte de una sociedad espectacularizada se percibe en grupo, generando así una elaboración colectiva del sentido. Es así como habla de arte como estado de encuentro, como el lugar en donde una propuesta artística genera una relación dinámica entre la obra y el público y entre el público mismo. Sólo desde este lugar, propio de la posmodernidad es posible comprender la expansión de una práctica como la del *Found Footage*. En relación al concepto de Postproducción lo define como un término técnico utilizado en el mundo de la televisión, el cine y el video y designa el conjunto de procesos efectuados sobre un material grabado: el montaje, la inclusión de otras fuentes visuales o sonoras, el subtítulo, las voces en off y los efectos especiales. Los artistas que insertan su propio trabajo en el de otros llevan a destruir la tradicional distinción entre producción y consumo, creación y copia, ready-made y obra original “la materia que manipulan ya no es materia prima” (2006).

Es en este punto en donde entra en cuestión lo planteado en la introducción de dicho estudio: la práctica del *Found Footage* implica una crítica frente al medio, por lo tanto la ejercitación por parte de los alumnos de dicha práctica implicará un conocimiento crítico y reflexivo sobre el medio y sobre el concepto de la creación artística que replantea supuestos filosóficos instalados en la cultura y educación occidental basada en la idea de la creación artística definida por la creación de algo nuevo y único que se plasma materialmente en la obra de arte original y nueva.

Encuadre teórico

Uno de los autores fundamentales para desarrollar la exploración de la tendencia del *Found Footage* es Nicolás Bourriaud citado previamente por sus textos *Postproducción*

(2006, Bs. As., Adriana Hidalgo) y *Estética Relacional* (2002, Paris: Presses du réel). En este último reflexiona sobre el concepto de sensibilidad colectiva en la que se inscriben las nuevas formas de la práctica artística. En el mismo trabajo analiza las características principales de los nuevos modos de producción artística basados en la utilización de herramientas basadas en obras y estructuras formales preexistentes. Bourriaud cita algunos ejemplos de obras de artistas contemporáneos que expresan claramente este nuevo modo de producción, uno de ellos es *24 hour psycho* (1997) obra del video artista Douglas Gordon que consiste en una proyección en cámara lenta del film de Alfred Hitchcock *Psicosis*, de modo que llega a durar veinticuatro horas. Estas prácticas artísticas se caracterizan por el hecho de recurrir a formas ya producidas. La voluntad de los artistas es inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y de significaciones en lugar de considerarla como una forma autónoma u original. De esta forma desarrolla el concepto contemporáneo de postproducción en su texto citado anteriormente, para definir las intenciones de los artistas actuales como programadores y no como creadores de algo nuevo “los artistas actuales programan formas antes que componerlas, más que transfigurar un elemento en bruto (la tela blanca, la arcilla, etc.), utilizan lo dado” (2006). Otro de los conceptos elaborados por este autor, que apoyan el marco teórico de la investigación es el de apropiación de la cultura. Las prácticas artísticas contemporáneas implican una acción de apoderarse de todos los códigos de la cultura, de las formalizaciones de la vida cotidiana, de todas las obras del patrimonio mundial y el objetivo es hacerlos funcionar en otro contexto. De alguna forma, ser un artista actual implica un aprendizaje en relación a servirse de las formas, habitarlas y apropiarlas.

La idea de la cultura como la de un itinerario por recorrer es otra de las ideas desarrolladas por Bourriaud que ayudan a definir el marco teórico de la investigación exploratoria de una tendencia como la del *Found Footage*. En este punto vincula la práctica del *DJ*, la del *web surfer* y la de los artistas de la postproducción. Los tres son definidos como *semionautas* ya que antes que nada producen recorridos originales entre los signos. El *DJ* activa a su manera, la historia de la música copiando y pegando trozos sonoros, poniendo en relación productos grabados. El usuario de Internet crea su propio sitio conducido a recortar las informaciones obtenidas. El concepto de la cultura del uso atraviesa este trabajo de Bourriaud. Es así como la obra de arte supera su papel tradicional como simple receptáculo de la visión del artista para pasar a funcionar como un agente activo, como un ente que dispone de autonomía y de materialidad en diversos grados ya que su forma, la creada por el artista original puede variar. El autor concluye afirmando que el arte vendría así a contradecir la cultura pasiva que opone en el mercado a los consumidores a las mercancías. Por lo tanto, en la cultura del uso el sentido nace de una colaboración, una negociación entre el artista y quien va a contemplar la obra.

Otro autor esencial para el encuadre teórico de dicha investigación exploratoria es Guy Debord por su obra *La sociedad del espectáculo* (1995, Bs. As.: La Marca). Es pertinente también, porque el mismo autor filmó una película de *Found Footage* que denominó *La société du spectacle* (1973) como transposición de su tesis. En su contenido trabaja con imágenes preexistentes, por lo tanto rechaza la producción de imágenes nuevas. La utilización de imágenes ya registradas por otros y su consiguiente manipulación le sirven al autor para demostrar el dominio y la alienación que éstas ejercen sobre el espectador.

Todas estas imágenes van acompañadas por una voz over que enuncia la tesis del libro que la película transpone. Indicando cómo mirar las imágenes ancla el sentido y señala el modo que hay que situarse frente a aquello que vemos, con el fin de neutralizar el poder cosificante de las imágenes espectaculares, pero también los hace por su ruptura de toda posibilidad de unir sintagmáticamente los planos. Si se analiza el fenómeno cultural desde parte de la tesis del autor que sostiene que el espectáculo no es un conjunto de imágenes sino una relación social de personas mediatizadas por imágenes, el universo del cine sería aquel que pone en manifiesto de manera explícita aquella relación. Por este motivo, resulta pertinente nombrar el afiche del film precedente con una cita de Debord “El cine también, debe ser destruido”. La práctica del *Found Footage* destruye la lógica del cine clásico y narrativo, pero también destruye la lógica del artista como creador de algo nuevo, original que genera el concepto de aura. Es así como la negación de sí mismo, siguiendo la propuesta de Debord. Como el espectáculo es una visión del mundo que se ha objetivado, la manipulación y destrucción de esas imágenes permite desobjetivarlo, desalienarlo. Por otro lado con esta práctica autodestructiva, logra poner de manifiesto cómo el espectáculo constituye el modelo presente de la vida socialmente dominante.

Por otro lado, resulta pertinente observar el caso analizado en la presente exploración, bajo la lupa teórica de *Los límites de la interpretación* (1998, Barcelona: Lumen) de Umberto Eco. Estos conceptos son necesarios para poder analizar el fenómeno, desde la perspectiva del espectador. Las obras del *Found Footage* son obras experimentales, por lo tanto rompen desde su propia definición con la noción de obra de arte legible que debe emitir un claro mensaje al espectador. El autor sostiene que todo texto, como toda obra arte, pueden ser consideradas como una máquina que produce una deriva infinita de sentido. Las obras del *Found Footage* revierten el sentido de las imágenes tomadas en otro contexto y con otros fines, por lo tanto los espectadores poseen un gran trabajo de interpretación que pueden encuadrarse dentro de los debates propuestos por el autor. En torno a esto sostiene por un lado que es necesario buscar en el texto lo que dice con referencia a su misma coherencia contextual y a la situación de los sistemas de significación a los que se remite. Por otro sostiene que es necesario buscar en el texto lo que el destinatario encuentra con referencia a sus propios sistemas de significación y/o con referencia a sus deseos y pulsiones arbitrarias. El espectador especializado del *Found Footage*, debe poseer el conocimiento de las características propias de esta tendencia, en la que el creador se apropia de fragmentos de películas sobre las que va a imprimir su mirada. Esta mirada siempre pone en crisis, en contradicción el uso, la forma y el contenido del original. Por lo tanto el destinatario de estas obras deberá realizar un doble trabajo, por un lado encontrar las referencias con coherencia contextual del original, y por otro lado encontrar las referencias a sus propios sistemas de significación a partir de la segunda lectura realizada por el director. Uno de los conceptos fundamentales para poder abordar el análisis de esta tendencia es el desarrollado por Eugeni Bonet sobre la película de montaje. Desarrolla este concepto para las películas basadas sustancialmente en un material preexistente, de archivo u otra procedencia, reutilizado para generar un nuevo discurso. El término película lo utiliza porque dicha definición debe abarcar diversos soportes, contextos y tránsitos, por este motivo no implementa el término film que refiere a un tipo de material filmico y analógico. El nombre película permite hacer referencia no sólo al cine, la televisión y el video sino

también a todo aquello que concierne a los sistemas multimedia donde película designa todo contenido que se ampara en una secuencia de imágenes en movimiento, sea en un disco digital compacto o en la red. Bonet continúa su desarrollo en relación a la expresión cine de montaje haciendo hincapié en el aporte de los cineastas rusos. Esta vanguardia artística desarrollada durante la revolución socialista, logró asociar la idea de la técnica de la fábrica con el montaje como la cirugía de la película. En su desarrollo histórico por el concepto de cine montaje, Bonet cita otro momento importante a mediados del siglo XX, cuando el material y el documental de archivo hallan una gran demanda en la televisión. Esta situación se ve reforzada por la incursión del video doméstico y el ordenador multimedia que habilitan la familiarización de todos con el archivo público de las imágenes. De esta manera se ha ido afirmando otra clase de compilación y cultura de los archivos, desarrollado al margen de los archivos institucionales y las prácticas artísticas experimentales. Otro concepto desarrollado por el autor citado, fundamental también para la presente investigación exploratoria de la práctica del *Found Footage*, es el de desmontaje. Este término hace referencia a varias facetas pertinentes para este trabajo. Por un lado la idea de desmontaje remite a un reverso de la práctica más habitual de montaje y su sentido constructivo. Por otro lado hace referencia a otras expresiones como la deconstrucción. En este sentido, se puede vincular la práctica del *Found Footage* con las poéticas del objeto encontrado, vulgar, episódico, *readymade*, el *assemblage* del arte norteamericano y el *scratch video* británico. Estos films también son analizados desde la designación *collage*, en las mismas generalmente no hay comentarios en *off* como tampoco se apela a un tono instructivo o didáctico. Se prima por que las imágenes se expresen por sí mismas, por el aporte realizado por el director desde el montaje o desmontaje, continuando con el sentido de que aquello que la nueva obra nos dice suele ser bastante distinto a aquello que pretendían los materiales de partida.

Otro concepto retomado por Bonet, del autor Richard Prelinger, es el de films efímeros como aquellos que sirven de material de partida de los realizadores del *Found Footage* y que están representados por los géneros de producción educativa, corporativa o institucional, el reportaje industrial o promocional, la publicidad y la propaganda y los descartes y excedentes de productos ya en sí concebidos para una vigencia perecedera. Para cerrar con el aporte teórico de Eugeni Bonet al estudio de la práctica del *Found Footage* y su desarrollo del concepto de desmontaje documental, se puede afirmar que este tipo de montaje se opone al documental de montaje que se distingue por sus propósitos de objetividad, neutralidad y reseña histórica. Esta oposición se basa en los criterios de subjetividad, postura crítica, interpelación de los modos de representación y de la interpretación semiótica única de las imágenes propios del desmontaje documental. Estas imágenes se encuentran liberadas de sus destinos, propósitos y sentidos originales. Es así como, a través del desmontaje, se desvela un subtexto y connotaciones imprevistas por los realizadores originales.

Otros de los autores que aportan conceptos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación exploratoria son Paul Young y Paul Duncan con su texto *Cine artístico* (2009, Colonia: Taschen). En el capítulo que los autores desarrollan la noción de cine de *collage* y metraje encontrado, hacen referencia a la característica propia de la producción artística contemporánea, signada por prácticas como la del *collage*, el ensamblaje y el arte de los objetos encontrados. En relación al concepto de *collage* plantean ciertas dificultades en el

caso del cine, ya que por naturaleza es un medio basado en el tiempo, por lo tanto, únicamente puede presentar tomas a modo de secuencia en lugar de simultáneamente. Para lograr una solución a este problema, plantean una definición sumamente importante para el marco teórico del presente trabajo. La definición de *collage* propuesta parte de la idea del proceso de usar objetos reales encontrados para un plano pictórico y plástico y para el cine de metraje encontrado, consiste en tomar material preexistente y transformarlo mediante el montaje y la yuxtaposición. De esta manera, se puede pensar en un equivalente cinematográfico del concepto del *collage* pictórico. En torno al concepto de posmodernidad en la producción artística, Young y Duncan citan a las décadas de 1970 y 1980 como una nueva era de apropiación de imágenes que influyó fuertemente en los cineastas que trabajan con el *collage*. Un ejemplo interesante para fundamentar dicha reflexión fue la experiencia de Terry Cannon *A Show for the Eyes* (1981), quien apropiándose del concepto de arte por correspondencia o *mail art* generó una propuesta desde la cual cineastas de todo el mundo donaron breves fragmentos de metraje para la creación de una obra colectiva. Otro concepto ya analizado anteriormente, que estos autores trabajan es el de la práctica del *video scratching*. Definen a la misma como la práctica con la que el artista manipula metraje de la misma manera que un pinchadiscos de *DJ*, los artistas Martin Arnold, Steina y Woody Vasulka iniciaron esta práctica en la década del 1980. Un ejemplo claro de esta práctica es la obra de Kevin Hanley *Recounting a Dancing Man* (1998). En la misma, el artista utiliza un fragmento de cuatro minutos de un claqué de Fred Astaire en *The Belle of New York* para investigar un programa de *software* que mezcla el segmento de manera aleatoria. Los movimientos de Astaire se detienen y arrancan como si un pinchadiscos realizara *scratches* con un disco, lo que a su vez crea una banda sonora original propia.

Otro de los conceptos interesantes a la hora de definir el marco teórico del presente trabajo exploratorio, es el desarrollado por Diego Trerotola en su capítulo del libro *Cine encontrado: ¿Qué es y adónde va el found footage?* (2010, Bs. As.: BAFICI), con la denominación de material reencontrado. Para describir dicho concepto trabaja con el análisis de una obra citada previamente en este trabajo, *Wound Footage* (2003/2009) del realizador Thorsten Fleisch. El autor sostiene que la propuesta de Fleisch es totalmente renovadora y ésto se da por su status de post-cine. Con este término Trerotola se refiere al mejor *Found Footage* que interviene después de que el objeto ya cumplió con su función cinematográfica. El realizador le da una vida diferente al material originario encontrado, a partir del aporte de una propuesta estética o conceptual propia que reactiva un material que se encuentra inerte. Por lo tanto, el concepto de material reencontrado hace referencia a un material doblemente encontrado. Esto se debe a que en una primera etapa Fleisch encontró un material en Súper 8 que lo sometió a un experimento, luego de esta etapa sometió al material a una serie de intervenciones y ataques, entre ellas fue filmar en video el soporte filmico original para guardarlo luego en el ordenador. Varios años después, ese material digitalizado fue nuevamente intervenido, concluyendo así la obra *Wound Footage* en el año 2009. Otro autor fundamental, en lo que concierne a la elaboración de conceptos que reflexionan sobre la práctica del *Found Footage* es William Wees. El mismo, en su texto *Recycled Images: The Art and Politics of Found Footage Films* (1993, Nueva York: Anthology Film Archives), desarrolla el concepto de autorreferencialidad. El autor afirma que más allá de la acción que elija el realizador en relación al film encontrado, ya sea que la remonta, re-filma

o revela de nuevo usando diferentes técnicas, el resultado final es siempre el mismo. El espectador observa esta creación como una película encontrada, como imágenes recicladas. Esta autorreferencialidad es una peculiaridad del *Found Footage*. Este metraje se somete a una lectura más analítica por parte del receptor, en relación a la recepción que se tuvo de su proyección original. El nivel de mirada analítica por parte del receptor, será más elaborado en función de la diversidad de materiales con los que se componga el film final: noticieros y documentales, películas propagandísticas, educacionales e industriales, reportajes turísticos, imágenes de archivo, dibujos animados, películas pornográficas, antiguas películas mudas, largometrajes de Hollywood, anuncios y concursos de televisión, etc. Es así como la autorreferencialidad se afirma, ya que el film *Found Footage* da por supuesto que su receptor maneja los códigos y convenciones de cada uno de los géneros, formatos, estilos y épocas de esos materiales preexistentes. Wees sostiene que esta diversidad de fuentes, tiene su razón de ser a partir de las decisiones que tome el realizador desde el montaje. Es así como desarrolla diferentes posturas, que el realizador puede adoptar frente a este material encontrado. Por un lado nombra un tipo de montaje basado en una asociación basada en una especie de continuidad narrativa, en la que un plano se relaciona con otro desde una lógica narrativa creada por el realizador. Otro proceso de asociación de imágenes vincula a los planos de un modo conceptual, metafórico y en algunos casos esta asociación está basada en cuestiones gráficas y plásticas de la imagen. Ambos procesos asociativos, se apoyan, según Wees, en otro elemento fundamental a la hora de dotar de sentidos la obra final, que es el sonido. Es así como cita a Eisenstein en relación al concepto de montaje vertical para referirse a la yuxtaposición puntual de las bandas de sonido e imagen.

Para cerrar el encuadre teórico de los autores seleccionados para la elaboración del mismo, es oportuno citar a Lev Manovich y su obra *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* (2006, Bs. As.: Paidós). Un concepto imprescindible para comprender el fenómeno del *Found Footage* es el de cultura del remix. Como característica particular de la cultura contemporánea en sus más diversas manifestaciones como la música, la moda, el diseño, el arte, las aplicaciones web, etc., se encuentran enmarcadas dentro de una lógica de producción que corresponde al remixes, fusiones, ensamblajes y collages. En su descripción del concepto de remix, hace una genealogía en su relación originaria con el mundo de la música. Partiendo de la posibilidad de disponer de las diferentes partes de una canción, las voces y los instrumentos por separado, se habilita la manipulación de la misma en sus diferentes niveles. Es así como es factible hablar de un re-mix de la canción a partir del cambio del volumen de algunas pistas o de la sustitución de nuevas pistas por las viejas, etc. Este término que nació del mundo de la música, desde la década del 2000 se extendió a diferentes manifestaciones y campos de la cultura contemporánea. Por lo tanto esta práctica se extiende también al campo audiovisual partiendo de la idea que el remix típico se caracteriza por combinar contenidos dentro del mismo medio como contenidos de diferentes medios. Manovich afirma que los remix con contenido de diferentes medios son muy comunes en la cultura de la imagen en movimiento. Sin embargo en este punto, necesita desarrollar un nuevo concepto, el de remix profundo: “Lo que se remixa hoy no es sólo el contenido de los diferentes medios, sino fundamentalmente sus técnicas, sus métodos de trabajo y las formas de representación y de expresión” (2006). El trasfondo de esta práctica es el resultado de una serie de soportes como un software, el cine, la animación,

los efectos especiales, etc. Los mismos conforman, según Manovich, un metamedio como marco general de las obras contemporáneas. Esta obra puede utilizar todas las técnicas o alguna de ellas para su elaboración. De este modo, afirma que la interacción que se da entre técnicas de distintos medios es una característica clave en la cultura de las imágenes en movimiento, por este motivo desarrolla el concepto de remix profundo para diferenciarlo del remix musical que implica la interacción de contenidos de un mismo medio.

Una de las peculiaridades de la práctica *Found Footage* es la incorporación de diferentes técnicas (la gráfica, efectos especiales, animación digital, etc.) para la elaboración de sentido en sus obras. Es así como el concepto de remix profundo elaborado por Manovich resulta esencial en el análisis de dicha tendencia.

El avance de la presente investigación exploratoria, en relación a los autores y obras citadas en este encuadre teórico, se da por el enfoque realizado sobre el mismo. Se diferencia de los textos nombrados en que concentra la mayor cantidad de información posible en un mismo trabajo. Por lo tanto las miradas, reflexiones y posturas frente a la práctica del *Found Footage* que han sido elaboradas en los últimos años, están presentes en este trabajo que hace hincapié en la producción contemporánea argentina. Muchas de las obras citadas fueron realizadas en otros países, por lo tanto los objetos de estudio se basaron en producciones fundamentalmente estadounidenses y europeas.

Organización de la investigación

a) Este trabajo de exploración profesional ha sido desarrollado individualmente, sin embargo más adelante se realizará una propuesta en relación a posibles modelos de trabajo práctico para realizar con alumnos de las diferentes carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación.

En relación a la estructura que se tuvo en cuenta para la organización de la investigación, partiendo de la situación objetiva de ser una investigación individual realizada sin la participación de un equipo de investigadores, como tampoco con el trabajo de un grupo de alumnos.

Se planteó así en tres etapas:

1. Relevamiento documental. Tanto del material audiovisual como teórico.
2. Realización de entrevistas a realizadores de la práctica *Found Footage*.
3. Escritura del texto del presente ensayo de investigación.

1. Relevamiento documental:

En la primera etapa planificada, fue en donde se encontró la mayor dificultad. Las características propias del objeto de estudio, la práctica audiovisual del *Found Footage*, determinaron esta dificultad. En primer lugar la problemática anteriormente mencionada en relación a la poca publicación en español y editada en el país, que existe sobre el objeto de estudio. Muchos de los textos que forman parte del marco teórico y de la bibliografía, son textos en otras lenguas básicamente en inglés. Otros tantos, pueden hallarse únicamente en versiones digitales, o en blogs especializados en el tema. El material teórico editado en

el país es escaso pero de muy buen nivel, tanto por la rigurosidad de las investigaciones que lo respaldan como por la autoridad en el tema que poseen los autores de los mismos. La práctica del *Found Footage* es experimental y artística, por lo tanto no forma parte de un circuito comercial y masivo. Esta marginalidad del objeto se refleja en su poca visibilidad dentro del campo intelectual.

Si se toma el concepto de campo intelectual que desarrolla Pierre Bordieu en *Campo intelectual y proyecto creador*, es necesario partir de la idea de la existencia de una relación entre el artista y su obra, esta relación es afectada por el sistema de relaciones sociales dentro de la cual tiene lugar el acto creativo del artista. Por lo tanto esta relación va a estar determinada por la posición que el artista ocupe dentro de la estructura del campo intelectual. Desde la modernidad la lógica que gobierna este campo es específica y es la competencia por la legitimidad cultural. Otro concepto fundamental para la comprensión del campo es el de autonomía: a medida que el campo intelectual logra autonomía de otras esferas, el artista moderno declara su independencia del público. Por lo tanto la noción del artista como genio creador, que vive con sus propias reglas al margen de cualquier interés por el éxito comercial fue lo que instauró el campo intelectual en la modernidad, con los poetas románticos básicamente. Para analizar el caso seleccionado del *Found Footage*, resulta pertinente considerar ciertos rasgos característicos del mundo de la cinematografía contemporánea. Para poder comprender las particularidades del campo se puede decir que existen básicamente dos circuitos: el comercial y el cine arte o experimental que tiene su propio circuito desarrollado en festivales, ciclos de cine en museos, escuelas de cine, etc. La práctica del *Found Footage* como tendencia experimental se ubica claramente en el circuito del cine arte, no comercial. Por lo tanto se analiza el lugar que ocupa dentro del campo de cine, entendido como cine-arte.

Durante varios años, las películas fruto de estas prácticas no tuvieron visibilidad en aquellos eventos y circuitos legitimadores desde festivales de cine internacionales hasta en las programaciones de salas de cine arte locales. En Argentina recién en el 2010 el *Found Footage* logró su lugar reconocible y enmarcado dentro de una sección específica de la programación del BAFICI (Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente) y la consiguiente publicación de un libro mencionado previamente en este ensayo. El investigador alemán Antonio Weinreichter, citado previamente, publicó recientemente un libro en el que habla sobre la larga historia de indiferencia y desprecio hacia el *Found Footage*, hasta que después de más de veinte años y habiendo proliferado como práctica del cine underground y experimental, fue aceptado por el campo, como una forma legítima en textos teóricos y críticos.

2. Entrevistas:

En relación a esta etapa, la entrevista realizada a los compiladores del libro *Cine encontrado: ¿Qué es y adónde va el found footage?* (2010, Bs. As.: BAFICI.), Diego Trerotola y Leandro Listorti, resultaron trascendentales a la hora de enmarcar histórica y socialmente al objeto de estudio planteado en el presente trabajo. Otra de las entrevistas realizadas, que resultaron de gran interés por haber aportado la visión de un realizador argentino contemporáneo como ser Gustavo Galuppo, brindó al trabajo un marco conceptual y un rico panorama, más vinculado a la realización audiovisual argentina y contemporánea.

Según el autor Jesús Galindo Cáceres, la entrevista cualitativa proporciona un instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicación. En relación a la importancia dada, por este autor, a la técnica de la entrevista, se encuentra legitimada por su propia historia relativamente corta. Su origen está ligado al desarrollo e instauración del sistema capitalista, y en concreto, al proceso de modernización de las relaciones en el espacio público a través de las recientemente creadas ciencias sociales y la circulación de la prensa de masas. El origen de la entrevista deriva de la divulgación de los usos periodísticos. En este trabajo se han combinado ambos tipos de entrevistas: la periodística y la desarrollada luego por las ciencias sociales en las tareas de investigación. Como en ambos casos entrevistados, los realizadores son a su vez investigadores sobre el tema, resultó pertinente el uso de ambas.

En relación al autor citado previamente, se puede ubicar el origen de la entrevista propia de las investigaciones sociales al iniciarse la década de los treinta. El proceso de institucionalización social en Estados Unidos de algunas disciplinas como la psicología o los estudios sociológicos, abrieron el marco de integración de nuevas técnicas como la entrevista. Es así como en este período la entrevista se generaliza en dos usos, que han distinguido hasta hoy lo cualitativo y lo cuantitativo, lo primero en relación a la entrevista extensiva (entrevista de opinión) y lo segundo en relación a la entrevista intensiva (entrevista abierta). Este proyecto por enmarcar un objeto de estudio propio de una ciencia social como es el arte audiovisual, generó la planificación de entrevistas de opinión como herramienta básica de una investigación cualitativa. Continuando con Jesús Galindo Cáceres, “se puede afirmar que una definición de entrevista es aquella que se entiende por una conversación entre dos o más seres humanos (entrevistador y entrevistado) cuya finalidad es lo que en verdad le otorga carácter. La entrevista es una conversación que establecen un interrogador y un interrogado para un propósito expreso” (1998). Algo sumamente importante en el uso de este tipo de herramienta de investigación, es que a diferencia de la conversación común toda entrevista se construye a partir del derecho a la pregunta. Por lo tanto, los interlocutores no mantienen en ningún modo posiciones simétricas. La entrevista está mediatizada por la necesidad pragmática que justifica el encuentro conversacional. Por otro lado es importante tener en cuenta que el manejo de la técnica de la entrevista reclama conocimiento del contexto comunicativo en el que se produce la interacción entre los hablantes.

En el caso del presente trabajo, el contexto comunicativo se vio retroalimentado por la rica interacción de información dada en los diálogos, ya que la conversación se dio de manera fluida debido al manejo de la información tratada.

Una vez que la información ha sido recopilada, analizada y organizada según su fuente y tema pertinente, se desarrolló la escritura del presente texto.

b) Estudiantes:

Como se afirmó previamente, si bien el presente ensayo no se realizó con la participación de alumnos, ya sea en su confección o en la realización de algún trabajo práctico en alguna de sus instancias, se realizará una propuesta para tomar como modelo de posibles futuros trabajos de campo sobre el tema desarrollado.

Tomando en cuenta al diseño y al arte como las disciplinas que atraviesan las diferentes carreras que forman parte de la Facultad de Diseño y Comunicación, es de suma impor-

tancia poder contar con modelos de trabajos prácticos para que los alumnos apliquen los conceptos desarrollados durante las materias cursadas.

Partiendo de un marco teórico propuesto por el autor Donald Shön (1992) quien sostiene que el conocimiento es un proceso que se da en la acción. El conocimiento está en la acción, lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil, y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. Continuando con su planteo, es posible afirmar que podemos reflexionar sobre la acción para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, por lo tanto estamos reflexionando sobre la acción. Es así que la necesidad de desarrollar habilidades en los alumnos para que puedan articular teoría-práctica, es un objetivo fundamental en el ejercicio de la docencia universitaria. Esta vinculación de la teoría y la práctica, será fundamental en el ejercicio de la profesión. Según Shön (1992), el conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión. Resulta imprescindible que los estudiantes aprendan un tipo de reflexión en la acción que vaya más allá de las reglas existentes, por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento y por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Propuesta

El objetivo de la propuesta de trabajo será la de desarrollar un trabajo de apropiación de un conocimiento teórico como ser el de la historia y características principales de la práctica del *Found Footage* a partir de la realización de un trabajo práctico que consista en la realización de un cortometraje realizado con los principios básicos de la práctica del *Found Footage*: reunión de material preexistente y de autoría no propia, y la postproducción que reúne ese material seleccionado a partir de una idea o concepto propio y diferente al original.

Las materias que intervengan en dicho proyecto tendrán que ser aquellas que por su contenido se justifique la vinculación con la práctica analizada en el presente trabajo.

En relación a la metodología a implementar para el proyecto propuesto, podría ser adaptada a las necesidades y requerimientos de cada materia como intereses del profesor, pero básicamente consistirá en el trabajo organizado por cada profesor como guía y coordinador de los trabajos que serán desarrollados en equipos de no más de cuatro integrantes.

En este punto resulta pertinente citar al autor Miguel Ángel Zabalza (2010) quien sostiene que existen diferentes modos de entender el proceso de aprendizaje: el aprender como comprender el significado y sentido de lo que se aprende (aprendizaje significativo), el aprender como el hacerse consciente de cuestiones problemáticas (aprendizaje reflexivo), el aprender el aprender como ir construyendo conocimientos nuevos a partir de los que ya se poseen (aprendizaje constructivista). El concepto de competencias, desarrollado por el autor citado, alude a un enfoque en el que aprender significa ser capaz de “usar el cono-

cimiento” para elaborar un producto, resolver un problema, redactar un informe, etc. Es con este último enfoque con el que se propone el presente modelo de trabajo práctico para abordar dentro del contenido de las asignaturas pertinentes, el objeto de estudio trabajado durante el presente ensayo.

Continuando con lo propuesto por el autor Zabalza (2010), este modelo de trabajo práctico, permite al docente llegar a completar un proceso normal de aprendizaje que podría sintetizarse en ocho etapas: 1) se recibe una nueva información, 2) de esa información unas cosas se entienden mejor, normalmente, y otras no tanto quedando así lagunas en la comprensión, 3) es necesario subsanar estas lagunas con un nueva búsqueda de información y explicaciones, 4) una vez entendida la cuestión se precisa movilizar ese conocimiento para aplicarlo a alguna nueva actividad, 5) la aplicación generará nuevas dudas y consultas, 6) estas dudas serán resueltas a través de nuevas informaciones y explicaciones, 7) la transferencia permitirá comprobar que el aprendizaje va más allá de una aplicación mecánica a una situación concreta y es así como finalmente se llega a 8) la meta de un aprendizaje profundo y bien asentado.

El eje conceptual que atraviesa estas nociones sobre el buen aprendizaje, está centrado en la integración de la teoría y la práctica, ya que aprender significa ser capaz de movilizar y usar los conocimientos conceptuales para poder desarrollar procesos prácticos que suponen la aplicación de aquellos.

Actividades propuestas para el desarrollo del proyecto:

- Individuales:

- a) Realizar un listado sobre temas sociales, políticos o artísticos que interesen personalmente.
- b) Exponerlo en clase.
- c) Reunirse en grupos por intereses comunes.

En esta instancia el objetivo principal es que el alumno se apropie de sus intereses personales y que a partir de este objetivo conforme grupos de trabajo y no lo haga por afinidad por amistad, generando trabajos menos interesantes por la falta de compromiso e involucramiento con las temáticas elegidas. Por otro lado, de esta forma, se abriría un espacio para que los alumnos expresen sus intereses más personales, generando así un espacio de debate en el que se compartan ideas y reflexiones sobre diferentes temas.

- Grupales:

- a) A partir de un eje temático (por ejemplo “la violencia de género”), realizar un relevamiento de archivos audiovisuales que traten de alguna manera el tema.
- b) Realizar en 2 instancias una exposición sobre los diferentes archivos encontrados y seleccionados para debatir sobre aquellos que resulten más pertinentes para la selección final y su posterior edición.
- c) La entrega final consiste en la realización de un cortometraje de 3 a 5 minutos a partir de un trabajo de edición a partir de la técnica del *Found Footage* desde el marco teórico trabajado en clase.

El objetivo principal de estas actividades grupales, es el de la articulación efectiva entre la teoría desarrollada desde el marco teórico dado en clase sobre la temática del *Found Footage*, y la práctica de la realización audiovisual a partir de la cual los alumnos podrán experimentar personalmente los pasos e instancias de la práctica citada. Lo interesante es que el producto final reflejará las lecturas y reflexiones personales de los alumnos sobre temáticas que resultan interesantes para continuar desarrollando en otras instancias profesionales.

Cronograma

Para poder planificar los tiempos dedicados a cada una de las etapas de la presente investigación, es necesario poder realizar un desglose de las mismas, agrupándolas de la siguiente manera:

1. Relevamiento documental. Tanto del material audiovisual como teórico.
2. Realización de entrevistas a realizadores de la práctica *Found Footage*.
3. Escritura del texto del presente ensayo de investigación.
4. Trabajo práctico realizado con alumnos (propuesta).

- Relevamiento documental: Esta etapa se planificó previamente a la escritura del ensayo con un mínimo de dos meses de duración, pensado como tiempo necesario para la búsqueda de información tanto teórica como audiovisual sobre el tema investigado. Sin embargo, no finaliza ante el comienzo de la escritura del texto sino que permanentemente, se va ampliando, modificando y reorganizando en función de los nuevos materiales que se van encontrando a lo largo del proceso de escritura.

Duración: 2 meses.

- Entrevistas: esta etapa, previamente analizada, se trabaja independientemente del proceso de recopilación de material. De todas formas, resulta muy importante, lograr recolectar la mayor cantidad de información necesaria sobre los entrevistados, para poder llegar al objetivo del generar entrevistas dinámicas y ricas en contenido a analizar en la etapa posterior de la escritura.

Duración: 2 meses.

- Escritura del texto: esta instancia continúa en proceso de desarrollo.

Duración: 6 meses.

- Trabajo práctico realizado con alumnos (propuesta detallada anteriormente): el tiempo estipulado para cada una de las instancias del trabajo con los alumnos es la siguiente:

a) Actividades individuales. Duración: 2 clases, 2 semanas.

b) Actividades grupales.

- Relevamiento documental: 2 clases, 2 semanas.

- Exposición sobre el proceso de trabajo: 2 clases, 2 semanas.

- Realización del cortometraje: 3 clases, 3 semanas.

- Entrega final

- Duración total: 7 semanas

Evaluación

La propuesta de trabajo sobre el estudio de la práctica *Found Footage* se divide en dos instancias claramente diferenciadas, por un lado por el aprendizaje de la historia, teoría y crítica de la misma, y por otro lado la instancia práctica de realización de un cortometraje grupal, a partir del cual los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos aprendidos durante el estudio del tema. Por tal motivo, los mecanismos de evaluación de los trabajos serán organizados de acuerdo a la actividad a evaluar.

En relación a los textos y al material teórico sobre la temática del *Found Footage*, se sugiere tener en cuenta, ciertos conceptos desarrollados por el docente José Luis Coraggio (2004). El mismo sostiene la importancia de que los alumnos conozcan los criterios del docente al evaluar. El objetivo es que los alumnos no se encuentren en desventaja en la primera evaluación y se encuentren reprobados o fuera de los límites de aprobación de la actividad. Es por ésto, que el autor citado, afirma que es importante anticipar adecuadamente la naturaleza, alcances y objetivos de las evaluaciones, minimizando así el efecto sorpresa. Un recurso interesante para tener en cuenta, a la hora de evaluar los contenidos teóricos desarrollados en los textos, es la de anticipar un número importante de preguntas que se vinculen al desarrollo concreto del curso. A partir del seguimiento de guías de lecturas, se busca sacar al alumno de la lectura pasiva del texto y también desarrollar la capacidad de los mismos de plantear preguntas nuevas y de pensar libremente la respuesta a preguntas que no estaban contenidas en el texto. Es posible también advertir a los alumnos que quien este en condiciones de trabajar bien esas preguntas, estará en condiciones de superar la evaluación final.

El desarrollo de estas guías de lecturas en cada clase, será aplicada al análisis de un texto teórico. La devolución de dichas correcciones, es recomendable realizarlas oralmente al grupo completo. Continuando con la argumentación de Coraggio, es interesante rescatar que una vez realizada la evaluación es importante que cada alumno o grupo de alumnos, sepa dónde se equivocó o dónde logró una buena producción, o qué fue evaluado como conocimiento insuficiente o como creación destacable por el docente. La devolución oral contribuye que se hagan públicas las observaciones a todos los alumnos, sin necesidad de personalizar.

Un método a tener en cuenta para la corrección de dichas guías a tener en cuenta es la de realizar un listado de notas numeradas sobre los errores o correcciones. De esta manera y exponiéndolas a modo de cuadro o presentación escrita, los alumnos no sólo podrán ver los comentarios a sus exámenes sino también los comentarios de los otros. Siguiendo el desarrollo argumental de Coraggio, esta metodología permite desplazar la evaluación de la relación vertical docente/alumnos hacia una evaluación horizontal al establecer una comparación de la propia respuesta frente a la de los pares. Según el autor mencionado, algo importante para el docente, a la hora de evaluar es tener en cuenta que no siempre hay correspondencia entre el conocimiento interiorizado y la capacidad para expresarlo adecuadamente y que esta capacidad se desarrolla adicionalmente cuando el alumno ve otras formas de expresión de sus pares antes que cuando vuelve a recibir la forma canónica que ya estaba en el texto o en la exposición del docente.

En relación a los criterios y valoraciones que se recomiendan tener en cuenta a la hora de evaluar los cortometrajes, las producciones finales de los alumnos, resulta pertinente tener

en cuenta que si bien se dicta un solo curso y contenido para todos, las comprensiones son distintas, cada alumno coproduce su propio sentido ante el mismo estímulo del docente. Para esta instancia de evaluación se recomienda tener en cuenta, recurrir a clases de apoyo en pequeños grupos o incluso individuales. Este recurso permite de alguna manera ajustar el sentido sobre algún contenido, de manera más personalizada, no siempre posible en una clase colectiva. Resulta muy importante ir propiciando y monitoreando el desarrollo de capacidades muy diversas de los alumnos. Si al comienzo del curso se dieron indicaciones muy precisas sobre las lecturas de los textos teóricos, a medida que se va avanzando con el curso, esa rigidez en el acercamiento propuesto al tema puede ir aflojándose para que los propios alumnos busquen por su cuenta aquello que resulta pertinente para el desarrollo de sus trabajos audiovisuales.

En relación a la evaluación final de los cortometrajes, se recomienda planificar las exposiciones de los mismos, de tal manera que se organice un debate reflexivo sobre la producción del grupo una vez finalizada la exposición.

Para finalizar con el proceso de evaluación se recomienda como pertinente trabajar con una herramienta de monitoreo del proceso de aprendizaje como resulta ser la encuesta final al alumno. En la misma el docente podrá encontrarse con las expectativas que los alumnos tenían sobre el curso y cómo se desarrollaron efectivamente durante el curso, si se generaron nuevas inquietudes como también si el aprendizaje finalmente resultó significativo.

Conclusión

El presente trabajo de exploración de la agenda profesional tiene un doble objetivo, por un lado la meta de cubrir necesidades en torno al poco material publicado y editado en el país sobre una tendencia en pleno crecimiento dentro del mundo audiovisual como ser la práctica del *Found Footage*, y como segundo objetivo generar a futuro la necesidad de incluir el presente trabajo en áreas de vacancia en ciertos programas académicos desactualizados que dejan por fuera una práctica tan trascendente como la nombrada anteriormente.

Como se mencionó al comienzo de dicho trabajo, las carreras y áreas que podrían resultar interesadas en la temática del *Found Footage* son aquellas vinculadas con el universo audiovisual: Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Dirección Cinematográfica, Diseño de Imagen y Sonido en particular pero también tiene por objetivo ser material de consulta y fuente de referencia en carreras vinculadas a la imagen y al diseño en general.

Una recomendación a tener en cuenta para lograr incorporar la presente temática a las planificaciones académicas de algunas materias de las carreras mencionadas previamente, es la de generar espacios de debate y reflexión entre docentes titulares de las materias pertinentes. Partiendo de la necesidad de una revisión de los contenidos generales de las asignaturas con una perspectiva que motive la actualización de los contenidos de las mismas. Se debería plantear en asignaturas a las que resulte pertinente una práctica como la del *Found Footage*, la lectura del presente trabajo como posible disparador y motivador para los docentes involucrados, para el estudio y la investigación de los materiales teóricos y audiovisuales pertenecientes a la temática. Es así como de este modo los docentes podrán valorar esta tendencia estética dentro del mundo de la imagen contemporánea como algo

que va más allá de una moda sino que implica un replanteo de valores y conceptos aun vigentes, en el campo del arte actual.

Una vez alcanzado dicho nivel de conocimiento por parte de los docentes, podrá ser posible el desarrollo de la actividad propuesta en el presente trabajo:

El objetivo de la propuesta de trabajo será la de desarrollar un trabajo de apropiación de un conocimiento teórico como ser el de la historia y características principales de la práctica del *Found Footage* a partir de la realización de un trabajo práctico que consista en la realización de un cortometraje realizado con los principios básicos de la práctica del *Found Footage*: reunión de material preexistente y de autoría no propia, y la postproducción que reúne ese material seleccionado a partir de una idea o concepto propio y diferente al original.

Una vez aprobado el presente trabajo podrá ser evaluado en relación a los logros alcanzados a través de las consignas propuestas en el mismo. Momentáneamente se recomienda a aquellos docentes interesados en incorporar la temática en alguna asignatura como a aquellos que también deciden incorporar como herramienta de evaluación el trabajo práctico aquí planteado, que visualicen cada material la cantidad de veces que sea necesario hasta comprenderlo lo suficientemente bien como para trabajar los diferentes conceptos que involucra dicha práctica, en diferentes clases y momentos: aura, postmodernidad, archivo, remix, etc. Es así, como también se recomienda una lectura exhaustiva del marco teórico aquí mencionado que a su vez abrirá el camino para investigar y estudiar otros autores que trabajaron con la temática desarrollada.

El segundo objetivo o expectativa a cubrir está vinculada a la necesidad de realizar un aporte teórico a la práctica del *Found Footage*, que según varios autores dedicados al tema, continúa siendo una constante dentro del ámbito académico vinculado a la investigación del campo audiovisual contemporáneo.

Uno de los autores que plantea dicho problema es Antonio Weinrichter en *Metraje encontrado. La apropiación en el cine documental y experimental* (2009, Navarra: Colección Punto de Vista). De acuerdo al autor esta práctica no ha recibido la debida atención hasta tal punto que llega a afirmar que la misma no ha existido como objeto teórico hasta la fecha reciente de publicación de su libro (2009). Resulta pertinente, que aquellos docentes que incorporen la presente temática en las planificaciones de las asignaturas adecuadas, tomen en cuenta ciertos conceptos desarrollados por Weinrichter. Sólo así podrán comprender las características de la esencia de la práctica del *Found Footage*. Por ejemplo una diferenciación clave para comprender dicha práctica es la que realiza el autor mencionado en relación a la distancia entre apropiación y cita: en el cine contemporáneo es muy común encontrar películas que citan, homenajean, copian, rehacen y establecen variaciones o pastiches sobre elementos de películas anteriores. Comúnmente este fenómeno se lo observa como una de las características fundamentales de la postmodernidad. Sin embargo, cuando se investiga la práctica estudiada en el presente trabajo, se logra descubrir un tipo de cita muy distinto. Esta diferenciación se da porque la misma no alude a una imagen anterior sino que se apropia directamente de ella. Es aquí donde resulta pertinente retomar los conceptos planteados anteriormente en torno a un cine que no puede definirse desde un género sino desde una práctica o acción que tiene que ver con la apropiación de materiales preexistentes para generar con los mismos un nuevo discurso.

En relación a estos conceptos descritos se puede vislumbrar la amplitud de intereses que puede abarcar esta temática. De hecho en materias o carreras que no estén estrechamente relacionadas con el mundo audiovisual como por ejemplo el caso de asignaturas que traten la problemática de los derechos de autor, también podrían tomar a la práctica del *Found Footage* como un caso a analizar. Esto se debe a una situación que está en la base de toda esta práctica que el autor Weinrichter lo analiza como aquellos problemas que esta práctica lleva implícito en su esencia. Todo esto como consecuencia de lo que implica trabajar manipulando materiales ajenos que indefectiblemente lleva a una serie de consecuencias esenciales. Por ejemplo, el artista no crea con los medios dramáticos del cine sino que impone su visión a materiales rodados por otros, es así como tergiversa la visión que éstos le habían querido dar a su material. Por otro lado, como ya se desarrolló previamente, la idea convencional de originalidad se olvida.

Volviendo a las sugerencias y recomendaciones para los docentes de carreras y asignaturas vinculadas al campo audiovisual, es sumamente importante incorporar dicha temática en aquellas asignaturas que trabajen con el montaje cinematográfico. En la práctica del *Found Footage* el montaje pasa a ocupar un lugar de preeminencia como elemento expresivo, creador de sentido. Es así como según el autor citado, el término con el que se denomina a esta práctica debería indicar que el trabajo comienza en la mesa de montaje a partir de planos existentes previamente. Este término debe indicar también que el film que se utiliza procede de algún momento pasado. Algo que es importante en el momento de analizar el nombre que se le da a esta práctica *Found Footage* es que resulta muy claro a la hora de expresar que el material con el que se trabaja en la mesa de montaje es un material ajeno arrancado de su contexto, es precisamente esa noción de apropiación que subyace en el término encontrado. Resulta pertinente, para aquellos docentes de montaje o de asignaturas que trabajen a partir del montaje cinematográfico, que tengan en consideración las diferentes etapas que implica esta práctica de apropiación de material ajeno: el acto propiamente de apropiación, el trabajo de ensamblaje o remontaje de los fragmentos, y el subsiguiente efecto de recontextualización o creación de un nuevo sentido. En este punto debe tenerse en cuenta también los procesos de recepción de dicho material. El espectador debe poseer un “alto grado de reconocimiento de las imágenes que se le presentan, su distancia sobre el material original y su reacción al mismo, pero también su grado de percepción del proceso de creación de sentido nuevo que ha tenido lugar” (Weinrichter, 2009). Como se viene desarrollando a lo largo del presente trabajo de exploración profesional, esta práctica del *Found Footage* es lo suficientemente compleja como para abarcar diferentes áreas de conocimiento y de desarrollo profesional. Por ejemplo, algo que los docentes vinculados a asignaturas audiovisuales y de la imagen en general, sería conveniente que conozcan es que esta práctica no se encuentra limitada a ámbitos de experimentación o circuitos reducidos de exhibición sino que también este reciclaje de imágenes se presenta desde hace años en el cine comercial. Por ejemplo en las vanguardias cinematográficas de los '60 como ser la Nouvelle Vague esta práctica fue muy habitual. Concretamente con el cineasta Godard se puede realizar junto a los alumnos un trabajo de análisis en torno a su filmografía ya que se afirma que ha pasado de ser el cineasta que más citas y alusiones incluía en sus películas a ser el que ha legitimado el fenómeno de la citación entendido como la inclusión directa de fragmentos de películas. De esta forma logra familiarizar con el

concepto de apropiación a muchos que no se habían preocupado anteriormente por esta práctica. Otro de los casos notorios, contemporáneos a Godard, es el de Alain Resnais con su film *Hiroshima Mon Amour* (1959). En el mismo recurre a la mezcla de material de ficción y documental. Este recurso a la yuxtaposición de materiales heterogéneos desafiaba la linealidad del cine clásico y constituía una marca de control del narrador-ensamblador. Más allá de los artistas modernistas, esta citación de materiales preexistentes, se da también como signo de la posmodernidad en el cine comercial. Es por este motivo que resulta interesante estudiar dicha práctica en diversas asignaturas pero por sobre todo, desde distintos puntos de vista que permitan identificar el nivel de complejidad que implica la misma. Un director que utilizó este recurso fue Brian de Palma quien había establecido la costumbre de citar la escena de la ducha de *Psycho* (Hitchcock, 1960) en varias de sus películas de los años 70: *Sisters* (1973), *Phantom of Paradise* (1974) y *Dressed to Kill* (1980), entre otras. Otro aspecto interesante a tener en cuenta a la hora de analizar ciertas prácticas del cine comercial, en particular, el estadounidense clase B de los 70, como aquella basada en fines comerciales y no artísticos, como ser la de utilizar por ejemplo vistosos planos generales, costosos planos de incendios y “planos-comodín como aquél de un mismo indio o soldado que se caía una y otra vez del mismo caballo, insertados con descaro esperando que la repetición pasase desapercibida en el fragor de la batalla” (Weinrichter, 2009). Por lo tanto, este punto, resulta ser uno más de justificación en relación a la necesidad de abordar y de incluir a la práctica del *Found Footage* en los contenidos de las más variadas asignaturas vinculadas a la imagen.

A modo de cierre de las sugerencias o recomendaciones a aquellos docentes interesados en trabajar con la presente temática, resulta imprescindible relacionar dicha práctica con el género documental. En relación a este género, resulta necesario aclarar conceptualmente a los alumnos desde qué lugar se está hablando, y es allí en donde los docentes deben aclarar que se trata del cine documental que utiliza material de archivo y practica con él una operación de montaje. Es importante aclarar aquí que debe dejarse de lado aquellos reportajes o documentales históricos que se limitan a utilizar el archivo para ilustrar o legitimar un comentario expositivo o un discurso conducido por entrevistas. El motivo sobre el cual se deja de lado a este tipo de documentales, es porque en ellos las imágenes de archivo se utilizan sin interrogar el sentido de las mismas, sino que por el contrario se propone al espectador una lectura lineal de las mismas, sin aquella actitud crítica y reflexiva que presupone la práctica del *Found Footage*. Este punto es interesante de plantear a los alumnos, ya que la compilación de imágenes es algo que forma parte de la tradición histórica del documental. Algo importante a rescatar en el tratamiento de por ejemplo, la historia del cine documental, es el papel que jugaron los noticieros cinematográficos en las guerras mundiales. Por el valor propagandístico que promovieron es que puede identificarse muchos ejemplos de uno de los principios básicos que luego regirán en el cine de compilación: la reutilización combinatoria de un mismo material en diferentes contextos, con diferentes sesgo y énfasis para propiciar una lectura distinta. Es así como se establece que uno de los principios básicos del cine de archivo es que todo material es reutilizable, haciendo girar su lectura ideológica por ejemplo de un extremo a otro de acuerdo a la ubicación, duración y combinación de imágenes elegidas. El teórico Georges Sadoul comenta, sobre este tema, que a partir de los materiales tomados de las actualidades filmadas se puede “no sólo

introducir cualquier tema, sino también demostrar cualquier tesis política, revolucionaria pero también contrarrevolucionaria” (1956).

Resulta indudable la vinculación de la práctica aquí analizada con el cine soviético de la década del '20. Escuela vanguardista que parte de una definición de montaje como un agente de tráfico que ordena y controla los significados de los planos haciéndolos ocupar un lugar en un contenedamiento metonímico. Es así como la cadena se rompe al sacar una imagen de ese contexto y el sentido de la imagen queda liberado hasta ocupar su lugar en una nueva cadena.

Para concluir este punto, sobre la importancia de incursionar didácticamente en esta temática, a la hora de tratar el abordaje del cine documental ya sea en su aspecto teórico como práctico, resulta necesario recalcar aspectos del marco teórico para abordarlo. En el cine documental el recurso al archivo tiende a tener el mismo sentido que las secuencias *collage* en un relato de ficción que sirven para proporcionarle un contexto. Lo que se busca generar es un efecto de verosimilitud para lograr una legitimación histórica de la ficción o de la no ficción. En cambio en el *compilation film* el archivo no se utiliza para legitimar sino para producir un efecto persuasivo o retórico. De aquí surge aquello que permite resaltar la necesidad de continuar investigando y trabajando sobre la práctica del *Found Footage* y es que el archivo no se usa sólo para revisar la historia, sino que por el contrario sirve para revisar la representación de la historia y es a través de una deconstrucción histórica del cine documental que se realiza sólo con esta práctica. Por ende, es posible hablar de cómo algunas piezas pueden ser desmontadas, como aquellas de propaganda política y de todo tipo de viejos documentales, noticieros expositivos y actualmente el nuevo repertorio de programas televisivos, para poner en evidencia un efecto discursivo arbitrario y autoritario. Se trata de una tendencia en crecimiento, un nuevo tipo de cine de no ficción que propone una reflexión sobre un formato anterior.

Como se afirmó al comienzo de esta conclusión la mayoría de las expectativas han sido cubiertas. A futuro podrá evaluarse si efectivamente el presente trabajo se convierte en fuente de consulta como en material de estudio para los profesionales que deseen vincularse a esta práctica experimental de la creación audiovisual. Si bien el material, tanto teórico como audiovisual, resultó bastante complicado de conseguir y acceder al mismo, gracias al trabajo arduo de investigación y a la buena predisposición de ciertos artistas locales, se ha logrado concretar el objetivo de ofrecer una recopilación de contenidos y desglosa una serie de creadores audiovisuales pocas veces incluidos en las planificaciones académicas de las carreras nombradas.

Como objetivo también a evaluar a futuro, correrá por cuenta de aquellos docentes interesados en incorporar dicha temática, por los motivos anteriormente detallados. Sólo ellos y a través de la evaluación de un proceso de aprendizaje se podrá analizar las herramientas incorporados por los alumnos en torno a la ejercitación de una postura crítica y reflexiva frente al propio medio.

Bibliografía

- Arthur, P. (2008). En busca de los archivos perdidos. En *Archivos de la filmoteca* 58. Valencia: Ediciones de la Filmoteca.
- Bonet, E. (1993). *Desmontaje: film, video/apropiación, reciclaje*, Valencia: IVAM.
- Bordieu, P. (1990). Campo intelectual y proyecto creador. En *Sociología y cultura*. México: Ed. Grijalbo.
- Bourriaud, N. (2002). *Estética Relacional*, París: Presses du réel.
- _____ (2006). *Postproducción*, Bs. As., Adriana Hidalgo.
- Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: CNCA y Addison Wesley.
- Hausheer, S. (1992). *Found Footage Film*, Luzern: VIPER.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Bs. As.: Paidós.
- Sadoul, G. (1956). *Historia del cine*. Bs. As.: Losange.
- Schön, D (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En Schön *La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Bs. As.: Paidós.
- Trerotola, L. (Comp.) (2010). *Cine encontrado: ¿Qué es y adónde va el found footage?* Bs. As.: BAFICI.
- VV.AA. (1998). Propuestas al margen: falso documental y metraje encontrado. En *Archivos de la filmoteca*, Valencia: Paidós.
- Wees, W. (1993). *Recycled Images: The Art and Politics of Found Footage Films*, Nueva York: Anthology Film Archives.
- Weinrichter, A. (2009). *Metraje encontrado. La apropiación en el cine documental y experimental*. Navarra: Colección Punto de Vista.
- Young P. y Duncan P. (Ed) (2009). *Cine artístico*. Colonia: Taschen.
- Zabalza, M. A. (2010, enero-junio). El trabajo por competencias y los equipos docentes. Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7 (13), 5-13.

Recursos electrónicos

- Brenez, N. Cartographie du found footage, disponible en: www.archives.arte.tv
- Coraggio, J. L. (2004) Qué aprendí enseñando Economía? Documento descargado de Biblioteca Digital. www.educ.ar
- Jacobsen, U. En busca del sentido perdido. En torno al found footage, revista electrónica Fuera de campo: <http://www.fueradecampo.cl/Articulos/foundfootage.html>
- Wees, W. Found Footage y el aura ambigua de Hollywood, *Cinema Journal*, Vol. 41, No. 2 (2002), trad. Disponible en www.visionesmetaforicas.blogspot.com

2.2. Alfabetización académica en entornos digitales

Andrés Olaizola (*)

Abstract de Proyecto: Las tecnologías de la información y la comunicación cambiaron la manera en que leemos, escribimos y pensamos. En este escenario, surgen nuevos géneros, nuevas estructuras y nuevas maneras de componer textos. Los entornos digitales expanden la concepción de escritura: junto a las palabras se pueden utilizar imágenes, video, audio, animaciones, elementos interactivos, etc. Estas nuevas formas de leer y de escribir repercuten en todos los ámbitos sociales y culturales, incluida la esfera de la educación superior. Internet y los diversos dispositivos y medios digitales han transformado cómo investigamos, producimos, analizamos, diseñamos, enseñamos y aprendemos. A partir de este contexto, en el presente Proyecto de Exploración de la Agenda Profesional, nos proponemos indagar cómo la lectura y la escritura en entornos digitales pueden integrarse al proceso de alfabetización académica. Consideramos que para lograr una formación estratégica y actualizada de las y los estudiantes, la enseñanza de las prácticas discursivas y de pensamiento del ámbito académico debería incluir el diseño y el análisis de textos, espacios o documentos digitales para informar, persuadir, motivar a la acción, etc., las cuales son competencias centrales para sus carreras y futuros desempeños profesionales.

Palabras clave: digital - enseñanza - hipertexto - tecnología.

(*) Andrés Olaizola es Licenciado en Letras (UBA), diplomado de Honor. Actualmente, está cursando el Profesorado Universitario en la Facultad de Ciencias Sociales (UP). Sus áreas de interés abarcan la alfabetización académica, la alfabetización digital y la literatura española contemporánea.

Introducción

Durante los últimos veinte años, el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura académica en el ámbito de la educación superior ha experimentado avances considerables, sobre todo debido a una toma de conciencia por parte de las instituciones ante las dificultades que experimentan gran parte de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión y elaboración de productos discursivos científico-académicos.

Si bien muchas instituciones de educación media tienen instancias curriculares o extra-curriculares relacionadas con la lectura y escritura en el ámbito académico, lo cierto es que no todos los alumnos ingresantes a la universidad poseen estos conocimientos previos. Antes de que se comenzaran a implementar en el nivel superior asignaturas sobre alfabetización académica, la institución les pedía a estos estudiantes que adquirieran en muy poco tiempo todo un bagaje de nuevos conocimientos teóricos, formales y metodológicos. Es más, les pedía que en unas cuantas clases ya formaran parte de una cultura

discursiva completamente nueva. Por otro lado, aquellos alumnos que tenían una cierta formación en la producción y la comprensión de géneros discursivos académicos, al ingresar en el nivel superior, debían ser capaces de integrar los nuevos conocimientos con los antiguos, perfeccionándolos, logrando una mayor sistematización de los mismos. Este esquema profundizaba las diferencias de conocimiento de los estudiantes, en gran medida marginando a aquellos que carecían de las prácticas de lenguaje y de pensamiento correspondientes al ámbito académico.

Desde mediados de la década del noventa, esta situación ha venido cambiando. Distintas instituciones de educación superior fueron agregando en sus planes de estudio asignaturas, talleres o seminarios para alfabetizar académicamente a los alumnos ingresantes. En la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, el proceso de alfabetización académica es llevado a cabo a partir de las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita.

Casi en forma paralela a este proceso, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se fueron incorporando en el ámbito educativo, ganando cada vez más espacio en currículos, en las estrategias de enseñanza e inclusive en el espacio físico del aula, ya que de sólo contar con clases periódicas en el aula de informática se ha añadido en el último tiempo el modelo 1 a 1 (una laptop o netbook por alumno¹). A partir de la revolución digital, surgen nuevos géneros discursivos, estructuras textuales y formas de comunicar y construir el conocimiento.

Este nuevo contexto comunicacional añade un nuevo ámbito al concepto de alfabetización. A la alfabetización básica (correspondencia sonido-grafía, capacidad de oralizar un escrito) y a la alfabetización funcional y social (comprensión del texto, discriminación de datos relevantes e irrelevantes, etc.), se suma la alfabetización electrónica o digital, es decir, el conjunto de prácticas comunicativas escritas desarrolladas en este medio y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas (Cassany, 2002). La escritura y la lectura en entornos digitales poseen una serie de características específicas (hipertextualidad, multimodalidad, intertextualidad proactiva explícita, simultaneidad, interactividad, etc.) que requieren estrategias de producción y comprensión críticas, a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos. Diversos estudios confirman que para lograr un manejo efectivo de las tecnologías digitales es necesario una gran cantidad de entrenamiento, mayor que la práctica requerida para el dominio de las tecnologías analógicas (Williams y Rowlands, 2007, p. 10).

En el presente Proyecto de Exploración de la Agenda Profesional, nos proponemos indagar cómo las nuevas formas de lectura y escritura en entornos digitales pueden integrarse a la alfabetización académica. A su vez, analizaremos si los géneros discursivos originados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académica.

El proyecto consta de seis secciones. En primer lugar, en la sección del “Encuadre académico” se especificará para qué carrera o espacio curricular se desarrolla la exploración. La segunda sección, “Presentación del proyecto”, detalla las características específicas del proyecto, señalando su fundamentación, su tipología, las necesidades que cubre y su descripción pormenorizada. En “Organización de la exploración” se expondrá la estructura para el desarrollo del proyecto, distinguiendo el rol del docente y el de los alumnos, el

cronograma previsto y la metodología de evaluación. En la cuarta sección, “Encuadre teórico”, se detallan los vínculos que posee el proyecto con otras teorías o modelos del campo disciplinar, pedagógico, etc. Finalmente, se desarrollan las conclusiones y especifica la bibliografía utilizada en la elaboración del proyecto.

Encuadre académico. Carrera o especialización profesional. Área

El presente Proyecto de Exploración de la Agenda Profesional se desarrolla para todas las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. El proyecto se enmarca en las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita, las cuales conforman el Núcleo de Formación Académica. Estas asignaturas, dictadas en el primer año de todas las carreras de la facultad, brindan contenidos formativos generales, vinculados con el desarrollo de competencias y destrezas imprescindibles para los estudios universitarios. Se espera que los alumnos que cursen el Núcleo de Formación Académica puedan desarrollar habilidades metodológicas para la investigación, ejercitar la escritura y la lectura académica, elaborar documentos universitarios y perfeccionar la expresión oral.

Los lineamientos y las estrategias que se establecerán en el proyecto servirán para complementar los contenidos del Núcleo de Formación Académica, al incluir los parámetros, las prácticas y las diferentes formas de lectura y escritura electrónicas. Los esquemas de construcción y transmisión de conocimiento en entornos digitales requieren habilidades y competencias diferentes a las que entran en juego en la lectura y la escritura analógicas, ya que en los espacios electrónicos, el lector/escritor se enfrenta con textos hipertextuales y multimodales.

Es nuestro deseo que las reflexiones, las estrategias y las conclusiones que origine este proyecto no sólo se integren en las asignaturas del Núcleo de Formación Académica, sino que sean de utilidad a otras materias de distintas carreras, porque la comprensión crítica y la producción adecuada de textos en soporte electrónico es fundamental para la formación del estudiante y el desempeño laboral del futuro profesional de Diseño y Comunicación. El proyecto, por lo tanto, se ubicaría en el área disciplinar de la Pedagogía.

Presentación del proyecto. Fundamentación. Tipología

En un artículo ya clásico, Pierre Bourdieu y François Gros (1990), presidentes de una comisión creada por el Gobierno francés en 1988 para delinear los parámetros para una reforma de los planes de estudios, establecen algunos principios para la selección de contenidos. En aquella oportunidad, los autores ya habían subrayado la necesidad de transmitir “modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad generales” y de enseñar un conjunto de técnicas y métodos relacionados con la formación académica, un contenido que pocas veces se transmitía de forma sistemática. Bourdieu y Gros afirmaban que brindar diversas técnicas de trabajo intelectual, estrategias de indagación e inculcar métodos racionales de trabajo a todos los alumnos sería “un modo de contribuir a la reducción de

las desigualdades vinculadas a la herencia cultural”. A partir de este antecedente, varios autores trabajaron sobre la alfabetización académica y sus implicancias en la formación de los alumnos universitarios (Adelstein, López Casanova, Inza, Korfield, Kruguel, Muslip, Pereira, Peralta y Resnik, 1998-1999; Alvarado y Yeannoteguy, 2009; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2000; Botta y Warley, 2007; Carlino, 2003, 2004, 2006, 2010; Cassany, 2008, 2009; Ciapuscio, 2000; Di Stefano y Pereira, 2004).

Los anteriores trabajos conforman una importante base teórica, sin embargo, los docentes muchas veces no encuentran las herramientas, las estrategias de enseñanza adecuadas para transmitir a los alumnos los lineamientos críticos y metodológicos de la comprensión y la producción de textos académicos. La estructuración de ciertos elementos formales de la comunicación académica puede ir en detrimento del elemento motivacional necesario para un aprendizaje significativo y con sentido. Los estudiantes se enfrentan con prácticas y géneros discursivos nuevos, con formas de comunicación y esquemas de pensamiento diferentes a los que están habituados. Por otro lado, muchos docentes suponen erróneamente que la escritura y la lectura son “habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina” (Carlino, 2010, p. 22).

A este panorama se le suma las nuevas formas de lectura y escritura originadas por las tecnologías de la información y la comunicación (Landow, 1995, 1997; Cassany, 2000, 2002, 2005, 2006; Prado Aragonés, 2001, Di Marzo, 2006; Manovich, 2006; Millán, 2008; Martínez Rodrigo y González Fernández, 2010, entre otros). Si bien gran parte de los alumnos son “nativos digitales” (Prensky, 2001a, 2001b), diversos estudios (Fallows, 2005; Martí Cartes, 2006, 2008; Williams y Rowlands, 2007, entre otros) evidencian que muchos miembros de la “Generación Google”² presentan dificultades para buscar información relevante, identificar la credibilidad de las páginas Web y leer de manera crítica. Es necesario entonces guiarlos a través de un proceso de alfabetización digital, ya que la comprensión y producción de textos en soporte electrónico conlleva nuevas maneras de seleccionar, evaluar y procesar la información, explicar y argumentar, etc.

El Centro de Investigación de Escritura en Entornos Digitales (Writing in Digital Environments Research Center, 2005) de la Universidad Estatal de Michigan explica que las redes de computadoras crean un nuevo tipo de espacio de escritura, que cambia dramáticamente el proceso de composición, los productos textuales y la dinámica retórica básica entre lectores y escritores.

La Asociación Internacional de Lectura sostiene que, en el contexto actual, para estar plenamente alfabetizados, los estudiantes deben dominar las nuevas prácticas de lectura y escritura de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto implica que los docentes deben integrar de manera efectiva dichas tecnologías en sus clases, y sobre todo, tienen que coadyuvar a los alumnos, para que se desarrollen como consumidores críticos y creadores informados, estableciendo parámetros para evaluar la relevancia, rigurosidad, confiabilidad y perspectiva de la información en línea (International Reading Association, 2009).

La alfabetización académica y la alfabetización digital a menudo se presentan como procesos separados, con muy pocos o ningún punto de contacto. Desde nuestra perspectiva, consideramos que para lograr un aprendizaje significativo y con sentido de las habilidades y estrategias fundamentales para la lectura y escritura académicas, las herramientas y las actividades que se utilizan para su enseñanza deben incluir los esquemas de comprensión

y de producción de textos en entornos digitales. De esta manera, se abordarían las dos problemáticas al mismo tiempo: se alfabetiza académicamente aprovechando las posibilidades y las ventajas del entorno digital y, al hacerlo, también se transmiten las prácticas y competencias necesarias para leer y escribir adecuada y críticamente en dicho entorno. En lo que respecta a la tipología del proyecto, se puede clasificar como exploración y descripción de una innovación o tendencia en pedagogía y didáctica del Diseño y la Comunicación.

Necesidad que cubre

Al reflexionar sobre el tipo de profesionales que debe formar la educación superior, Juan Ignacio Pozo (2001) sostiene que en el contexto socioeconómico actual es “imprescindible la formación de profesionales con capacidad estratégica”. La dinámica del mercado laboral, el irrefrenable cambio tecnológico y el esquema de pensamiento predominante, que privilegia la inmediatez en un marco de “modernidad líquida”, hacen necesario que se modifique el perfil del profesional que se intenta formar, privilegiando el desarrollo del análisis crítico, el conocimiento estratégico y la creatividad. La escritura posee la potencialidad de desarrollar estas capacidades cognitivas, siempre y cuando, a partir de la planificación, la redacción y la revisión, se tenga en cuenta al destinatario y lo que se quiere lograr con el texto (Carlino, 2010, pp. 26-29). El proceso dialéctico entre el conocimiento previo del escritor y las exigencias retóricas para construir un texto eficaz, proceso que redundará en desarrollar y transformar el propio pensamiento del escritor, es uno de los contenidos fundamentales de la alfabetización académica.

Si al poder epistémico que tienen la escritura y la lectura se le suma el aprendizaje sistemático de las habilidades y las competencias intelectuales que entran en juego en las prácticas comunicativas electrónicas, se proyectará la formación de un profesional capaz de generar y organizar ideas, formular objetivos, resolver problemas, actuar de manera estratégica, evaluar y revisar los resultados, tanto en entornos analógicos como digitales.

Uno de los objetivos del presente proyecto es explorar las dificultades de los estudiantes en lo que respecta a la alfabetización digital y, en consecuencia, proyectar actividades de producción y de comprensión para facilitar el aprendizaje significativo y con sentido de las prácticas de lenguaje y de pensamiento desarrolladas en los entornos digitales. A primera vista, este análisis podría parecer innecesario, ya que existe la creencia muy difundida de que la mayoría de los estudiantes, miembros de la Generación Google, navegan, escriben y leen como expertos en Internet. Sin embargo, varias investigaciones empíricas demostraron lo contrario. A continuación, citamos algunos de los estudios más recientes sobre el tema.

Entre los años 2000 y 2003, Beatriz Fainholc (2004) y su equipo entrevistaron a más de trescientas cincuenta personas para reconocer las características de los procesos de lectura/navegación que realizan los usuarios en sitios de Internet. Si bien casi un 53 % reconoció que no toda la información que aparece en la red es verdadera, el estudio concluyó que los usuarios no poseen “una evaluación realista de los recursos de Internet, en su dimensión de soporte valioso para la gestión autónoma de conocimiento como en su faz negativa, intrusa y disruptiva de información que ahoga y hace naufragar” (92).

Deborah Fallows (2005) entrevistó a dos mil doscientos usuarios habituales de motores de búsqueda de Internet. La mayoría de los entrevistados se sentían confiados con sus habilidades de búsqueda y estaban satisfechos con los resultados que encontraban. Además, el 68 % consideró que los motores de búsqueda son justos e imparciales. Sin embargo, el estudio reveló que en realidad la gran mayoría de los entrevistados desconocía cómo funcionaban los motores de búsqueda. El 62 % no sabía distinguir entre los enlaces patrocinados o no, y sólo el 18 % afirmaba que siempre podía diferenciar entre estos dos tipos de enlaces. Fallows concluyó también que los usuarios más experimentados poseían una mirada más escéptica de los motores de búsqueda y los utilizaban de manera más crítica. Geoffrey Nunberg (2005) sostiene que muchos estudiantes tienen una confianza desmesurada en los resultados de sus búsquedas de material en Internet y a menudo ignoran que en las bibliotecas “analógicas” pueden acceder a otros recursos, como archivos de periódicos y de diarios, colecciones de mapas antiguos, etc. Nunberg comparte su experiencia como docente universitario en una asignatura sobre calidad de la información y relata que incluso sus alumnos, que están altamente entrenados en motores de búsqueda, tienen dificultades con actividades que involucran evaluar información en línea sobre áreas que desconocen. Peter Williams e Ian Rowlands (2007, pp. 9-11) explican que los miembros de la Generación Google carecen de estrategias para buscar información pertinente. Los autores citan estudios que muestran que, para realizar la búsqueda, los nativos digitales, en lugar de usar términos clave, utilizan preguntas y frases completas, y en lugar de emplear el vocabulario especializado de las asignaturas, se expresan en lenguaje cotidiano e informal; además, tampoco se evidencia que planifiquen la búsqueda con antelación. A su vez, los estudiantes analizados no saben aprovechar las distintas herramientas que les ofrecen los motores de búsqueda de Internet para acelerar su indagación. Williams y Rowlands detallan que los estudiantes dedican muy poco tiempo a evaluar críticamente la información en línea; es más, prácticamente no siguen ningún criterio para seleccionar material de Internet, con lo cual tienen problemas para la identificación de fuentes confiables, pertinentes y legitimadas. Irónicamente, afirman los autores, la falta de pericia en la búsqueda de información de los estudiantes podría explicarse por la errónea percepción de que es sencillo buscar materiales en Internet, sobre todo porque no han recibido en la institución educativa una enseñanza sistemática al respecto.

Francina Martí Cartes (2008) llevó adelante un estudio de caso con alumnos del nivel medio donde debían evaluar páginas Web que hablaban sobre drogas. La investigación demostró que para la valoración de los sitios utilizaron criterios poco elaborados, sin una reflexión sistemática. Los estudiantes no cuestionaron la autoridad de las páginas Web y centraron su atención en aspectos más formales, como el diseño.

Daniel Cassany y Gilmar Ayala (2008, pp. 63-64) sostienen que los nativos digitales “son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay que apretar, cómo se instala un programa, etc.), pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica”. El equipo de investigación de los autores realizó varios estudios que muestran que los alumnos catalanes del nivel medio “no están acostumbrados a leer de manera crítica textos auténticos periodísticos” y que tienen “dificultades para identificar la credibilidad y la intención de webs sobre temas corrientes”, pero subrayan que ninguno de los estudiantes había recibido instrucción formal al respecto.

Esperamos que el proyecto permita delinear estrategias, actividades y herramientas didácticas para que los alumnos, a partir de las posibilidades comunicativas y cognitivas de los textos en soporte electrónico, desarrollen una lectura crítica y una escritura con conciencia retórica, competencias necesarias para formar parte de la cultura discursiva de la educación superior.

Descripción pormenorizada

Hasta el momento, en el presente proyecto hemos utilizado determinados conceptos teóricos y críticos que fueron sucintamente definidos. A continuación, y para terminar de constituir nuestras categorías de análisis, ampliamos y profundizamos las definiciones de alfabetización académica y alfabetización digital y detallamos las características distintivas de los textos en soporte electrónico.

La alfabetización académica se concibe como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2010, pp. 13-14). El concepto engloba, por un lado, las prácticas de lenguaje y los esquemas de pensamiento del ámbito académico; y por el otro, el proceso a través del cual se logra ingresar como miembro a la comunidad científica y/o profesional, “precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”.

Partiendo desde el concepto de *literacy* (término inglés que es la traducción de “alfabetización”, pero que también incluye a toda la cultura organizada alrededor del escrito³), Bill Green (2002) propone una visión más integral de la competencia en las prácticas en escritura y lectura, a partir de tres dimensiones o aspectos: operacional, cultural y crítico. El aspecto operacional incluye conocer cómo funciona el lenguaje, uso de la gramática, géneros discursivos, etc. El aspecto cultural está integrado por conocimientos de cultura literaria y escrita, análisis del contexto de producción de los textos, etc. Finalmente, el aspecto crítico conlleva una visión crítica de los textos, en términos de relaciones de poder, indagando el propósito de los textos, a quienes se les da la voz y a quienes no, etc.

La cultura escrita, de modo cada vez más rápido, está migrando hacia entornos digitales o electrónicos. En este contexto, explica Cassany (2006, p. 173), “surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (tecleado, coloquial) y formas lingüísticas”. Todas estas formas de producir, transmitir y adquirir conocimiento imponen capacidades comunicativas específicas, diferentes a las que se delinean en los procesos de alfabetización básica y alfabetización funcional y social. La alfabetización digital, por lo tanto, puede definirse como “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica” (Cassany, 2006, p. 177). Específicamente, entre las habilidades necesarias para construir y comprender textos en soporte digital pueden incluirse habilidades de computación (manejar la máquina, los programas, el teclado, el *mouse*, etc.), habilidades verbales (manejar el lenguaje escrito u oral de cada uno de los géneros discursivos), habilidades

visuales y auditivas (utilizar archivos multimedia) y habilidades de navegación o de “literacidad informativa” (buscar, encontrar, evaluar y usar información).

Los textos en entornos digitales poseen una serie de rasgos distintivos en el plano pragmático, discursivo, gramatical y de procesamiento. En el presente proyecto, nos enfocaremos en las características discursivas y cuáles son sus implicancias en la construcción del conocimiento y en la perspectiva retórica de la escritura académica.

En primer lugar, es menester distinguir los géneros discursivos⁴ a través de los cuales se desarrolla la comunicación en Internet. Los géneros electrónicos o digitales pueden clasificarse en sincrónicos (*chat*, juegos en línea de múltiples jugadores, mundos virtuales, etc.), en los cuales escritor y lector interactúan en tiempo real, y asincrónicos (correo electrónico, foros, blog, página Web, *wikis*, etc.), donde los interlocutores leen y escriben en distintos momentos (Cassany, 2006, p. 196). Desde ya, la clasificación de los géneros no debe tomarse como algo rígido, sino que simplemente es un intento de sistematización que sirve, en gran medida, para propósitos didácticos. Existen diversos géneros electrónicos que se ubican entre el polo sincrónico y el polo asincrónico. Las redes sociales, por ejemplo, incluyen formas de interacción en tiempo real y otras que descansan en la comunicación en diferido. En lo que respecta a las características discursivas de los textos en entornos digitales, podemos destacar la hipertextualidad, la intertextualidad explícita y proactiva y la multimodalidad. Para completar el análisis, por un lado, desarrollaremos el aspecto de los enlaces, fundamentales para el discurso hiper e intertextual. Por el otro lado, observaremos de qué manera los rasgos distintivos de los textos digitales modifican los esquemas cognitivos y los lineamientos del proceso argumentativo.

Hipertextualidad

El hipertexto, estructura básica del discurso en entornos digitales, es una tecnología informática compuesta de bloques de textos individuales, o *lexías*, y enlaces electrónicos que los vinculan entre sí. Los fragmentos de textos hipertextuales pueden incluir información verbal, gráfica, audiovisual, sonora, etc. Por lo tanto, tal como propone Adelaide Bianchini (1999: 3), podríamos resumir que el hipertexto es una tecnología que maneja y organiza información en una red de nodos (conformados por textos escritos, audiovisuales, sonoros, visuales, además de códigos ejecutables y otras formas de datos) conectados por enlaces u órdenes de programación.

George P. Landow (1995, p. 16) explica que los nexos electrónicos unen *lexías* externas e internas a una obra, por lo tanto, configuran “un texto que el lector experimenta como no lineal⁵ o, mejor dicho, como multilíneal o multisecuencial”. Ted H. Nelson (1981, citado en Landow, 1995, p. 15), quien acuñó el término “hipertexto” en 1965, sostiene que “con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y lea mejor en una pantalla interactiva”. La estructura hipertextual quiebra la linealidad del texto, rompe la secuencia unidireccional de oraciones e ideas, permitiendo que los lectores puedan elegir entre varios itinerarios de lectura posibles y así “moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto” (Bianchini, 1999, p. 3).

El soporte digital, que permite fracturar la linealidad propia de los soportes analógicos, “confiere al texto una arquitectura poliédrica, lo abre y lo expande, lo fragmenta y lo con-

vierte, gracias a las redes, en ubicuo y participativo” (Vásquez Rocca, 2004, p. 3). En la estructura hipertextual, el lector puede desplazarse constantemente a través de una red de textos, por lo tanto, constantemente desplaza el eje organizador, el centro de su investigación, de su lectura. El hipertexto proporciona un sistema que puede centrarse, descentrarse y recentrarse hasta el infinito, y cuyo centro de atención provisional depende de los intereses propios de lector, que así se convierte en un verdadero lector activo (Landow, 1995, p. 24). Laura Di Marzo (2006), por su parte, explica que el hipertexto no sólo ha cambiado la forma de leer y de escribir, sino que implica cambios en las estructuras del conocimiento. El discurso hipertextual posee una miríada de conexiones posibles con nodos de información y de conocimiento. Este nuevo esquema de representación y pensamiento conlleva cambios en la educación. A la creación de lectores críticos se le debe sumar la tarea de formar “hiperlectores”, que comprenden que hay casi infinitas maneras de organizar la información y que pueden discernir su nivel de pertinencia. Más adelante se desarrollará con detalle estos puntos.

Intertextualidad explícita y proactiva

Así como los enlaces electrónicos unen unidades, bloques o lexías de un mismo texto electrónico, configurando de este modo la estructura básica hipertextual, los nexos pueden vincular el texto con otras lexías o textos electrónicos externos. Las relaciones que se establecen entre distintos escritos digitales configuran un nuevo tipo de intertextualidad, diferente a la que mantienen los textos en soporte analógico.

Las conexiones entre textos digitales desarrollan una intertextualidad proactiva explícita (Cassany, 2000, pp. 4-6), porque los enlaces se refieren a sitios Web actuales o del futuro (en tanto las páginas se actualizan), y porque, a través del sistema de vínculos coloreados, subrayados o iluminados, el autor/lector navega entre documentos sin darse cuenta de que cambia de texto y de autor, con lo cual, las nociones de unidad textual, contextualización espacio-temporal y autoría tienden a desvanecerse. De esta manera, explica Cassany (2002, p. 6), en los textos digitales, “emerge a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía escondida en el documento analógico: redactores y lectores somos más conscientes de la naturaleza social del discurso y de la simple función de coautoría que ejercemos en la construcción del entramado discursivo de una comunidad”. A partir de la estructura hipertextual y de su intertextualidad explícita, el texto digital se configura como un objeto comunicativo abierto, versátil, interconectado y significativo (Cassany, 2006, p. 194).

Enlaces

Sin los enlaces electrónicos, la estructura hipertextual no podría sostenerse y las relaciones de intertextualidad proactiva explícita no se llevarían a cabo. Es menester aclarar que la importancia de los enlaces no sólo se reduce a la función formal, arquitectónica, que desempeña en la conformación de los textos en entornos digitales; antes bien, varios autores (Burbules, 1997; Burbules y Callister, 2001; Cassany, 2006; Martí Cartes, 2006; Salmerón González, 2006, entre otros) señalan el papel central que tienen en la construcción del contenido.

El usuario/lector medio, o “navegador”, considera que los vínculos son neutros, pasivos, sin ideología, cuyo único propósito es conectar las distintas partes del sitio Web o distintas

páginas entre sí. En contraposición, un escritor y lector crítico, un “hiperlector”, como el que aspiramos a formar en el nivel superior, está atento a los vínculos y no los subestima, porque los enlaces son mecanismos activos, creadores de significado, elementos fundamentales de la estructura retórica del texto digital.

Si consideramos que en la lectura el significado se construye a partir del conocimiento previo, es decir, con los datos que se acaban de leer y con la información que se recupera de la memoria, entonces los enlaces electrónicos que conectan los distintos textos influyen en la comprensión. El lector leerá de determinada manera (y no de otra) de acuerdo a los vínculos a través de los cuales llegó al texto digital. Cassany (2006, p. 195) explica que “cada enlace crea un itinerario de lectura particular e irrepetible, porque contextualiza cada fragmento con los textos vinculados, sean los que leemos previamente o a continuación”.

Para desarrollar una lectura crítica de los enlaces no sólo es fundamental saber que diferentes vínculos pueden configurar diferentes aproximaciones e interpretaciones de un texto, sino que también es necesario destacar que los enlaces fueron creados con una intención determinada, por lo tanto, no son todos iguales ni suponen la misma relación semántica. Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001, p. 139) subrayan que si bien todos los enlaces de un texto hipertextual funcionan de la misma manera, implican la misma acción (clicar sobre una palabra o ícono resaltado) y el resultado es casi siempre el mismo (surge una pantalla nueva), no todos son de la misma especie, por lo tanto, “elegir y seguir una determinada línea de asociaciones entre puntos textuales distintos conlleva un proceso de inferencia o un análisis del carácter de la asociación que implica el enlace seleccionado”.

Martí Cartes (2006, p. 27) analiza los enlaces desde una perspectiva ideológica y retórica y sostiene que el uso y la ubicación de los vínculos es uno de los medios principales por los que se manifiestan en un texto hipertextual los valores tácitos del autor. Los vínculos expresan sentidos, razones, revelan prejuicios y motivaciones, impulsan o sugieren inferencias y tratan de persuadir, de manipular al lector para que comprenda el texto de una manera específica. No basta simplemente con seguir el rumbo que proponen los autores, sino que, para desarrollar la hiperlectura, hay que interpretar el significado de los enlaces, evaluar su grado de adecuación y sugerir nuevos vínculos, formas distintas de asociar el material (Burbules y Callister, 2001, p. 149).

Multimodalidad

Un aspecto central de los textos en soporte digital es que permiten integrar otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. En un texto analógico, el discurso se organiza en torno a la escritura como modo de representación del significado, de hecho, si hay imágenes, éstas están subordinadas a la lógica y al principio ordenador de la secuencia temporal de la escritura (Kress, 2004). Los textos digitales no sólo se componen de letras y oraciones, sino que también hay video, fotos, gráficos, audio, animaciones, etc., por lo tanto, el texto adquiere la condición de multimodal.

Desde la perspectiva de la semiótica social, Gunther Kress (1998, 1999, 2004, 2005) analiza la multimodalidad con el objetivo de describir los potenciales y las limitaciones del significado en los diferentes modos de representación. Para los textos multimodales, el autor propone una mirada integral, estableciendo que el lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva

cuando se refuerzan mutuamente (Kress, 1998, citado en Cassany, 2006, p. 180). En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interaccionando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

La integración de los diferentes modos semióticos se da en el texto multimodal a través de dos códigos simultáneos: el modo de composición espacial y el modo de composición temporal. El primer modo opera en textos en donde los elementos están ordenados de manera de espacial, por ejemplo, pinturas, gráficos, fotografías, páginas de revistas, etc. El modo de composición temporal opera en textos (discurso oral, discurso escrito, música, danza) que se desarrollan en el tiempo, a partir de una secuencia temporal (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 177). Los textos en soporte digital trabajan con los dos modos de composición, por lo cual, como ya mencionamos, no sólo son necesarias habilidades verbales para comprender la prosa lineal, sino también se necesitan habilidades visuales y auditivas para leer los distintos modos de representación presentes.

Según Kress (2004), en los entornos digitales, en la pantalla, la escritura, basada en la linealidad, en la secuencia temporal, queda subordinada a la lógica de lo espacial, por lo tanto, la comprensión y el análisis de un texto digital, de una página Web, debe también basarse en tres principios de composición visuales: *information value* (valor de información), entendido como la propiedad que determina que el posicionamiento de los elementos en varias zonas de la imagen (arriba, abajo, derecha e izquierda) los dota con los valores informativos específicos de dichas zonas; *salience* (prominencia o resalte), que especifica que los elementos pueden atraer la atención del lector/usuario en distintos grados, a partir de su posicionamiento en primer plano o en el fondo, tamaño relativo, contraste en el valor tonal, diferencias de nitidez, etc.; y *framing* (encuadre), que explica que la presencia o ausencia de dispositivos de encuadre (que pueden ser elementos que crean líneas divisorias o directamente las líneas que componen los marcos) conecta o desconecta elementos de la imagen, estableciendo que están o no vinculados de alguna manera (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 177).

Los textos en soporte digital, a partir de la posibilidad de integrar diversos modos de representación del conocimiento que interactúan entre sí para construir significados, y sobre la base de la arquitectura hipertextual, se configuran como complejos sistemas de representación de la información. Para la adecuada comprensión de este tipo de textos es necesario la formación de hiperlectores (Burbules y Callister, 2001; Martí Cartes, 2006) que puedan distinguir lo que es útil, creíble o interesante, que tengan la capacidad crítica de leer la información de manera selectiva, evaluarla y cuestionarla, que pongan en duda los enlaces, que sean competentes para utilizar y decodificar sistemas y textos audiovisuales, sonoros y visuales.

Por otro lado, también deberían formarse escritores de textos digitales que tengan en cuenta la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia y la adecuación textual; que adopten una perspectiva retórica (conciencia del destinatario y del propósito de la escritura); y que además puedan utilizar de manera estratégica los enlaces, las posibilidades semánticas de los diferentes modos de representación y los procesos y las técnicas de la retórica visual y digital (DeVoss, Cushman y Grabill, 2005; DeVoss y Porter, 2006; DigRhet.org, 2006; Handa, 2001; Heba, 1997; Hocks, 2003; Lanham, 1992; Losh, 2009; National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010; Porter, 2002, 2009; Reeves et al, 2004; Stroupe,

2000; Sullivan, 2001; Welch, 1990; Writing in Digital Environments Research Center, 2005; Wysocki, 1998, 2001, 2004; Zappen, 2005). En un entorno multimodal, el diseño es un tema central, ya que el autor, al tener diferentes vías de comunicar y de componer su mensaje, debe decidir qué modo es el mejor, el más apto para el contenido que se desea transmitir, cuál de los modos de representación es el más adecuado para los destinatarios a los que se dirige y cuál se corresponde con sus intereses y propósitos (Kress, 2004).

Proceso de construcción del conocimiento

Los rasgos distintivos de los textos en entornos digitales no sólo originan nuevas formas de leer y de escribir, sino que también influyen en los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción textual. Una nueva práctica comunicativa, que genera un discurso diferente, propicia el desarrollo de “formas alternativas de organización de la comunidad y nuevos estilos de informar, comprender y pensar” (Cassany, 2006, p. 214).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación transforman el pensamiento individual de tal manera que se evidencia una clara diferenciación entre los procesos cognitivos que desarrollan los nativos y los inmigrantes digitales. Basándose en investigaciones en neurobiología, Mark Prensky (2001b) sostiene que los nativos digitales tendrían diferentes estructuras cerebrales a partir de los estímulos a los que han estado y están permanentemente expuestos; es decir, los niños y los jóvenes que nacieron y crecieron con la revolución digital en marcha, que desde edad temprana manejan, interactúan e integran a su vida cotidiana las TIC poseerían cerebros fisiológicamente diferentes a los cerebros de los inmigrantes digitales, quienes tuvieron una infancia “analógica”. Los estímulos digitales pueden provocar transformaciones en el cerebro, ya que éste tiene la capacidad de “reorganizarse” constantemente durante toda la vida (neuroplasticidad), con lo cual la forma de pensar también cambia.

Prensky (2001b), además, se basa en la psicología social y explica que el entorno y la cultura en la que las personas se crían influyen e incluso determinan muchos de sus procesos de pensamiento. Entonces, los niños que crecieron rodeados de teclados, monitores y teléfonos celulares, que ya navegan en Internet incluso antes de aprender a leer, pensarían en forma diferente, desarrollarían mentes “más hipertextuales” y sus razonamientos se apoyarían sobre todo en estructuras cognitivas paralelas antes que secuenciales. Por esta razón, Prensky sostiene que los procesos de pensamiento lineal, que dominan los sistemas educativos actuales, pueden convertirse un obstáculo en el proceso de aprendizaje de aquellas personas que han desarrollado su esquema de pensamiento a partir de los videojuegos y de la navegación en Internet.

Estrella Martínez Rodrigo y Ana María González Fernández (2010, p. 7) confirman las conclusiones de Prensky y explican que “los nativos digitales son multitarea, con estructuras neuronales específicas que los convierten en pensadores sofisticados, debido a que sus mentes se han desarrollado de manera paralela al hipertexto, es decir, de forma no lineal y basada en una cultura audiovisual”. Las palabras de las autoras subrayan dos elementos, dos ejes sobre los que podemos organizar el análisis de la argumentación en textos electrónicos: la no linealidad y la multimodalidad. Esta primera aproximación a la retórica digital, desde luego, no pretende abarcar la miríada de aspectos que entran en juego en este nuevo concepto, como por ejemplo, el funcionamiento y la reconfiguración de las estra-

tegiás retóricas tradicionales en entornos digitales, la creación de identidades individuales y de comunidades, etc.

Argumentación

Las palabras de Prensky y de Martínez Rodrigo y González Fernández resaltan una vez más que las TIC no sólo propiciaron cambios en las técnicas y en los dispositivos físicos de escritura y de lectura. Los entornos digitales configuran formas totalmente diferentes de acceder, utilizar, construir y comunicar la información y el conocimiento.

Según Roger Chartier (2008, p. 34), a diferencia de los cambios producidos en la escritura y en la lectura a partir de la invención de la imprenta, que no alteró la estructura básica del libro, la revolución digital “modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y disseminación, y las maneras de leer”. El quiebre del vínculo entre texto y objeto acentúa la discontinuidad y la fragmentación de la lectura, y la descontextualización del discurso.

El carácter hipertextual del texto electrónico modifica también la dinámica de la argumentación, ya que en lugar de basarse en un desarrollo lineal, deductivo, utilizando técnicas clásicas argumentativas, el discurso en entorno digital es abierto, relacional y multimodal, y le confiere al receptor un papel activo en la construcción del conocimiento. Chartier (2008, p. 37) explica que el lector de un texto argumentativo digital “puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada”. De esta manera, las técnicas clásicas de la prueba (notas a pie de página o al final, citas directas e indirectas, referencias, distintas formas de contaminación de voces, etc.), que suponían que el lector confiara en el análisis del autor, experimentan una profunda modificación. La revolución de la textualidad digital, por lo tanto, “constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber (Chartier, 2008, p. 37).

Uno de los objetivos del proceso de alfabetización académica es que los alumnos puedan producir y analizar textos argumentativos. El manejo competente de este tipo de textos es central en las prácticas discursivas y de pensamiento del ámbito de la educación superior, en general, y de cada una de las disciplinas, en particular. En el presente proyecto, consideramos que para lograr una adecuada formación académica y profesional, actualizada y estratégica, es necesario incluir las prácticas comunicativas escritas originadas a partir de las TIC, para que los alumnos sean capaces de comprender y componer textos del género discursivo académico, tanto en entornos analógicos como digitales.

La retórica clásica ordena las partes del discurso argumentativo (*dispositio*) a través de una estructura que implica principio (*exordio*), medio (*narratio, confirmatio*) y final (*epílogo*). A su vez, la *confirmatio* o exposición de los argumentos también debe poseer una estructura, ya que “el orden expositivo de los argumentos es en sí mismo un argumento” (Alvarado y Yeannoteguy, 2009, p. 73). Tradicionalmente, la argumentación encuentra su soporte en un texto oral o escrito que se organiza por la lógica y el principio ordenador de la secuencia en el tiempo (Kress, 2004); por lo tanto, el fin principal del texto unilineal sería representar el conocimiento en forma de secuencia lineal progresiva, de menos a más

(Vásquez Rocca, 2004, p. 4). El discurso argumentativo necesita del establecimiento de un centro, de una línea. David Kolb (1997, p. 369), que analiza las implicancias del concepto de la no linealidad en la filosofía, sostiene que todo texto filosófico obra en virtud de la línea argumentativa de su estructura general: un argumento une premisas y conclusión. El texto argumentativo en soporte analógico, basado en la linealidad, se contrapone a la estructura hipertextual, que puede tener múltiples comienzos y finales, en donde el lector, al elegir uno u otro enlace, tiene la opción de seguir desarrollos argumentativos paralelos, opuestos, complementarios, alternativos o completamente diferentes. El hipertexto cuestiona la lógica subordinativa que ha imperado en el pensamiento occidental y reivindica los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y transdisciplinario de la postmodernidad (Vásquez Rocca, 2004, p. 5). Hemos visto que los textos en soporte digital, a partir de su propia naturaleza constitutiva, nos invitan a reflexionar acerca del proceso de construcción de la argumentación, explicitando que es posible desarrollar varias dinámicas argumentativas, que se pueden seguir otros caminos retóricos, diferentes al del modelo tradicional. Varios autores, al analizar la no linealidad del hipertexto, ya rastrean esta propiedad en textos tan antiguos como el *I Ching* (Aarseth, 1997, pp. 85-87). Kolb (1997, p. 373), por ejemplo, menciona que Aristóteles, en *Segundos analíticos*, dice que una cadena de argumentos puede estar anclada en premisas que son evidentes por sí mismas y por tanto no necesitan argumentos (esquema lineal) o puede ser circular (esquema no lineal). Las glosas y las diversas notas marginales de los códices medievales, con sus comentarios, ampliaciones, aclaraciones, yuxtaposiciones, objeciones y réplicas, referencias a otros textos, etc., también podrían considerarse como formas que desvían y cuestionan la linealidad de los discursos argumentativos. La no linealidad, entonces, se presenta como una categoría que no es completamente extraña al proceso argumentativo tradicional, “analógico”; de hecho, Kolb (1997: 374) considera que la filosofía política de Hegel, que consiste en tratamientos lineales de una secuencia de categorías detalladas y períodos históricos, presentaría una estructura en donde “la transición de una categoría a otra resulta ser un aspecto de una transición mayor, que a su vez resulta ser un momento en un movimiento mayor aún, y así sucesivamente hasta el mayor movimiento del sistema, que reviste la forma de un círculo y no de una línea, con comienzo y final”. El discurso argumentativo encuentra en los entornos digitales el medio indicado para explorar las potencialidades, las ventajas, y también los límites, de un esquema retórico no lineal. Esto no significa que el tratamiento lineal ya no es válido en un texto digital, sin embargo, en cierto sentido, quedará subsumido a la lógica hipertextual, al modo de composición espacial. Landow (1995, p. 78) sostiene que la retórica lineal, que encadena argumentos ordenados secuencialmente, seguirá apareciendo dentro de los bloques de textos del hipertexto, “pero no podrá ser utilizada para estructurar argumentos en un medio que anima a recorrer caminos diferentes en vez de seguir uno lineal”. Si bien consideramos un tanto extrema la posición de Landow de desestimar el uso de la retórica lineal en la argumentación hipertextual, sus palabras proporcionan un buen punto de partida para reflexionar acerca de los modos de representación y las estructuras específicas de los entornos digitales y cómo necesariamente influyen y transforman las estrategias argumentativas. Kolb (1997) reconoce las posibilidades que abre la hipertextualidad para la construcción del discurso argumentativo (en su caso, enfocado en la filosofía), pero a la vez niega que

los enlaces puedan ser las formas, las figuras indicadas para llevar a cabo un proceso retórico. Para el autor, los enlaces simplemente conectan unidades, realizan meras conexiones, las cuales son muy diferentes a las relaciones dialécticas o a la constitución mutua. Los vínculos, según Kolb, “carecen de la fecundidad contingente de la yuxtaposición inmediata y el carácter de autorreferencia de los giros textuales ingeniosos, [...] pueden cambiar las relaciones de una lexía y su papel dentro de un todo [...], pero no la hacen reflejar o exceder su propia unidad” (379). Por todo lo anterior, Kolb concluye que el discurso argumentativo hipertextual necesita de algún tipo de forma y figura además de la adición, debe descubrir nuevas maneras de representar interacciones complejas que no sean las unidades lineales jerárquicas estándar, pero tampoco las vistosas yuxtaposiciones ni la simple conexión entre tema y comentario.

El pedido de Kolb para que se desarrollen nuevas formas y figuras para componer textos argumentativos digitales surgiría del desconocimiento de que efectivamente existen nuevos tropos y nuevas estrategias que se originan a partir de los entornos electrónicos. El análisis de Kolb trata de adaptar, de acomodar las características de los textos digitales a las categorías de análisis de la retórica lineal: se intenta explicar y subsumir el modo de composición espacial a la lógica de la secuencia temporal. En realidad, creemos que un correcto análisis debería ser no sólo al revés (adaptar y reconfigurar las formas de la retórica analógica a lo digital), sino que el proceso de comprensión y producción de textos digitales argumentativos debería analizarse utilizando específicamente los lineamientos teóricos y prácticos de su retórica específica, la retórica digital.

Antes de centrarnos en este último aspecto, es menester referirnos a ciertos elementos relacionados con las figuras y las formas que pedía Kolb para los textos hipertextuales, y para ello es interesante destacar el aporte de Espen Aarseth (1997, pp. 101-102), quien reflexiona acerca de la retórica de la no linealidad. Aarseth explica que los textos no lineales desafían los conceptos básicos de la teoría de la literatura, ya que, “la no linealidad como superconjunto del hipertexto no es claramente un género literario, ni un tipo de expresión o discurso poético”. En lo que respecta a la retórica, el autor sostiene que la no linealidad no es un tropo, porque opera a nivel de palabras y no de significado, pero agrega que sí podría clasificarse como un tipo de figura según la clásica taxonomía de tropos y de figuras retóricas de Pierre Fontanier, *Les figures du discours* (1821-1830), donde se definen “las figuras que no son tropos” (*les figures non-tropes*) y se las clasifica en clases (figuras de construcción, figuras de elocución, figuras de estilo y figuras de pensamiento) y subclases (inversión, aposición, elipsis, repetición, etc.). Aarseth, entonces, reflota este antiguo inventario de figuras y se basa en su clasificación para considerar a la no linealidad como una “figura no tropo”, la cual tendría sus respectivas subclases: bifurcación, enlace o salto, permutación, cómputo y poligénesis.

Retórica digital

Más allá de sus diferentes perspectivas de análisis, los trabajos de Kolb y Aarseth ponen en evidencia que, a partir de sus rasgos distintivos de los textos en entorno digital, es necesario adoptar una nueva postura para el proceso de enseñanza de los géneros discursivos

académicos. Las nuevas formas de leer y de escribir que surgen a partir de las tecnologías de la información y la comunicación deberían formar parte de cualquier curso que imparta producción y análisis de textos propios de la cultura escrita de la educación superior. La alfabetización académica ya no puede sólo abarcar prácticas discursivas y de pensamiento derivadas de un entorno analógico, de un esquema de composición lineal y donde predomina la información verbal.

Hoy en día, la enseñanza de los géneros discursivos académicos debería también incluir los modos de leer y de escribir y los esquemas de pensamiento que posibilitan el soporte electrónico. El análisis y la producción de textos académicos digitales tienen que integrar la práctica y la competencia en hipertextualidad y multimodalidad. La argumentación en medios digitales interactivos se basaría, entonces, en la no linealidad (hiper e intertextualidad, enlaces), en los diferentes modos de representación del conocimiento (audio, video, imágenes, animaciones, etc.), en la retórica visual y también en la retórica lineal clásica. Los nuevos medios y sus prácticas de lenguaje y de pensamiento son formas híbridas, por lo tanto, utilizan al mismo tiempo una gramática verbal y una gramática visual. Si se acepta la constitución híbrida de los géneros electrónicos, se entiende que, en el discurso argumentativo digital, los textos verbales y los textos (audio) visuales, la cultura “de la escritura impresa” y la cultura “visual”, establecen relaciones dialógicas antes que de oposición binaria (Hocks, 2003, p. 631).

Tal como explicamos, en los textos en entornos digitales lo visual y lo verbal se entrelazan tanto que resulta muy difícil separarlos, de hecho, las palabras y las imágenes están imbricadas de tal manera que prácticamente son indistinguibles en la pantalla (Wysocki, 2001). Richard Lanham (1993, citado en Hocks, 2003, p. 630), profesor de Inglés en la Universidad de California, parte de esta característica de los textos electrónicos interactivos para enfatizar la naturaleza retórica de la escritura digital y sostener que la retórica digital recobra la *paideia* retórica al hacer explícitos aspectos de la retórica oral y visual que fueron olvidados a lo largo de los últimos dos siglos de cultura y convenciones de la palabra impresa. James Porter (2009), profesor en el departamento de Escritura, Retórica y Cultura Estadounidense en la Universidad Estatal de Michigan, coincide con Lanham y sostiene que los entornos digitales, las comunicaciones basadas en Internet, permiten resucitar el canon de la representación (*actio*) y el canon de la memoria de la retórica clásica, que fueron desterrados de la enseñanza de la composición y de la argumentación durante el siglo XIX y principios del siglo XX a partir de una perspectiva ideológica que impuso una retórica occidental, masculina, aria y abstracta.

La enseñanza de las estrategias y técnicas necesarias para la producción y el análisis de textos digitales requieren que los docentes articulen ciertos lineamientos y ejes temáticos de alfabetización visual, en general, y de retórica visual, en particular. La retórica visual, entendida como las estrategias visuales utilizadas para significar y persuadir, adquiere una importancia central en la lectura y escritura en soporte electrónico. Las nuevas tecnologías de la información construyen significados a través de una gramática híbrida, que es al mismo tiempo visual, verbal e interactiva, por lo tanto, la retórica digital integra, adopta el uso de la retórica visual así como otras modalidades (Hocks, 2003).

Los docentes tienen que guiar a los alumnos para que tomen conciencia de los aspectos retóricos de los entornos digitales. Mary E. Hocks (2003, p. 631), profesora de Composición

y Retórica digital en la Universidad Estatal de Georgia, sostiene que es necesario remarcar la naturaleza visual de estos actos retóricos, y a la inversa, la naturaleza retórica de esos actos visuales, y entenderlos como formas híbridas de lectura y escritura desarrolladas en el medio digital de Internet.

¿Pero qué es específicamente la retórica digital? DigiRhet.org (2006), un colectivo de estudiantes, profesores e investigadores de la Universidad Estatal de Michigan, interesados en la temática de las prácticas de escritura electrónica, delinearón los siguientes puntos para tratar de definir qué es la retórica digital:

1. Una nueva forma de comunicación compuesta, creada y distribuida a través de las nuevas tecnologías;
2. La exploración de la dinámica de la argumentación a través del uso de elementos digitales, como hipervínculos interactivos y archivos de imagen y de audio;
3. El uso de la tecnología digital para aumentar la comprensión de un mensaje por parte del lector/usuario/audiencia;
4. El arte de informar, persuadir y motivar a la acción a una audiencia a través de los medios digitales;
5. Las formas en que cambian las prácticas de lectura y escritura y la dinámica entre escritores y lectores cuando los textos y otros elementos se mueven en la red;
6. La conciencia crítica sobre cómo la elección de incorporar o excluir diferentes elementos digitales afecta el mensaje;
7. Y el análisis de los aspectos distintivos de un bloque de información digital, tales como uso del espacio, esquema de color y elementos interactivos, para entender cómo mejorar un argumento o mensaje (242).

Para Hocks (2003, p. 632), la retórica digital se centra en las múltiples modalidades disponibles para construir significado utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De esta manera, la retórica digital describiría un sistema dinámico de diálogo y negociaciones entre escritores, audiencia y contextos institucionales.

Por su parte, Elizabeth Losh (2009, pp. 47-48), directora del Programa de cultura, artes y tecnología de la Universidad de California, propone cuatro diferentes definiciones de retórica digital:

1. Las convenciones retóricas de los nuevos géneros digitales usadas en el discurso cotidiano y en el discurso de las ocasiones especiales;
2. La retórica pública, usualmente en la forma de mensajes políticos de instituciones gubernamentales, que es representada o registrada a través de tecnologías digitales y diseminada vía redes de distribución electrónicas;
3. La emergente disciplina académica que se ocupa de la interpretación retórica de los medios digitales en tanto objetos de estudio;
4. Las teorías matemáticas de la comunicación del campo de las ciencias de la información, muchas de las cuales tratan de cuantificar el grado de incertidumbre en un intercambio lingüístico dado o las posibles vías a través de las cuales viajan los mensajes.

A su vez, Jim Ridolfo, uno de los integrantes del colectivo DigiRhet.org (2006, p. 243), define a la retórica digital como un objeto o series de objetos comunicativos que son creados, mantenidos o diseminados a través de o dentro de ambientes binarios. Estos objetos o actos comunicativos pueden incluir texto, elementos visuales y sonidos. La retórica digital, agrega Ridolfo, posee la propiedad única de ser “inmaterial” y no enfrenta directamente los límites físicos de la *actio* (la representación del discurso frente a la audiencia), que limita a la retórica analógica.

Las distintas variables que entran en juego en la retórica digital, y que se reflejaría en las amplias definiciones de DigiRhet.org, Hocks, Losh y Ridolfo, llevan a que James P. Zappen (2005, p. 323), profesor de Retórica en el Instituto Politécnico Rensselaer, considere que la retórica digital es una amalgama de componentes más o menos discretos antes que una teoría completa e integrada. Sin embargo, Zappen aclara que esos componentes discretos proporcionan un esbozo para dicha teoría, que tiene el potencial para contribuir, en general, al corpus de la teoría y de la crítica retórica, y en particular, a la retórica de la ciencia y la tecnología. A grandes rasgos, para el autor, los estudios teóricos sobre retórica digital ayudan a explicar cómo funcionan y cómo son reconfiguradas las tradicionales estrategias retóricas en los espacios digitales (319).

La enseñanza de retórica digital requiere profundos cambios en cómo pensamos la escritura y la pedagogía. Analizar y producir textos en entornos digitales ofrece, por un lado, una oportunidad para que los alumnos desarrollen sus habilidades retóricas y se formen como autores más reflexivos y críticos, y por el otro, establece una nueva pedagogía de la escritura como diseño (Hocks, 2003, p. 632). Por lo tanto, la retórica digital delinea los usos estratégicos de los varios modos de representación del conocimiento, de las dos estructuras organizativas (linealidad y no linealidad) y de la retórica visual para la construcción o el análisis de discursos argumentativos en entornos digitales.

Tal como propone el segundo punto de la definición de retórica digital de DigiRhet.org, una de las estrategias que el escritor/lector/diseñador/usuario puede desarrollar en un entorno digital para construir, recibir o reaccionar ante un determinado significado es la utilización de los enlaces interactivos. Cuando tratamos el tema de los *links*, destacamos la posición de Burbules y Callister (2001, pp. 138-149), quienes sostenían que los hipervínculos, en el mismo momento en que conectan los nodos textuales, construyen significados distintos, ya que fueron creados de antemano por un autor que tenía un determinado propósito.

La anterior consideración partía del hecho de que a menudo se subestima la importancia de los vínculos al tratarlos como meros atajos neutrales subordinados a las fuentes de información a las que permiten acceder. Justamente, la opinión de Kolb (1997) sobre los enlaces es tributaria de esta postura, contra la cual Burbules y Callister proponen un enfoque más crítico y reflexivo. Una de las maneras de desarrollar un mayor discernimiento, de ejercitar la hiperlectura, es entender a los distintos tipos enlaces como diferentes tropos retóricos que sugieren maneras distintas de relacionar los elementos que unen. Burbules y Callister enumeran las siguientes figuras retóricas que codifican diferentes clases de enlaces:

- Metáfora: el enlace asocia, compara dos puntos sin relación aparente e invita al usuario a hallar similitudes entre ellos y a cambiar el concepto sobre el primero, “trasladando” de

uno al otro características hasta entonces inconexas. El vínculo que funciona como metáfora le pide al lector que vea un nodo enlazado como otro distinto.

- Metonimia: se establece una asociación entre dos puntos que no se basa en la similitud, sino en la continuidad, en las relaciones prácticas. Burbules y Callister explican que un enlace, casi por definición, “tiene la capacidad de volverse metonímico por la repetición” (143).

- Sinécdoque: en el entorno de Internet, este tropo (que designa un todo con el nombre de una de sus partes o viceversa) identifica o sugiere relaciones de inclusión en las que intervienen categorías. Los enlaces que representan categorías se establecen a menudo como una forma para controlar el acceso a la información, ya que limitan y modelan lo que las personas piensan sobre un tema.

- Hipérbole: la dinámica de Internet se establecería sobre esta figura retórica, en tanto que opera aumentando o disminuyendo excesivamente aquello de lo que se habla o se silencia, aquello que forma parte o no de su estructura hipertextual (“en la Web está todo”, “lo que no está en la Web no existe”, etc.).

- Antístasis: este tropo supone la repetición de una misma palabra con acepciones distintas o contradictorias, es decir, destaca los modos en que un término o concepto cambia de sentido en contextos diversos. Según Burbules y Callister, el efecto de este tipo de enlaces “consiste en ubicar todos los fenómenos dentro del mismo espacio semántico, pasando por alto factores temporales y espaciales así como el contexto discursivo” (145), de esta manera, se yuxtaponen bloques de información aparentemente inconexos y se los reduce al mismo nivel de sentido.

- Recurso de identidad: cuando se asocia por medio de la identidad, que específicamente no es un tropo, el mismo punto se emplea para resaltar elementos de coincidencia. Las vinculaciones por identidad niegan la diferencia y subrayan la equivalencia, por lo tanto, estas asociaciones “tienden a establecer líneas de conexión entre las páginas originadas por personas, instituciones, culturas o países distintos, como si esos puntos de referencia crearan una red unificadora que abarcara la multiplicidad superficial de contenido y entornos que forman parte de la Web” (147).

- Relaciones de secuencia y de causa-efecto: los enlaces que sugieren asociaciones secuenciales o causales no se limitan a relacionar ideas o nodos de información, sino que también aseveran o implican creencias acerca del mundo externo, de la “realidad”. Los enlaces no explicitan que realizan dichas asociaciones, sólo las manifiestan.

- Catacrexis: esta figura consiste en dar a una palabra sentido traslaticio⁶, para designar algo que carece de nombre especial, es decir, determinados usos artificiosos o inadecuados de palabras conocidas en un contexto nuevo. Burbules y Callister sostienen que la catacrexis es inherente al funcionamiento básico del enlace, en tanto que “es posible enlazar dos cosas cualesquiera, y a partir de allí comienza un proceso de desplazamiento semántico” (148).

La utilización de los enlaces como tropos es una de las formas para argumentar en entornos digitales. Otra de las maneras para persuadir, para fundamentar determinada hipótesis, es a través de los videos. Losh (2008), por ejemplo, analiza cómo agencias gubernamentales estadounidenses y británicas emplean los videos de sus canales oficiales en YouTube para legitimar políticas internas impopulares y reafirmar y extender las concepciones de soberanía, seguridad y subjetividad construidas por el discurso estatal.

Para la enseñanza de las estrategias de producción y de análisis de textos argumentativos digitales es necesario sistematizar los múltiples elementos que pueden participar en la dinámica de la argumentación electrónica. A partir de esta consideración, sería posible utilizar el esquema de Hocks (2003, p. 632), quien propone tres conceptos que ayudarían a describir cómo opera la retórica digital:

- Postura de la audiencia: las formas en las que la audiencia es invitada a participar en los documentos *on line* y las formas en las que el autor crea un *ethos* que requiere, motiva o incluso desanima diferentes tipos de interactividad por parte de esa audiencia.
- Transparencia: las formas en las que los documentos *on line* se relacionan con convenciones estéticas establecidas, como las de la imprenta, el diseño gráfico, los filmes y las páginas Web. Cuanto más el documento digital toma de esas convenciones familiares, más transparente será para la audiencia.
- Hibridez: las formas en las que los documentos *on line* combinan y construyen diseños visuales y verbales. La hibridez de los entornos digitales también alienta a que los autores y la audiencia reconozcan y construyan identidades multifacéticas.

Si aceptamos esta propuesta, la construcción del discurso argumentativo en espacios digitales e interactivos se basaría en la utilización de tres variables simultáneas que se interrelacionan entre sí para lograr persuadir a la audiencia. Hocks sostiene que las tres categorías proveerían un punto de partida para comenzar a analizar los aspectos retóricos y visuales de los textos en entornos digitales, los contextos apropiados para diseñar estos documentos como argumentos visuales, y el potencial impacto de estos diseños en la audiencia, particularmente a través del uso de la interfaz y de la interactividad (643).

Organización de la investigación

En el siguiente apartado, describiremos la estructura prevista para el desarrollo del proyecto. Realizaremos una primera aproximación al papel de los docentes y de los alumnos, detallaremos algunas estrategias de enseñanza y actividades didácticas y propondremos un cronograma de trabajo y una metodología de evaluación.

Docentes

Tal como expusimos en el Encuadre académico, el presente proyecto englobaría a los docentes de las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita. Desde nuestra perspectiva, y basándonos en los trabajos citados sobre alfabetización y retórica digital, las prácticas de lectura y escritura electrónicas y las nuevas formas de construir significado a través de diversas modalidades y de esquemas de composición no lineales deberían integrarse al proceso de la alfabetización académica, ya que son competencias fundamentales para la formación integral del alumno.

El estudiante que aspiramos desarrollar es un hiperlector crítico de fuentes de Internet, es un escritor/diseñador capacitado para construir textos adecuados, coherentes y cohesivos en entornos analógicos y digitales, con conciencia retórica de la situación de comunica-

ción, y que, en el caso de los textos electrónicos, puede discernir qué modo de representación y qué estructura formal utilizar para informar mejor, relatar, persuadir o motivar a la acción. Todas estas prácticas de lenguaje y de pensamiento se vinculan y están imbricadas en el resto de la carrera y en la futura práctica profesional.

Para comenzar a trabajar estos contenidos verbales, procedimentales y actitudinales, los docentes podrían desarrollar primero los rasgos distintivos de la lectura y la escritura en entornos digitales. Sobre esta base conceptual, se explicaría cómo se complejiza el proceso de construcción del discurso argumentativo, ya que no sólo se basa en la retórica lineal, sino que ahora requiere un abordaje multimodal, hipertextual e interdisciplinario. En este punto, sería posible ir introduciendo cuestiones referidas a la retórica visual y a la gramática híbrida de los textos en entornos digitales. Finalmente, se trataría la temática de la retórica digital, subrayando que es una disciplina en constante evolución y que las producciones de los alumnos son aportes para dicho proceso.

Estudiantes

En la anterior sección, expusimos una primera aproximación que podrían realizar los docentes a la producción y al análisis de textos académicos en entorno digital. La breve descripción de los pasos a seguir no incluía la parte práctica, la cual se desarrollará en el presente apartado. Es menester aclarar que si bien en el proyecto se presentan separadas, teoría y práctica no se encuentran en compartimentos diferentes, sino que están imbricadas una en la otra. Bourdieu y Gros (1990) argumentan que se debe hacer lo posible para mitigar la oposición entre teoría y técnica, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado. Paula Carlino (2010), por su parte, explica que para que los estudiantes se adueñen de cualquier contenido tienen que reconstruirlo una y otra vez. La lectura y la escritura son herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento, por lo tanto, “los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender” (25).

A continuación, presentaremos algunas actividades grupales e individuales, con sus correspondientes consignas y objetivos. Cabe destacar que en la alfabetización académica se tiende a utilizar predominantemente actividades de lectura y escritura individuales, ya que suele imperar la idea de que la composición es un proceso en solitario, en donde el autor está solo frente al papel o la pantalla. Es menester realizar una breve aclaración al respecto. Si partimos de la base de que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con los otros, las actividades de lectura y de escritura deben fomentar la interrelación entre los aprendices. Cassany (2001) considera que escribir cooperativamente es central en el proceso de enseñanza de la composición, ya que “los compañeros pueden ayudar a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar los borradores”. Los aprendices de escritores pueden intercambiar opiniones sobre el texto, el proceso de composición, la planificación, etc. “Dialogar, conversar, escuchar son formas de captar ideas, de desarrollarlas, de interpretarlas, de prepararlas para la escritura” (Cassany, 2001).

Actividades grupales

A partir de las consideraciones anteriores, las siguientes actividades tratan de aprovechar el potencial didáctico del trabajo en grupo.

La primera actividad se centra en la búsqueda de distintos tipos de fuentes por Internet. En grupos de tres miembros, los alumnos buscarán un determinado documento y registrarán todo el proceso. Al anotar todos los pasos, al preguntarse por qué hicieron tal o cual acción, los alumnos toman distancia de este proceso tan cotidiano y pueden analizarlo críticamente. Se trata de motivar una primera reflexión acerca de cómo es el proceso de búsqueda que realizan. Esta autoevaluación podría ser el punto de partida para comenzar a trabajar con diversas guías de selección y evaluación de materiales en Internet (Bardi, Perazzo, Ruíz, Sosisky, 2007; Cassany, 2005, 2006; De Volder, Russo, Kolesas, 2010; Scagnoli, 2001).

La segunda actividad grupal se enfoca en las características distintivas de la lectura en soporte digital a partir de comparar los paratextos de tres sitios Web y el de un artículo de Daniel Cassany aparecido en la revista *Lectura y vida*.

Actividad N° 1

Objetivos: buscar distintos tipos de fuentes en Internet, analizar el proceso de búsqueda de materiales en la Web, utilizar de forma competente los catálogos en línea de distintas bibliotecas.

Consigna: Susan Sontag (1933-2004) fue una novelista, ensayista y crítica literaria estadounidense. Específicamente en el género argumentativo, Sontag escribió ensayos sobre temáticas como el género, la enfermedad, el dolor y la fotografía. Para trabajar con el proceso de búsqueda de materiales en Internet se les propone lo siguiente:

1. Formar grupos de tres miembros. Cada grupo debe tener por lo menos una computadora.
2. Los integrantes del grupo se dividirán dos tareas: búsqueda y registro. Específicamente, uno de los miembros se deberá encargar de la búsqueda en Internet, el segundo lo asistirá y el tercer miembro anotará todos los pasos que realizan los otros dos integrantes del grupo durante la búsqueda.
3. Una vez que se conformaron los grupos y que se han dividido las tareas deberán realizar lo siguiente:
 - a) Averiguar cuál es el título del ensayo de Susan Sontag sobre la fotografía.
 - b) Encontrar una fuente terciaria o secundaria que hable sobre el ensayo de Sontag.
 - c) Encontrar una biblioteca donde haya un ejemplar del ensayo.
 - d) Si es posible, encontrar un sitio Web donde haya una versión digitalizada sobre el ensayo.
4. El integrante que realice el registro de la búsqueda deberá describir los pasos y las acciones del proceso. Para hacerlo, seguirá la siguiente guía de preguntas:
 - a) ¿Qué palabra o palabras pusieron primero en Google? ¿Limitaron la búsqueda? Si es así, ¿cómo limitaron la búsqueda? ¿Utilizaron alguna herramienta de Google (Google Noticias, Google Académico, Google Libros, etc.)?
 - b) De las páginas que encontró Google, ¿a cuál fueron primero? ¿Por qué?
 - c) ¿Usaron Wikipedia? ¿Para qué? ¿Utilizaron algún dato?
 - d) ¿Cuál es el origen de la fuente terciaria o secundaria? ¿Diario, revista, revista digital, página Web, revista especializada?
 - e) ¿En la página de qué biblioteca buscaron el texto? ¿Cómo utilizaron el catálogo en línea? ¿Pueden ir a la biblioteca?
 - f) ¿Encontraron una versión digitalizada? Si la encontraron, ¿en qué página?

Actividad N° 2

Objetivos: identificar los elementos paratextuales de textos en soporte analógico y en soporte digital, comparar los paratextos de los textos, describir las características distintivas de la lectura en soporte analógico y en soporte digital.

Consigna: En este módulo hemos visto los distintos elementos que conforman el paratexto de un texto. Tomando en cuenta la definición que realiza Genette (“un aparato montado en función de la recepción”) y las características descriptas por Maite Alvarado en su libro *Paratexto*, se le propone lo siguiente:

1. Formen grupos de tres miembros. Cada grupo debe tener por lo menos una computadora.

2. Identifiquen y marquen los elementos paratextuales presentes en el artículo de Daniel Cassany “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”.

Cassany, Daniel. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21/4, pp. 6-15.

3. Las siguientes páginas Web albergan artículos en soporte digital:

<<http://www.educ.ar/>>

<<http://www.ucm.es/info/especulo/>>

<http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/>

Cada miembro del grupo debe elegir una de las páginas y visitarla. Una vez en la página elegida, cada miembro tiene que buscar un artículo de su interés e identificar los elementos paratextuales (para el relevamiento puede usar anotaciones en un documento del procesador de textos).

4. Comparar los elementos paratextuales que cada miembro del grupo identificó en el artículo en soporte digital que trabajó.

5. Maite Alvarado explica que el paratexto se constituye de elementos verbales y elementos icónicos. Comparen los elementos verbales (tapa, títulos, subtítulos, notas, bibliografía, etc.) y los elementos icónicos (gráficos, imágenes, fotos, ilustraciones, etc.) de los artículos de Cassany y de los tres artículos en soporte digital elegidos.

6. Luego de haber leído textos en soporte analógico y en soporte digital, completar el siguiente cuadro, identificando las ventajas y las desventajas de la lectura en cada uno de los soportes:

Lectura según soporte	Ventajas	Desventajas
Lectura en soporte analógico		
Lectura en soporte digital		

Actividades individuales

El análisis de los elementos paratextuales permite construir una hipótesis de lectura sobre un texto. Esta estrategia de anticipación brinda información al lector acerca del tipo de género discursivo del texto, del tema que trata, de la audiencia a la que se dirige, etc. La primera actividad individual se centra en la etapa que sigue al análisis del paratexto:

la lectura y su correcta comprensión. A fin de aprovechar más la actividad, el texto con el que se trabaja es parte de la bibliografía crítica sobre alfabetización digital. Tal como expusimos más arriba, teoría y práctica se presentan interrelacionadas, estableciendo una relación dialéctica.

La segunda actividad se basa en las características de la Web 2.0 para fomentar el desarrollo de la escritura con conciencia retórica. Con anterioridad a la presentación de la consigna, es necesario que el docente cree un blog o un grupo o página de Facebook de la materia. Más allá de la presente actividad, este espacio puede ser creado al principio de la cursada para aprovecharlo como vía de comunicación y fuente de bibliografía y de documentación institucional. Volviendo a la consigna, los alumnos escribirán un texto argumentativo sobre un tema determinado, teniendo en cuenta lo que quieren lograr con el texto y la perspectiva del destinatario. Luego, los alumnos subirán el texto al blog o al grupo para que los compañeros lo lean y publiquen sus opiniones en el mismo espacio. Finalmente, el autor leerá los distintos comentarios y analizará si efectivamente el texto cumplió su propósito y si anticipó correctamente las expectativas de los distintos lectores.

La producción cooperativa de contenidos, estructuras y programas por parte de los usuarios y la interrelación entre los internautas es la base de la Web 2.0, concepto desarrollado en el año 2004 por el especialista en TIC y defensor del software libre Tim O'Reilly (2005). La dinámica de la Web 2.0 ofrecería la posibilidad de contar con un contexto real de publicación para los trabajos de escritura de los alumnos. El ensayo no quedará circunscripto a las paredes del aula, subrayando aún más su condición de constructo pedagógico, artificial, alejado de la realidad del alumno. El texto que deben construir saldrá a luz, aparecerá en un lugar donde puede ser leído por los compañeros, pero también cualquier persona que tenga acceso a la red.

Esta circunstancia llevaría a que los alumnos consideren seriamente la situación retórica de la composición. Las y los aprendices deberán analizar y valorar las condiciones y las características de los distintos elementos de la situación de comunicación: el perfil de la audiencia, el tema del que se habla, los códigos (lingüístico, sociocultural, ideológico, retórico), los propósitos del texto, etc. Este análisis sobre la propia escritura implica una reflexión crítica sobre el saber del aprendiz. Escribir con conciencia retórica desarrolla el conocimiento, lo transforma, ya que el autor debe establecer una relación dialéctica entre el problema retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y el problema semántico (relacionado al contenido). Carlino (2010, p. 29) explica que “poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida”. El escritor consciente de la situación retórica tiene presente el propósito del texto y las necesidades informativas de sus lectores, por lo tanto, adecuará el tema a la audiencia, cuestionará lo que sabe para exponerlo de manera más eficaz, reformulará el texto para mejorar la cohesión, la coherencia y la lógica argumentativa.

Porter (2002, pp. 384-385) subraya que lo revolucionario de la escritura digital no es tanto la computadora aislada, la máquina per se, sino que la verdadera revolución consiste en la red de computadoras interconectadas y los contextos sociales y retóricos que crea y la forma en que su uso impacta en las prácticas de publicación. La conectividad e interactividad propiciadas por la TIC permiten que los escritores, por un lado, accedan a textos digitales,

muchos de los cuales fomentan su participación activa, y por el otro, que distribuyan sus propias producciones a las más variadas audiencias.

Por su parte, National Writing Project (2010, p. 7), una red de docentes dedicada a mejorar la enseñanza de la composición en instituciones educativas primarias, secundarias y superiores, sostiene que la transformación más grande de la escritura digital son las formas interconectadas en la que es posible compartir, distribuir y archivar composiciones digitales usando tecnologías de Internet. En la actualidad, la interconectividad permite que los escritores puedan extraer contenidos de una miríada de fuentes, usar una variedad de modos, construir diferentes tipos de composición enmarcados en distintos géneros, y distribuir su trabajo casi instantáneamente y de manera global.

A partir de sus experiencias como alumnos y docentes de escritura digital, el colectivo DigiRhet.org (2006, pp. 243-247) especifica que para lograr un aprendizaje significativo y con sentido de estas nuevas prácticas letradas, los estudiantes necesitan construir una comunidad, desarrollar un análisis crítico y aplicar en situaciones reales los principios y estrategias de la retórica digital. Para los estudiantes, la comunicación en espacios digitales sólo adquiere sentido cuando observan la relevancia que tiene la retórica digital en sus vidas cotidianas y cuando comprenden cómo afectará en su futura vida profesional, por lo tanto, los docentes deberían diseñar actividades en donde los alumnos apliquen sus conocimientos sobre retórica digital en contextos comunicativos reales.

Actividad N° 1

Objetivos: construir una hipótesis de lectura a partir del paratexto, identificar y decodificar las marcas gráficas del sistema de citación, comprender el concepto teórico de la hipertextualidad, comparar las características del escrito analógico y del escrito digital, escribir un texto argumentativo breve.

Consigna:

1. A partir de los elementos paratextuales presentes en el artículo de Daniel Cassany “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”, construí una hipótesis de lectura sobre el texto.

2. A lo largo del artículo, Cassany utiliza muchos términos ligados a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Si no conocés alguna de las palabras, anotálas y buscá su significado en el siguiente diccionario en línea sobre neologismos vinculados a la informática: <http://www.ati.es/gt/lengua-informatica/externos/sampedr3.html#glosario>

3. Leé el siguiente párrafo.

“Con la grafía el habla se cosifica, despersonaliza, descontextualiza, objetiviza, entre otras facultades (Cassany, 1999, p. 42), lo cual posibilita el desarrollo de géneros comunicativos nuevos”.

¿Se vincula este párrafo con algún otro texto? En el caso de que se vincule, ¿cómo te das cuenta?, ¿hay algún tipo de marca especial?, ¿con qué texto se relaciona? Las preguntas, ¿tienen alguna otra función?

4. Al final de la página 3, Cassany escribe algunas preguntas. ¿A quién le realiza las preguntas? ¿Al lector o a él mismo? ¿Las preguntas se responden a lo largo del artículo? ¿Las preguntas pueden considerarse una guía del texto?

5. El cuadro de la página 4 sintetiza las principales diferencias entre la comunicación en el entorno analógico y en el entorno digital. Léelo atentamente y contestá: ¿Hay algún término que desconozcas? ¿Cuál o cuáles? Hacé una lista con las palabras cuyo significado no conozcas y buscálas en el *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

6. La siguiente es la definición del término “intertextualidad” del *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes:

“Intertextualidad: La intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso”. Proporcioná tres ejemplos en donde se observe la relación de intertextualidad.

7. En la página 6, Cassany da una primera definición del término hipertexto:

“En cambio, el entorno digital utiliza el hipertexto como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces (links) o llamadas que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección –como una araña que se desplaza a través de una telaraña o de una red–”.

Reformulé esta definición en dos enunciados:

El hipertexto es...

El escrito digital rompe con la linealidad porque...

8. ¿Qué quiere decir Cassany cuando explica que “el soporte digital rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual”?

9. Completá el siguiente cuadro comparativo:

Escrito analógico	Escrito hipertextual

10. Cassany afirma que es necesario añadir un nuevo ámbito al concepto de alfabetización: el digital. ¿En qué consistiría un curso de “alfabetización digital”? ¿Qué habilidades se enseñarían?

11. Tomando como base los puntos que Cassany destaca en las páginas 10 y 11, elaborá un texto breve (no más de treinta líneas) donde expliques cómo impactan en el aula universitaria las nuevas formas de leer y escribir en soporte digital.

Actividad N° 2

Objetivos: escribir un texto del género discursivo académico, desarrollar la escritura con conciencia retórica, analizar el texto propio a partir de los comentarios de los compañeros.

Consigna:

1. Leer críticamente los siguientes artículos:

Cleiman, Ana Laura, (2010). ¿Querés ser mi amigo? En versión siglo XXI. *Miradas al Sur*, 24 de octubre.

Dehaes, Viviana, y Botta, Mayra. (2008). Redes sociales y comunidades del conocimiento. *Debates: Educación y TIC. Educ.ar*, 30 de mayo. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/redes-sociales-y-comunidades-d.php>

Sagol, Celia. (2009). Los límites de las redes sociales. *Debates: Educación y TIC. Educ.ar*, 28 de enero. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/los-limites-de-las-redes-socia.php>

2. A partir de los artículos sobre Facebook, escribir un texto argumentativo sobre la temática de las redes sociales y su impacto en la educación. El texto deberá poseer una introducción, un cuerpo central y una conclusión. Se debe postular explícita o implícitamente la hipótesis personal, la cual debe tener argumentos que la justifiquen.

3. Durante la planificación, la producción y la revisión del texto argumentativo tener en cuenta el propósito del ensayo y la perspectiva de los futuros lectores.

4. Subir el texto definitivo al blog/grupo de la materia.

5. Luego de que todos los compañeros hayan comentado el texto, leer las opiniones y contestar:

a) ¿Pudo cumplirse el propósito del texto?

b) ¿Cómo fue la recepción del texto por parte de los lectores?

c) ¿Fue posible anticipar correctamente las expectativas de la audiencia? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Cronograma

En la sección “Docentes” propusimos una primera aproximación al tratamiento en el aula del tema de la escritura y la lectura académica en entornos digitales. A su vez, en el apartado “Estudiantes” ensayamos algunas actividades para que los alumnos puedan poner en práctica los contenidos adquiridos. A partir de estos lineamientos, desarrollaremos un planteamiento más detallado, y si se quiere un poco más sistemático, para trabajar con los textos digitales argumentativos en el proceso de alfabetización académica. Se estableció un esquema tentativo de administración dividido en cinco clases, las cuales se describen a continuación:

Primera clase

Contenido: La lectura y la escritura en entornos digitales. Características pragmáticas, discursivas y gramaticales de los textos electrónicos. Hipertextualidad, intertextualidad proactiva explícita y multimodalidad.

Actividades: Actividad grupal N° 2 (en clase). Actividad individual N° 1 (trabajo práctico para el hogar).

Segunda clase

Contenido: Lectura crítica de fuentes de Internet. Guías de selección y evaluación de materiales en la red.

Actividades: Actividad grupal N° 1 (en clase). Entrega parcial de la actividad individual N° 1.

Tercera clase.

Contenido: La escritura académica en entornos digitales. Cambios en el proceso de argumentación. Elementos de la retórica digital (hipertextualidad, multimodalidad, retórica visual, retórica lineal).

Actividades: Actividad individual N° 2 (trabajo práctico para el hogar). Entrega definitiva de la actividad individual N° 1.

Cuarta clase

Contenido: Análisis y construcción de textos argumentativos digitales.

Actividades: Entrega parcial de la actividad individual N° 2.

Quinta clase

Contenido: Análisis y construcción de textos argumentativos digitales.

Actividades: Entrega definitiva de la actividad individual N° 2

Evaluación

La evaluación no es un mero apéndice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que está intrínsecamente relacionado con aquellos. La evaluación implica “juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 1998, p. 13). La evaluación genera información y juicios críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, construye conocimiento “a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final” (Litwin, 1998, p. 17).

El aprendizaje significativo requiere tiempos, no es una situación que se resuelve en un momento puntual y específico. Edith Litwin (1998, p. 14) sostiene que muy probablemente el verdadero aprendizaje tiene lugar cuando el alumno o la alumna se encuentran fuera de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza. A raíz de estas consideraciones, las actividades proyectadas poseen una entrega parcial y una entrega final. El docente evalúa el trabajo intermedio y realiza las correcciones, comentarios y recomendaciones necesarias para ayudar al alumno a reescribir el texto. La calificación originada a partir de la entrega definitiva no sólo debería tener en cuenta los criterios de evaluación, sino que también sería necesario valorar el proceso de mejora, de reformulación que realizó el estudiante desde el primer trabajo. A su vez, esta dinámica de entrega parcial-retroalimentación-entrega definitiva también responde al hecho que, tal como mencionamos anteriormente, la adquisición de las competencias específicas para la producción y el análisis de textos académicos digitales podría considerarse un proceso más complejo y que requiere más práctica que la lectura y escritura académica en entornos analógicos.

De Miguel Díaz (2004, p. 9) explica que la evaluación es esencialmente un problema de valores, porque es un proceso con el que se atribuye un valor a un objeto a partir de determinados criterios. Ya que lo que se evalúa es el aprendizaje, los objetivos del mismo pueden tomarse como criterios de evaluación. Es necesario entonces explicitar tanto los objetivos como los criterios, puesto que servirán para emitir un juicio de valor de la tarea desempeñada. Los criterios de evaluación para las actividades desarrolladas serían los siguientes:

- a) Lectura analítica de los documentos y fuentes de Internet. Reconocimiento de las secuencias textuales presentes.
- b) Identificación y exposición de forma clara y sistemática de las hipótesis, los argumentos y las perspectivas de análisis.

- c) Texto adecuado, cohesivo y coherente. La redacción respeta las reglas gramaticales y ortográficas.
- d) Uso crítico de las diferentes técnicas expositivas-explicativas y las técnicas argumentativas: la exposición cumple la función informativa, y la argumentación cumple la función persuasiva.
- e) Empleo retórico de la hipertextualidad.
- f) Utilización estratégica de las posibilidades retóricas de los diferentes modos de representación del conocimiento disponibles en el entorno digital.

A partir de los criterios de evaluación establecidos por el docente para las producciones escritas, también se ensayará la autoevaluación y la corrección entre pares.

Es menester destacar que toda evaluación debe estar sometida a un proceso de reflexión, es decir, toda evaluación exige un proceso de metaevaluación (De Miguel Díaz, 2004, p. 12). Por un lado, los alumnos deben autoevaluar sus aprendizajes a fin de asumir una posición activa con respecto al proceso de construcción de sus conocimientos; por el otro lado, el docente debe evaluar las estrategias de enseñanza que utiliza, su modalidad, las instancias de evaluación administradas, etc.

Carlino (2010, pp. 113-114) sintetiza que una buena evaluación debe ser válida, explícita, educativa e internalizable: válida, porque sólo evalúa lo que se compromete a enseñar; explícita, porque el docente comparte con los estudiantes los criterios con los que serán evaluados; educativa, en tanto que promueve el aprendizaje; e internalizable, ya que tiene que ayudar a formar los criterios de la autoevaluación. Finalmente, Carlino subraya que la valoración de las producciones intermedias de los estudiantes debe ser informativa y no lapidaria, de tal manera que los oriente para reescribirlas. A su vez, sugiere que el docente y los alumnos reflexionen sobre la forma y el contenido del escrito, al inicio del proceso, como estándares de calidad; durante el proceso, como retroalimentación; y al final, como devolución global.

Encuadre teórico

Los distintos aspectos que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo están enmarcados en diferentes planteamientos teóricos relacionados con la alfabetización académica, la alfabetización digital y la retórica visual digital.

Uno de los objetivos del presente proyecto es que las actividades y herramientas desarrolladas puedan ser de utilidad tanto para las materias que conforman el Núcleo de Formación Académica como para otras asignaturas. La formación de escritoras y escritores competentes en las prácticas discursivas y de pensamiento del nivel superior es un proceso que continúa permanentemente, ya que cada disciplina es un específico espacio conceptual-metodológico, pero también discursivo y retórico. Estos lineamientos se basan en los programas “escribir a través del currículum” (*Writing across the curriculum*) y “escribir en las disciplinas” (*Writing in the disciplines*), presentes en varias universidades anglosajones⁷, que sostienen que la producción y el análisis de textos académicos debe ser un movimiento colectivo y permanente a lo largo de los ciclos universitarios. Carlino (2010) no

sólo analiza los principales elementos teóricos de estos programas universitarios, sino que propone actividades de escritura, lectura y evaluación basadas en dichos programas, en teorías constructivistas del aprendizaje y en su propia experiencia docente. Green (2002), por su parte, explica que, en tanto existe una firme relación entre la escritura y el aprendizaje significativo, los docentes de todas las disciplinas deberían ocuparse de la enseñanza de las prácticas de la cultura escrita de sus especializaciones.

Así como compartimos la opinión de que la alfabetización académica es un proceso que debería desarrollarse a través del currículum, también consideramos que es necesario que la alfabetización digital esté presente en las diversas disciplinas de la educación superior. Para considerar este planteamiento, tomamos en primer lugar la perspectiva de Cassany (2000, p. 9), quien rechaza que las formas de lectura y escritura originadas por TIC sean una asignatura independiente del resto del currículum y sostiene que “la alfabetización tendría que dar prioridad o equivalencia a lo digital respecto a lo analógico”.

Para Nunberg (2005), de nada sirven los millones de dólares invertidos en conectar a las instituciones educativas a Internet si luego los estudiantes no saben encontrar información útil y pertinente en medio de la red; por lo tanto, el autor considera que la enseñanza de la lectura crítica en Internet, la hiperlectura, debe atravesar todos los niveles educativos y todos los cursos del currículum.

En su última declaración sobre las culturas escritas del siglo XXI y las tecnologías digitales, la Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association, 2009) sostiene que los responsables de los procesos de alfabetización deben integrar al currículum las nuevas formas de leer y de escribir, para que los alumnos puedan ejercer una exitosa participación cívica, económica y personal en la comunidad global. Los planes de estudio deberían darles a los alumnos oportunidades para leer, compartir y crear contenido junto con otros estudiantes alrededor del mundo. Es necesario que la alfabetización académica ofrezca a los alumnos una perspectiva crítica y cultural con respecto a las prácticas discursivas analógicas y digitales.

La creación de significado y la comprensión crítica de la información en entornos digitales se basa en una gramática híbrida, que es a la vez visual, verbal e interactiva; por lo tanto, los docentes, los responsables de los procesos de alfabetización académica necesariamente deberían ampliar su concepción de retórica, de producción textual y, en general, de alfabetización. Esta situación llevó a que diversos teóricos (Cope & Kalantzis, 2000, 2009; The New London Group, 1996) acuñaran el término de “alfabetizaciones múltiples” o “multiliteracidades”. Este concepto se refiere a dos aspectos centrales del uso del lenguaje hoy en día: por un lado, la variabilidad para construir significado en diferentes contextos sociales y culturales; por otro lado, a partir de las características de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la construcción de significado se realiza, cada vez más, a través de formas multimodales (Cope & Kalantzis, 2011).

El colectivo de teóricos llamado New London Group considera que, justamente, las tecnologías digitales fomentan una aproximación multimodal a la alfabetización, la cual utiliza las TIC para comprometer a los alumnos en una experiencia multisensorial y en una activa construcción del conocimiento. Según este grupo de teóricos, los estudiantes pueden trabajar desde sus culturas y múltiples identidades, usando sus propios lenguajes y sus experiencias cotidianas para diseñar nuevos tipos de conocimientos. Esta concepción de

la alfabetización trata de formar a los estudiantes tanto como analistas críticos y como diseñadores de conocimiento (Hocks, 2003, p. 644).

Para Kress (1999), uno de los miembros del New London Group, crítica y diseño son dos procesos de construcción de conocimiento que se manifiestan en distintos contextos sociales y epistemológicos. En periodos de relativa estabilidad social, la crítica tiene la función de introducir dinamismo en el sistema, analizando las formas existentes y las relaciones sociales de las cuales son manifestaciones, para descubrir las reglas que las constituyen. En contraposición, el diseño es fundamental en momentos de gran cambio social, ya que da forma al futuro a través de la invención y la producción.

Hocks se basa en el planteamiento de Kress y explica que los docentes deben ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de experimentar el proceso analítico de la crítica, que investiga las expectativas convencionales y las relaciones de poder, y el proceso transformador del diseño, que puede cambiar las relaciones de poder creando una nueva visión del conocimiento (644-645).

Por su parte, Cynthia L. Selfe y Gail E. Hawisher (2004) sostienen que las nuevas tecnologías y los nuevos medios demandan un abordaje multimodal de conceptos educativos claves como alfabetización y composición. Las TIC requieren también que se desarrollen nuevas pedagogías para enseñar composición multimodal que puedan efectivamente cruzar fronteras geopolíticas, lingüísticas y culturales.

Conclusiones

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cambiaron la manera en que leemos, escribimos y pensamos. Los entornos digitales, con sus rasgos distintivos y características formales, permiten expandir nuestra concepción de la escritura. Para construir un texto, para crear significado, no sólo podemos apelar a las palabras y a las oraciones, sino que se pueden integrar imágenes, video, audio, animaciones, elementos interactivos, etc. Nuestro escrito tampoco tiene que basarse exclusivamente en un esquema de composición lineal, antes bien, la no linealidad se ha convertido en una opción más para el autor. A su vez, la conectividad y la interactividad conllevan a que la escritura no esté necesariamente diferida en tiempo y en espacio: la publicación, la recepción y la retroalimentación pueden realizarse prácticamente de forma simultánea. Finalmente, el autor puede argumentar utilizando la retórica clásica, pero también tiene la opción de hacer uso de las diferentes estrategias de la retórica visual, del esquema de composición espacial, de la hipertextualidad y de los diversos modos de representación del conocimiento; en definitiva, la argumentación en este tipo de entornos seguirá la dinámica de la retórica digital. Uno de los principales aspectos de estas nuevas prácticas letradas es que los límites entre autor y lector tienden a desaparecer. Si ya en uno de los primeros estudios sobre hipertextualidad Landow (1995) afirmaba que esta nueva tecnología diluía la unicidad textual, transformaba las nociones de propiedad intelectual y de autoría y configuraba un lector verdaderamente activo, la dinámica de la Web 2.0 directamente permite que los usuarios desarrollen por su cuenta contenidos digitales para publicarlos y diseminarlos, por lo tanto, todo lector es al mismo tiempo un escritor, editor y distribuidor. Incluso para aquellos

usuarios que no producen contenidos, la lectura se complejiza, ya que es necesario comprender una gramática verbal, visual e interactiva, a través de la cual los textos digitales construyen significado.

Estas nuevas formas de leer y de escribir repercuten en todos los ámbitos sociales y culturales, incluida la esfera de la educación superior. Internet y los diversos dispositivos y medios digitales han transformado cómo investigamos, producimos, diseñamos, enseñamos y aprendemos. A continuación, desarrollaremos brevemente de qué manera podemos procesar estos cambios para ofrecerles a los alumnos una formación estratégica y actualizada.

Como docentes, especialistas e investigadores realizamos la mayor parte de nuestro trabajo intelectual a través de o con distintos medios digitales. Para realizar este proyecto, por ejemplo, consultamos bases de datos de revistas académicas electrónicas, leímos páginas Web y blogs especializados en alfabetización académica y digital, utilizamos el buscador de publicaciones académicas de Google, vimos y descargamos videos de YouTube sobre escritura digital, consultamos catálogos en línea de distintas bibliotecas, escribimos en el procesador de textos Word y diseñamos presentaciones multimodales en PowerPoint, establecimos contacto por correo electrónico o por Facebook con otros investigadores, etc. Si todas estas prácticas discursivas ya forman parte de la cultura escrita de la comunidad académica, ¿por qué no enseñar de forma sistemática y crítica estas competencias a aquellos estudiantes que recién ingresan a la esfera de la educación superior? Entonces, sería necesario ampliar nuestra concepción de cultura escrita y considerar que existen múltiples prácticas discursivas y de pensamiento que se desarrollan, se interconectan, se imbrican y se publican a través de y en los nuevos medios digitales. Creemos que el proceso de alfabetización académica debería tener en cuenta el concepto de multiliteracidades, a partir del cual la enseñanza de las prácticas de escritura y de lectura no se centraría sólo en las representaciones alfabéticas, sino que traería al aula las representaciones multimodales e interactivas de los medios digitales.

En lo que respecta a las alumnas y los alumnos, una gran mayoría cuenta con un amplio caudal de conocimientos previos sobre los diversos géneros discursivos digitales, pero también suelen tener dificultades con la lectura crítica y la construcción de textos argumentativos, sobre todo en el desarrollo de una perspectiva retórica para la escritura. Coincidimos con DigiRhet.org (2006, p. 251) y con Cassany y Ayala (2008, p. 67) en que en el caso de las TIC es necesario aplicar efectivamente los planteamientos constructivistas y guiar, andamiar a los estudiantes para que puedan construir nuevos aprendizajes acerca de las prácticas letradas digitales y la alfabetización académica a partir de sus propios saberes previos sobre los medios digitales e interactivos. Debemos proporcionarles a los alumnos los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales que les permitan analizar y diseñar textos en entornos digitales, es decir, que puedan establecerse como críticos y productores de conocimiento. Publicaciones electrónicas como *Computers and Composition Online*, *Kairos*, *Currents in Electronic Literacy*, entre otras, ya se especializan en ensayos y artículos académicos digitales, en los cuales el video, el audio, las imágenes y el diseño forma parte de la dinámica argumentativa. Por ejemplo, el artículo "The Facebook Papers", de Balzhier, Polk, Grover, Lauer, McNeely y Zmikly (2011), analiza cómo integrar Facebook a la enseñanza de escritura académica a los alumnos ingresantes. Lo destacable

es que la propuesta teórica y pedagógica es llevada a la práctica, ya que el texto tiene el mismo diseño (con secciones de Muro, Notas, Amigos, etc.) y sigue la misma dinámica (la publicaciones más antiguas figuran al final de la página, etc.) que dicha red social.

Es menester aclarar que la retórica digital no se circunscribe sólo al ámbito académico, sino que también se desarrolla en la esfera periodística, gubernamental, comercial, política, publicitaria y cultural. Los docentes deben hacer explícito este nuevo horizonte a los alumnos, subrayando que su formación como escritores/lectores competentes en escritura digital, que pueden comprender críticamente y producir discursos retóricos digitales, es fundamental para participar y desempeñarse exitosamente en el ámbito académico, en el profesional y también en el ámbito cívico.

Anteriormente habíamos mencionado que la integración de las prácticas letras digitales a la alfabetización académica también respondía al perfil del graduado que aspirábamos formar. Consideramos que un futuro profesional en diseño y comunicación debe ser capaz, en primer lugar, de construir textos coherentes, cohesivos y adecuados, tanto analógicos como digitales. En la actualidad, en donde los medios digitales se multiplican y se actualizan, ofreciendo casi infinitas modalidades de representación, las y los profesionales deben poder discernir de manera estratégica qué modos son los más apropiados para lo que se desea comunicar, según la audiencia a la que se dirige y el propósito del mensaje a transmitir.

En tanto usuarios, ciudadanos, consumidores y miembros de la sociedad de la información, los estudiantes deberían comprender cómo la retórica digital influye en su cotidianidad. A continuación, expondremos algunos casos en donde la argumentación por y en medios digitales se encuentra presente.

Las campañas proselitistas a través de Facebook, YouTube y Flickr, la llamada “militancia 2.0”, el uso del Twitter para comunicar la actividad diaria de figuras políticas y funcionarios públicos, etc., son sólo algunos ejemplos de cómo el discurso argumentativo digital se emplea en la arena política. Sobre esta temática, se destaca el trabajo de Losh (2009), quien analiza cómo el Gobierno de Estados Unidos emplea estrategias de retórica digital para difundir sus lineamientos ideológicos a través de sitios Web gubernamentales, video juegos, tours virtuales de monumentos nacionales, salas de chat, tutoriales *on line*, etc.

Por otro lado, la utilización de las TIC para la difusión de acontecimientos sociales y políticos, la organización de protestas o el debate ideológico en torno a hechos que suscitan controversia, acciones que se dieron el caso de, por ejemplo, la operación militar israelí Plomo Fundido contra el Líbano, el ataque al buque turco Mavi Marmara al intentar romper el bloqueo de la Franja de Gaza, los recientes levantamientos populares en los países árabes y las protestas estudiantiles en Chile, y cómo los diversos medios periodísticos (masivos, oficiales y alternativos) cubrieron estos sucesos desde sus plataformas digitales, evidencian distintas estrategias de la retórica digital para persuadir, informar o motivar a la acción.

Finalmente, las campañas de marketing viral, los enlaces patrocinados, las publicaciones pagas sobre productos y servicios en blogs y sitios Web de especialistas y de formadores de opinión, etc., también hacen uso de la argumentación a través de la multimodalidad, la composición espacial, la interactividad y la hipertextualidad que ofrecen los entornos digitales. Estos ejemplos permiten observar que producir y analizar textos argumentativos del género discursivo digital no es una competencia que se circunscribe solamente al ámbito académico. Las estrategias y las técnicas para leer críticamente o componer un documento

digital a partir de una perspectiva retórica, desarrolladas por los alumnos en el proceso de alfabetización académica, serán centrales para su formación como ciudadanos y consumidores concientizados. Los estudiantes establecerán una distancia analítica hacia los contenidos digitales comerciales o políticos, ya que, por un lado, poseerán los protocolos para una lectura crítica, y por el otro, conocerán de primera mano la dinámica retórica de los documentos digitales al haber sido ellos mismos productores y diseñadores.

En el presente Proyecto de Exploración de la Agenda Profesional realizamos una primera aproximación a las características distintivas de los géneros discursivos digitales y luego propusimos su integración al proceso de alfabetización académica, porque consideramos que la enseñanza sistemática de las prácticas discursivas y de pensamiento que se originan a partir de las TIC permite que el alumno adquiera competencias fundamentales para su carrera académica y su futuro profesional. Deseamos que los aspectos teóricos y las propuestas de actividades que se presentaron en el proyecto sean de utilidad tanto para los docentes y los especialistas responsables de espacios curriculares relacionados con la alfabetización académica como para los profesores de otras materias, ya que creemos que la producción y el análisis de textos académicos, en cualquier soporte, debe ser un proceso permanente y colectivo a lo largo de los distintos niveles universitarios.

Notas

1. Para más información acerca de las consideraciones pedagógicas del modelo 1 a 1 véase Piscitelli (2007), Tedesco (2009), Sagol (2010), Pulfer, Toscano, Rexach y Asenjo (2011).

2. Tomamos la clasificación establecida por Rowlands y Williams (2007, pp. 27-28), quienes designan “Generación Google” a aquellos que nacieron a partir de 1994; “Generación Y”, a los nacidos entre 1978 y 1993; y “Generación C, a las personas nacidas antes de 1978.

3. Con respecto a la palabra *literacy*, Nunberg (2005) explica que “ningún otro idioma tiene una palabra que abarque un territorio tan amplio, desde habilidades de lectura y escritura, pasando por la familiarización con la cultura escrita, hasta competencias básica en materias como Matemática o Geografía” [traducción nuestra].

4. Recordemos que, según la teoría de Bajtin (1997), los géneros, en tanto tipos relativamente estables y normativos de enunciados, comparten características temáticas, de estructura y de estilo.

5. Según Aarseth (1997, p. 72), un texto no lineal “es un objeto de comunicación verbal que no consiste simplemente en una secuencia fija de letras, palabras y frases; es un texto cuyas palabras o secuencias de palabras pueden variar de lectura en lectura debido a la forma, las convenciones o los mecanismos del texto”. A partir de esta definición, el autor propone cuatro categorías pragmáticas o grados de linealidad: “1) el texto no lineal, cuyos téxtones [o lexías] resultan totalmente estáticos, abiertos y explorables para el usuario; 2) el texto no lineal discontinuo o hipertexto, que puede cruzarse con “saltos” (enlaces explícitos) de un texton a otro; 3) el “cibertexto” determinado, en el que el comportamiento de los téxtones es predecible aunque condicional y con el elemento de la representación de rol, y 4) el cibertexto indeterminado, cuyos téxtones son dinámicos e impredecibles” (Aarseth, 1997, p. 84).

6. El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define traslaticio como “el sentido en que se usa un vocablo para que signifique o denote algo distinto de lo que con él se expresa cuando se emplea en su acepción primitiva o más propia y corriente”.
7. Entre las instituciones que poseen los programas *Writing across the curriculum* (Escribir a través del currículum) y *Writing in the disciplines* (Escribir en las disciplinas) podemos mencionar la Universidad de Cornell, la Universidad Estatal de Washington, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad Estatal de Georgia, la Universidad de Filadelfia, la Universidad de Texas Austin, la Universidad George Washington, la Universidad de Nuevo México, la Universidad Edith Cowan, etc.

Bibliografía

- Aarseth, E. J. (1997). No linealidad y teoría literaria. En George P. Landow (Comp.). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, pp. 71-108.
- Adelstein, A, López Casanova, M., Inza, M., Korfield, L., Kruguel, I., Muslip, E., Pereira, C., Peralta, D. y Resnik, G. (1998-1999). *Taller de Lecto-Escritura*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones-Ciclo Básico Común UBA.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2009). *La escritura y sus formas discursivas*. 4º reimpresión. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, M. C. (2000). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Ciclo Básico Común UBA.
- Bajtín, M. (1997). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Balzhiser, D., Polk, J. D., Grover, M., Lauer, E., McNeely, S., Zmiky, J. (2011). The Facebook Papers. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 16, 1. Disponible en: <http://kairos.technorhetoric.net/16.1/praxis/balzhiser-et-al/info.htm>.
- Bardi, V., Perazzo, M., Ruíz, M., Sosisky, G. (2007). Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet. *Educ.ar*, 25 de julio. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/site/secure/educar/area-usuario/como-evaluar-sitios-y-recursos-educativos-de-internet.html>
- Bianchini, A. (1999). *Conceptos y definiciones del hipertexto. Reporte interno CI 1999*. Caracas: Departamento de Computación y Tecnología de la Información-Universidad Simón Bolívar.
- Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, nº 292.
- Burbules, N. (1997). Rhetorics of the Web: hyperreading and critical literacy. En Ilana Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. Londres: Routledge, pp. 102-122.
- Burbules, N. y Callister, T. A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas tentativas posibles. *Educere*, año 6, 20 (enero-febrero-marzo), pp. 409-420.
- _____ (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo n° 19*. Victoria: Escuela de Educación-Universidad de San Andrés.
- _____ (Coord.) (2004). *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.
- _____ (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 5° reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21/4, pp. 6-15.
- _____ (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 4. Disponible en: <<http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/decalogocomposicion.pdf>>
- _____ (2002). La alfabetización digital. *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.
- _____ (2005). Navegar con timón crítico. *Cuadernos de pedagogía*, 352, pp. 36-39. Disponible en: <http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401921/scripts/archivos/navegar_timón_crítico.pdf>
- _____ (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2008). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. 6° reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2009). *La cocina de la escritura*. 16° edición. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En José Antonio Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.
- Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la universidad: ¿una clase textual? *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán*, año XXIII, n° 30-31, pp. 237-253.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- _____ (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, pp. 164-195.
- _____ (2011). Expanding the Scope of Literacy Pedagogy. *New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment*. Disponible en: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>
- De Miguel Díaz, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. *Actas del XI Congreso sobre Modelos de Investigación*. Madrid: La muralla.
- De Volder, C., Russo, F. y Kolesas, M. (2010). *La información en Internet. 1ª parte: dónde y cómo buscar información*. Buenos Aires: Biblioteca del Docente.
- Di Marzo, L. (2006). Leer en entornos digitales: la comunicación, la inmediatez, la tecnología, el entusiasmo y la finitud. *12 (ntes)*, 9 (noviembre), pp. 8-9.

- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En Paula Carlino (Coord.). *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.
- DeVoss, D. N., Cushman, E., Grabill, J. T. (2005). Infrastructure and Composing: The When of New-Media Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 57, No. 1 (septiembre), pp. 14-44.
- DeVoss, D. N., & Porter, J. E. (2006). Why Napster Matters to Writing: Filesharing as a New Ethic of Digital Delivery. *Computers and Composition*, 23, pp. 178-210.
- DigiRhet.org. (2006). Teaching digital rhetoric: Community, critical engagement, and application. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, vol. 6, n° 2, pp. 231-259.
- Fainholc, B. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fallows, D. (2005). *Search Engine Users. Internet searchers are confident, satisfied and trusting – but they are also unaware and naïve*. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project. Disponible en: <<http://www.pewinternet.org/>>
- Green, B. (2002). A Literacy Project of Our Own? *English in Australia*, vol. 44, n° 134 (julio) Disponible en: <http://www.aate.org.au/view_journal.php?id=42&page_id=45>
- Handa, C. (2001). Letter from the Guest Editor: Digital Rhetoric, Literacy, Computers, and Composition. *Computers and Composition*, 18, pp. 1-10.
- Heba, G. (1997). HyperRhetoric: Multimedia, Literacy, and the Future of Composition. *Computers and Composition*, 14 (enero), pp. 19-44.
- Hocks, M. E. (2003). Understanding Visual Rhetoric in Digital Writing Environments. *College Composition and Communication*, vol. 54, 4 (junio), pp. 629-656.
- International Reading Association. (2009). *New Literacies and the 21st-Century Technologies. A Position Statement of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association.
- Kolb, D. (1997). Sócrates en el laberinto. En George P. Landow (Comp.). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, pp. 365-388.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new form of text. En Ilana Syder (Ed.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge, pp. 53-79.
- _____ (1999). English at the Crossroads: Rethinking Curricula of Communication in the Context of the Turn to the Visual. En Gail E. Hawisher y Cynthia L. Selfe. (Ed.). *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies*. Logan: Utah State University Press, pp. 66-88.
- _____ (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. *IIID. Expert Forum for Knowledge Presentation Resources for Communication*. Mayo 30-31, 2003, Institute of Design, IIT Chicago, IL. Disponible en: <<http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>>
- _____ (2005). Pictures from a rocket: English and the semiotic take. *English Teaching: Practice and Critique*, volumen 4, número 1 (mayo), pp. 95-105. Disponible en: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art7.pdf>>

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. 2º edición. Londres-Nueva York: Routledge.
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. P. (Comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Lanham, R. A. (1992). Digital rhetoric: Theory, practice, and property. En M. C. Tuman (Ed.). *Literacy online: The promise (and peril) of reading and writing with computers*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 221-243.
- _____ (1993). *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Alicia R. W. de Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-33.
- Losh, E. (2008). Government YouTube. Bureaucracy, Surveillance, and Legalism in State-Sanctioned Online Video Channels. En Geert Lovink & Sabine Niederer (Eds.). *Video Vortex Reader: Responses to YouTube*. Rotterdam: Institute of Network Cultures, pp. 111-124.
- _____ (2009). *Virtualpolitik. An Electronic History of Government Media-Making in a Time of War, Scandal, Disaster, Miscommunication, and Mistakes*. Cambridge: The MIT Press.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí Cartes, F. (2006). *Llegir, pensar i clicar. Proposta per llegir críticament a Internet*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- _____ (2008). Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 44: 59-74.
- Martínez Rodrigo, E., y González Fernández, A. M. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Quaderns Digitals*, 63. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10942>
- Millán, J. A. (2008) Los modos de la lectura digital. En José Antonio Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 299-314.
- National Writing Project, DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters. Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, T. H. (1981). *Literary machines*. Sausalito: Mindful Press.
- Nunberg, G. (2005). Teaching Students to Swim in the Online Sea. *The New York Times*, 13 de febrero. Disponible en: <<http://www.nytimes.com/2005/02/13/weekinreview/13numb.html?pagewanted=1>>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly*, 30 de septiembre. Disponible en: <<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>>
- Piscitelli, A. (2007). Historia y presente de los modelos 1 a 1. *Educ.ar*, 12 de marzo. Disponible en: <<http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/otras-iniciativas/historia-y-presente-de-los-mod.php>>

- Porter, J. E. (2002). Why technology matters to writing: A cyberwriter's tale. *Computers and Composition*, 20, pp. 375-394.
- _____ (2009). Recovering Delivery for Digital Rhetoric and Human-Computer Interaction. *Computers and Composition*, vol. 26, 4, pp. 207-224.
- Pozo, J. I. (2001). ¿Por qué no aprenden los alumnos universitarios lo que se les quiere enseñar? *Docencia universitaria*, vol. 2, n° 2 (agosto). Disponible en: <<http://www.uv.es/arbelaez/v2n212curso.htm>>
- Prado Aragonés, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar* 16, pp. 161-170.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, 5 (octubre).
- _____ (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, vol. 9, 6 (diciembre).
- Pulfer, D., Toscano, J. C., Rexach, V., Asenjo, J. (Coords.) (2011). *Revista Iberoamericana de Educación. Número monográfico: modelo 1 a 1*, 56 (mayo-agosto).
- Reeves, L. M. et al. (2004). Guidelines for multimodal user interface design. *Communications of the ACM*, vol. 47, 1 (enero), pp. 57-59.
- Sagol, C. (2010). *Netbooks en el aula. Introducción al modelo 1:1 e ideas para trabajar en clase*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Scagnoli, N. I. (2001). *Evaluación de recursos en Internet. Teoría y materiales complementarios del taller a distancia*. Champaign: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Selfe, C. L., & Hawisher, G. E. (Eds.) (2004). *Literate Lives in the Information Age: Narratives of Literacy from the United States*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Stroupe, Craig. (2000). Visualizing English: Recognizing the Hybrid Literacy of Visual and Verbal Authorship on the Web. *College English*, 62, 5 (mayo), pp. 607-632.
- Sullivan, P. (2001). Practicing safe visual rhetoric on the World Wide Web. *Computers and Composition*, 18, 2, pp. 103-121.
- Tedesco, J. C. (2009). La opción de una PC por alumno. *La Nación*, 27 de octubre. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1190921-la-opcion-de-una-pc-por-alumno>>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, N° 1 (primavera), pp. 60-92.
- Vásquez Rocca, A. (2004). El hipertexto y las nuevas retóricas de la postmodernidad. Textualidad, redes y discurso ex-céntrico. *Philosophica. Revista del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, N° 27.
- Welch, K. (1990). Electrifying Classical Rhetoric: Ancient Media, Modern Technology, and Contemporary Composition. *JAC*, 10, 1.
- Williams, P. y Rowlands, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). The Literature on Young People and their Information Behaviour (Work Package II).
- Writing in Digital Environments Research Center (WIDE) (2005). Why Teach Digital Writing? *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 10.1. Disponible en: <<http://english.ttu.edu/kairos/10.1/binder2.html?coverweb/wide/index.html>>
- Wysocki, A. F. (1998). Monitoring Order. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 3.2. Disponible en: <<http://www.technorhetic.net/3.2/binder.html?features/wysocki/mOrder0.html>>

-
- _____ (2001). Impossibly Distinct: On Form/Content and Word/ Image in Two Pieces of Computer-Based Interactive Multimedia. *Computers and Composition*, 18, pp. 137-162.
- _____ (2004). The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media. En Charles Bazerman & Paul Prior (Eds.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zappen, J. P. (2005). Digital Rhetoric: Toward an Integrated Theory. *Technical Communication Quarterly*, 14, 3, pp. 319-325.

3. Proyectos de investigación disciplinar

3.1. Hacia la construcción de una ciudadanía mediática. Reflexiones sobre la influencia de las políticas neoliberales en la configuración de la comunicación pública argentina.

Marina Gabriela Mendoza (*)

Abstract del Proyecto: El proyecto disciplinar que se presenta a continuación explora, a través de un análisis multicausal, la influencia de la ideología neoliberal en la comunicación política y su incidencia en el proceso de construcción y consolidación de un imaginario de ciudadanía apática y apolítica en la Argentina.

En este proceso adquiere una relevancia significativa el estudio del rol desempeñado por los medios de comunicación en tanto que, atravesados por una lógica economicista, han pugnado por la instauración de un modelo publicitario de la política afín a los dictámenes del mercado y responsable de la reducción de la participación ciudadana en la esfera pública, a través de la reproducción mediática de los valores inherentes a esta ideología, y el gradual abandono de una comunicación política garante y protectora de los valores democráticos.

Palabras clave: comunicación política - liberalismo - ciudadanía.

(*) Licenciada en Relaciones Públicas por la Universidad de Palermo, Magíster en Comunicación y Creación Cultural por la Fundación Walter Benjamin. Actualmente cursando la Licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Sus áreas de interés incluyen la comunicación pública, la imagen país, la identidad cultural y los estudios sobre la memoria colectiva.

Introducción

La introducción de la lógica mercantilista en la comunicación política, producto de la instauración del modelo neoliberal en la República Argentina en la década del '90, constituyó uno de los procesos sociales de mayor efectividad que contribuyó a motorizar la *guerra cultural* iniciada desde el Consenso de Washington en pos de la cristalización de un imaginario que pugnara por el abandono de la utopía de la emancipación latinoamericana.

En este contexto, el ejercicio comunicativo público y político, comprendido no sólo como un medio para canalizar las prácticas discursivas de los estamentos gubernamentales, sino también y especialmente, como vía de información e interpelación hacia el poder desde la ciudadanía, aparece reconfigurado por la ideología neoliberal. Es así como se asiste a un despliegue del ejercicio comunicativo que dista de conceder derechos vinculados con la participación en la esfera pública y la intervención en la toma de decisiones que atañen a la población en su totalidad.

La implementación de políticas neoliberales en el contexto argentino desde la década del '90, ha sido objeto de debate desde múltiples abordajes, con especial hincapié en sus efectos nocivos sobre la desigualdad y la pobreza que la región latinoamericana ha experimentado como producto de su avasallamiento sobre la soberanía de cada nación.

Desde una perspectiva filosófico-sociológica, *Historia y crítica de la opinión pública* (1962) de Jürgen Habermas constituye una obra fundamental para aproximarse a la problemática originada por la introducción en los medios de comunicación de la comercialización de espacios. Habermas plantea, ya en el siglo XIX, que la prensa se torna manipulable de acuerdo con el grado de mercantilización, convirtiéndose en defensora de intereses privados sectoriales.

En el ámbito específicamente comunicacional, aportes como el de Phillippe Breton *Medios, mediación, democracia* (1998) en torno a la mediación comunicativa que se impone cada vez con mayor incidencia en detrimento del mensaje propiamente político, resultan útiles a los objetivos del presente escrito, en tanto postula que ello deviene en una práctica obstaculizadora del enriquecimiento democrático.

El artículo de Norbert Lechner *La política ya no es lo que fue* (1996), adopta una clave de análisis más abarcativa, al referirse a procesos sociales de visibilidad en la región latinoamericana y, particularmente, a la transformación de la esfera política. En efecto, sostiene que la mercantilización de las relaciones sociales alcanza también a los procesos de comunicación, alterando la idea de política tal como se la comprendía con anterioridad.

Las reflexiones que Pierre Bourdieu efectúa en sus artículos *Sobre la televisión* y *El campo periodístico y la televisión* (1996) constituyen un marco teórico imprescindible para comprender los procesos de lucha que se suscitan al interior del campo televisivo y emprender, asimismo, un análisis pormenorizado de la constitución del sistema mediático argentino, reconociendo los actores sociales intervinientes, el despliegue de estrategias de conservación y subversión y el flujo de capitales que circulan en su interior.

En relación con lo antedicho, es posible sostener que, dentro del campo de los estudios de comunicación y política, el vínculo entre mercantilización de la información y perjuicio de la democracia ha sido evidenciado, aunque con ciertas limitaciones provenientes de su

centralización en grupos sociales diferentes al caso argentino, o en una esfera de análisis reducida que excluye lo comunicacional.

La presente investigación se propone indagar acerca de la incidencia que la introducción de la lógica mercantilista en la comunicación política pudiera haber suscitado en el pasaje de una comunicación pública orientada hacia un ciudadano comprometido con el cambio social, a un paradigma comunicativo atravesado por el mero afán de lucro con el consecuente intento de construcción de un modelo de ciudadano espectador del juego público-político.

En pos de hacer explícita la tensión entre dos modelos de comunicación erigidos en torno a intereses divergentes, el escrito propone un recorrido histórico que abarca desde la consolidación de la ideología neoliberal en el escenario social de la Argentina, durante la primera presidencia de Carlos S. Menem (1989-1995), y la actualidad, haciendo especial hincapié en la primera intendencia de Mauricio Macri (2007-2011).

Es menester de este proyecto advertir, a través de un enfoque multicausal, las prácticas desplegadas en torno al ejercicio comunicativo que, de la mano de la implementación de las políticas neoliberales, derivaron en un vaciamiento de la noción de comunicación y espacio público. En este sentido, se pondrá especial énfasis en las implicancias que dicha reconfiguración del ciudadano comprometido al ciudadano mediático, pudieran suscitar para la preservación del *status quo*, por su capacidad de estimular la pérdida de un área sustancial de los regímenes democráticos.

Su intención supera los límites teóricos para ubicarse en el plano social –en el ámbito de las luchas de poder y los conflictos sociales–, contribuyendo a la comprensión de procesos de cuyo desconocimiento se benefician los estamentos de poder hegemónicos para que su discurso resulte naturalizado y legitimado. El carácter propositivo y performativo del proyecto se ve respaldado por el intento de contribuir al cambio social, mediante la producción de un conocimiento reflexivo que, en definitiva, surja del mismo seno al cual será luego aplicado, esto es, la realidad actual argentina.

La comunicación política como instrumento del ejercicio democrático

La comunicación política es un espacio de intercambio de discursos en el que intervienen tanto el Poder Ejecutivo, los órganos de gobierno, los políticos y funcionarios, como los periodistas, la opinión pública y la ciudadanía que se sirve de estos instrumentos para informarse acerca de los acontecimientos significativos de la sociedad.

En este sentido, la comunicación política detenta un poderío significativo en la esfera social. En tanto contribuye al logro de transformaciones a nivel perceptual y actitudinal, se erige en una de las principales y más eficaces fuerzas de cristalización de representaciones, imaginarios y subjetividades diversas.

La valorización de la práctica comunicativa como un servicio a la comunidad permite advertir la intrínseca vinculación de los procesos sociales, políticos y económicos con la producción de discursividades. En efecto, las posibilidades emancipatorias que el buen uso de la comunicación implica para la construcción de una ciudadanía participativa, constituye al mismo tiempo y paradójicamente, su principal obstáculo.

Para Robert White (2007), el rol del comunicador público, desde una perspectiva ética del ejercicio profesional, implica “defender y extender el derecho de la gente a participar en el gobierno del país, en cada esfera de la vida. Una buena democracia debe estar fundada en principios éticos” (p. 8).

El ejercicio comunicativo comprendido desde un enfoque participativo busca promover la intervencionalidad entre ciudadanos y funcionarios de gobierno, estableciendo entre ellos lazos de mutua reciprocidad. Esto implica desplegar canales de participación a través de los cuales sea posible intervenir en la toma de decisiones, para instalar o modificar medidas que requieran ser adoptadas en función de las necesidades sociales.

Es inherente a la práctica comunicativa el impulso de vías de realimentación entre actores que se encuentran en una situación de mutua interdependencia; de un lado, funcionarios con necesidad de legitimar una gestión de gobierno; del otro, ciudadanos que se nutren de las comunicaciones gubernamentales para inteligir su propia cotidianeidad, y contribuir a su mejora.

Desde esta perspectiva, se considera a la comunicación política como un área esencial del ejercicio ciudadano, potencialmente capaz de funcionar más que como órgano de difusión de los actos y discursos gubernamentales, como un ámbito de canalización de las necesidades de la población para interpelar ese poder por vías adecuadas.

En este contexto, los medios de comunicación ejercerían una función de instrumentos de información bifronte, ejerciendo el rol de mediadores en el proceso de comunicación público-política. Las tesis que postulan a la información como un medio eficaz para fomentar la educación para la participación ciudadana, argumentan que informar es sinónimo de elegir, a través del conocimiento pormenorizado de los distintos medios disponibles, creer o refutar la veracidad de las opiniones emitidas por los organismos responsables de la información pública.

De ello se desprende que la responsabilidad por las informaciones emitidas representa un compromiso al que deben responder los medios, en respuesta al derecho irrestricto que posee la ciudadanía de acceder al conocimiento de los eventos significativos de la vida social. Estimular una ciudadanía mediática social –el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en favor de la ampliación de derechos– implica democratizar las comunicaciones para construir nuevas formas de canalización de las necesidades de participación e inclusión de vastos sectores de la población.

La comunicación social, comprendida como un medio de canalización e intervencionalidad, posee una gran capacidad de crear fondos de actitudes favorables para lograr cambios en las percepciones que se desea vincular a determinada idea, organización o personalidad pública. En el contexto de un país, la información es una herramienta fundamental que se erige como potencial impulsora del cambio social, en tanto viabiliza la concreción de metas, aspiraciones y propósitos que no sería posible obtener sin su efectiva intermediación. Iniciativas similares al modelo propuesto han sido implementadas durante la década del '70 en el marco de las denominadas *Políticas Nacionales de Comunicación*, incluso en algunos países latinoamericanos, como Venezuela y México. Emprender una política comunicacional tendiente a introducir en el debate la necesidad de democratizar los medios y canales de comunicación, instalaba en la esfera de discusión de aquellos países una temprana preocupación por “el servicio público, el acceso a la información y la participación, la

condena al desequilibrio en el flujo informativa internacional; el derecho a la información y el derecho a réplica” (Becerra y Mastrini, 2001).

El fracaso de estas iniciativas en la década siguiente no respondió a la inviabilidad de sus propuestas, sino a la necesidad de instaurar un nuevo orden mundial económico y político dominado por la dictadura del mercado en el que las comunicaciones –en su vertiente mercantilizada– asumirían un rol protagónico, decisivo para la historia de América Latina. Otras perspectivas teóricas abordan las ventajas que supondría la conversión de las cadenas de televisión generalistas en organizaciones públicas, actuando como esferas centrales. A este núcleo medular lo rodearían cuatro sectores periféricos –sector cívico, sector profesional, sector de empresas privadas y sector de los medios privados–, manteniendo una relación de diálogo e intercambio recíproco permanente, y conectando los grupos periféricos con la esfera central.

Lo interesante de esta propuesta es que plantea la posibilidad de que la sociedad civil desarrolle medios o programas imbuidos de su realidad cotidiana, y concentrados en un interés o problemática particular de un grupo, movimiento social o sindicato. (Curran, 1991, pp. 105-111)

No es menester de este proyecto postular una visión ingenua de un tiempo otro de la comunicación en el que los medios hubieran ejercido el rol de garantes de la libertad de expresión. Lo que se propone es adoptar una mirada histórica sobre el proceso de convergencia de capitalismo y concentración en la lógica comunicativa, para comprender las circunstancias sociales que derivaron en la consolidación de un modelo cultural hegemónico que sustenta su dominación sobre la alineación de lo que deberían ser instrumentos de intervenculación entre ciudadanos y gobernantes.

Guía este proyecto la intención de analizar las circunstancias históricas que han posibilitado la instauración de un modelo de ciudadanía concebido para obedecer los mandatos del mercado, sostenido por una ilusión de participación generada por la multiplicación de medios y soportes de comunicación, y un discurso ideológico construido para su consolidación.

El análisis no recaerá, por ello, en los medios de comunicación, sino en “las mediaciones sociales (...) el modo en el que la gente produce el sentido de su vida, el modo en que se comunican y usan los medios” (Martín Barbero, 2010). Los cambios producidos a nivel de la subjetividad y el gradual abandono de los imaginarios sociales de emancipación y transformación social, constituyen la antesala de la consagración del modelo de ciudadano-consumidor, erigido en torno a la naturalización de la lógica del mercado y la constitución de un saber privatizador de la esfera pública.

Entre el proceso y la transición: la ideología neoliberal

La dictadura institucional de las Fuerzas Armadas erigida en poder dominante durante la década del '70, y el golpe de Estado represivo que impusieron durante siete años los militares Videla, Massera y Agosti, respondieron a la necesidad de instaurar un nuevo orden en América Latina. Evidenciando el desarrollo de circunstancias propias de estas latitudes –populismos, revoluciones, fortalecimiento de los movimientos sociales– se asumió la

imperiosa necesidad, por parte del centro hegemónico capitalista mundial, de disponer la región al servicio de su propio beneficio.

Siguiendo las tesis de Ansaldi en *Matriuskas de terror* (2004), su imposición en América Latina durante la década del '60 y '70 se orientó a “corregir los vicios de la democracia”; ya fuera que adoptase la forma del populismo, como en los casos de Brasil y Argentina, el reformismo socialista, como en Chile, o la amenaza potencial de la izquierda revolucionaria presente en organizaciones de base de Uruguay y Argentina.

En efecto, los dictadores, ante la ausencia de legitimidad propia, tendieron a autofundamentarse en lo que su misma práctica restringía, la democracia, sosteniendo que su intervención respondía a la necesidad de restaurar las democracias conculcadas por las prácticas corruptas, demagógicas y degeneradoras de los políticos que habían creado el clima propicio para la penetración de la *subversión marxista*, o bien para instaurar una nueva democracia.

La desestructuración del orden previo, caracterizado por los logros del modelo de sustitución de importaciones y el intervencionismo de Estado en la distribución progresiva del ingreso, el incremento en los niveles de ciudadanía –incluyendo ahora la percepción de derechos–, el aumento del gasto público y la mejora en la calidad de vida, constituyó un retroceso no sólo económico, sino también social.

El proyecto de inauguración de un nuevo período en la historia argentina quedó forjado en las palabras del dictador Jorge Rafael Videla a pocos días de iniciado el golpe:

Debe quedar claro que los hechos acaecidos el 24 de marzo de 1976, no materializan solamente la caída de un gobierno. Significan, por el contrario, el cierre definitivo de un ciclo histórico, la apertura de uno nuevo, estará dada por la tarea de reorganizar la Nación, emprendida con real vocación de servicio por las FFAA. (D Andrea Mohr, 1999)

Las dictaduras institucionales latinoamericanas irrumpieron en la escena regional para trocar un sistema político amenazador en un sistema estable donde resultara impensable la revolución del *status quo*. En el plano económico, resultaron funcionales a la necesidad de un cambio en el patrón de acumulación, sustentado en el pasaje del modelo de sustitución de importaciones por el modelo de valorización financiera, que establecía nuevas funciones para los países de la región.

En el plano cultural, la Doctrina de la Seguridad Nacional se orientó a tender puentes entre la necesidad de expansión mundial del capitalismo y la naturalización de la obediencia y la sumisión necesarias para aceptar la cancelación del eterno sueño de liberación latinoamericana. La Doctrina de Seguridad Nacional efectivizó el cierre de un período de cambio y potencial superación de la situación de dependencia con los centros dominantes, garantizando la despolitización, la marginación y la represión de los ciudadanos.

En Argentina, la dictadura “sirvió a los intereses de la gran burguesía (...) aliada al capital extranjero, para los cuales el disciplinamiento de la fuerza de trabajo constituía un objetivo central” (Ansaldi, 2006, p. 101). La creciente participación política de grandes sectores de la población durante los gobiernos peronistas, el crecimiento de organizaciones guerrilleras fuertemente influenciadas por las premisas revolucionarias derivadas de la victoria

cubana, y la potencial capacidad ciudadana de incrementar sus formas de intervención política, constituían amenazas que era preciso eliminar.

El proyecto a largo plazo de las dictaduras latinoamericanas consistía en consagrar un imaginario en torno al ejercicio democrático que revelara impracticable e innecesaria la intervención directa en las decisiones públicas, y más aún el trastrocamiento del estado de cosas para la superación del capitalismo. Un imaginario social de conformismo y pasividad, erigido en torno a la armonía política lograda gracias a una democracia estable y ordenada –aún cuando eso requiriese el empleo de las fuerzas represivas–.

La lógica mercantilista que se impuso como consecuencia en todas las esferas sociales, pregonando al individuo autónomo y *libre* para orientar sus propios intereses hacia fines exitosos, convergió con un imaginario de conservación y miedo al cambio, provocando la ruptura de lazos sociales de cohesión elementales para el ejercicio de una ciudadanía democrática. En efecto; “la fragmentación social dificulta la (re)constitución de identidades colectivas y potencia, en el mejor de los casos, las representaciones segmentadas, puramente sectoriales; en el peor, en cambio, abre camino a la anomia”. (Ansaldi, 1995, p. 21)

La ruptura de las vías de comunicación entre la sociedad y sus gobernantes, implicó un deterioro del ejercicio democrático, obstaculizando la necesaria reciprocidad entre uno y otro actor. En un contexto tal, no resulta difícil advertir la facilidad con la que resultó admitido y consagrado un modelo de ciudadano individualista, que pregona por sus propios intereses en el marco de una sociedad atravesada por la lógica mercantilista y debilitada en sus vínculos de cohesión.

Ello permite pensar al proceso de instauración de una comunicación política erigida en base a un paradigma comercializable de un modo incipiente en el mismo período de instauración de las dictaduras latinoamericanas, mediante la contribución de la cobertura ideológica de la Doctrina de la Seguridad Nacional y la doctrina económica neoliberal.

Si, como sostiene Robert White (2007, p. 60), “comunicar es en gran parte fundar la realidad tal cual es, haciéndola propia, modificándola”, las fuerzas hegemónicas de la década del '70, por vía de los militares latinoamericanos, monopolizaron el relato para naturalizar una visión de mundo afín a los intereses capitalistas, presentándolo como inmutable, inexorable y beneficioso para la humanidad toda, y postulando el cambio, la revolución y el conflicto social como elementos perjudiciales para la emancipación ciudadana.

La irrupción del modelo neoliberal: implicancias en la comunicación

Es posible evidenciar, en función de lo antedicho, que las implicancias de la revolución neoliberal son susceptibles de evidenciarse en áreas no sólo económicas o políticas, sino también comunicacionales.

En tanto la ideología neoliberal pugnó por la espectacularización de la política y la gradual transformación del ciudadano comprendido como potencial instrumentador del cambio social en un mero espectador, tornó impensable la posibilidad de ejercer el derecho a la participación activa en la toma de decisiones políticas mediante los instrumentos mediáticos. La mirada socio-histórica que se propone en esta instancia exige un cuestionamiento de ese modelo de ciudadano espectador que permita derribar su apariencia de ciudadano ideal.

Si bien la década del '90 representa el auge de la revolución neoliberal, es durante los primeros años del menemismo (1989-1995) que la espectacularidad de la política y la gradual transformación del ciudadano en un espectador pasivo del juego pseudo democrático, logran subvertir las formas de percibir el derecho a la participación activa en la política. El discurso que operó sobre gran parte de la ciudadanía durante la primera presidencia de Carlos S. Menem, ofrecía una lectura de la gestión pública como inútil e ineficaz que se contraponía completamente a la administración privada, presentada como un activo necesario para la práctica gubernativa y acuñada en un individualismo irrestricto. Ansaldo (1995) sintetiza la orientación del modelo neoliberal bajo cuatro premisas;

Centrado en el papel subsidiario del Estado –limitado a la condición de garante de la libertad de mercado, nuevo “ídolo”– la privatización de empresas del sector público, la apertura de la economía (en los sectores productivo, comercial y financiero) y la reasignación de los factores productivos procurando aprovechar las ventajas comparativas que brindarían los recursos naturales de cada país. (p. 7)

Las medidas tomadas en pos de la privatización de la vida pública, la erección de barreras obstaculizadoras entre funcionarios de gobierno y ciudadanos, y la expansión de la mentalidad individualista e individualizante, como resultado del giro neoliberal impulsado desde las más altas esferas del poder mundial, comienzan a cristalizar, así, sus efectos no sólo en áreas económicas y políticas de la Argentina sino, especialmente, en el logro de un cambio cultural tendiente a que la población abandonase la posibilidad de concreción de la utopía de la emancipación y la autonomía latinoamericana.

Al augurar la muerte de la política entendida como un compromiso con el cambio social, eliminando al actor político y erigiendo en su lugar al candidato que se instala mediáticamente con la lógica de la imagen, y restando protagonismo, a su vez, al ciudadano como ejecutor de los derechos civiles que la propia democracia le confiere, se estableció una suerte de tendencia hacia la despolitización que afectó, y sigue afectando, la capacidad de representación de la población.

La despolitización de la ciudadanía refiere a las múltiples formas de escisión entre la sociedad civil y el espacio político en el que interviene el Estado, los partidos y organizaciones doctrinarias, los políticos y el gobierno. (Rouvier, 2004, p. 155)

El auge del modelo neoliberal habría operado, en un mismo movimiento, sobre el reemplazo de la comunicación política como espacio de intercambio de discursos divergentes, por el de una esfera donde lo que importa no es tanto el conocimiento de los candidatos a ejercer cargos públicos por sus propuestas para la propia sociedad en que se insertarán, sino por lo que aparentan en términos de noticiabilidad, carisma, repercusión o impacto. La ideología neoliberal pugna por su legitimación mediante la destrucción de las posibilidades alternativas, erigidas en torno a una comunicación política acorde a su finalidad intrínseca en lo inherente al ejercicio democrático, en pos de un modelo publicitario de la política que reduce o elimina las posibilidades de cambio social, tendiente a la conservación del *statu quo*.

En este contexto, se entiende por mercantilización mediática:

(...) el proceso de market driven journalism o periodismo que sirve al mercado de inversores, anunciantes y fuentes con poder, antes que (y, a menudo, a costa de) los intereses del público. Las consecuencias son una “pobreza informativa” materializada en el info-tainment (fusión de entretenimiento e información) y distorsiones para elevar la atención (que no el conocimiento) de la audiencia, rebajando los costes de producción al máximo. (Barnhurst, Cordeiro y Sampedro, 2003, pp. 220-221)

Durante la primera presidencia de Menem, el despliegue de prácticas discursivas excluyentes del ámbito público, y las medidas tendientes a la mediatización de la política, constituyeron estrategias por medio de las cuales se pugnó por posicionar como universal y absoluta una noción de comunicación vaciada de contenido, conservadora del *statu quo* e irreflexiva, al mismo tiempo que se construía un modelo performativo de ciudadano *ideal*, característicamente sumiso, pasivo ante el poder político y con un nuevo rol de consumidor que trastocaría la totalidad de su realidad social, alejándolo de la participación democrática y la intervención pública.

Advirtiendo las profundas consecuencias que un cambio de estas características podría promover sobre los procesos democratizadores, al promover un constructo ideológico individualista y segregacionista, Becerra y Mastrini apuntan que “los procesos de exclusión no van a darse ya por la ubicación geográfica solamente, sino principalmente por la capacidad de pago” (2001, p. 10). Concentración mediática, homogeneización del discurso y mediatización de la política constituyen, así, los tres ejes rectores que permiten comprender el triunfo del modelo neoliberal en la esfera de las comunicaciones públicas. Un triunfo que no dependió sólo de variables exógenas sino, y principalmente, de actores nacionales con un profundo interés en su consolidación.

Concentración mediática y reducción de la ciudadanía

La irrupción del capitalismo en todas las esferas de la vida, con el subsiguiente proceso de concentración y centralización desmedido que caracteriza a los Tiempos Contemporáneos, ha alcanzado, desde hace ya varios años, a los medios de comunicación masivos. Ello requiere reconsiderar el rol de los medios de comunicación; de esferas de conexión entre actores sociales diversos, asumen el rol de organizaciones con fines lucrativos, que detentan la soberanía informativa del espacio mediático nacional.

La privatización de las comunicaciones constituyó el punto de partida de la concentración mediática, no sólo de carácter geográfica, sino también informativa e ideológica. El trastocamiento del ciudadano participativo en mero ciudadano espectador, precisó de un conjunto de instrumentos que, oportunamente alineados detrás del proyecto capitalista, contribuyesen a postular como universal y necesaria la perspectiva de una clase social hegemónica, con intereses sectoriales y clasistas.

Robert White (2007) advierte en este sentido que los medios de comunicación ya “no son el lugar donde las personas deliberan conjuntamente, libre y responsablemente sobre el

futuro de la nación. De hecho, parece no haber ningún lugar donde el público pueda ser convocado para deliberar acerca del futuro”. (p. 29)

El proyecto privatizador y desregulador de la ideología neoliberal implicó el pasaje de los medios de comunicación del Estado a compañías privadas, en pos de su modernización tecnológica y la mejora de su operatividad. El caso paradigmático lo constituye la privatización de la compañía de telecomunicaciones *Entel*, efectivizada mediante los decretos 731/89 y 62/70. Colocar en manos de intereses corporativos y, en el caso específico de las telecomunicaciones, provenientes de empresas internacionales que pugnaron por su propio beneficio particular o el de su nación en detrimento de la propia sociedad argentina, constituyó el inicio de la crisis económico-social que estallaría en 2001.

La privatización de las informaciones derivó en un gradual proceso de concentración de las corporaciones mediáticas en manos de un grupo reducido de empresarios con un gran poder de influencia sobre la ciudadanía, que se arrogan la soberanía de una gran porción de los discursos simbólicos emitidos.

De ello se deriva la conformación de un escenario mediático administrado verticalmente y centralizado en unos pocos grupos económicos de residencia en la Capital Federal, desde donde asumen el dominio de la palabra.

Informes efectuados por la Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (ADIRA, 2012) confirman la situación de concentración mediática, advirtiendo que la participación de los medios provinciales en el mercado nacional es de un 58% entre los editados en Capital Federal, y de un 42% entre los editados en el interior. Por otra parte, la participación de los diarios de la Capital Federal en el mercado del interior es de un 90% entre los editados en el interior del país, mientras que el compendio de los editados en Capital Federal, alcanza el 10%.

Si bien la recientemente aprobada Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) significó el acceso a la comunicación de un gran porcentaje de la población, situaciones de desigualdad en el consumo de los instrumentos mediáticos sumadas a la concentración informativa, geográfica e ideológica, continúan ejerciendo una fuerza innegable, detrás de la que se oculta un conjunto social que, mediante el dominio de la palabra, detentan un poderío insoslayable en la cotidianeidad de la población.

La concentración mediática, además de reducir la diversidad del contenido informativo que se proyecta hacia el interior de un grupo social, puede significar un riesgo para la conservación de la democracia. Introduciendo la variable de *agenda setting* o canalización periodística de la realidad, es posible advertir el impacto que la fijación temática a cargo de los medios de comunicación, regidos por intereses privados en su calidad de corporaciones, genera sobre los discursos-saberes reproducidos que contribuyen a la legitimación del orden.

La conducción de los debates hacia un conjunto de temáticas de preocupación pública, en detrimento de otras que son excluidas de la discusión nacional, coloca a los medios de comunicación en el papel de decisores fundamentales del relato público. Ello, sumado al poder de cohesión social que se asume posee la opinión pública –trocada en opinión mediática– sobre la aprobación o desaprobación de asuntos de trascendencia nacional, posicionando a los medios de comunicación como vehículos portadores del sentir y el pensar social.

Si bien los medios de comunicación se constituyen en la actualidad como los principales instrumentos de vehiculización de los discursos de actualidad y relevancia nacional, esta pseudo opinión pública dista mucho de representar la pluralidad de discursos que circulan en el espacio público con un cierto grado de cristalización.

No es el proceso de fijación temática el que se intenta cuestionar, en tanto resulta inherente a la constitución misma de los instrumentos de información. Pero es posible advertir que, así como es posible utilizar los medios en pos de intereses corporativistas –incremento de las ventas, mejoras en la rentabilidad–, o sectoriales –favoreciendo el conocimiento y la aceptación de un determinado grupo o persona–, subyace la posibilidad de emplear los mecanismos dispuestos para la tematización en función del tratamiento de cuestiones que –reconociendo las propias limitaciones del sistema– resulten beneficiosas para los integrantes de una sociedad.

Descentralizar la estructura mediática vigente en la Argentina implica pregonar la conformación de un sistema abierto a opiniones disímiles que, mediante mecanismos democráticos, promueva la participación ciudadana activa y responsable, reconociéndole a la población una capacidad de respuesta e intervención efectiva sobre su realidad.

La lógica economicista introducida en el seno de los medios de comunicación, y su marcada influencia en las formas de representación del ciudadano respecto del rol que ejerce en el marco de una sociedad democrática, sumadas al proceso de concentración mediática, logran consolidar un discurso tendiente a la legitimación del orden dado y la preservación del sector social en ejercicio del poder.

Ello en función de presentarse como escindido de las prácticas sociales que intervienen en su constitución, esto es, ocultando su vinculación a la perspectiva de un grupo determinado que se presenta como universal y absoluto mediante la adopción de una postura neutral y objetiva, trascendente a cualquier condicionamiento social.

La racionalidad exitista y economicista por la que se rigen los medios de comunicación impregna la constitución de imaginarios sociales y representaciones que modelan las formas de interacción social. Las matrices de sentido desde las cuales se comprenden y explican las diversas categorías sociales, ejercen un rol de mediación desde los cuales esos imaginarios se vivencian (Castoriadis, 2007). Es posible advertir así el poder que detentan los medios de comunicación en la era de la imagen y la espectacularidad de la vida.

La privatización de las comunicaciones como política de Estado, en el marco del proceso de desprendimiento de las empresas públicas por parte de la administración menemista, constituyó el puntapié inicial para trastocar definitivamente la idea de un ciudadano participativo a un mero espectador. Su capacidad de subvertir las formas de canalización de las necesidades ciudadanas hasta limitarlas a su mínima expresión refleja su influjo sobre los mecanismos democráticos.

La década de los noventa le dio su fisonomía decisiva a la revolución neoliberal liquidando, por inactual e inservible, la idea de una ciudadanía integradora y capaz de generar las condiciones para una genuina movilidad social. (...) Nada, o demasiado poco, quedó de aquella otra sociedad articulada desde la lógica de la solidaridad y de la equidad; de aquellas experiencias de ciudadanía que apuntaron a la integración y a la multiplicación

de la esfera pública como ámbito de encuentro y de acción transformadora. (Forster, 2012, pp. 7-8)

El avasallamiento de los derechos de participación e inclusión en la toma de decisiones públicas mediante el retroceso del Estado en espacios de intervención ciudadana, promovió la reducción de los canales democráticos. En su lugar se erigió el mercado, árbitro indiscutible, a partir de entonces, del juego de inclusión-exclusión de la esfera pública.

La homogeneización del sistema comunicacional

Un efecto palmario de la concentración mediática es la homogeneización de los consumos culturales, consecuencia de la cual se derivan la unificación del discurso y la igualación de las agendas temáticas nacionales e internacionales.

En este proceso de homogeneización asumen un protagonismo decisivo los medios de comunicación, dirigiéndose al público ya no como un conjunto de ciudadanos con pleno derecho a ser informados, sino como potenciales consumidores de los productos y servicios que comercializa el anunciante. (Habermas, 1981)

La primacía del mercado y la consagración de la lógica mercantilista en todas las esferas de la vida en sociedad, generó cambios significativos en el imaginario social. Con el objeto de controlar las emisiones de información de los países periféricos y restringir el acceso ciudadano a los canales de participación, el cambio cultural incluyó la transformación de un país heterogéneo y diverso en un mero receptor de la industria cultural hegemónica, y en un fiel reproductor de sus consumos.

Lo anteriormente expuesto remite a variables de larga duración que se remontan a los orígenes del país como Estado-nación consolidado. La naturalización del sistema consumista y la adopción pasiva y sin cuestionamientos de los productos culturales provenientes del exterior –especialmente de las potencias dominantes– constituyen fieles reflejos del colonialismo cultural que, aún hoy, limita la producción nacional condicionando, incluso, las políticas públicas tendientes a estimularla.

En efecto, la admisión de la industria cultural norteamericana, en su naturalización cotidiana, adquiere un grado de pregnancia irrefutable en el escenario social cuando es promovida desde autoridades gubernamentales, referentes sociales o medios de comunicación que detentan un poder monopólico sobre las informaciones emitidas por el sistema mediático nacional.

La adopción de dichas prácticas, plasmadas en discursividades diversas y ejercidas sobre la afirmación de superioridad de un país frente a otros, contribuye a la consolidación de un modelo homogeneizador que tiende a debilitar los canales de participación de los ciudadanos argentinos, limitando, por consiguiente, la democratización del espacio público-político.

Martín Becerra y Guillermo Mastrini (2001) vinculan la homogeneización del sistema comunicacional y los productos culturales consumidos en América Latina con variables estructurales propias del proceso de globalización mundial. Analizando el accionar de cuatro grupos dominantes de distintos países de la región, en clave comparativa, revelan el

entramado de poder que vincula las comunicaciones audiovisuales locales con el establecimiento de un modelo panamericano de televisión promovido desde grupos económicos de capitales transnacionales.

En palabras de los autores:

El modelo de televisión latinoamericano comercial y altamente concentrado resultará funcional para desarrollar proyectos vinculados al nuevo lugar que ostentará la comunicación en la economía mundial. (...) los grupos como Televisa, Cisneros, Globo y Clarín dominan el mercado regional y su comportamiento tiene una lógica semejante a la que observan los principales actores corporativos a escala global: son grupos multimedia con ramificaciones a otras actividades comunicacionales centralmente: telecomunicaciones; informática; industria gráfica) pero también a otras ramas de la industria y el comercio. (Becerra y Mastrini, 2001)

La caracterización de grupos multimediáticos permite advertir dos fenómenos análogos: el incremento en su capacidad de captación de audiencias, obteniendo índices de rentabilidad marcadamente superiores a los que supondría la explotación de un único medio; y un reforzamiento de su influencia en la instalación de temas, ideas u opiniones en la esfera pública de cada país, al irradiar verticalmente las mismas informaciones en los distintos medios de los que son propietarios.

Estos dispositivos, posicionados como garantes de la información neutral y equitativa, y defensores de una libertad de expresión –que no es más que libertad de empresa–, ocultan en su accionar cotidiano su carácter de organizaciones sin fines de lucro, interesadas en adquirir logros corporativos que les permitan continuar detentando la soberanía informativa para incrementar, de esa forma, su rentabilidad.

La propia lógica mediática prioriza en sus coberturas aquellos sucesos que generan un impacto social significativo. El relato mediático centrado en la morbosidad, el sensacionalismo y la ficcionalización de los hechos cotidianos, es el producto inmediato de la priorización en la tarea informativa de los mandatos del mercado; el minuto a minuto, los índices de audiencia y la maximización del espacio publicitario contra la minimización y pauperización del contenido rigen y reglamentan las comunicaciones desde su privatización.

El discurso mediático así construido, atravesado por la concentración informativa, la uniformización de los mensajes y la hegemonía cultural ejercida por grandes grupos económicos que se arrogan el resguardo de la neutralidad y la objetividad de las informaciones, representan la superficie visible de un proceso subyacente promovido por la consolidación de la ideología neoliberal durante los primeros años de la década del '90.

Si bien la evolución de los mercados comunicacionales hacia una lógica transnacional es un fenómeno visible en este período, responde a condicionantes estructurales que pueden rastrearse en períodos previos, cuando las innovaciones tecnológicas y la multiplicación de medios, soportes y canales exigió la modernización de la infraestructura comunicativa nacional, con la consiguiente adopción de los consumos culturales de otras latitudes.

La espectacularización de la vida cotidiana: política y ficcionalidad

En *La Sociedad del Espectáculo* (1967), Guy Debord analiza las sociedades modernas a la luz de su tendencia a la contemplación de lo espectacular. El espectáculo es, en tanto modelo dominante de estas sociedades, la imagen de la economía capitalista en la que reina la fascinación ante el proceso, en detrimento de la consideración de los fines que se persiguen. Una forma de escisión más que profundiza la alienación del sujeto a favor del objeto contemplado, fruto inconsciente de su propia actividad.

En efecto, el espectador

Cuanto más contempla, menos vive; cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad menos comprende su propia existencia y su propio deseo. La exterioridad del espectáculo respecto del hombre activo se manifiesta en que sus propios gestos ya no son suyos, sino de otro que lo representa. Por eso el espectador no encuentra su lugar en ninguna parte, porque el espectáculo está en todas partes. (Debord, 1967, p. 8)

La comunicación política, sustentada sobre las nuevas formas mercantilizadas que asume su ejercicio profesional, se torna espectacular en tanto impulsa y sostiene una lógica basada en la imagen del candidato o de la autoridad en vigencia. Si el espectáculo es la ideología por excelencia que torna real la apariencia mediante la negación de la vida, las formas espectaculares de la política no son otra cosa que la negación de la política, el empobrecimiento de la discusión y el debate públicos y el enajenamiento del hombre en su rol de espectador.

La forma ficcional del Marketing político permite al candidato o autoridad en ejercicio exponer a la ciudadanía sólo aquella faceta que conviene a sus intereses, en una era dominada por el poder de la imagen. Hoy más que nunca, la relación de los sujetos es mediada por imágenes. Los canales de participación democrática no son más que meros subterfugios de opiniones y expectativas predispuestos para aparentar el funcionamiento de las formas representativas de adhesión e intervención política.

En las áreas *subdesarrolladas*, sostiene Debord, la modernización implica no sólo la adecuación de las estructuras productivas existentes a la última tecnología fabricada en los países centrales, sino también el consumo –inconsciente– de las mercancías organizadas y organizadoras de la apariencia. El consumo cultural homogeneizado y homogeneizante torna verídica la reificación de la vida cotidiana, en la que las cosas son las dueñas de la vida social, al mismo tiempo que concretiza las formas aparentes del idealismo que se presentan en la pantalla de televisión, o se narran en los periódicos y programas radiales. La presencia efectiva de la falsedad garantiza la dictadura de lo aparente, al excluir la praxis y, con ello, a los actores como sujetos activos que construyen, rechazan, subvierten o aceptan el mundo social. La sociedad espectacularizada no es otra cosa que “la eliminación de los límites entre el yo y el mundo mediante el aplastamiento del yo asediado por la presencia-ausencia del mundo”, y su consecuente reemplazo por hechos sociales alucinatorios. Una sociedad en la que la dificultad de reconocerse mutuamente como actores sociales deviene en una imposibilidad de reconocer su propia realidad circundante. (Debord, 1967, p. 64)

En un contexto social que promueve y garantiza la escisión del actor de su propia capacidad de reflexión y participación en la esfera pública, no resulta arduo comprender la gradual ficcionalización de la actividad política y, en consecuencia, de la comunicación que de ella se deriva. En efecto, la ficcionalización de la política se sustenta en dos pilares básicos: la banalización constante de la participación ciudadana y la espectacularización de los contendientes políticos, sus actos, discursos y acciones.

La banalización de la participación ciudadana no es más que el accionar estratégicamente orientado a generar una apariencia de intervención sobre el decurso de las problemáticas significativas de la vida en sociedad, sustentado por una oferta –variada y heterogénea– de candidatos políticos que se ofrecen en el espacio público como mercancías, regidos por una lógica mercantil que designa como triunfante a aquel que posee una característica diferencial, un atributo novedoso escasamente vinculado, las más de las veces, del quehacer político. La cultura atravesada por lo espectacular halla en los medios masivos de comunicación aliados estratégicos para ejercer el rol de promotores de estas expresiones aparentes de lo político. Pero ello no es el mero reflejo de una industria mediática mercantilizada; es, ante todo, el corolario de una sociedad que no puede prescindir de la mediación tecnológica instantánea que ofrecen las comunicaciones de masas para garantizar el contacto entre los actores sociales.

En efecto, para Debord (1967) la consolidación de la sociedad espectacularizada “señala el momento en que la mercancía ha alcanzado la *ocupación total* de la vida social” (p. 12). El empobrecimiento, el sometimiento y la negación de la vida no son más que tres características que imprime lo espectacular a la totalidad de las relaciones sociales establecidas entre las personas en un mundo en el que la producción económica se erige como soberana al interior de las sociedades y extiende su poderío a escala planetaria.

La mediatización de la política

En su análisis sobre las sociedades contemporáneas, Norbert Lechner (1996) señala el pasaje de “la preeminencia de la palabra, de los grandes relatos y aún de los discursos políticos” a la lógica de la imagen. La cultura de la imagen habría operado sobre la alteración de la idea que los ciudadanos se hacen de la política. En efecto, “cuando el don de la palabra es restringido por el manejo de la imagen, cambian las estructuras comunicativas sobre las que se apoyan tanto las relaciones de representación como las estrategias de negociación y decisión”. (p. 6)

Por mediatización de la política se entiende no la tarea de mediación entre intereses divergentes conferida desde sus orígenes a los instrumentos de difusión, sino al avasallamiento de la comunicación pública por los mecanismos del mercado y la imposición en su lugar de un modelo comunicacional publicitario.

La mercantilización de las comunicaciones promovió una gradual reducción de los espacios de participación. Ejercer el derecho ciudadano a la intervención en la esfera pública se tradujo –en la práctica– en una mera emisión del voto, generando una ilusión de participación encargada de regular el juego democrático y constreñirlo a los estrechos márgenes de los períodos electorales.

La espectacularización de la política es evidenciable en mayor medida en el campo televisivo, por las propias características audiovisuales de este medio y por el grado de inserción que detenta en los hogares argentinos, sin discriminación de lugar, nivel de ingresos o edad. La televisión comercial se erige, desde la consagración del modelo mercantilizador, como el medio de comunicación por excelencia del tan mentado ciudadano apolítico –insostenible por cierto–, consumidor de una multiplicidad de mensajes vaciados de contenido y avisos publicitarios orientados a estimular su decisión de compra.

Ello en detrimento del desarrollo de su capacidad de observar y comprender su propia realidad circundante, advirtiendo los entramados de poder que se tejen por detrás de prácticas asumidas como neutrales, objetivas e inexorables. La televisión “activa emociones que no apuntan a identidades o soluciones políticas viables en los mundos sociales de estos espectadores”. (Barnhurst, Cordeiro y Sampredo, 2003, p. 234)

La obsesión por la cuantificación constituye otra arista visible del proceso de mediatización de la política. Los números de las encuestas manejan el accionar político como si representasen fielmente la opinión de uno o varios ciudadanos tomados en conjunto. Pero las encuestas –de intención de voto, tendientes a medir el impacto de una medida o de imagen– constituyen meras herramientas orientadas a operacionalizar datos socioculturales dinámicos y variables, encasillándolos en perfiles y clústers diagramados con anterioridad de manera de obtener resultados previsibles dentro de los márgenes esperados. El problema no es la herramienta en sí, sino su aplicación irrestricta a momentos y poblaciones heterogéneas para su posterior homogeneización en una variable porcentual cuya publicación estratégica en contextos mediáticos favorables incide en mayor o menor medida en la toma de partido ante cuestiones de índole ciudadana. La ilusión de participación, bajo la aparente canalización de los deseos y problemáticas de la población por medio de las encuestas, realimenta la hegemonía cultural, económica y política de los grupos de poder. En efecto:

Los sondeos ofrecen a las elites un conocimiento prospectivo. Les señalan las preferencias ciudadanas que atenderán o ignorarán. Al público, en el mejor de los casos, una encuesta le permite juzgar retrospectivamente a los gobernantes, según sus actividades pasadas o unas promesas cuyos efectos aún no pueden evaluar. Pero un descenso en los barómetros de popularidad no implica la destitución del líder. Éste puede aprender qué retórica desplegar y qué proyectos ocultar. La iniciativa de las elites les confiere ventaja sobre los ciudadanos, que no financian sondeos, ni deciden los temas o las preguntas; sólo contestas. Esta asimetría conlleva el riesgo de la manipulación. (Sampredo, 2000)

La demoscopia –el estudio de las opiniones, gustos y comportamientos de la población mediante encuestas– no se consagra como instrumento portador de verdades absolutas sino en el marco de la trasposición de la comunicación política en Marketing político, una nueva disciplina con reglas y procedimientos propios.

Esta mutación resulta de cabal influencia en la mediatización de la política, y se evidencia principalmente en cuatro formas: el reemplazo de la comunicación periodística por la co-

municación institucional –de organizaciones y empresas con intereses sectoriales; la prevalencia del dato cuantitativo por sobre el dato cualitativo; la influencia de la imagen por sobre las propuestas políticas; y la extensión de la lógica mediática a las prácticas políticas. Esta última variable tiende a instalar en la esfera pública candidatos políticos siguiendo, en cada caso, una de las siguientes estrategias: posicionándolos como *celebrities* y explotando su carisma y llegada al público; postulándolos como *outsiders* de la política, cercanos a *la gente* –esa entidad amorfa e indefinida– porque viven y padecen el día a día como un ciudadano *común*; o en función de su capacidad de generar noticiabilidad, repercusión o impacto. La incidencia de estas mutaciones en el espacio político se advierten en la situación crítica que atraviesan los partidos y organizaciones de base. En efecto: “la necesidad de recursos económicos para el ejercicio de la política se ha acrecentado tanto con la importancia de la cultura mediática que impone una fuerte dependencia de los partidos y de los candidatos respecto de los aportes corporativos”. (Rouvier, 2004, p. 167)

El modelo publicitario de la política triunfa por la convergencia de prácticas de uno y otro campo y el intencional solapamiento de esferas en pos de mostrar el avance del Marketing político sobre el periodismo profesional y la comunicación pública como un proceso de evolución de las disciplinas y de adecuación a las prerrogativas de la nueva era categorizada como *sociedad de la información*.

Es así como “las estrategias de producción periodística se basan en comunicados, pseudoeventos, y otras facilidades que la comunicación institucional proporciona. (...) en lugar de censura, hay cada vez más medidas proactivas e información procesada por parte de los gobiernos y grupos económicos”. (Cicalese y Rinaldi, 2006)

Finalmente, la mediatización de la política se advierte en el reemplazo del debate público, territorial, focalizado, por el debate televisivo, dirigido a audiencias masivas, vedando la capacidad de respuesta y gobernado por el minuto a minuto. Esto provoca la asimilación entre opinión pública y opinión publicada por los medios masivos, reduciendo la presencia política a aquellos que pueden acceder a los grandes grupos dominantes y presentar sus propuestas a la ciudadanía/audiencia.

El lenguaje tiene la capacidad de forjar una visión de mundo, interpretar la realidad circundante y traducirla en términos compartidos. El proyecto fundamental del neoliberalismo se propuso reproducir un saber legitimante de una forma de vida adaptada a la configuración mundial, propalando valores ligados a esta organización y promoviendo su encarnación en prácticas sociales ratificadoras de esa posición.

Innovaciones tecnológicas y cambios en la subjetividad

El proceso de mercantilización de las comunicaciones no constituye un fenómeno de reciente emergencia, sino que sus orígenes se remontan a los años '20 norteamericanos cuando, de la mano de avances tecnológicos significativos, los medios de comunicación comenzaron a ejercer un importante rol en el proyecto de expansión de la *american way of life*.

Sin embargo, es en la década del '90, con la caída efectiva del bloque socialista y la consolidación de su poderío como única potencia hegemónica mundial, cuando Estados Unidos consagra su propósito imperialista propalando una visión de mundo con tendencias uni-

versalizantes orientada hacia la exportación y adopción de sus formas de vida, costumbres y hábitos sociales.

Con la superación de las trabas políticas vehiculizada por la sucesión de gobiernos dictatoriales y la instauración de las políticas librecambistas a nivel planetario, Estados Unidos inició su tarea de aculturación de las sociedades latinoamericanas vía inserción de las tecnologías de la comunicación y la información, responsables en gran medida del intento de adopción del estilo de vida norteamericano.

Las innovaciones tecnológicas en el campo de la comunicación como formas cristalizadas del poder de los medios en la nueva etapa del capitalismo mundial, introducen “modalidades de comunicación que (...) fueron posibles sólo en la medida en que la tecnología materializó cambios que desde la vida social daban sentido a nuevas relaciones y nuevos usos”. (Martín Barbero, 2010, p. 160)

Analizar los cambios culturales provocados por la instauración de un sistema comunicacional global implica superar las posturas mecanicistas sostenidas en el modelo emisión-recepción para advertir las mediaciones, los usos sociales y las prácticas derivadas de esas formas de apropiación de los medios masivos por parte de la ciudadanía, proponiendo incluso formas alternativas de participación en el espacio público.

La existencia de un modelo hegemónico de comunicación no implica ni su total dominación de la totalidad de las prácticas, ni la adopción pasiva de los mandatos extranjeros al interior de cada Estado. La hegemonía no constituye más que un proceso activo de articulación de significados, definiciones, prácticas sociales y valores de un grupo social que es incorporado, mediante procesos de socialización diversos y variables en función de los condicionantes históricos de cada lugar, en forma de verdades inexorables y excluyentes de posibilidades alternativas.

Los medios de comunicación –tanto o más que la institución escolar, la institución familiar y la institución religiosa– reproducen el saber hegemónico, contribuyendo –directa o indirectamente, consciente o inconscientemente– a la consolidación del modelo de ciudadano afín a los intereses económicos y políticos de cada fase histórica.

En efecto;

una de las consecuencias de la modernización tecnológica, de la complejización sociocultural y de la instrumentalización de internacionalización de la política es un mayor desplazamiento del poder político hacia los medios de comunicación social. (...) el espacio público, la televisión y otros medios de información tienden a reemplazar el papel mediador de los partidos y el parlamento. (Calderón y Szmukler, 2006, p. 228)

La mediación gobierno-ciudadanía que ejercen los dispositivos comunicacionales en lugar de los actores políticos los convierte en elementos estratégicos de dominación. Es en el marco de las prácticas tendientes a reforzar el *status quo* que se advierte esta connivencia del proyecto empresarial/mediático con el deseo de conservación y fortalecimiento de las formas hegemónicas de ejercicio del poder que tienden, por las necesidades del sistema capitalista propias del período analizado, a despolitizar a la ciudadanía y reducir los canales de participación.

La utopía de la ciberdemocracia

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a nivel masivo comenzaba a vislumbrarse por estas latitudes ya en la década del '90, cuando la proliferación de los medios y canales alternativos tornó imperiosa la inserción de la sociedad argentina en la nueva era de la mediatización digital. La apertura a nuevas formas de comunicación y la consolidación de un paradigma sustentado en la desaparición de un emisor unilateral y la aparente democratización de los medios, impulsó la ilusión de una mayor democratización de la vida cotidiana, y especialmente de las posibilidades de acceder a una mayor participación política.

La concepción de una esfera público-política virtual afianzada en el ciberespacio, en la que todos los ciudadanos fueran capaces de informarse por sus propios medios y adquirir un rol protagónico en la toma de decisiones, acompañó el proceso de consolidación de las nuevas tecnologías propiciando el fortalecimiento del Marketing político en su reconversión digital.

Esta idea de una ciberdemocracia se basaba en el acceso ilimitado “al conocimiento, debate y toma de decisiones” (Sampedro, 2000, p. 9). La participación política se convertiría, a la luz de esta utópica esfera virtual, en una posibilidad de intervención irrestricta sobre los fenómenos cotidianos desde la comodidad del hogar, al alcance de quienes pudiesen acceder a la red global que, se asumía, sufriría una expansión tal que alcanzaría a la totalidad de la población a un bajo costo.

La gran metáfora de la democracia trocada en virtualidad y participación mediatizada resultó ser el modelo lógico para la mercantilización de las comunicaciones políticas. La reducción –y, en algunos casos, anulación de las distancias y los tiempos–, la desaparición de las jerarquías, la recuperación de la comunicación dialógica y la transformación de lo privado en público, constituyeron las premisas fundamentales sobre las que se erigió la utopía de la ciberdemocracia. (Sfez, 1999)

La reducción espacio-temporal es un hecho innegable si se analiza a la luz de las herramientas tecnológicas que hacen posible la comunicación instantánea a nivel planetario, promoviendo nuevas formas de socialización y preservación de lazos sociales a pesar de la distancia física. Los medios tradicionales adoptan esta configuración e incorporan canales de retroalimentación, convirtiéndose en usinas de debate sobre los acontecimientos políticos, sociales y culturales que atraviesan la cotidianeidad de los ciudadanos.

La distancia espacio temporal entre representantes y representados es superada gracias a la instauración de una esfera pública virtual, propiciando el surgimiento de nuevas vías de canalización de las preocupaciones ciudadanas, de rápido acceso y fácil utilización. Sin embargo, el contacto establecido con autoridades políticas, instituciones públicas o responsables mediáticos no deja de ser virtual, es decir, ficticio.

La proliferación de medios, soportes y canales de comunicación, más que convertir al ciudadano en un ciberactivista, alimentó su pasividad bajo una aparente potencialidad participativa, dotándolo de múltiples instrumentos de información y respuesta que no necesariamente inciden –y en la práctica se constata su ineficacia– en las decisiones políticas. Por su parte, la desaparición de las jerarquías vendría a proponer la gestación de nuevas formas de gobierno y participación política que posibilitarían la multiplicidad de visiones

y la “interconexión descentralizada, abierta a infinitos actores y campos”. Una verdadera democracia, entendida como gobierno del pueblo, se haría posible gracias a los avances tecnológicos en materia de comunicación, estableciendo un poder horizontal ejercido por todos aquellos ciudadanos que se mantuviesen informados y participaran de los debates públicos virtuales, foros y referéndums interactivos que las autoridades pusieran a su alcance.

Así como la reducción de la distancia resultó ser ficticia, este modelo de ciberdemocracia horizontal que se intentó instaurar, no hacía más que reproducir la lógica de funcionamiento de los medios de comunicación; el incremento de la oferta informativa no implica necesariamente un proporcional aumento de la calidad de esas informaciones, así como la apertura de nuevas vías de respuesta –en reemplazo de las tradicionales cartas de lectores o mensajes de las audiencias– no implica necesariamente algún grado de incidencia sobre las decisiones del medio.

La lógica selectiva –en función de limitaciones sociales, culturales o económicas– siguió siendo un condicionante insondable para el acceso a las informaciones de la ciudadanía considerada en su totalidad. La información, y más aún aquella que resulta determinante para la definición del rumbo de la sociedad en su conjunto, permanecía y permanece –aún en el *mundo feliz* de la ciberdemocracia– en sectores reducidos y, por ende, ajena a las mayorías.

La tercera premisa propuesta por Sfez (1999) pregona la recuperación del diálogo entre los ciudadanos y entre éstos y las autoridades gubernamentales, empresariales o sociales. La visibilidad e instantaneidad de las redes sociales dispuestas a voluntad y arbitrio de los usuarios, permitiría superar la individualidad y restablecer la conversación como forma de vinculación social tendiente al logro de beneficios recíprocos.

Sin embargo, en la práctica, la interrelación dialógica no parece ser el fin por el cual los sujetos acceden a las plataformas y redes sociales. Lo que se advierte es un intento de demostración del punto de vista propio, rechazando e incluso injuriando a quienes no poseen el mismo enfoque.

El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, más que impulsar el diálogo, son utilizadas como campos de fuerza en los que se ejerce una lucha por imponer la visión unipersonal y unilateral sobre un suceso particular, el futuro del país o la imagen del político de turno o la *celebrity* de moda. Ello sin mencionar que –como afirma Beniger (1987)– toda nueva forma de comunicación termina siendo canalizada en pos de la satisfacción de unos intereses institucionales sectorizados.

Finalmente, los defensores de la ciberdemocracia afirmaron que las nuevas tecnologías permitirían convertir lo privado en público, expandiendo la esfera pública y generando nuevas prácticas de socialización. Efectivamente, las fronteras entre lo público y lo privado se diluyeron como consecuencia de la aparición de redes sociales de carácter biográficas en las que es posible hallar la historia de vida del usuario, conocer sus amistades, preferencias y obligaciones, e incluso interactuar con él aún sin conocerlo personalmente.

Aún si se sostiene esta afirmación, poseer una elevada cantidad de contactos, interacciones, posteos o *likes* no supone el incremento de la calidad de las interrelaciones virtuales, sino sólo un aumento en términos cuantitativos. En efecto, “hablando con todo el mundo lo particular sólo se convierte en general (alcanza a más gente). Una cosa bien distinta es que lo que se diga resulte universal (relevante y representativo de todos)”. (Sampedro, 2000)

Que un político reciba abundantes visitas a su sitio oficial no implica que sus propuestas de campaña sean aceptadas por los votantes, o siquiera que su plataforma –virtual– sea gráfica y visualmente atractiva. Una multiplicidad de factores pueden llevar a un usuario a visitar un sitio o juzgar aceptable o no una publicación.

Universalidad, relevancia y representatividad constituyen pilares básicos de la comunicación política entendida como el ejercicio permanente de brindar información a la ciudadanía para que desarrolle una capacidad de reflexión y crítica, y construya una perspectiva propia que le permita entender los acontecimientos de su entorno. La utopía de una ciberdemocracia resulta insostenible por su propia incapacidad de alcanzar a todos los ciudadanos de un país, en función de condicionamientos sociales, económicos y culturales que restringen la posesión de una computadora, el acceso a Internet, el consumo desigual de la red –por sexo, edad o nivel socioeconómico– y la propia habilidad para manejar plataformas interactivas.

Pero además resulta inadmisibles en esta sociedad del espectáculo que torna real lo ficticio y otorga una primacía ontológica a las formas aparentes de la participación política cristalizadas en las mediciones de aprobación o rechazo, la multiplicación de canales y medios de intervención ciudadana que distancian en lugar de acercar a los distintos actores sociales, y la proliferación de candidatos políticos dotados de un riguroso conocimiento de las reglas dominantes del campo político; a mayor desarrollo de una imagen pública eficaz, mayor será la aceptación del electorado, aún cuando ello implique el abandono efectivo de la política.

Continuidades y rupturas: persistencias del imaginario neoliberal y nuevas formas de ciudadanía mediática

El análisis de las mediaciones que generan un cambio significativo en la transformación del sentido de la vida de las comunidades implica la introducción de variables que permitan pensar no solamente las rupturas generadas con un modelo u orden previo, sino también las continuidades que, solapadamente, subsisten en el imaginario social y generan formas de participación política y partidaria consecuentes con la ideología neoliberal. En todas las formaciones culturales pueden diferenciarse tres estratos: lo arcaico, lo residual y lo emergente, expresiones del carácter dinámico y cambiante de las representaciones imaginarias y las prácticas sociales resultantes.

Lo arcaico se vincula con aquellas percepciones, imaginarios y representaciones propias de un pasado que se recupera únicamente en términos de su rememoración, pero no ejerce una influencia perceptible en las formaciones culturales presentes.

Lo residual, en cambio, constituye aquello que, a pesar de constatarse su emergencia en un tiempo pasado, continúa ejerciendo un poder de influencia significativo sobre los imaginarios actuales. En esta categoría se incluyen dos tipos de elementos, tanto “los que ya han sido plenamente incorporados a la cultura dominante o recuperados por ella, y los que constituyen una reserva de oposición, de impugnación a lo dominante”. (Williams, 2009) Y lo emergente representa la innovación de los sentidos, los significados y las prácticas, aquellos procesos culturales que provocan un quiebre sustancial en el desarrollo de la vida de la comunidad, un cambio en el sentido de las prácticas y los saberes dominantes.

Interesa, a los fines de este estudio, advertir que un cambio estructural, un giro en las proyecciones políticas o económicas de un país no representa el abandono definitivo de los saberes y prácticas a ellos vinculadas.

Lo que hace más resistencia a las transformaciones de superficie (...) son las mentalidades, la trama de valores, prácticas, imaginarios culturales y religiosos, prejuicios, tradiciones, que conforman el tejido de la vida social. Es más fácil que se quiebren las estructuras económicas o las formas de dominación política que esa subterránea continuidad de los lenguajes de la cotidianidad que sustentan la visión del mundo de una comunidad. (Forster, 2012)

En efecto, en la Argentina del siglo XXI puede evidenciarse la persistencia del imaginario neoliberal en enclaves concretos y núcleos de poder hegemónicos a nivel regional, aunque dotados de un poder decisivo sobre una importante porción de la ciudadanía.

De lo anteriormente expuesto se comprende que no se intenta sostener aquí el reemplazo de un modelo de sociedad por otro, en tanto ello implicaría no sólo un aislamiento total de la región de los imperativos propios de la producción capitalista mundializada, sino que además estaría sustentando una visión mecanicista de cambio social cuyas limitaciones ya han sido explicitadas por un cuantioso caudal de reconocidos teóricos sociales. No obstante esto, la gestión de gobierno de determinadas facciones políticas contemporáneas permite advertir con mayor claridad la implementación y el seguimiento de las premisas impuestas por el Consenso de Washington, no sólo en un nivel discursivo, sino también pragmático, a la luz de la derogación y aprobación de disposiciones normativas.

La filosofía PRO y las formas residuales de la comunicación mercantilizada

Una de las herramientas de mayor utilidad a los efectos de develar los pilares rectores de una gestión –el mito de gobierno que orienta su ejercicio del poder– es el análisis del discurso. La comunicación gubernamental, en su actuación cotidiana, transfiere la ideología subyacente a cada decisión, argumentación u opinión que los actores políticos reproducen en el escenario público/mediático.

Retomando una de las formas de inserción en el sistema mediático siguiendo su propia lógica, puede advertirse que la estrategia seleccionada por los jefes de campaña de Mauricio Macri en 2007 para su posicionamiento como candidato, apuntó a lograr su aparente diferenciación –en base a su rol de empresario– de los políticos “corruptos”, “deshonestos” o “demasiado politizados”, tal como el jefe de gobierno suele caracterizar a la generalidad del espectro político opositor.

Posicionándose como un *outsider* de la política, Macri basó su candidatura en propuestas de igualdad e inclusión que no lograron superar los límites discursivos. Aspirando conquistar la integración y unidad de los porteños y la disipación de los conflictos, su discurso tiende a conformar un *nosotros* que dista de incluir a los sectores vulnerables y las poblaciones migrantes de los países vecinos.

Al crear otro ante el cual contrastarse para reivindicar un nacionalismo desmedido y criminalizarlo con la colaboración de los grupos oligopólicos de comunicación, la gestión PRO construyó un discurso segregacionista y xenófobo que contribuyó a la reducción de los canales de participación de cuantiosos sectores.

Esta construcción ideológico-discursiva puede leerse a la luz de la distinción entre Pueblo con mayúscula, el sujeto político de hecho, y el pueblo con minúscula, “la multiplicidad de los cuerpos necesitados. Los discursos diseminados por la esfera mediática afines al proyecto capitalino distinguen un *nosotros* agredido por un *otro* atacante; entre un Pueblo con existencia política, derechos y necesidades, y la vida desnuda, “la clase que, no de derecho sino de hecho, está excluida de la política. (Castro, 2008, p. 61)

En términos foucaultianos, efectúa una escisión entre la vida protegida por el gobernante, la vida digna de ser vivida, de aquella que no representa un valor sustancial para el desarrollo de la ciudadanía. Una práctica efectiva de biopoder, el poder de decisión del gobernante sobre la vida misma del ciudadano. En efecto, “vida y muerte no son propiamente conceptos científicos, sino conceptos políticos que, en cuanto tales, adquieren un significado preciso sólo a través de una decisión” (Castro, 2008, p. 62). Una decisión que se dirime entre hacer vivir o dejar morir, decretada desde el ejercicio de una política segregacionista y excluyente del espacio público.

El discurso macrista propugnó un uso irrestricto de la esfera pública por aquellos que se erigían en ciudadanos consumidores plenos. La utilización de la esfera pública como una esfera privada a la que tienen acceso sólo quienes detentan un poderío económico sustancial, fortalece el avance del ciudadano consumidor por sobre el ciudadano comprometido con el cambio social.

Durante la primera intendencia del actual jefe de gobierno porteño se dio inicio, por decreto del Poder Ejecutivo nacional, al proceso de promulgación de una medida legislativa tendiente a regular el ejercicio mediático, reduciendo la concentración del sistema nacional y promoviendo la generación de contenidos culturales nacionales y latinoamericanos. La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26.522) fue aprobada por el Senado y la Cámara de Diputados en octubre de 2009, luego de más de veinte años de lucha de organizaciones sociales y colectivos de expertos en comunicación y cultura que pugnan por la derogación de las cláusulas privatizadoras adoptadas durante el gobierno menemista y la superación de la legislación reglamentada por el régimen dictatorial para incrementar su poder.

Sin embargo, las formas de apropiación del espacio público impulsadas por el gobierno de Mauricio Macri, junto con la reducción de las vías de canalización de las necesidades ciudadanas y la denegación de los conflictos como ejes sustanciales de la práctica política, permiten advertir una continuidad de formas residuales de comunicación que pregonan la persistencia del ciudadano-consumidor.

El uso irrestricto de los medios de comunicación afines a su ideología como meros instrumentos de difusión de las actividades gubernamentales, el ocultamiento por parte de estos grupos oligopólicos de procesos penales a los que es sometido el jefe de gobierno y sus propios funcionarios, son reflejo no sólo de la mancomunación de intereses entre los grupos económicos y los representantes del gobierno, sino también de un uso privado, político y partidario del elemento público.

El ciudadano PRO

En el desarrollo de este escrito el concepto de ciudadanía ocupa un lugar central. Es por ello que resulta necesario esclarecer qué se entiende por ciudadanía para advertir las diversas acepciones que cada gobierno emplea en la comunicación de sus actividades, así como en la generación de políticas públicas orientadas al modelo de ciudadano que respalda su proyecto.

La acepción liberal define a la ciudadanía como una suerte de contrato entre los individuos y el Estado mediante el cual los primeros contribuyen con prestaciones para acceder al usufructo de un conjunto de servicios públicos brindados por el aparato gubernamental. La acepción social, en cambio, “ve a la ciudadanía como una pertenencia comunitaria o social a través de la cual el individuo se va autodesarrollando y autodeterminando”. (Calderón y Szmukler, 2006, p. 231)

En este sentido, el individuo no es, como en la acepción liberal clásica, un individuo externo al Estado, sino un participante activo del espacio público que ejerce su intervención mediante los mecanismos políticos dispuestos para tal fin —organizaciones barriales, partidos políticos, comisiones de fomento—.

El estudio de las formas de cimentación de modelos de ciudadanía constituye un elemento indispensable para develar la ideología que nutre la práctica gubernativa. Es por ello que resulta necesario analizar los modos construcción del discurso político de Mauricio Macri, haciendo especial hincapié en la observación de acontecimientos significativos de su primera gestión que permiten develar su intención de imponer un modelo de ciudadano afín al sistema económico-político neoliberal, categóricamente excluyente y presumidamente apolítico.

El análisis del discurso de cualquier representante del poder político, mediático o económico, en tanto análisis del uso cotidiano del lenguaje, torna manifiestas las significaciones e imaginarios que circulan en la sociedad mediante un proceso de producción y reproducción de sentidos y simbologías colectivas. En efecto, esta perspectiva conlleva siempre una crítica tendiente a “desnaturalizar el sentido y la significación de los intercambios lingüísticos”. (Raiter y Zullo, 2008, p. 29)

Cabe destacar que el análisis crítico del discurso no es sólo una herramienta para desentrañar la conformación de las producciones lingüísticas, sino una corriente de investigación;

una perspectiva —crítica— de hacer investigación (...). Focaliza en problemas sociales y especialmente en el rol del discurso en la producción y reproducción de abuso de poder o dominación. Siempre que sea posible, lo hace desde una perspectiva que sea consistente con los mejores intereses de los grupos dominados. (van Dijk, 2001, p. 96)

Tal como ha sido analizado anteriormente, la doctrina neoliberal puede caracterizarse por tres rasgos centrales: la reducción de la intervención estatal en materia social y cultural, la privatización de las otrora instituciones públicas —o el incremento de capitales privados en la administración pública—, y la consolidación de una perspectiva individualista que opera en el conjunto social como eje rector de la discriminación y la exclusión.

El análisis crítico del discurso deberá centrarse, en consecuencia, sobre estos tres rasgos, mediante la exploración de los discursos gubernamentales empleados en cada ocasión para desentrañar

Políticas educativas

Los dos primeros rasgos del modelo neoliberal reflejan una intencionalidad privatista tendiente a reducir la intervención del Estado en dos áreas sustanciales: la educación y la cultura. Durante los primeros años de la llamada década menemista se gestó una de las reformas más radicales en materia educativa. A través de la promulgación de la Ley Federal de Educación, cuyos postulados asumían la necesidad de construir una nueva institución escolar capaz de formar mano de obra capitalizable, se inició un proceso de descentralización que culminó en un vaciamiento de la educación pública.

Las reformas educativas neoliberales no sólo provocaron la reducción de la oferta académica a vastos sectores, negándoles la posibilidad –otrora garantizada por el Estado– de acceder a una educación pública, gratuita y laica. La privatización de la gestión educativa condujo, asimismo, a la eliminación del rol de la escuela como promotora de cambios sociales. La ciudad de Buenos Aires constituye uno de los núcleos centrales en los que el impacto de esta reforma generó mayores perjuicios, delegando la responsabilidad por la educación pública a un puñado de inversores y empresarios allegados a la cúpula gubernamental.

La pauperización de la educación pública, el deterioro del salario y la ocupación docente y la masiva expulsión de jóvenes y adultos de las instituciones escolares, se intensificaron durante la crisis argentina de 2001, tras la cual los docentes porteños –y de todo el país– pudieron asistir a un período de mayor estabilidad.

Si bien el discurso dominante de la privatización se impuso durante la década del '90, la administración macrista promovió la consolidación de la racionalidad mercantil en esferas sustanciales del ejercicio ciudadano, entre las que se incluye la educación civil. El conflicto con los docentes porteños se inició durante el transcurso de los primeros meses de gestión de Mauricio Macri, en julio de 2008, tras el intento de instalar una carpa frente al Gobierno porteño en reclamo de mejoras salariales y reacondicionamiento edilicio para los colegios de la ciudad, en el que algunos docentes resultaron lesionados.

Como consecuencia de este incidente, y haciendo explícita su intencionalidad de premiar a los docentes que no se manifestaban, rechazando su adhesión al paro convocado por las autoridades gremiales para las sucesivas jornadas, y agravando el conflicto con los sectores mayoritarios que reivindicaron su derecho a efectuar reclamos en el espacio público, Mauricio Macri sostuvo en conferencia de prensa que:

Estamos proponiendo cambios y se ve que hay gente que no quiere llevar adelante los cambios. Hoy, lo que vimos hoy me llena de tristeza, lo que reflejaron las cámaras de televisión forzando episodios a partir de una carpa absurda para justificar después volverle a robar un día de clase a los chicos, y ya no sólo de acá, sino de todo el país. (...) Todos tenemos que convivir. Aquellos que reclaman con aquellos que también transcurren el día en otras actividades.

A partir de este primer conflicto, el congelamiento salarial de los docentes porteños, la aplicación de una política de premios y castigos a los profesores y funcionarios que se adecuaban o rechazaban el rumbo neoliberal de la política educativa, y la merma del presupuesto destinado a educación para el siguiente año, provocaron el recrudecimiento de la lucha de los gremios docentes y la cristalización de un enfrentamiento entre un modelo privatizador que asignaba mayores partidas a instituciones de gestión privada y los defensores de la educación pública y gratuita.

Durante los primeros meses de 2009, y ante la reducción de la partida presupuestaria asignada a la educación pública de la ciudad y el congelamiento de los salarios, los docentes porteños decidieron emprender una nueva etapa en la lucha por la defensa de la educación pública, llamando a los docentes a adherirse a dos jornadas de paro en mayo del mismo año.

Como consecuencia del alto acatamiento que esta medida de fuerza logró entre los trabajadores de la educación, el gobierno porteño decidió descontar a los docentes los días no trabajados aduciendo un supuesto compromiso con los trabajadores *buenos* de la ciudad que *merecen* cobrar. Frente a la insistencia de un grupo de periodistas por conocer los motivos que generaron la aplicación de este descuento –frente al aumento del salario de los funcionarios de la legislatura– el intendente manifestó su posición.

El que no trabaja, no puede cobrar por no trabajar. Nosotros hemos dicho que no es lo mismo trabajar que no trabajar y vamos a trabajar muchísimo durante todo este año en darle el lugar que corresponde al buen recurso humano que tiene la ciudad (...). Esos este gobierno los va a premiar, a los que no quieren trabajar este gobierno los va a ir separando cada vez más, porque esto no puede seguir así. Nosotros hemos heredado un gobierno en el cual no sólo las veredas están rotas, no sólo las plazas están rotas, sino que hay mucha gente que se cree que tiene derecho a cobrar un sueldo por no hacer nada, eso se tiene que acabar (...). Los sistemas están hechos justamente para amparar a los vagos que no quieren ir a trabajar. (C5N, 2009)

El conflicto entre los docentes porteños y el intendente de la ciudad, lejos de hallar una vía de resolución que pudiera garantizar el normal funcionamiento de las instituciones educativas estatales, continuó radicalizándose incluso hasta los últimos días de su primer mandato. En efecto, en los últimos meses de 2011 el gobierno porteño, habiendo logrado garantizar su continuidad en el poder por un período más, envió a la legislatura local un proyecto de reforma de las Juntas de Clasificación docente, modificando cabalmente el estatuto.

El proyecto, elaborado por el ministro de Educación del PRO, Esteban Bullrich, proponía modificar el sistema vigente de selección del personal docente por medio de concursos públicos en los que se organizan las inscripciones, los puntajes, las designaciones y las inscripciones a través del debate en diversas juntas, reemplazándolo por un Sistema Único de Clasificación Docente que dependa sólo del Ministerio de Educación. (Asamblea Docente del Distrito Escolar N°8, 2011).

El intento de implementación de una regulación de esta naturaleza –rechazada en la legislatura y sustituida por una normativa que respeta la diversidad y pluralidad de la compo-

sición de las juntas— refleja no sólo una voluntad de control absoluto sobre la calificación y designación de los cargos docentes, sino fundamentalmente un explícito intento de manejar el conflicto ejerciendo una intervención profunda sobre sus pilares básicos. Implica, asimismo, un intento de reducir las posibilidades de lucha de los docentes y tornar inapelable la defensa de la educación privada ante la *irresponsabilidad* de los profesionales públicos.

Políticas securiticias

La cristalización de este discurso privatizador se torna más evidente aún en materia de políticas de lucha contra la inseguridad, fenómeno que ha suscitado un crecimiento significativo en los últimos años. Como se expuso anteriormente, la proliferación de un discurso basado en la dicotomía *ellos/nosotros* opera en el conjunto social como un eje divisorio entre los *vecinos* —el ciudadano PRO— y los *otros* “indeseables” —adquieran éstos la figura del *trapito*, el cartonero, el *motochorro* o el migrante latino.

La consolidación de esta perspectiva individualista en los ciudadanos capitalinos actúa como generador de actos xenófobos y discriminatorios, depositando en la figura del diferente todos los miedos sociales cuya responsabilidad el intendente les atribuye. Los sucesos ocurridos en el Parque Indoamericano como consecuencia de la ocupación del predio por parte de diversas comunidades en reclamo de mejoras en su calidad ocupacional durante los últimos días del año 2010 estimularon la emergencia de discursos explícitamente xenófobos que resultan especialmente útiles para constatar la existencia de una gestión aferrada en el deseo de eliminar a la población indeseable —o disciplinarla en caso de no lograr su cometido—.

La antinomia deseable-indeseable se refleja en la sistemática denostación de los inmigrantes de países limítrofes, provenientes sobre todo de Bolivia y Paraguay, que han arribado a la capital argentina en busca de mejores condiciones de vida que las que su país de origen pudo ofrecerles. Estas comunidades, acompañadas de habitantes de las villas colindantes al parque, se hicieron presentes en el Indoamericano para denunciar la arbitraria ausencia gubernamental que en materia de vivienda y educación ejerce el gobierno porteño contra las poblaciones marginales.

Una de las cuestiones que mayor repercusión obtuvo en la discusión en torno de la ocupación del predio, fue la nacionalidad de las familias adherentes al reclamo. La naturalización de la pobreza y, consiguientemente, de la delincuencia como consecuencias del devenir histórico, sumados al mito del inmigrante marginado que amenaza con ocupar fuentes de empleo nacionales, convergen en una misma configuración imaginaria que deriva en la segregación del extranjero no europeo y de todo aquel que ocupe los escalones más bajos de la pirámide social.

Dicha construcción, producto de una descontextualización intencional, oculta que la tasa de inmigrantes de países latinoamericanos que residen en la Argentina —y se instalan en la ciudad capital—, se mantiene en un promedio que no alcanza el 3%, ocupando empleos que, en su gran mayoría, se insertan dentro de la categoría de informal o subempleo.

En efecto:

En los últimos años la relación entre “nosotros” —el propio grupo— y “los otros” —los diferentes— se representa como una relación antagonica entre

opuestos. Esta oposición toma forma al percibirse las relaciones entre estos diferentes sectores como signadas por la “competencia”; en este caso “los otros” aparecen disputando empleos, viviendas, servicios públicos, etc. (...). Pero también este antagonismo toma cuerpo a partir de la idea de “peligrosidad social”. En este caso “los otros” quedan asociados indefectiblemente a diversas imágenes con cargas valorativas negativas: ilegalidad, inmoralidad, invasión, delincuencia, usurpación, amenaza y atraso. (Chiriguini y Gravano, 2008, p. 353)

Estas formas de racismo social que describen los autores constituyen fuentes de incommensurable utilidad para la legitimación del orden instituido y la consolidación del poder gubernamental de quien apela a justificaciones de este tipo para fortalecer representaciones negativas en torno a los sectores oprimidos, desestimar su lucha y evitar cuestionamientos a su autoridad. Éste es, en efecto, uno de los pilares rectores de la política macrista. En una conferencia de prensa brindada a los medios para responder ante los primeros decesos ocurridos durante el intento de desalojo del parque, Mauricio Macri omitió su responsabilidad en el conflicto y se indignó al ser interrogado por la subejecución que efectuó de la porción del presupuesto consignado a la construcción de viviendas con fines de asistencia social. “Parecería que la Ciudad de Buenos Aires se tiene que hacer cargo de los problemas habitacionales de los países limítrofes”, afirmó el jefe de gobierno. (TELAM, 2010). En sucesivas intervenciones mediáticas el dirigente se refirió a los ocupantes como “invasores extranjeros” que habrían arribado al país como resultado del “avance de los narcotraficantes y el avance de la delincuencia”. Su distinción entre buenos y malos se hizo presente una vez más, distinguiendo entre los *vecinos* de los barrios aledaños y los *ocupas*, delincuentes vinculados a una mafia.

Lo anteriormente expuesto se evidencia con mayor claridad cuando el jefe de gobierno hace un llamamiento a los ocupantes del predio:

Por eso les pido una vez más a los trabajadores honestos de villas aledañas que se han ido sumando a esas organizaciones delictivas que tomaron este parque que vuelvan a sus barrios, que se diferencien de gente que no cree en el esfuerzo del trabajo, que no cree que (...) en el tiempo se consigue derrotar los problemas de exclusión y pobreza. (C5N, 2010)

Al crear un otro ante el cual contrastarse para reivindicar un civismo desmedido y criminalizar la protesta de un sector social profundamente marginal, la gestión PRO construyó un discurso racista y xenófobo que contribuyó a la naturalización de la pobreza, alimentando asimismo el mito de las redes de delincuencia y narcotráfico en torno a los migrantes latinos. La construcción de este antagonismo social confirió a la doctrina del individualismo y la segregación de los ya excluidos un discurso legitimador de una ideología fervientemente neoliberal.

La reducción de la intervención estatal en materia social y cultural, si bien se torna evidente en el análisis de las formas discursivas que la gestión macrista empleó para referirse al conflicto desatado por las condiciones de desinversión y desidia en la que se encontraban

las instituciones educativas de gestión estatal, puede evidenciarse con mayor rigurosidad en las políticas públicas implementadas en materia cultural.

Políticas a-culturales

A partir de la sanción de la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, múltiples espacios audiovisuales comenzaron a desplegarse para permitir el acceso a las comunicaciones a vastos sectores y el derecho a escuchar y ser escuchados. No obstante ello, la primera intendencia macrista impulsó políticas públicas tendientes a la consolidación de prácticas comunicativas propulsoras de valores segregacionistas y elitistas.

La valoración de las instituciones privadas como política de Estado y la desinversión en áreas públicas sustanciales como el ámbito educativo y el campo cultural, exhiben un marcado alineamiento de su forma de proceder política y los ejes rectores del neoliberalismo. El alquiler de centros culturales reconocidos a empresarios por enormes sumas de dinero para realizar emprendimientos y celebraciones propias, el desalojo de centros culturales y sociales, la clausura o cierre definitivo de centros de gestión populares, la persecución de activistas sociales por parte de la Unidad de Control de los Espacios Públicos, el cierre de actividades culturales gratuitas y el cese de pago a talleristas, artistas y técnicos de los teatros más reconocidos de la ciudad, constituyen algunos ejemplos de esta continuidad ideológica. Algunas medidas más sutiles incluyen la desinversión en centros culturales y el gradual abandono de museos y teatros públicos que no generan grandes sumas redituables de dinero que las conviertan en mercedoras de la inversión pública. Un análisis de las políticas públicas implementadas durante la primera intendencia macrista incluye, entre sus principales medidas de gobierno, “la cesantía de más de 2.000 puestos de trabajo de agentes de salud, educación y cultura (...), un aumento impositivo muy significativo y la reducción del presupuesto educativo”, motivando desde el año 2008 una profunda conflictividad con los sectores involucrados. (Raggio y Sabarots, 2010, p. 13).

Si bien este estudio se focalizó en aquellas políticas públicas cuyos destinatarios principales son los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, permite dar cuenta de un ejercicio gubernamental tendiente a la exclusión de diversos colectivos en función de su potencial capacidad de generar hechos delictivos.

En efecto, tanto programática como discursivamente se advierte una concepción de los sectores vulnerables como desprovistos de herramientas de socialización y, por ello, imposibilitados de orientarse política y culturalmente en el seno de la sociedad.

En este marco ideológico se analiza la problemática social de los sectores vulnerables desde un imaginario de peligrosidad que se cristaliza en las disposiciones normativas y en las medidas diseñadas para contrarrestar esta situación, así como en las expresiones formuladas para referirse a estas poblaciones. La resistencia por parte de estos sectores a las medidas introducidas, así como el rechazo –total o parcial– de la orientación del gobierno macrista en torno a las políticas públicas culturales, alimenta el imaginario creado en torno a su peligrosidad.

Lo anteriormente expuesto se visualiza con mayor claridad a la luz del análisis del Plan Nacional de Prevención del Delito que, habiendo sido impulsado en el año 2000 y dejado sin efecto en 2008, fue modificado por la gestión de Mauricio Macri, quien decidió su

continuidad, así como algunas localidades del Gran Buenos Aires, aunque trastocando sus propósitos originarios.

A pesar de lo que su nombre permitiría suponer, se trató desde un principio de proveer ayuda a los sectores en situación de vulnerabilidad social –especialmente tras la crisis de principio de siglo–, mediante un trabajo de tipo comunitario orientado a lograr su inserción laboral, cultural, política y social. Pero el cambio de orientación política suscitado en la gobernación local desde la asunción del macrismo, en línea con la transferencia de recursos de las áreas culturales y educativas a las de seguridad y justicia, introdujo profundas modificaciones al plan.

Principalmente este cambio de orientación se tradujo en la modificación de la concepción de los sectores a los que estaba destinado el plan, visualizándolos ya no como grupos marginados de la sociedad cuyos derechos debían ser restituidos, sino como principales responsables de su situación, fomentando una visión estigmatizante y discriminatoria, profundizando las diferencias y provocando mayor fragmentación social.

Los autores del mencionado estudio argumentan, en este sentido, que:

El cambio de gestión en el Gobierno de la Ciudad comenzó a hacer sentir sus efectos negativos en relación con las acciones de política cultural dirigidas al conjunto de la ciudadanía en general y a los sectores más vulnerables en particular. Se han mantenido y promovido aquellas que están relacionadas a grandes eventos y recitales, consideradas claves para atraer al turismo. (Raggio y Sabarots, 2010, p. 26)

En línea con los argumentos sostenidos en apartados previos, se advierte en este intento de ocultar las iniciativas populares –talleres, centros culturales, bachilleratos populares, murgas, orquestas juveniles– y reducir la participación del Estado en dichos emprendimientos mediante la desinversión sistemática y la implementación de clausuras permanentes, una práctica estratégicamente orientada a la exclusión de lo diferente, expresado aquí por las expresiones populares de raigambre barrial.

Estas prácticas alternativas, reflejo de una contracultura que permanece y resiste a los diversos matices ideológicos de los gobiernos de turno, constituyen alternativas de cambio ante las formas hegemónicas y consagradas de pensar lo cultural y, por ende, lo social como una esfera de la que sólo puede formar parte un grupo selecto de ciudadanos *ilustrados*.

Su capacidad de resistencia supera la mera confrontación para constituirse en prácticas susceptibles de poner en funcionamiento mecanismos de transformación indispensables para garantizar su supervivencia física y psíquica, especialmente en aquellos que han sido expulsados de los márgenes de la sociedad.

Las prácticas colectivas de los sectores populares contribuyen, asimismo, a su emancipación, potenciando su capacidad de configurar nuevas formas de subjetividad política y superando, en consecuencia, las trayectorias de vida a las que se asume se encuentran determinados por su sola pertenencia social.

Cabe destacar, sin embargo, que el viraje en la orientación de las políticas culturales porteñas no sólo afectó a los sectores populares, sino que también se extendió a la gestión de espacios públicos vinculados con la *cultura consagrada*. Entre ellos resulta paradigmático

el caso del Teatro Colón, que entre fines de 2010 y principios de 2011 ocupó el centro del debate por el conflicto desatado en torno a su preservación entre los músicos y técnicos y los funcionarios de gobierno encargados de su mantenimiento.

Sobre los imaginarios colectivos y el uso del lenguaje

Todo proyecto político se sustenta sobre la base de dos ejes que contribuyen a la consolidación en el imaginario social de las ideas que pregona: la identidad y los valores culturales asociados a ella, contemplados en el mito de gobierno. Este concepto comprende las aspiraciones propias de los gobernantes respecto de su gestión, y se orienta a generar en la ciudadanía un sentimiento de apropiación de tales ideales, impulsando el acompañamiento de la sociedad hacia los objetivos que el gobierno proyecta. (Riorda, 2006, pp. 62-66)

La capacidad de asociación de un proyecto político con determinados valores resulta determinante para lograr la aceptación de las políticas implementadas, así como de todas las decisiones gubernamentales. Su correcta comunicación contribuye a incrementar el nivel de consenso en la ciudadanía acerca de las decisiones de gobierno. El potencial discursivo de los funcionarios, así como de los voceros a cargo del manejo de sus apariciones públicas, debe desarrollarse en función de su alineamiento con el mito de gobierno concebido. Construir un mito de gobierno implica erigir en torno a una gestión un sistema de valores que contribuyen a su legitimación mediante construcciones simbólicas de las que el ciudadano se apropia para interpretar su propio entorno e intervenir en él. Se trata de un intento sistemático de cimentar las mismas palabras y los mismos símbolos en los ciudadanos, mediante la reiteración, en el uso discursivo, de los grandes postulados rectores del proyecto y los valores que pregona.

El análisis del lenguaje adquiere aquí una significación fundamental si se consiente en afirmar, con Castoriadis, que las representaciones de las sociedades, aquellos imaginarios en torno a los cuales hay un consenso establecido –y compartido al menos por la proporción mayoritaria de un grupo social–, se instituyen en y por el lenguaje.

La institución del mundo común es necesariamente en cada momento institución de lo que es y no es, de lo que vale y no vale, así como de lo que es factible o lo que no lo es, tanto “fuera” de la sociedad (...) como “dentro” de ella. En tanto tal, debe necesariamente ser para la sociedad también “presencia” del no ser, de lo falso, de lo ficticio, de lo simplemente posible, pero no efectivo. Mediante la sinergia de todos estos esquemas de significación es como se constituye la “realidad” para una sociedad dada. (Castoriadis, 2007, p. 537)

La introducción de un discurso político centrado en valores de desigualdad y exclusión, tendiente a reforzar el imaginario de peligrosidad de los sectores vulnerables y enaltecer el rol del *buen ciudadano*, es institución de *lo que es digno de ser beneficiado con el amparo estatal y de lo que no es merecedor de estas políticas públicas*. Es presencia e intervención en el espacio público de ciertos grupos y ausencia –por ocultación y exclusión– de otros.

En sus comunicaciones cotidianas, y ante los conflictos que se desatan tanto en el ámbito de la ciudad como en el plano nacional, Mauricio Macri enfatiza en la necesidad de construir canales de diálogo que permitan lograr un acuerdo entre las partes y disipar los antagonismos sociales. En su intento de autoconstrucción de una imagen de pacificador ante los conflictos, pregona la necesidad de desarrollar la tolerancia, advirtiendo acerca de los problemas que una *extrema ideologización* podría generar, especialmente si se trata de sectores juveniles.

Subyace a esta concepción de la política una visión de los antagonismos como algo negativo que debe superarse para garantizar el *progreso* de la sociedad hacia una mayor democratización. La sociedad se vislumbra como una empresa cuyo crecimiento dependerá del cumplimiento de un conjunto de parámetros racionales de efectividad, asignando los recursos disponibles a las áreas estratégicas que garanticen un reintegro en términos de rentabilidad. El Estado, ineficaz y corrupto, se opone al modelo empresarial de gestión política. El discurso a-político del gobierno macrista es político en tanto intenta, desde un relato ascético que enfatiza la eficiencia y la gestión por resultados, supuestamente alejado de la corrupción que se asume inmanente a la práctica política entendida como conflicto de intereses, imponer una nueva forma de comprender la política en torno al cual se crea un sentido común que contribuye a su legitimación.

Este discurso fuertemente político de la antipolítica ha logrado construir un nuevo sentido común, borrando el antagonismo constitutivo de visiones o proyectos colectivos. En ese marco (...) el componente político de la política (...) cedió su terreno en pos de un nuevo mundo desideologizado, consensual y armónico, que también pretendía llevarse consigo (...) a la historia y a la capacidad inherente de acción social transformadora y crítica del sujeto político. Esta despolitización discursiva, favorecida por el accionar político de las empresas concentradas de medios y sus “intelectuales orgánicos”, le permitió al neoliberalismo hegemonizar el espacio público, al tiempo que despolitizaba a la propia ciudadanía. (Fair, 2012, p. 14).

La persistencia de este imaginario neoliberal, oculto tras el disfraz de la defensa de la reconciliación entre los sectores sociales en pugna, significa la negación de la política, no sólo en términos discursivos, sino sobre todo en términos prácticos. Implica negar la existencia de luchas históricamente constituidas en torno a la capacidad de construir e imponer un sentido común legitimado de la propia cosmovisión. Es por ello que resulta importante comprender el sistema mediático nacional como una arena de luchas.

El sistema mediático argentino como campo de fuerzas

En función de la progresiva concentración mediática que se ha suscitado en los últimos treinta años en el escenario argentino como consecuencia de la aplicación sistemática de políticas de privatización que beneficiaron a grandes corporaciones de capitales nacionales y extranjeros, y cuyo centro de operaciones se ubica en la ciudad capital, es posible

trasladar el análisis expuesto en este escrito sobre Buenos Aires a la totalidad del espectro mediático nacional.

En este contexto es que resulta preciso comprender el campo mediático como una arena de luchas, según lo entiende Bourdieu, entre la ortodoxia, compuesta por los defensores de una lógica mercantilista de las comunicaciones, y la heterodoxia, constituida por quienes intentan subvertir las reglas de juego y proponer un modelo comunicacional que promueva la participación y la inclusión social, la deshomogenización del sistema mediático y la proliferación de medios y canales que permitan cristalizar la multiplicidad de opiniones y puntos de vista que coexisten en una sociedad.

Como ámbito social estructurado, el campo periodístico ejerce un rol predominante en el mundo social debido a que detenta

un monopolio de hecho sobre los instrumentos de producción y de difusión en gran escala de la información y, a través de estos instrumentos, sobre el acceso de los simples ciudadanos pero también de otros productores culturales, sabios, artistas, escritores (...) ‘el espacio público’, es decir, la gran difusión. (Bourdieu, 1996)

De lo antedicho se desprende la necesidad de analizar las circunstancias coyunturales de la actualidad argentina que obligan a revisar el impacto que los medios de comunicación, en tanto instrumentos de cohesión utilizados por la ciudadanía para inteligir la complejidad que la rodea, promueve sobre la formación de pensamientos, estereotipos y representaciones.

En toda organización social se advierte la coexistencia de un orden –hegemónico– y una diversidad de órdenes –alternativos– que despliegan estrategias conducentes a la preservación o la subversión de las reglas de juego de ese campo, estableciendo una lucha constante por imponer y legitimar un discurso afín que permita justificar la propia cosmovisión de cada grupo.

En efecto, Bourdieu (1977) atribuye al discurso la capacidad de dotar de reconocimiento simbólico a las prácticas sociales, en tanto es capaz de “hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, y por ello, la acción sobre el mundo” (p. 71). Las luchas simbólicas motivadas por el deseo de imponer, a través del discurso mediático, visiones de la sociedad argentina que resulten legitimadas no sólo por sus públicos consumidores sino por los ciudadanos de la ciudad y, por el potencial de propagación que asume su discurso, de todos los rincones del país en los que operan estos grupos, convierten al sistema mediático en un campo de fuerzas en permanente disputa.

El campo mediático argentino –constituido como tal en el siglo XIX– sufrió una profunda transformación a partir de la aprobación de la Ley N° 22.285 de Radiodifusión dictaminada por la dictadura cívico-militar en 1980, de la cual se derivó una rotunda escisión entre aquellos que pugnaban por la instauración de una economía neoliberal que tornara posible la disposición de los medios al servicio de las autoridades gubernamentales y las élites hegemónicas, y los que proponían al Estado para ofrecer un servicio orientado a la ciudadanía. Esta legislación sufrió una serie de modificaciones que, con la llegada de la democracia en 1983, tornaron posible la ilusión de convertir a los medios de comunicación en un cuarto

poder con capacidad efectiva de intervenir en el curso de los acontecimientos nacionales, rol que las empresas mediáticas ejercieron a la perfección, tras el disfraz de la transparencia, la neutralidad y la objetividad periodística.

Si bien desde la irrupción del primer periódico en la ciudad de Buenos Aires –*La Gaceta de Buenos Aires* de Mariano Moreno en 1810– es posible advertir una intencionalidad política ligada a la publicación de medios, no es sino hasta la aprobación de la Ley de Radiodifusión que se advierte la conformación de un campo de luchas profundamente atravesado por ideologías partidarias y una clara intencionalidad de trasladar el poder estatal a corporaciones privadas.

Los medios de comunicación comienzan a ocupar un rol en la sociedad argentina –así como en la región latinoamericana y en todo el mundo– que los convierte en depositarios de un complejo entramado de significaciones sociales que contribuyen a su consolidación como instituciones naturalizadas –que, como tal, no son sometidas a discusión–. Esto les confiere el poder de perpetuar el orden social mediante la propagación de valores y discursos afines a las necesidades del sistema neoliberal, potestad que ejercen gracias a su capacidad de reproducción sistemática en todos los medios, soportes y canales de comunicación interconectados a nivel nacional.

Bourdieu llama inconsciente cultural a la forma en que los hombres participan de los acontecimientos de su época, revelando su pertenencia a una sociedad en la que ciertos cánones culturales resultan hegemónicos, formando *habitus* que producen y reproducen el orden social, confirmando la veracidad de los mensajes emitidos.

La misión homogeneizante y uniformadora de las corporaciones mediáticas no se revela como tal en el discurso que pugna por su legitimación. Ello se hace evidente en otras instituciones de la sociedad más arcaicas y estudiadas en mayor profundidad como la escuela, que asume como su tarea la promoción de la emancipación intelectual por medio del aprendizaje, cuando su principal meta es asegurar la conservación del orden establecido. En efecto, la institución escolar constituye una de las principales instituciones que detentan el monopolio legítimo de la producción de sentido común, de conocimientos comunes, de un lenguaje, de un pensar y un sentir homólogos. A través del otorgamiento de títulos oficiales que transfieren prestigio y reconocimiento social a quienes los poseen, ejercen una diferenciación social que priva a los poseedores de estos títulos de reconocerse como contendientes de la lucha simbólica, para homogeneizarlos detrás de los cánones consagrados. (Bourdieu, 1988, p. 138)

Un rol análogo ejercen las comunicaciones en el nuevo contexto mundial desde el ocaso del siglo XX, constituyéndose en instrumentos estratégicos para la conservación del poder político. Durante el menemismo, el mapa mediático sufrió una reconfiguración tendiente a consolidar las modificaciones introducidas en etapas posteriores, especialmente tras el decreto 1005/99 firmado meses antes de finalizar su segundo mandato, que permitió la radicalización del proceso de concentración mediática mediante su encausamiento por vías legales.

Este decreto permitió, en principio, el ingreso de capitales extranjeros para los empresarios de aquellos países con los que la Argentina había firmado tratados de reciprocidad, al mismo tiempo que autorizó la ampliación del número de licencias de cuatro a veinticuatro, operación que estimuló la constitución de grupos multimediáticos con pocos operadores.

Asimismo, amplió la presencia publicitaria en la programación de televisión y radio de unos pocos minutos a franjas de tres a seis horas. Autorizando las cadenas permanentes de transmisión brindó además a los operadores la oportunidad de programar un mismo producto para todo el país para su difusión simultánea, y amparando la transferencia de licencias asestó el golpe final a la ilusión de lograr un sistema de medios públicos facilitando la compra-venta de medios para los sectores privados. (Giniger, 2007)

Las reformas mediáticas neoliberales no sólo provocaron la reducción de los canales de participación a vastos sectores de la población argentina, negándoles la posibilidad de acceder a una pluralidad mediática e informativa que permita expresar la pluralidad de posturas y visiones de mundo. La mercantilización de la comunicación convirtió a los medios de potenciales aliados de la ciudadanía en procesos de emancipación y transformación, en socios comerciales de los grupos de poder que aspiran a conservar, en el campo mediático, su rol hegemónico.

En su emblemático artículo titulado *Sobre la televisión*, Bourdieu efectúa un análisis del campo televisivo combinando aspectos microsociales, vinculados al accionar de los periodistas en tanto agentes sociales constituidos a través de esquemas de percepción, pensamiento y acción propios de dicho campo, con cuestiones macrosociales, concernientes a los mecanismos globales de estructuración del campo periodístico.

En efecto:

El mundo del periodismo es un microcosmos que tiene sus leyes propias y que se define por su posición en el mundo global, por sus atracciones y sus rechazos respecto de otros microcosmos. Decir que es autónomo, que tiene su propia ley, es decir que lo que pasa allí no puede ser comprendido de una manera directa a partir de factores exteriores. (Bourdieu, 1996)

En consecuencia, para comprender el campo periodístico es preciso incorporar el análisis de las relaciones de fuerza objetivas que se establecen entre los diferentes canales de televisión, periodistas y medios que no son visiblemente perceptibles ni por los espectadores ni por los propios agentes sociales que operan en este microcosmos. Estas relaciones de fuerza configuran la estructura objetiva del campo periodístico que, aunque invisible, puede tornarse manifiesto observando la partición del mercado, el peso relativo de cada anunciante y el capital que resulta legitimado en función de su dependencia de los dictámenes del mercado.

Si bien para Bourdieu todos los campos de la producción cultural se encuentran regidos por una lógica comercial, el periodístico es mucho más dependiente de las regulaciones económicas, fenómeno que torna decisiva la inclusión de las mediciones de *rating* en la producción de contenidos para soportes y medios de información. Esta dependencia a las fuerzas externas del mercado le generan un sometimiento desmedido al plebiscito permanente no sólo de sus socios inversores, sino también de la audiencia, sumisión que resulta mucho más significativa que en el ámbito político.

Reflexiones finales

La investigación de los efectos que los medios masivos de comunicación suscitan en el imaginario social de los distintos grupos ciudadanos en los que se insertan y que, a su vez, le sirven de marco de actuación, ha sido motivo de análisis de diversos autores desde los años '70, momento en el que comienza a surgir un interés cada vez mayor entre los teóricos de la comunicación por demostrar que estos aparatos eran responsables de muchas de las transformaciones sociales acaecidas en el seno de dichas sociedades.

En efecto, tal situación sufrió un crecimiento exponencial a lo largo de los años sucesivos, producto de la irrupción intempestiva de estos instrumentos en la cotidianeidad de las personas, con su consecuente contribución a la reducción, de manera proporcional, de la capacidad de criticidad de los sujetos ante los sucesos relatados desde los discursos mediáticos dominantes en cada momento.

Ello permitió vislumbrar una marcada incidencia de los *mass media* en los ámbitos político, cultural y social, por su capacidad de inmiscuirse en la vida cotidiana de las personas como un objeto más de su elección, determinando no sólo qué opinar, sino sobre qué cuestiones hacerlo. Sin embargo, algunas de las teorías que atribuían a los medios masivos un efecto directo e incuestionable sobre las decisiones y conductas de las personas han sido hondamente criticadas por su interpretación mecanicista del devenir social, reforzada por la identificación de lo popular con la irracionalidad y la pasividad.

En este plano se ubican las reflexiones de teóricos latinoamericanos que recuperan la capacidad de respuesta de los actores sociales ante el influjo comunicativo de las grandes corporaciones mediáticas, desarrollando estrategias de rechazo, reconstrucción e incorporación de aquellas concepciones que resultan afines a sus motivaciones e intereses personales. No se trata de atribuir a los sectores dominantes un poder inmanente y perpetuo sobre la conducta de los ciudadanos, ni tampoco de atribuir a los actores sociales una capacidad de resistencia intrínseca.

En el marco de este escrito se sostuvo que el innegable poder de influencia que los medios masivos de comunicación detentan en las sociedades en las que se insertan, no sería motivo de conflictividad si la finalidad rectora de la actividad comunicativa persiguiera el propósito de brindar un servicio comprometido con la ciudadanía en su labor informativa, en lugar de regirse por intereses exitistas y economicistas orientados al mero incremento de su rentabilidad.

En efecto, su capacidad de ofrecer marcos de referencia desde los cuales los actores sociales comprenden su cotidianeidad y aprehenden el mundo social que se les presenta como un objeto ajeno —a pesar de ser un producto de su interacción—, da cuenta de su vigorosa influencia.

Analizar el lenguaje mediático no es sólo pensar una forma de comunicación instrumental que un medio utiliza para informar mecánicamente a la población, sino que implica imaginar una forma de vida, un conjunto de prácticas sociales, porque el lenguaje es una forma de vida que alude a actividades humanas reglamentadas que orientan no sólo el pensamiento, sino, consecuentemente, la acción social. (Wittgenstein, 2008)

La relación intrínseca entre juegos de lenguaje y formas de vida que plantea Wittgenstein indica que las prácticas sociales representan espacios en los que se construyen las signifi-

caciones colectivas acerca del mundo circundante, a través de la producción de palabras y conceptos que permiten a los sujetos comprender la *realidad* valiéndose de las mismas herramientas.

En efecto:

La relación entre los juegos de lenguaje y las formas de vida es interna y sustancial. Constituye el marco de referencia en función del cual adquieren significado las palabras, compuesto por los hábitos, costumbres e instituciones. Estos son los lugares o instancias en los que, en una sociedad, se construyen los significados. (...) El lenguaje es el medio a través del cual los hombres articulan y efectivizan sus modalidades de acción e interacción. Pero, además, a través del lenguaje los hombres interpretan y legitiman estas modalidades. (Rivera, 1996)

En este sentido, el lenguaje no es nunca un instrumento completamente en manos de los actores de cuyo uso podría derivarse una democratización de las comunicaciones, ni tampoco una herramienta a disposición de los grupos dirigentes y empresas mediáticas para canalizar, directamente y sin obstáculos, a una audiencia homogénea que responde unilateral y pasivamente a sus designios.

Al analizar el discurso mediático –y efectuar una crítica, como se intentó en este escrito–, ambas dimensiones, la del actor y la de las instituciones hegemónicas, deben ser consideradas. Pero no en tanto términos dicotómicos y elementos en tensión, sino en tanto relaciones de lucha que se establecen entre distintos actores sociales orientados hacia la conservación del orden establecido –la homogeneización del sistema mediático argentino, el sostenimiento de una agenda temática centralista, la ficcionalización de la política y la lógica mercantilista de la comunicación gubernamental–, o la subversión de las formas actuales de configuración de la actividad política y, con ello, la comunicación que de aquella se deriva. El análisis genético de las instituciones hegemónicas del sistema mediático nacional permite dar cuenta de la coexistencia de discursos antagónicos que configuran prácticas sociales reguladoras de ese campo. La neutralidad, la objetividad y el innegable papel de portavoces de la verdad que se le atribuye a los medios de comunicación forman parte del entramado de representaciones e imaginarios que se construyen en torno a la práctica periodística.

Estas representaciones configuran –y son configuradas por– el campo periodístico, sus leyes de funcionamiento y las características inherentes a su constitución. La dependencia de este campo a la lógica mercantilista determina su mayor disposición a regular el ejercicio periodístico según los dictámenes del mercado, priorizando los índices de rating y el apoyo de mayores auspiciantes en detrimento de la práctica comunicativa.

La expansión a nivel mundial de políticas neoliberales delineadas por Estados Unidos para sostener y potenciar sus intereses tras el fin de la Guerra Fría, y su introducción en la estructura gubernamental de los países latinoamericanos, constituye una de las principales estrategias delineadas por el imperio para impulsar las necesarias modificaciones del campo mediático –argentino y de otras naciones sudamericanas–, generando su adecuación a las reglas de juego de los emporios multinacionales que operan en el mundo.

Asimismo, la penetración de la lógica economicista en todas las esferas de la sociedad es responsable de la pérdida de autonomía del campo mediático y la introducción de modificaciones radicales en la comunicación política que han convertido a los medios, soportes y canales contemporáneos en meras herramientas de propaganda de los poderes de turno. La utopía de la emancipación latinoamericana y el emblema del compromiso ciudadano fueron gradualmente sustituidos por el paradigma del ciudadano apático a la participación y asumidamente apolítico que observa el juego público desde la comodidad de su hogar como un espectáculo interminable mediatizado por un conjunto de actores *expertos* que exigen su intervención sólo cuando su carrera política corre riesgo de declinar o se acerca a su fin.

Conocer los orígenes y reconstruir la génesis histórica del sistema mediático argentino, reconociendo en él su carácter de construcción social orientada a preservar un orden establecido en un contexto histórico determinado, contribuye a desnaturalizar su presencia en la sociedad y liberarse de las ataduras que su hegemonía cultural impone.

Iniciar esta empresa implica, asimismo, identificar la relación de este sistema con el campo político advirtiendo las formas de violencia simbólica que, mediante su intervención, las autoridades gubernamentales ejercen sobre la ciudadanía mediante el despliegue de dispositivos culturales que imponen un paradigma comunicativo y un ideal de ciudadano adaptado a sus necesidades de conservación del poder.

La estrecha vinculación entre estos campos se advierte con mayor claridad en la emergencia de disciplinas como el Marketing político, así como en la introducción de técnicas y herramientas provenientes del ámbito económico en la práctica periodística para evaluar la calidad de las informaciones emitidas y efectuar una canalización temática conducente al logro de una mayor rentabilidad.

Si bien resulta innegable que los medios de comunicación son, desde su surgimiento, herramientas políticas creadas para fomentar una ideología, apoyar un partido político o promover la candidatura de un funcionario, no es sino hasta la consolidación de la doctrina neoliberal a nivel mundial que la utopía de la información pública halla limitadas sus reales posibilidades de concreción.

La inserción de la racionalidad economicista en la comunicación, así como en el uso que de ella hacen políticos y ciudadanos, ha contribuido a la despolitización de la sociedad civil, transfiriendo la responsabilidad por la información pública a las corporaciones mediáticas que operan en el escenario nacional.

Atravesados por una lógica netamente mercantilista, los medios masivos de comunicación han promovido la cristalización de imaginarios de exclusión e individualismo mediante el enaltecimiento del ciudadano apolítico y la reproducción de lógicas dicotómicas en términos de deseable-indeseable, *vida digna de ser vivida y nuda vida*.

La excesiva concentración mediática, con la consiguiente homogeneización del discurso y la espectacularización de la política, los políticos y el discurso político, señalan el triunfo de la doctrina neoliberal en la comunicación pública, reduciendo la pluralidad y diversidad de contenidos y reproduciendo saberes conducentes a la legitimación del orden establecido.

La tematización periodística se convierte en tematización social, excluyendo de la esfera informativa aquellos acontecimientos que desafían el relato consolidado, invisibilizando así una multiplicidad de sucesos y actores que quedan relegados a los márgenes de la sociedad.

El proceso de privatización de las comunicaciones que se inició durante el primer gobierno menemista, constituyó un punto de inflexión definitivo para trastocar el ideal de ciudadano comprometido y participativo, reemplazándolo por un modelo de ciudadano espectador del juego político. Los medios ya no se dirigen a su audiencia como un conjunto de ciudadanos deseosos de ser informados, sino a una masa de consumidores –actuales y potenciales– y espectadores de cuya intervención se benefician inversores y auspiciantes. Este proceso experimentó un crecimiento exponencial durante la primera administración macrista, dando cuenta de la continuidad de hecho de la doctrina neoliberal en la ciudad más importante del país en términos sociales, económicos, políticos y culturales.

La comunicación política contemporánea, garante y protectora de las sentencias del mercado, promueve sin pudor la reducción de los espacios de participación, negando así no sólo el ejercicio de la ciudadanía y el debate público, sino también la política misma, limitando a su mínima expresión las vías de canalización de las necesidades sociales.

Es menester de este escrito advertir no sólo la incidencia de estas prácticas en el ámbito comunicacional, sino expresar su influjo sobre la conservación de la democracia y el desarrollo de mecanismos de participación ciudadana. La intervención en la esfera pública y la contribución a la toma de decisiones son elementos fundamentales del ejercicio democrático, y los medios de comunicación deberían ser capaces de garantizar el pleno cumplimiento de estas obligaciones ciudadanas brindando un servicio informativo exhaustivo. La conversión de la política contemporánea en una actividad regida por un código visiblemente espectacular, así como de sus canales de comunicación con la ciudadanía, impone una democracia virtual que en la práctica se reduce a la mera emisión del voto durante los períodos electorales, aunque la proliferación de medios y soportes en la esfera pública virtual insista en indicar lo contrario.

La difusión de relatos da forma a la realidad cotidiana, y es por ello que se torna necesario su alineamiento detrás de los ideales immanentes a la práctica política y los valores democráticos. La participación en la esfera pública no puede verse reducida a la mera emisión del voto durante los comicios y a la mediatización irrestricta de las comunicaciones políticas disfrazadas de emancipación del espacio de discusión.

En este proceso de vaciamiento y banalización de la práctica política, los medios masivos, comprendidos como sistema, cumplen un rol fundamental, en tanto reproducen a diario a través de una multiplicidad de programas, canales y soportes los valores e ideales afines al ciudadano modelo que pregona y requiere la doctrina neoliberal. La proliferación de discursos legitimadores del poder hegemónico los convierte en cómplices y responsables de la negación de la política y su reemplazo por una mordaz caricatura.

La connivencia entre el poder político y el poder mediático –hoy absorbido por el poder económico– contribuye a reforzar el *status quo* neoliberal, propalando y fortaleciendo la despolitización de la ciudadanía mediante la reducción de los canales de participación y el asentimiento en la aplicación de políticas de restricción de la participación pública.

En este sentido, una última reflexión merece ser incluida:

Si la política se refiere, en su mínima expresión, a la construcción del orden, la política democrática se refiere a la construcción de un orden institucional, plural, conflictivo y abierto. Institucional en el sentido de una cul-

tura de solidaridad de procedimientos; plural en cuanto al reconocimiento de sujetos distintos; conflictivo porque acepta diversas relaciones sociales y distintas orientaciones de los actores; y abierto por la incertidumbre intrínseca del juego democrático y de la capacidad de la democracia de innovarse constantemente. (Calderón y Szmukler, 2006, p. 223)

En la era de la hiper-mediatización tecnológica, el uso de los medios de comunicación para lograr el desarrollo de una gobernabilidad democrática, asentada sobre valores de inclusión, pluralidad y reconocimiento de la diversidad resulta, por ello, indispensable en la estrategia política de los gobiernos latinoamericanos. Tanto en el proyecto de generación de una ciudadanía social como en la construcción y sostenimiento de una esfera pública abierta y heterogénea capaz de canalizar y viabilizar las necesidades de los ciudadanos de estas latitudes, emancipándolos de las múltiples barreras que mediatizan su intervención.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (1995). Gobernabilidad democrática y desigualdad social. En *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, nº 9, pp. 9-35. Santa Fe.
- Ansaldi, W. (2004). Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur. En Pucciarelli, A. (coord.). (2004). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ansaldi, W. (2006). El silencio es salud. La dictadura contra la política. En Quiroga, H. y Tcach, C. (comps.). (2006). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Santa Fe: HomoSapiens. (p. 101).
- Asamblea Docente del Distrito Escolar N°8 (2011). *Si te preocupan los paros docentes en la Ciudad de Buenos Aires, lo mejor es informarse*. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1mldeZ4dyQ-9iGleotKzxsFRW0V5C3WW5GNh4Vof6ljw/view?hl=es&pli=1>
- Barbero, J. M. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Anthropos Editorial en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México. (p. 160).
- Barnhurst, K., Cordeiro, T. y Sampedro, V. (2003). Mercantilización mediática y ciudadanía. En *Revista Reis*, 103/03. (pp. 220-221) (p. 234)
- Becerra, M. y Mastrini, G. (2001). *50 años de concentración de medios en América Latina: del patriarcado artesanal a la valorización en escala*. Buenos Aires: Cátedra Políticas y Planificación de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (mayo-junio de 1977). Sobre el poder simbólico. En *Revista Annales*, nº 3.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión y El campo periodístico y la televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Breton, P. (1998). *Medios, mediación, democracia. Para una epistemología crítica de las ciencias de la comunicación política*. Barcelona: Gedisa. (pp. 356-371).

- Calderón, F. y Szmukler, A. Ciudadanía activa y desarrollo sostenible. En: Ansaldi, W. (coord.) (2006). *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*. Buenos Aires: Ediciones Ariel Historia. (p. 223).
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad: el imaginario social y la institución*. Tusquets Editores. (p. 537)
- Castro, E. (2008). *Giorgio Agamben: una arqueología de la potencia*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, UNSAM EDITA. (p. 61). (p. 62).
- Chiriguini, M.C. y Gravano, A. (2008). *Apertura a la antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Cicalese, G. y Rinaldi, L. (2006). *La invasión de la comunicación institucional al periodismo*. Buenos Aires: Centro de Comunicación La Crujía.
- Curran, J. (1991). Rethinking the Media as a Public Sphere. (pp. 105-111). Citado en: Sampedro, V. (2000). *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo.
- Canal 5 Noticias. (Diciembre de 2010). *Mauricio Macri Parque Indoamericano*. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=1Jwc_3cWpSI
- D Andrea Mohr, J.L. (1999). *Memoria debida (devida)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. (p. 69)
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. París: Buchet-Chastel.
- Fair, H. (agosto-octubre 2012). El discurso político de la antipolítica. En *Razón y Palabra*, Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, n° 80. (p. 14).
- Forster, R. (enero de 2012). Giro cultural y nuevas formas de ciudadanía. En *Revista Veintitrés*.
- Giniger, L.P. (diciembre de 2007). Legislación y concentración mediática en la Argentina. En *La Revista del CCC* (versión en línea), n°1. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/11/>. ISSN 1851-3263.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lechner, N. (julio-agosto 1996). *La política ya no es lo que fue*. En *Nueva Sociedad*, n° 144.
- Macri atribuyó los incidentes en el Parque Indoamericano a la “inmigración descontrolada”. (9 de diciembre de 2010). En *TELAM*, Agencia de noticias de la República Argentina. Disponible en: http://www.telam.com.ar/vernota.php?idPub=205868&id=391158&tip_o=N&dis=1&sec=1
- Raggio, L. y Sabarots, H. (julio de 2012). Políticas públicas en la Ciudad de Buenos Aires dirigidas a juventudes vulnerables. Continuidades y transformaciones en la última década. En *Runa*, vol. 33, n°1 (pp. 9-31). Recuperado el 6 de noviembre de 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-96282012000100001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rivera, S. (1996). Ludwig Wittgenstein: hacia una teoría social crítica y transformadora. En: Díaz, E. (Ed.). *La Producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rouvier, R. (2004). *La deuda de la política*. Buenos Aires: Corregidor.
- Sfez, L. (1999). Internet y los trabajadores. Citado en: Sampedro, V. (2000). *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo.
- Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. Citado en Raiter, A. y Zullo, J. (comp.). (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía. (p. 96)

- Raiter, A. y Zullo, J. (comp.). (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía. (p. 29).
- White, R. (2007). *Comunicar comunidad. Aportes para una ética de la comunicación pública*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bibliografía

- Ansaldi, W. (1995). Gobernabilidad democrática y desigualdad social. En *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, n° 9, pp. 9-35. Santa Fe.
- Ansaldi, W. (2006). *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*. Buenos Aires: Ediciones Ariel Historia.
- Barbero, J.M. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Anthropos Editorial en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.
- Barnhurst, K., Cordeiro, T. y Sampedro, V. (2003). Mercantilización mediática y ciudadanía. En *Revista Reis*, 103/03.
- Becerra, M. y Mastrini, G. (2001). *50 años de concentración de medios en América Latina: del patriarcado artesanal a la valorización en escala*. Buenos Aires: Cátedra Políticas y Planificación de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Breton, P. (1998). Medios, mediación, democracia. Para una epistemología crítica de las ciencias de la comunicación política. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad: el imaginario social y la institución, TusQuets Editores.
- Cicalese, G. y Rinaldi, L. (2006). *La invasión de la comunicación institucional al periodismo*. Buenos Aires: Centro de Comunicación La Crujía.
- D Andrea Mohr, J.L. (1999). *Memoria debida (devida)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. París: Buchet-Chastel.
- Díaz, E. (Ed.). *La Producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Forster, R. (enero de 2012). Giro cultural y nuevas formas de ciudadanía. En *Revista Veintitrés*.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lechner, N. (julio-agosto 1996). *La política ya no es lo que fue*. En Nueva Sociedad, n° 144.
- Pucciarelli, A. (coord.). (2004). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Quiroga, H. y Tcach, C. (comps.). (2006). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Santa Fe: Homo sapiens.
- Raiter, A. y Zullo, J. (comp.). (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rouvier, R. (2004). *La deuda de la política*. Buenos Aires: Corregidor.
- Sampedro, V. (2000). *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo
- Thuillier, P. (1983). *La trastienda del sabio*. Barcelona: Editorial Hachette.

- White, R. (2007). *Comunicar comunidad. Aportes para una ética de la comunicación pública*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

3.2. Los modos de representación del cuerpo en la fotografía de moda. Producciones fotográficas de la Revista Catalogue

Valeria Stefanini Zavallo (*)

Abstract del Proyecto: Cotidianamente el cuerpo está sometido a rituales que determinan su pose, su forma y su contenido mediante los cuales transmite sentido y comunica. En este análisis partimos de una hipótesis: lo que define a la fotografía de moda es el uso del cuerpo del modelo. El cuerpo no sólo construirá el género de la fotografía de moda sino que también construye un punto de vista acerca de la mujer. La Revista Catalogue es un corpus interesante ya que es una creación argentina que trabaja de manera original sobre el concepto de moda y belleza, con muchas producciones fotográficas por número que permiten elaborar varias problemáticas como son: la artificialidad de la pose, la relación con el dolor y la definición de cuerpo bello y cuerpo feo en la fotografía de moda contemporánea.

Palabras clave: fotografía - moda - cuerpo - fotografía de moda.

(*) Licenciada en Artes por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Chile. Posgrado en Gestión Cultural por la Universidad de Chile. Áreas de interés: temas que vinculan la ética y la fotografía, estudios sobre el uso del cuerpo en la fotografía, relaciones entre estudios de género y la fotografía de moda.

Hablar de las producciones fotográficas de la revista Catalogue nos lleva necesariamente, quizá más que en ninguna otra revista de moda, a plantearnos preguntas acerca del uso del cuerpo, la teatralización de la pose y los usos y roles que juega específicamente el cuerpo femenino en estas imágenes. A través de esta investigación buscaremos comprender el fenómeno de la fotografía de moda en su relación y tratamiento del cuerpo representado, observando cómo el vínculo que se establece entre moda y fotografía genera, elige y/ o construye los cuerpos exhibidos.

La fotografía de moda junto con la fotografía publicitaria, con la que está íntimamente relacionada, son los dos géneros más consumidos e influyentes de toda la producción fotográfica, ya que su distribución involucra sistemas que se dirigen a públicos significa-

tivamente heterogéneos y masivos. No hay nadie que en la sociedad actual pueda vivir sin estar expuesto en todo momento a las imágenes producidas por la industria publicitaria y la industria de la moda y la belleza, que saliendo de sus áreas específicas, como pueden ser las revistas especializadas en moda, atraviesan todas las miradas al ubicarse tanto en la vía pública como en el ámbito privado, en el cartel, en la vidriera, en el kiosco de diarios. Son imágenes grandes, coloridas y muy llamativas que ocupan el espacio público y el ámbito privado, por lo que se muestran a todos y podemos verlas aunque no lo deseemos. Participar del universo visual construido por la fotografía de moda y belleza no es una opción sino una imposición que la ciudad actual nos ejerce.

La fotografía de moda por su intensidad y distribución conforma nuestra cultura visual y estética y marca parámetros de apreciación en diferentes grupos sociales y momentos históricos y éste es el motivo por el cual sostiene un interés teórico. Los modos de comunicación propios de nuestra cultura, el uso del espacio público y la ambientación de los espacios comerciales construyen una familiaridad con las imágenes propias del uso y del contacto constante y cotidiano, que dificulta en muchos casos establecer y analizar teóricamente las características que constituyen y son propias de la fotografía de moda.

Producto de esa familiaridad con los modos de producción y representación de las imágenes todos nosotros podemos identificar cuáles son las fotografías que pertenecen, o podrían hacerlo, a una publicación de moda. Pese a esto es muy complejo establecer definiciones que permitan comprender el fenómeno y responder a la pregunta sobre qué es una fotografía de moda y cuáles son sus notas definitorias.

Uno de los primeros elementos que podemos establecer y que nos proponemos analizar es que lo distintivo de la fotografía de moda gira en torno al tratamiento que se hace del cuerpo y no así de los objetos, ropas, accesorios, peinados, cosméticos, etc. que son trabajados y exhibidos de maneras secundarias. Si bien las fotografías de moda y belleza tienen como fin último la exhibición y la posterior comercialización de productos concretos – piezas, colecciones, diseños– la fotografía de moda es independiente de la fotografía publicitaria ya que aborda su objeto de trabajo por medio de elipsis y largos recorridos que la llevan a mostrar en último término aquello que finalmente pretende ser comercializado. Las producciones fotográficas en una revista de moda funcionan como la contextualización en la que se da sentido al uso de los productos que son exhibidos en las publicidades. Para que esto funcione se ponen en juego distintas estrategias. Si el tratamiento del cuerpo humano, del cuerpo del o la modelo será aquello que distingue nuestro objeto de estudio frente a todas las otras fotografías realizadas, se hace necesaria la pregunta que moviliza esta investigación, ¿cuál es la utilización que la fotografía de moda hace del cuerpo? Y por otro lado, ¿cuáles son los modos de representación a los que se somete este cuerpo en la fotografía de moda?

El corpus de imágenes que se van a investigar son las fotografías de producciones de la revista *Catalogue* en el período de 2007 y 2008. La Revista *Catalogue* aparece por primera vez en el año 2007 en Argentina, con la intención de transformarse en *La biblia de la moda* local y ser un referente obligado para el conocimiento y divulgación de las últimas producciones del diseño de indumentaria que se pueden encontrar y comprar en el mercado. Ante esta perspectiva la primera edición de esta revista fue considerada un evento relevante en el ámbito local y convocó a los mejores y más afamados fotógrafos, estilistas y pro-

ductores nacionales para la realización de las producciones. Es ahí donde radica la riqueza de este material como corpus de investigación. La investigación del uso del cuerpo por la fotografía, por el arte o el diseño ha sido abordada muy profusamente por la sociología y los estudios de género, por la semiología o la psicología, y en menor medida por estudios vinculados específicamente al arte. Es por esto que la bibliografía utilizada en esta investigación hará un recorrido multidisciplinario que la enriquece.

Existen investigaciones muy interesantes que desarrollan el tema de la moda en relación a la sociología, a la semiología, a su contexto histórico, a sus aspectos técnicos y sus tipologías. Los textos de la argentina Susana Saulquin son esclarecedores para analizar el fenómeno de la moda insertado en la sociedad. Otras miradas, ya clásicas, sobre el tema, como las de Umberto Eco o Roland Barthes han permitido comprender la incidencia del vestido en el complejo desenvolvimiento social de cada uno de nosotros.

Lectura obligada para la comprensión de la sujeción del cuerpo a las miles de estrategias discursivas, su construcción, mutación, corte, recorte y violencia es el texto de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar* (2002), texto que generó un corpus por sí mismo, de estudios que se relacionan con sus planteos desde distintos lugares, o que no se relacionan en lo más mínimo y buscan establecer esa diferencia. El texto de Freud que aborda el concepto de lo ominoso o siniestro es una lectura indispensable para cualquier acercamiento a la problemática del doble, del artificio, del automatismo o del cuerpo muerto. Dentro de la sociología del cuerpo han sido muy útiles los textos de Le Breton y su abordaje del cuerpo social. El arte ha trabajado inteligentemente la relación de la moda con el cuerpo y su visibilidad a través de la fotografía: en la Argentina el trabajo de Nicola Costantino realizando objetos de consumo (como vestidos, carteras, zapatos, etc.) con piel sintética, jabones con su propia grasa extraída por medio de una liposucción, o la creación de una autómatas a su propia imagen y semejanza a la que viste, pinta y engalana.

En una línea de trabajo que podemos considerar en algunos puntos muy relacionada con ésta, encontramos a Claude Cahum y Cindy Sherman, con sus mutaciones, y sus propias confecciones de sí mismas. El trabajo del artista francés Oliver Goulet que lleva mucho más allá de la sutileza de Constantino el hecho en sí de portar la carne ajena, de vestirse de un otro descarnado, con la violencia y la dureza que eso implica.

Los vestidos habitables de Fabiana Barreda que viven más allá de ser portados, en un más allá del cuerpo, algo tan complejo de pensar en un vestido, que para un diseñador no suele estar terminado hasta el momento en que rodea un cuerpo y calza, se amolda y cobra forma por esa conjunción de ser en alguien. O el trabajo de la española Yolanda Domínguez o de Vanessa Beecroft sobre el absurdo de las poses en la fotografía de moda que llevadas a la vida cotidiana ejercen una fuerte violencia en el cuerpo que las ejecuta. Otros trabajos que revisten importancia son los de grupos como el Colectiva Mujeres Públicas o Guerilla Girls, porque se centran en la violencia que ejerce la imagen publicitaria y de la fotografía de moda en el cuerpo femenino.

Todos estos artistas elaboraron desde su especificidad la problemática del cuerpo de manera lúcida y esclarecedora y desde la praxis ponen en evidencia aspectos que podemos analizar teóricamente para la comprensión de las producciones de la revista *Catalogue*.

Los estudios e investigaciones teóricas y los abordajes que el arte ha realizado para la comprensión y análisis de los procesos de relación e influencia que existen entre la moda y la

fotografía y entre la fotografía de moda o fotografía de belleza y el cuerpo que sustenta y da sentido tanto a la pieza que exhibe como al concepto que propone el diseño, son los abordajes que se constituyen como el marco teórico con el que trabajaremos en esta investigación. Hay que destacar la importancia del rol de la elaboración de una fundamentación teórica que permita comprender y dar sentido a un quehacer que es eminentemente práctico. Este desarrollo es fundamental si pretendemos pasar de la capacidad técnica que nos permite realizar adecuadamente un oficio a la libertad artística que nos habilita una creación de alcance estético que trasciende los principios efímeros de la propia representación.

El corpus

Esta investigación va a trabajar con producciones fotográficas de los primeros ocho números de la revista argentina de moda *Catalogue*, los números aparecidos entre 2007 y 2008. La elección no es azarosa.

La Revista *Catalogue* hace su aparición en la escena local argentina en el año 2007, presentándose como una opción diferente en un mercado en el que abundan las posibilidades con propuestas que no se diferencian mucho las unas de las otras. Hasta el momento la revista se ha editado ininterrumpidamente con cuatro números anuales, Alto Verano, Invierno, Alto Invierno y Verano.

Catalogue busca transformarse en una propuesta totalmente distinta de las demás revistas de moda distanciándose radicalmente del concepto de revista femenina, que son el más masivo de todos los consumos de moda y tendencia. Concebida por la diseñadora Jimena Nahón, convoca desde el primer momento (y sobre todo en los primeros números) a los más importantes fotógrafos, productores de moda, estilistas, maquilladores, creativos, diseñadores, retocadores digitales, etc.

La editorial de la sexta edición es esclarecedora en cuanto a sus propósitos y objetivos:

En *Catalogue* tomamos los conceptos establecidos y los reinventamos para brindarles otro significado desde la moda. Decidimos convertirnos en la primer guía de compras del país y conseguirlo no nos alcanzó, creamos productos exclusivos, encontramos circuitos de compras alternativos, cubrimos desfiles con otra mirada y generamos propuestas de moda como nadie más puede mostrarte. ...

Catalogue, la Biblia de la moda.

La revista busca ser, como su nombre lo indica, un catálogo dirigido especialmente a la mujer que busca saber qué comprar, qué usar, dónde comprarlo y cuál es el costo de cada producto. Un objetivo claro y muy concreto que se cumple cabalmente y sin mayor dificultad. El segundo número de la revista nos propone el recorrido y modo de lectura: “Confiamos en cambiar y reorganizar la forma de observar y seleccionar, pudiendo ver antes de comprar, las más de 180 marcas nacionales e internacionales con venta en el país”.

Ya desde la portada *Catalogue* se nos presenta como: *la Biblia de la moda. Rezá por vos*. Será la ayuda y socorro a la que recurre la mujer que desea verse moderna por medio del

acceso y el uso de productos de diseño. Lo interesante es analizar las estrategias visuales y discursivas que se desarrollaron para que este catálogo además de ser eficiente sea atractivo de consumir y lidere una tendencia en el difícil mercado local.

El formato de la edición es pequeño (17 x 24 cm) y todo sucede a página completa. El material de la revista se puede dividir en cinco grandes grupos:

1. Las publicidades.

2. Las ilustraciones. Son diseños y dibujos que sirven como portadas o separadores que pueden englobarse en un solo grupo de trabajos. En estos abundan el dibujo, el diseño gráfico y la creación libre y son secciones cortas de una hoja que actúan como elementos puntuales para dar color y que proponen un juego de elementos lúdicos.

3. Las largas páginas del catálogo propiamente dicho, en donde vemos cada prenda y pieza fotografiada y pequeña para que puedan entrar una al lado de la otra con un número que remite en la parte inferior a un texto que indica el nombre del local o marca y el precio al que podemos obtenerla.

4. La sección de productos propios: Catalogue Arty con prendas, accesorios y objetos creados especialmente para la revista mediante un trabajo en conjunto de diseñadores, ilustradores o artistas y las marcas. Los productos se exhiben pero no están a la venta a diferencia de los de la sección Made By Catalogue que creados con los mismos principios si se comercializan.

5. Por último, las producciones fotográficas que son nuestro tema de interés y del análisis que vamos a desarrollar.

No hay notas de color, no hay entrevistas, no hay horóscopos, dietas, consejos, recomendaciones, no vamos a encontrar nombres de personalidades, celebrities o modelos famosos, de los eventos sólo se cubren desfiles específicos y lo que se muestra son las colecciones y las pasadas y por sobre todas las cosas no hay adjetivos, el escaso texto recorre un camino que puede considerarse paralelo al de la imagen, no la explica.

Siguiendo los pasos de Roland Barthes, podríamos hacer un análisis del uso del texto en si mismo, pero dado que nuestro tema recorre otros caminos, sólo es importante señalarlo para darle una clara dimensión al peso que tendrán las imágenes (fotografías, dibujos o diseños) en el concepto general de la revista. Roland Barthes en su libro *el Sistema de la moda (s.f.)*, analiza la moda escrita y descrita, la moda y su relación con el lenguaje articulado que crea un simulacro del objeto real que no compite con el consumo de este objeto sino que lo estimula. “No es el objeto, es el nombre lo que provoca el deseo”. (pág. 13)

Desde la tapa misma la gran mayoría de las revistas de moda nos comunican por medio de una tipografía llamativa textos que nos guían en la lectura de la imagen, todo está condicionado por el adjetivo, podemos encontrar pantalones divertidos, camisas llamativas, faldas atrevidas, el texto dirige la apreciación de una imagen y la ubica en su justa dimensión, que es la dimensión que la línea editorial demanda. Sexy, Hot, Caliente, Look, Guau, Chic, y muchos signos de exclamación son moneda corriente en todas las tapas de las producciones que encontramos en los kioscos. La revista Catalogue rechaza el adjetivo y todas las marcas que se utilizan para llamar la atención del lector para que la imagen se defienda y hable por sí misma.

Cada número de la revista tiene un promedio de 16 producciones fotográficas, de pocas hojas cada una (entre 2 y 8 páginas por producción en general) la mayoría de las fotos son a página completa, salvo un grupo minoritario que aparecen a doble página. No vamos a analizar todas las producciones sino algunos temas que vinculan a varias de distintos fotógrafos. Si observamos el uso del cuerpo en la fotografía de las producciones de la revista *Catalogue* lo primero que nos llama la atención es una coherente y sistemática utilización de la pose. La pose se nos presenta como la teatralización de la feminidad, como una puesta en escena en la que el elemento que más sobresale es la rigidez al congelar el movimiento que deja en evidencia la artificialidad de todo el mundo que es recreado por la producción fotográfica. La rigidez de la pose nos remite a algunos temas que van a ser el centro de nuestro análisis. En primer lugar remite al cuerpo muerto, la pose como rigidez es la ausencia del movimiento, de la energía propia del cuerpo vital. Se relaciona con esto el cuerpo artificial, la pose es lo opuesto a la naturalidad y la exacerbación de esa pose nos lleva al cuerpo autómeta, al cuerpo creado de manera artificial.

En segundo lugar la rigidez de la pose nos remite a un cuerpo doloroso, sometido y doliente, al cuerpo sometido por la moda, por la foto, por el tiempo congelado. Por último analizaremos la creación y utilización de un cuerpo bello que acentúa la dicotomía con el cuerpo feo, y el trabajo fotográfico en función de reproducir cierto tipo de estereotipos vinculados con el cuerpo femenino y sus roles sociales.

Estos tres ejes son los que abordaremos en este análisis.

La pose y el artificio

Al hablar de pose en fotografía o en cualquier manifestación artística incluimos en nuestro campo de estudio al cuerpo con todo lo que éste pone teóricamente en juego. El cuerpo es aquél que porta el sentido tanto de la pose, del gesto y de la moda. Le Breton contempla al cuerpo dotado de un sentido social y cultural mucho más allá de sus características propiamente biológicas y que construye sentido continuamente.

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales, expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. (2011, p. 7)

La pose es artificio y lo contrario a ésta es lo natural, la naturalidad que pueda percibirse en la fotografía o imagen instantánea. La pose por sobre todas las cosas siempre involucra a otro que mira y/o registra. Si posamos solos es la mera práctica para estar listos al momento de ser mirados, porque es para eso que posamos, para llamar la atención sobre nosotros, sobre nuestro cuerpo o las prendas que este porta. La pose es parte del rol social, tanto el hombre como el animal posan para agradar, para aparearse, para inspirar temor o para ser

representados. La pose es parte del rito social. Si tenemos en cuenta estos tres aspectos: el artificio, la mirada del otro y/o el registro, podemos comprender rápidamente la importancia de la pose en la fotografía en general y por sobre todo en la fotografía de moda.

En sus primeros años los modos del registro fotográfico obligaban a la pose por sus características técnicas. La lentitud de los tiempos de exposición forzaba al modelo a permanecer estático durante largos periodos para que su imagen logre la imprimación en la película. Para ayudar a sostener la pose se llegaron a diseñar instrumentos de apoyo para la cabeza y que aliviaban el peso de la espalda, tal era la dificultad de obligar al cuerpo a permanecer quieto.

Los retratos que nos muestra la primera fotografía son de largas sesiones de pose estática y paciente. Este requerimiento técnico propio de la fotografía emparentaba el resultado obtenido por la cámara con el de la pintura lo que era satisfactorio para el comitente o cliente. La fotografía de retratos viene a reemplazar y a masificar uno de los géneros más extendidos del arte, y sobre todo en los primeros momentos busca presentar al modelo de formas muy equivalentes. El modelo sentado, representado de medio cuerpo o cuerpo entero, con sus mejores vestidos y los atributos que establecen y señalan su pertenencia de clase, el juego de luces y sombras que enfatizan los rostros y las manos, el rostro ubicado de manera frontal o tres cuartos de perfil y por sobre todas las cosas la pose, la preparación de la imagen que perdurará en el tiempo mediante el uso de escenografías, gestos y vestuario. La pose fotográfica es heredera de la pose pictórica.

En su texto sobre la fotografía Roland Barthes piensa brevemente sobre la importancia de la pose, qué lugar ocupa y qué relaciones establece entre el modelo y el fotógrafo.

...lo que fundamenta la naturaleza de la Fotografía es la pose. Importa poco la duración física de dicha pose incluso si el tiempo ha sido de una millonésima de segundo, ha habido siempre pose, pues la pose no es, no constituye aquí una actitud del blanco, como tampoco es una técnica del Operador, sino el término de una "intención" de lectura. (1989, p. 122-123)

Barthes distingue luego la imagen captada por la foto de la imagen captada por el cine, la diferencia radica en la captación de ese instante que quedará congelado y que no da cuenta del movimiento, de la vida propia del cuerpo, de su respiración, de sus gestos y sus latidos. La cámara fotográfica detiene y condensa una unidad mínima en la que la realidad adquiere nuevos sentidos.

El fotógrafo de moda no trabaja con la imagen instantánea, busca la pose sofisticada y artificiosa que sólo el cuerpo entrenado de una modelo puede realizar y las huellas de esa acción premeditada quedan en evidencia. Una producción de modas es un plan diseñado previamente, ensayado y calculado, nunca es arbitrario.

Como explica Roland Barthes:

...al mirar una foto incluyo fatalmente en mi mirada el pensamiento de aquel instante, por breve que fuese, en que una cosa real se encontró ante el ojo. Imputo la inmovilidad de la foto presente a la toma pasada, y esta detención es lo que constituye la pose. (1989, p. 123)

El hecho mismo de la pose implica saber que algo estuvo y se detuvo al saberse registrado y por consiguiente mirado. El hecho de posar implica la conciencia de que el fotógrafo mira y que la foto que se produce también será vista. El sujeto es consciente de ser doblemente mirado, en esas dos instancias que son diferentes.

No es nuevo el interés que despiertan las complejas posiciones en las que se mueven y se exhiben los cuerpos de las modelos y que quedan registradas por las fotografías de moda y la fotografía publicitaria. Muchos estudios de género han abordado el problema analizando la pose forzada como un lugar de sometimiento de la mujer y por sobre todas las cosas relacionando esta pose con lo impuesto y con el dolor que se le inflige al cuerpo femenino para agrandar y para ser catalogado como bello, deseado y cuidado.

Es lo que Le Breton denomina como las “inscripciones corporales” aquellas marcas a las que sometemos al cuerpo para pertenecer a un grupo, para ser reconocidos de determinada manera y para distinguirnos de otros grupos, “la marca social y cultural del cuerpo puede llevarse a cabo a través de una escritura directa de lo colectivo sobre la carne del actor. Puede hacerse como un recorte, una deformación o un agregado”. (2011, p. 62)

Al cuerpo femenino se le propone el adorno artificial para ser aceptado por sí misma y por su entorno, un adorno que es un color de piel especialmente logrado por medio de productos o sesiones de aparatología diversa, un olor siempre diferente al propio, una forma física estereotipada, una pose marcada por lo artificial, un cuerpo vestido, adornado y preparado.

Pero al cuerpo femenino además del adorno se le exige una presentación. Tradicionalmente la feminidad se pone en juego en el modo en que el cuerpo se presenta en sociedad. La mujer crece sabiendo que hay un modo de sentarse, de cruzarse de piernas, de pararse y de andar, que hay gestos permitidos, tonos de voz, proximidades apropiadas y que eso construye su belleza física y su dimensión moral. La foto de moda nos llama la atención sobre ese gesto o esa pose por medio de diferentes recursos. En primer lugar exagera la pose tradicionalmente aprendida por la mujer y la congela en el tiempo y en segundo lugar coloca al cuerpo femenino en una pose que culturalmente se le asigna al hombre, en los dos casos lo que esto produce es extrañamiento y enfoca nuestra atención en el cuerpo que la sostiene.

La artista española Yolanda Domínguez elabora un cuestionamiento del uso de los cuerpos de las modelos en las producciones de fotografías de moda con una lúcida acción urbana en la que instala en la vía pública a mujeres vestidas y arregladas cotidianamente, mujeres comunes que se presentan en las mismas poses en las que podemos encontrar a las modelos en cualquier revista de moda. (Anexo N°1)

Fuera del contexto de la revista las poses generan imágenes alarmantes, que vinculan esos cuerpos al sufrimiento, al accidente, hacen que el caminante desprevenido les ofrezca su ayuda o directamente llame por socorro para esas mujeres agónicas.

El trabajo de Yolanda Domínguez visibiliza el problema. El cuerpo y el uso que se le da a éste en el marco de una revista de moda deja de ser elegante, glamoroso o sensual ni bien sale de las hojas de papel o ni bien esa pose migra a otros cuerpos que no cuadran con el estereotipo del cuerpo de la modelo.

Desde otro lugar la artista italiana Vanessa Beecroft aborda la problemática de la pose y del cuerpo también desde la acción artística. Ella trabaja con grupos compuestos por varias

mujeres que se ubican casi o totalmente desnudas en distintos tipos de espacios como pueden ser museos, galerías, ferias de arte, instituciones, en la calle, etc.

En todas las intervenciones las mujeres elegidas son jóvenes, bellas, altas y muy delgadas, y todas mantienen las exigencias corporales de una modelo profesional. (Ver Anexo N° 2) Las poses imitan a las que podemos observar en producciones fotográficas de moda o publicidad y a las que vemos en una pasarela. Los modelos siempre llevan zapatos con un alto taco aguja, en algunos casos como única prenda. Si están vestidas llevan trajes de baño o ropa interior, medias o siempre alguna prenda ceñida al cuerpo y suelen estar todas las mujeres vestidas iguales, salvo en los casos en los que una de todas ellas aparece desnuda en contraposición a las demás que se encuentran levemente vestidas.

La artista las ubica con la consigna de estar quietas, erguidas y bellas pero a medida que el tiempo pasa, vemos como los cuerpos se cansan y las poses se desarman, los modelos necesitan moverse y luego de un tiempo no resisten estar paradas con los altos tacos y se sientan, los cuerpos cansados procuran seguir siendo bellos y vemos como hasta en el último momento las modelos tratan de improvisar una nueva pose que no las mortifique. En este caso la pose es realizada por un cuerpo similar al que podríamos encontrar en cualquier revista de moda, lo que no es equivalente es la duración y la exigencia a la que se somete al cuerpo. La pose que queda detenida en la imagen fotográfica duró solo un segundo en la modelo, ver el deterioro de esa pose es casi igual a ver el deterioro del cuerpo o a poner de manifiesto la artificialidad de la situación.

El resultado final termina siendo equivalente en las dos artistas, las acciones ponen de manifiesto la artificialidad y la violencia de la pose que en el ámbito de las revistas de moda o en las publicidades vemos como belleza.

La pose es artificio.

La revista de moda, como una novela literaria, conforma su propio verosímil y dota de sentido a un grupo de elementos que de otra forma o que por separado no podrían tenerlo. El caso de la revista *Catalogue* reviste su peculiaridad ya que las producciones fotográficas llevan al extremo la idea de desvincular la foto de moda con la foto publicitaria. Nada en las imágenes busca inducir la compra de productos, sino que buscan establecer con claridad el público al que se están dirigiendo, buscan generar el contexto en el que esos productos serán usados y tendrán sentido.

Por su propia característica de ser catálogo de moda, la revista encuentra que puede diferenciar muy claramente las secciones que orientan al lector al consumo de productos y las que conforman apartados enfocados en la riqueza visual y conceptual.

El texto que aparece en la edición número ocho explica la sección de *Catalogue Arty* de ese número, pero puede servir como texto para comentar las elecciones de las producciones fotográficas.

Desafiar lo impuesto, lo aceptado, poniéndolo a prueba con nuestra imaginación nos lleva a generar los productos *Catalogue Arty*. Estos artículos, creados junto a artistas, diseñadores e ilustradores son únicos y no están a la venta. Su objeto es transmitir un concepto a través del arte. El dinero no vale!

La estrategia de diferenciación es clara, hay productos para vender y otros para admirar y cada uno tendrá un trabajo y un enfoque fotográfico propio.

En el catálogo las prendas procuran ser neutras y se presentan planas una al lado de la otra sin destacados ni jerarquías, en las producciones fotográficas las prendas cobran un sentido muy diferente, en algunos casos desaparecen, o se rompen, o mutan, a veces se mezclan con otras prendas, se usan de formas inapropiadas (como una falda que se coloca de sombrero o manto), se mezclan con prendas antiguas, prestadas o alquiladas que serán imposibles de comprar.

La foto de moda utiliza distintas estrategias para dar sentido a las imágenes. Estrategias que elaboran el uso del cuerpo y del espacio en el que este habita dentro de la foto. En primer lugar, como ya dijimos anteriormente, el uso del cuerpo, la pose y la gesticulación que permiten la lectura de la ropa pero sobre todo del estilo. La creación de cada prenda se completa al ser portada, al llenarse de un cuerpo y cobra un sentido por la forma en que ese cuerpo la muestra y se mueve dentro de esta.

Andrea Saltzman realiza una investigación que aborda la relación del cuerpo con el diseño de indumentaria y plantea que, “dado que la ropa no es ‘autoportante’, sino que toma forma a partir de un cuerpo - usuario, cuerpo y vestimenta establecen una relación que hace que ambos modifiquen su estatus constantemente”. (2009, p. 10)

En la revista Catalogue las hojas del catálogo nos muestran las prendas claramente en plano enfocadas desde un punto de vista alto y las producciones fotográficas apuntan a la riqueza visual más allá de si muestran con claridad o no alguna prenda o ninguna o si justo la que muestran es imposible de adquirir. Hay una ruptura entre la prenda y el cuerpo y en consecuencia la creación de sentido se trabaja por separado. La ropa se vende sin cuerpo y el cuerpo genera un sentido más allá de la ropa. Esto que funciona integrado en todas las revistas de moda al separarse arma lecturas complejas y en muchos casos confusas.

Una producción fotográfica de una revista como la Vogue elabora el contexto de utilización de una prenda, esto genera un sentido para la prenda y un sentido para la revista. La revista Vogue ha construido durante años la posibilidad de que todos la reconozcamos como la revista de moda que marca la tendencia internacional. Si una prenda aparece en la revista sabemos que esa prenda será usada en la temporada, el modo en que aparece en la producción fotográfica inducirá el modo en que será usada por el público.

La artista plástica argentina Fabiana Barreda trabajó en su serie Vestidos Habitados fotografías de prendas planas colgadas de perchas, si nos muestra un cuerpo es una foto que aparece adentro o arriba de ese vestido que siempre es plano. El vestido se arruga y pierde sentido al no estar lleno de alguien, el vestido es vestido en cuanto viste, fue pensado para un cuerpo y para ser usado. En la percha, recortado contra un fondo blanco, el vestido es tristeza y abandono.

En segundo lugar encontramos la escenografía de esa producción fotográfica. La ambientación de la foto es la creación de un mundo diseñado como marco para que ese cuerpo exista, tal como lo plantea Roland Barthes,

En la fotografía de moda el mundo es de ordinario fotografiado como un decorado, un fondo y una escena, en suma, como un teatro. El teatro de la

Moda es siempre temático... En este decorado significativo parece vivir una mujer; la portadora del vestido. (s.f., pp. 258-259)

La teatralización del espacio es usada con mayor o menor maestría en distintas revistas y por diferentes fotógrafos. Pensemos solamente en los mundos mágicos recreados por la revista Vogue en algunas producciones y como se comienza a estandarizar el concepto en muchas fotografías de moda, el uso de la asociación fácil que vincula la moda urbana con la escenografía de la fábrica o de la construcción, la primavera con el campo y las flores, lo acogedor con el interior de una cabaña, el plateado con la vida nocturna y urbana o con el futuro, etc. Nuevamente el decorado nos hablará de la prenda y generará un sentido alrededor de esta y también nos hablará de la revista, de su riqueza visual y sus posibilidades materiales.

Es interesante ver que las producciones de Catalogue colocan a los cuerpos en fondos neutros, no hay decorado, no hay fondos, no hay escenografía. Por tomar un ejemplo en la revista número 2 de las once producciones sólo 4 transcurren en lugares que pueden ser reconocibles o tienen elementos que identificamos, la segunda producción *Warrior in love*, sitúa a la modelo en unas escaleras de cemento, o la producción número 4, *Balcón terraza*, nos presenta elementos que se pueden asociar con el tema del esparcimiento y las vacaciones, como son una reposera, sombrilla, juegos de playa, etc.

Todo lo demás es neutro, son fotos de estudio, con el cuerpo en primer plano como único elemento portador de sentido. Es por esto que el cuerpo es el elemento constitutivo de la foto, lo único necesario. Y el cuerpo está presentado en la pose.

El cuerpo en su sentido ominoso. Sórdida. La quietud de lo siniestro.

Si bien ya establecimos que toda pose implica una rigidez en la que el cuerpo se congela de manera artificial, hay poses que exacerban esta característica estática transformándola en un estilo con contenido. En la exacerbación de la pose es donde podemos leer distintos significados e intenciones.

La producción *Sórdida* del número 6 de la colección Alto Verano de 2008, es una idea de Jimena Nahón, Diego Speroni y Sol Abadi, con fotografía de Sol Abadi y retoque digital de Diego Speroni. Son cuatro fotografías a página completa en las que la modelo se transforma en una muñeca por medio de la rigidez de la pose y del retoque digital que transformó la textura de su piel en la de un ser artificial de porcelana. (Ver Anexo N° 3)

La primera de estas imágenes de mujer perfecta y fantástica viste de blanco como una novia y la última de negro como una viuda, momentos de la vida antagónicos en los que la modelo petrificada no puede mutar su expresión, instancias en las que ha quedado congelada en una indiferencia distante. Todas las mujeres llevan guantes y vestidos lujosos. Las otras dos fotografías nos muestran a la misma modelo, una con vestido rosa bordado en dorado con flores y pajaritos en las manos y la otra viste una lujosa capa de piel azul en el mismo tono de las flores que sujeta. La joven viuda en lugar de flores lleva un delicado marco dorado con una estampita del corazón de Jesús. Las cuatro llevan el cabello recogido y delicados sombreros o tocados.

Esta producción construye el modelo de una feminidad delicada y sutil, una feminidad de adorno tan contenida en sí misma que se representa por medio de la figura de una muñeca de porcelana, frágil y delicada, incapaz de moverse o accionar dinámicamente.

Esta conformación de mujer sutil contrasta con el nombre de la producción, “Sórdida” que nos remite a algo impuro, indecente, inmoral. ¿Dónde está la mancha de esta mujer que a primera vista es perfecta y pura? La relación entre la mujer y la muñeca fue trabajada magistralmente en el texto de E. T. A. Hoffmann, *El hombre de arena*, donde el estudiante Nathaniel alejado de su casa y de su familia conoce a la hija de su maestro, Olimpia y se enamora perdidamente de ella sin notar lo que era evidente para todos, que ella en su perfección no era más que una muñeca. A los ojos de él ella se transforma en el perfecto femenino, no habla, no dicente, no opina, sus modales son impecables, canta afinadamente y su rostro y cuerpo son perfectamente bellos sin mácula o imperfección alguna. El final se avecina y nada puede terminar bien, la constatación del engaño enloquece al joven Nathaniel quien pierde la cabeza. Este es el texto que da origen a la indagación que realiza Sigmund Freud sobre lo ominoso o siniestro. El texto inicia con la pregunta acerca de qué es lo ominoso y si es que hay algo que pueda definirse como tal plantea lo siguiente,

No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror; y es igualmente cierto que no siempre esta palabra se usa en un sentido que se pueda definir de manera tajante. Pero es lícito esperar que una palabra-concepto particular contenga un núcleo que justifique su empleo. Uno querría conocer ese núcleo, que acaso permita diferenciar algo “ominoso” dentro de lo angustioso. (2009, p. 219)

Freud no es el primero en analizar el texto de Hoffmann en su relación con lo siniestro, el mismo recupera el texto que E. Jentsch en 1909 escribe sobre este cuento donde atribuye la sensación de lo siniestro a la aparición de la muñeca Olimpia reemplazando a una joven real, “E. Jentsch destacó como caso notable la duda sobre si en verdad es animado un ser en apariencia vivo, y, a la inversa, si no puede tener alma cierta cosa inerte”. (2009, pp. 226-227)

A Freud esto no le alcanza pero si le sirve para empezar, como disparador del análisis. Cita el cuento de Hoffmann pero ve que la presencia de la muñeca no es lo único ni lo mayormente ominoso, en el centro del relato ve a la figura del “Hombre de arena” que arranca los ojos a los niños, una historia contada en el principio del cuento cuando un Nathaniel niño espía la reunión de su padre con el abogado Coppelius y es descubierto por ellos, el viejo lo amenaza con echarle carbones calientes en los ojos para sacárselos. Un año más tarde después de una visita del abogado el padre muere en medio de una explosión y Coppelius desaparece. Tiempo después Nathaniel lo reencuentra pero este lleva otro nombre, Giuseppe Coppola, quien vende barómetros y “también bellos ojos” o sea binoculares, y por medio de uno de estos aparatos será como el joven descubrirá que en la casa de enfrente vive Olimpia “bella pero enigmáticamente silenciosa e inmóvil... Pero Olimpia es una autómatas al que Spalanzani le ha puesto el mecanismo de relojería y Coppola –el Hombre de la Arena– los ojos” (2009, p. 229) nos cuenta Freud para incluir el problema de la pérdida de la vista y de la falsedad del ojo de Olimpia dentro del análisis sobre lo ominoso.

Freud plantea que lo verdaderamente terrorífico es la amenaza de la pérdida de los ojos y no solo la incertidumbre intelectual que genera la confusión acerca de la destinataria del afecto. Lo siniestro lo genera la angustia por la pérdida de los ojos que se relaciona con el complejo de castración. Hacia el final del relato Olimpia perderá sus ojos provocando la constatación de su construcción y por consiguiente de su artificialidad, Coppelius o Coppola se los arrancan dejándola tirada e inerte en el suelo. En contraposición, los ojos será lo único que la muñeca de Catalogue va mantener. Todo su cuerpo ha sufrido un retoque digital que modifica su textura, que lo sustituye por el de una muñeca de porcelana pero los ojos serán lo único real y humano, con el brillo y la profundidad que les son propios a los ojos reales.

El uso del cuerpo crea sentido. En este caso la pose que lo moviliza o lo detiene y la ayuda del retoque digital conforman una imagen de mujer. Esta construcción femenina distante y perfecta es siniestra porque es mentira, por que abusa de la credulidad del enamorado que cae víctima de la trampa sin tener fuerzas para resistir. En el cuento este engaño es una estafa que daña y mata y que afecta a toda la ciudad ya que Hoffmann nos cuenta que a partir de ese momento todos buscaron constatar cuál era la materia de la que estaba hecho su amor, cuán humanas eran todas las chicas de las que los jóvenes de la ciudad estaban enamorados

Para convencerse enteramente de que no amaban a ninguna muñeca de madera, muchos amantes exigían a la amada que no bailase ni cantase al compás, y que se detuviese al leer, que tejiera, que jugase con el perrito, etc., y sobre todo que no se limitase a oír, sino que también hablase y que en su hablar se evidencie el pensamiento y la sensibilidad. (1993, p. 86)

El defecto es la comprobación de la vida, la perfección es lo irreal y por consiguiente implica un engaño y atentado nocivo para la vida misma. Este uso del cuerpo transformándolo en un objeto no es exclusivo de esta producción sino que se repite sistemáticamente en distintas producciones y apartados de la revista Catalogue. La revista genera productos en asociación con distintas marcas tal es el caso de una línea de maquillaje que se diseñó alrededor del tema de la muñeca Barbie. La edición de Catalogue número 3 de 2007, nos muestra una foto a página completa en la que dos bellas modelos (una rubia y otra morena) se igualan llamativamente a la muñeca desde el gesto de sus caras con la mirada perdida y la boca entreabierta hasta el retoque digital que transforma la textura de su piel en plástico y la de su cabello en hilos de nylon brillantes. La imagen remata con la siguiente frase que es más que expresiva: “Barbie. A la moda, siempre cambiante, un icono. En todo sentido un ídolo. Esta primavera, la muñeca Barbie está influida por M.A.C. Barbie loves M.A.C. es una edición limitada de productos creados para todas ustedes, muñecas vivientes”. (2007, p. 60)

Lo único que en las dos modelos no está intervenido son nuevamente los ojos que mantienen el brillo húmedo de los ojos de seres reales a los que son ajenos los muñecos o autómatas. Separadores en distintos números de la revista recurren directamente al uso de fotografías de muñecas o maniqués ya sea completos o en pedazos fragmentados para reemplazar a modelos reales o sus partes.

En su texto Freud analiza la relación entre la recepción de la autómatas Olimpia como imagen y símbolo de lo siniestro y los juegos infantiles, la autómatas es la muñeca con la que las niñas juegan y no entra en el territorio de lo reprimido, sino que se abandona en el paso de la niñez a la vida adulta. Pero desde todo punto de vista no es el objeto con el que el niño varón acostumbra jugar. Lo doloroso del cuento de Hoffmann reside en que es Nathaniel quien se relaciona con Olimpia, sería el tipo de vínculo y no el objeto en sí lo que penetra la categoría de lo ominoso. En el caso de las producciones de la revista el carácter siniestro reviste el reemplazo que se establece del cuerpo femenino por el cuerpo objeto y la transformación de las receptoras / lectoras de la revista en bienes de consumo en el mismo nivel que cualquier otro producto del catálogo, el remate de la frase de la producción de Barbie "...para todas ustedes, muñecas vivientes" ilustra el lugar que ocupa la lectora que es igualado al de un objeto.

Simone de Beauvoir inicia su libro con una frase inolvidable,

No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino. Sólo la mediación de un ajeno puede constituir a un individuo en *Otro*. (1987, p. 13)

El ser femenino es la construcción que todos en conjunto abonamos cotidianamente con diversos sentidos y valores, como dice Margarita Iglesias Saldaña "el significado cultural es determinante en la construcción de la feminidad y de lo femenino" (2007). El aporte de Beauvoir a los estudios de género fue la concepción de un ser mujer que no está dado por su propia naturaleza biológica sino que se modela socialmente. Es por esto que es importante el análisis de la repetición sistemática de un formato de mujer y del tratamiento del cuerpo femenino en las revistas de moda y en las publicidades.

Papier Colle. El monstruo en lo siniestro

Esta producción aparece en la revista número 5 del año 2008 para la colección Verano. La fotografía es de Eleonora Margiotta y la producción de Suzuki Díaz y consta de 11 fotografías en las que se elaboran el tratamiento del cuerpo como un objeto o su cosificación asimilándolo a una muñeca o maniquí y por sobre todo trabaja el concepto del doble. (Ver Anexo N° 4)

La objetivación de estos cuerpos concretos es más sutil que en la producción anterior, el retoque digital no transforma la materia de las modelos, el juego no es el simulacro. El recurso que se utiliza es el maquillaje, la pose, el gesto por medio de los cuales la modelo parece una muñeca pero no se transforma en una.

Cuatro de estas fotografías son de dos modelos calvas con pelucas rubias mal colocadas que ponen en evidencia que son cabello artificial por la calidad y por el brillo de las hebras de nylon. Por medio del vestuario, el maquillaje y la pose las dos modelos simulan ser iguales, aunque mirando con atención vemos que no lo son. En otras tres fotografías

aparece solo una de las dos modelos (imposible precisar cuál de ellas) con poses en las que se enfatiza su calvicie lo que asimila su rostro al de un maniquí y mueve y acomoda sus manos y su cuerpo de manera mecánica y rígida para que la relación con la muñeca sea total. Así como Freud analiza el engaño de la autómatas para comprender la matriz de lo siniestro también lo va a relacionar con otros temas como la aparición del doble, “la aparición de personas que por su idéntico aspecto deben considerarse idénticas” (2009, p. 234) Idénticos físicamente o idénticos en el pensamiento como en la telepatía, el retorno de lo igual, la repetición, lo que vuelve a suceder una y otra vez es lo que nos impone la idea de lo fatal y la sensación de algo que no podrá evitarse y es eso lo que Freud interpreta que nos remite a lo siniestro.

La artista Nicola Costantino trabajó el tema de la creación de un doble en su obra *Trailer* que es una instalación concebida para la Fundación YPF, en donde se distribuyeron casas rodantes (trailers) en el inmenso espacio de la Fundación, y carteles imitando los que anuncian estrenos de películas en un cine y se presentó el tráiler cinematográfico de 3.17 minutos de duración de una película inexistente.

Trailer es el avance que nos cuenta un momento particular en la vida de la artista, que comienza cuando Costantino comprueba que está embarazada y comparte con todos nosotros el resultado de un análisis casero y para responder a los requerimientos que este momento tan significativo representa en la vida de una mujer y poder afrontar el trabajo que implica, decide crearse una compañera con quien compartir el proceso. Toma moldes de su cuerpo para construir otra versión de sí misma, vacía los moldes y pule las piezas que van fraguando, las arma y organiza, pinta la piel, los ojos, las uñas, coloca las pestañas una a una, cose su ropa igual a la propia.

El video nos permite ver como la doble y la panza de la artista crecen en paralelo. Una vez que la doble está terminada es el momento en el que nace el bebe y ambas lo cuidan, lo miran con amor, y lo acompañan. El final se anuncia en los gestos de desagrado que la artista explicita cansada de la mirada de la otra, hecha a su imagen y semejanza pero en la que la ausencia de vida genera una expresión extraña y distante, carente de inteligencia. El final se anuncia en un título que se recorta en letras rojas sobre un fondo negro para plantear que “El doble es lo ominoso”, y las imágenes que lo captan lo devuelven siniestro. El doble es lo ominoso y la artista pone en evidencia el peso de la mirada del otro (o la propia) que constantemente esta a nuestra espalda. El otro texto que aparece hacia el final del video nos habla de “Lo inevitable”. En el final, la destrucción del doble es imposible de evitar.

La muñeca construida es doblemente siniestra, por ser doble y por pretender ser un ser vivo. Por la copia y por el engaño. En fotografía el tema del doble nos remite inmediatamente a la obra de Diana Arbus o a la de artistas como Loretta Lux, en ambos casos el resultado es igualmente perturbador. El espectador siente un error en esas imágenes que nos muestran la duplicidad de un individuo, que justamente por ser tal lo pensamos como único e irrepetible. La confirmación de que hay dos o tres iguales a uno mismo es perturbadora.

Ambas fotografías utilizan iguales recursos para enfatizar el parecido, visten a los modelos con la misma ropa, el mismo peinado y por sobre todas las cosas la misma pose, el mismo uso del cuerpo que produce la sensación de un truco o efecto digital. Diane Arbus no solo realizó series sobre gemelos o trillizas sino sobre otros personajes con características físicas

diferentes a las de la media, como personas más altas o más bajas, enanos, jorobados, personas que trabajaban en circos o ferias itinerantes y que por su aspecto o por su ocupación eran lo que ella misma llamó *Freaks*.

Este término se generalizó a partir del título de la película de Tod Browning de 1932 en la que el director trabajó con personajes de circo, seres mutilados, mujeres siamesas, enanos, y distintas personas cuyas características físicas los separan del resto.

El vínculo de Diane Arbus con sus modelos es objeto de muchos análisis e interpretaciones. Susan Sontag, con quien compartió muchos estudios y diferentes momentos no puede dejar de mencionar que la mirada de Arbus representa el punto de vista de una joven judía de clase media de la ciudad de Nueva York acerca de “el otro”. Y la construcción de la diferencia no deja de ser la mirada de una joven acomodada que se dedicaba junto con su marido a la fotografía de moda y que de repente descubre un mundo que la fascina porque es distinto, sus propias palabras nos ilustran un acercamiento a esa mentalidad que busca lo exótico y se sorprende y maravilla frente a las diferencias:

Freaks ha sido lo que más he fotografiado. Fue una de las primeras cosas que fotografíé y ha sido terriblemente motivador para mí. Simplemente, solía adorarlos. Aún adoro a algunos de ellos. Con esto no quiero decir que sean mis mejores amigos, ellos me han hecho sentir una mezcla de vergüenza, temor y asombro. Existe una especie de leyenda acerca de los/as freaks. Como esa persona que en un cuento de hadas te detiene y te exige que resuelvas un acertijo. La mayoría de la gente se pasa su vida temiendo pasar por una experiencia traumática. Los Freaks nacieron con sus traumas. Ellos ya han pasado su prueba. Son aristócratas.

No se escapa la relación paternalista de la artista con sus modelos. Ella “los adora”, han sido su material de trabajo y reflexión durante años y no por eso deja de mencionar la sensación de vergüenza que una joven y bella burguesa siente frente a su cercanía, no son sus amigos pero no puede evitar la atracción que le producen. Es siniestro lo que nos atrae, si nos resulta indiferente o instantáneamente repulsivo ya no sería ominoso. Para que lo sea es necesaria la fascinación que Nathaniel siente por Olimpia, la que Diana Arbus siente por “sus freaks”, la que leemos en la repetición de las producciones de la revista *Catalogue* utilizando sistemáticamente modelos que remiten a la muñeca inerte, mujeres duplicadas, mutiladas o dolientes.

La producción *Caperucita Roja* con fotos de Nora Lezano, aparece en la revista *Catalogue* N° 6 del 2008 para la colección Alto Verano. Son cinco fotos con fondo blanco sobre los que se recortan uno a uno los personajes del cuento infantil. En la primera foto una niña con malla roja y caperuza nos remite a la protagonista, en la segunda una señora mayor con delantal de cocina sobre una malla personifica a la madre, luego es el turno del lobo (también en malla), la abuela en malla y por último el leñador esta vez en bermudas. (Ver Anexo N° 5) Todos los modelos son de la agencia *Freak Models* que en su página se define a sí misma como: “Somos una agencia que busca trascender los convencionalismos estéticos, desarrollando y valorando una visión particular de la belleza sin límites de edades o razas. La originalidad en la belleza, en distintas intensidades y formas: *Hard and Light*”.

La agencia trabaja con modelos que no responden al concepto publicitario de belleza y podemos encontrar en su catálogo: personas de un aspecto totalmente cotidiano que solo nos llaman la atención por estar en el catálogo de una agencia de modelos hasta personas muy gordas o muy delgadas, enanos, travestis, gente tatuadas o con cantidad de aros y gemelos. El concepto Freak de la revista Catalogue es una mirada edulcorada de la búsqueda extrema de Diane Arbus. Los modelos elegidos solo llaman nuestra atención por estar en una revista de moda, lugar en el que concebimos encontrar otros cuerpos y otro tipo de belleza pero no por algo que los defina en particular. La pose tiene sentido y belleza solo dentro del contexto de la revista, como ya nos mostró Yolanda Domínguez, cuando la pose se replica en otros ámbitos y en otros cuerpos es un chiste o un accidente. Lo mismo observamos cuando la revista se acerca a trabajar con otros estereotipos físicos, representan su propio verosímil, dentro de la revista son Freaks en la calle son personas perfectamente normales y cotidianas.

La elección de modelos que no se circunscriben al estereotipo trabajado por las revistas de moda y belleza es algo utilizado por muchas producciones de diferentes revistas. Quizá uno de los ejemplos más significativos de los últimos años fue la producción Pussy West del polémico número 913 de la Revista Vogue de 2011, con fotografías de Tom Ford y realización de Benjamín Bruno. (Ver Anexo N° 6)

Esta edición de la revista fue polémica por otra producción: Cadeaux con fotografía de Sharif Hamza y realización de Mélanie Huynh, en la que niñas pequeñas vestían y posaban como sensuales mujeres adultas, decisión que le costó el puesto de editor al fotógrafo Tom Ford.

La producción Pussy West si bien no es polémica en la misma dimensión que lo es erotizar a niñas pequeñas, es interesante y llamativa de analizar ya que muestra a una pareja mayor de 70 años besándose y tocándose de manera muy sensual y con una connotación erótica y agresiva. El fotógrafo se centra en enfocar los pechos desnudos, el cuello o las piernas de una mujer mayor que es algo que las revistas de moda y belleza nos han vedado, vemos arrugas y piel sin tonificar, manchas en las manos de dos personas que más allá de la edad siguen siendo hermosas y sensuales.

La pareja es bella y glamorosa, viste lujosamente a la moda, pero son mayores y eso que en el mundo es algo totalmente normal en el interior de una revista no, y en este caso la simple edad de los modelos transforma a la producción fotográfica en algo diferente, llamativo y revolucionario. La belleza, la sensualidad, el erotismo y el sexo en los adultos mayores parece transformarlos en seres tan extraños como los que veía Diane Arbus en sus recorridos por las ferias.

Madura inocencia. La muerte y lo siniestro

El Número 4 de la Revista Catalogue aparecido en el Alto Invierno de 2007 tiene dos producciones con niños, lo que es inusual dentro de la revista. La primera producción se titula *Madura Inocencia* y está conformada por siete fotos de Nora Lezano y Sebastián Arpesella. (Ver Anexo N° 7)

Los niños se recortan contra un fondo oscuro de un espacio de fábrica o depósito que parece estar abandonado y visten prendas antiguas que un epígrafe define como capitas de

terciopelo, vestidos de convento, vestidos de luto, prendas encontradas en el Salón Muare mezcladas con ropas a la venta en diferentes locales.

La revista recurre en muchas ocasiones a las prendas o accesorios del Salón Muare que es un lugar de alquiler de piezas clasificadas prolijamente por épocas y estilos. Lo significativo de esta operación es que las piezas del Salón no están a la venta ni son alquiladas por particulares sino que es un lugar destinado a abastecer producciones publicitarias, cinematográficas o artísticas.

La primera fotografía nos muestra a dos niñas similares a las trabajadas por Diane Arbus, ya que si no son gemelas parecen serlo, vestidas con ropa antigua y conventual que parecen recién salidas de una pesadilla. Son la versión en blanco y negro y más perturbadora aún de las gemelas que recorrían los pasillos de la película *El Resplandor* del director Stanley Kubrick, las niñas posaran separadas en otras dos fotos en las que se acentúa su carácter distante.

Las otras cuatro fotos son de un niño que genera una sensación igual de perturbadora. Dos de las fotos del niño nos lo muestran prolijamente vestido pero con sus ojos cerrados como si fuera la foto de un niño muerto, género tan apreciado hasta principios del siglo XX.

Sobre la relación entre la muerte y lo ominoso Freud nos dice:

A muchos seres humanos les parece ominoso en grado supremo lo que se relaciona de manera íntima con la muerte, con cadáveres y con el retorno de los muertos, con espíritus y aparecidos... En verdad habríamos debido empezar nuestra indagación por este ejemplo, quizás el más rotundo, de lo ominoso, pero no lo hicimos porque aquí lo ominoso está demasiado contaminado con lo espeluznante... (2009, p. 241)

Freud señala que el vivo mantiene el vínculo con el muerto en el amplio comercio con los espíritus, la relación es angustiante ya que "...el muerto ha devenido enemigo del sobreviviente y pretende llevárselo consigo para que lo acompañe en su nueva existencia". (p. 242) Según Freud la represión de este pensamiento primitivo sucede en las personas cultas que ya no creen en las diversas manifestaciones de ánimas y espíritus. Si bien podemos reprimir o racionalizar nuestra relación con la muerte y el terror que produce el contacto con lo muerto el arte (especialmente el cine y la literatura) han sabido aprovechar esos temas en un millar de películas que se inscriben el género de terror.

George Bataille elabora también el tema de la muerte y la vinculación de los vivos con el cuerpo muerto. Más allá de la repulsión natural que significa ser testigos de la corrupción de la materia, más allá de los temores que generan el contagio y las pestes provocadas por la descomposición de la carne, el vivo siente el rechazo y el temor de que en el cadáver queden los rastros de la violencia que arrasó con la vida. Es el paso del orden al caos.

La muerte era un signo de violencia, de una violencia que se introducía en un mundo que podía ser arruinado por ella. Aún inmóvil, el muerto formaba parte de la violencia que había caído sobre él; y lo que resultaba en el ámbito de lo que podía resultar "contagiado" estaba amenazado por la misma ruina a la que el muerto había sucumbido. (1997, p. 50)

La literatura y el cine han abrevado copiosamente de esta imagen del cuerpo muerto como un cuerpo capaz del mal, que regresa o se queda en el mundo por venganza o por maldad y son infinitos los relatos que asocian la violencia con la que aconteció la muerte con la violencia que puede ejercer el cuerpo una vez muerto.

En el caso particular de la producción de la revista las fotos nos vinculan con lo ominoso en dos niveles diferentes, en primer lugar al mostrarnos a estos seres que parecen haber regresado de la muerte y en segundo lugar porque son niños vestidos y actuando de forma que no los representa como tales. Los dos aspectos de lo siniestro se construyen por determinados elementos formales, como son la utilización del blanco y negro, el uso del vestuario, pero sobre todo por el uso del cuerpo de esos niños en la construcción de la pose. ¿Cómo debe posar un niño para parecer un muerto? Cada una de las fotos si no puede mostrar la muerte en si misma nos señala la ausencia de vida. Ninguno de esos niños actúa como tal, no juegan, no se ríen, no se enojan, ni encaprichan, no se mueven, no son niños y como lo parecen solo queda pensar que estén muertos. El maquillaje y los ojos cerrados y las bocas entreabiertas de algunas de las tomas completan la ilusión.

La siguiente producción con niños se titula *Infancia Imaginada* con fotos y estilismo de Florence Arguello, son siete fotos en las que nos enfrentamos a niños castigados en un rincón mirando contra la pared, niños enfrentando directamente a la cámara con ojos desorbitados, niños con expresión de susto, con la mirada perdida y una apatía distante o enojados. En esta producción los niños son activos y no dudamos en considerarlos vivos aunque todo lo que sucede nos resulte extraño.

En este caso se puede ver claramente la diferencia con la producción anterior. Estas fotos no nos remiten a lo siniestro, ni a lo terrorífico, ni a lo espeluznante. El sentimiento que elaboran gira alrededor de la angustia.

En todas estas producciones fotográficas rastreamos una profunda relación con las distintas definiciones que Freud encuentra acerca de lo siniestro, su relación con el automatismo, el lugar que ocupan los ojos en la comprensión del complejo de castración, la relación con las figura del doble, con lo deforme, con el cuerpo muerto, etc. Las producciones trabajan con una cantidad limitada de elementos, no hay escenografías ostentosas como en las producciones de la revista Vogue, en este caso la mayoría de las modelos posa contra fondos de colores neutros y no hay casi elementos alrededor de los cuerpos, es por esto que no es disparatado decir que la construcción de sentido funciona por medio de la pose. La pose construye el cuerpo ominoso y la estrategia aplicada es desvincularlo lo más posible del cuerpo real y latente.

La pose usada en todas las producciones analizadas remite el cuerpo de la modelo a un cuerpo objeto utilizando las mismas poses que una muñeca o maniquí o al cuerpo muerto separándolo de las pulsiones y sentimientos de la vida cotidiana.

El cuerpo en su relación con el dolor

En las producciones fotográficas de la revista Catalogue, así como en la mayoría de las revistas de moda y belleza y en la publicidad de todo tipo de productos, se somete al cuerpo

femenino sistemáticamente a la representación del dolor físico. Este vínculo que se establece entre el cuerpo y su dolor al ser tan extendido merece un análisis.

Grupos feministas y colectivos de artistas interpretan que todo lo que sucede dentro de las páginas de una revista de moda y belleza implica necesariamente una violencia sobre el cuerpo y sobre el mismo ser femenino o sobre la condición de ser mujer. El Colectiva Mujeres Públicas es un grupo de mujeres que comenzó desde el año 2003 a realizar intervenciones artísticas, performances e instalaciones. Firman sus obras con el nombre del grupo y ninguna de ellas se identifica de manera individual, son un grupo y mantienen de ese modo el concepto de arte colectivo.

Dos trabajos del Colectiva son interesantes de ser analizados ya que elaboran la relación del cuerpo femenino con los condicionamientos sociales que le imponen el mundo de la moda y la belleza: El primero es la acción *Esa belleza...* que se desarrolló durante los años 2003 y 2004 en la cual el Colectiva intervenía afiches y carteles publicitarios instalados en la vía pública pintando sobre ellos con stencil las siguientes frases: “*Esta belleza... mata*”, “*Esta belleza... lastima*”, “*discrimina*”, “*miente*”, “*enferma*”, “*duele*”, “*oprime*”, “*cosifica*”, “*condiciona*”, “*subestima*”, “*reprime*”, “*controla*”, “*castiga*”, “*deforma*”. Estas intervenciones ponen en evidencia cómo los productos de la industria de la moda y la belleza condicionan a la mujer, a su cuerpo y su relación con el entorno social. Esta instalación piensa sobre cuál es el uso que la publicidad hace del cuerpo femenino y cuál es el estereotipo que se muestra como condición de exclusividad, generando por repetición una imagen única de cuerpo posible que no se relaciona con el cuerpo de la mujer real que mira la imagen.

La segunda obra es la instalación del *Museo de la Tortura* que se organizó y montó como un espacio de exhibición de todos aquellos productos, objetos y requerimientos que al estar asociados al canon de belleza imperante en la modernidad son consumidos por las mujeres. De por sí la catalogación del espacio de exhibición con el nombre de “Museo” nos remite a una institución que históricamente ha generado un vínculo jerárquico y que condiciona las obras que cobija. En este Museo se reúnen objetos cotidianos del “mundo femenino”, todos los que sirven para la presentación pública de la mujer, son los elementos, instrumentos y accesorios que usamos para arreglarnos y emerger del ámbito privado al público. Encontramos bucleras, planchitas, rizadores de pestañas, maquillaje, tinturas, pinturas, pinzas de depilar, pinzas para el cabello, cera depilatoria, máquinas depilatorias, taponnes, instructivos para dietas y ejercicios, pastillas adelgazantes, etc.

La voz del Colectiva nos ayuda a comprender la obra cuando nos explica que:

Es en el texto que acompaña a cada objeto donde se hace visible la tortura. Maquinarias rosadas que en casa parecían inofensivas, develan aquí sus fines últimos, reales: subyace detrás de cada aparato expuesto un fin normalizador.

Quizá, lo más llamativo de este museo es que en él no encontramos instrumentos extraños, de aspecto medieval, sino cosas que llevamos en la cartera o tenemos en el baño.

El *Museo de la Tortura* genera un mensaje contundente. La institución museo cobija obras que por el hecho de estar en ese espacio son consideradas inmediatamente obras de arte

(la gran crítica de las vanguardias), en este caso el *Museo de la Tortura* nos predispone como espectadores a encontrar allí piezas de alto contenido negativo y todo lo que está en ese ámbito a partir de ese momento será visto como una agresión y violencia al cuerpo femenino.

En este sentido el *Museo de la Tortura* tiene un carácter fundacional ya que crea una situación de malestar con respecto a aquellas cosas que por ser muy cotidianas pasaban desapercibidas a la crítica y eran usadas sin reparos o se podían llegar a considerar como piezas vinculadas a la liberación femenina como por ejemplo los tampones. Dos de los artículos que nos llaman la atención son las minifaldas y los tampones, objetos siempre relacionados con la liberación de la mujer en la década del '60 son vistos por el Colectiva como elementos que ejercen violencia sobre el cuerpo femenino.

La explicación radica en que si bien la minifalda fue la culminación de la liberación de las ropas pesadas que imposibilitaban el movimiento también limitan el movimiento de quien las porta obligándolas a ser cuidadosas en cada uno de sus gestos, limitando el paso, y el modo de sentarse y pararse, en la posibilidad de desenvolverse e interactuar con el mundo. Los tampones parecen estar tan vinculados con la liberación femenina como la píldora y el Colectiva nos señala que el algodón de que están hechos esta blanqueado con productos cancerígenos lo que responde a la propia incapacidad de la sociedad de asumir naturalmente que la mujer menstrua y transforman la necesidad de ocultar ese hecho natural aunque sea con riesgos para la salud.

La antropóloga Bárbara Guerschman comenta en la revista *Myriades 1* que “la moda era una forma de tortura legalizada” (2007, p. 20). El vestido, el peinado, el maquillaje, los gestos y movimientos que las sociedades de cada época imponen en la mujer son ritos lo suficientemente complejos como para ocupar tiempo, energía, dinero y dedicación en tal magnitud que inhabilitan las posibilidades de desarrollo de otros ámbitos.

Tradicionalmente la mujer se ha vestido y arreglado para exhibir y poner de manifiesto el status social y económico de su familia o marido. Es por esto que la mujer porta las joyas y los vestidos más llamativos y es el exhibidor de los logros familiares. Marcelo Marino nos cuenta que históricamente el vestido femenino era una carga que inmovilizaba a la mujer con un peso que podía exceder los 10 kilos, dependiendo de la época. Llevarlo demostraba dos cosas fundamentales: en primer lugar que la mujer tenía a su disposición los ayudantes necesarios para asistirle en la colocación de las prendas y en segundo lugar que esa mujer no necesitaba moverse en todo el día y por consiguiente no necesitaba trabajar ni fuera ni dentro de su casa. Dos elementos que demuestran claramente el status social de pertenencia.

Es por esto que tanto el vestuario, los productos de belleza y accesorios como todas sus maneras de difusión, exhibición y comunicación son vistos como un sistema de control social que ejercen violencia contra la mujer. El caso de la Revista *Catalogue* establece una diferencia con el resto de las publicaciones femeninas ya que como vamos a analizar la relación con la violencia es mucho más clara y concreta y no hay ninguna intencionalidad de usar metáforas.

La segunda y la tercera edición de la Revista que corresponden a la temporada Alto Verano y Colección Invierno del año 2007 abundan en producciones donde se elabora y banaliza la mortificación del cuerpo. Nos limitaremos a analizar las producciones de estos dos nú-

meros ya que son lo suficientemente ricas y variadas como para permitirnos trabajar una idea acerca de cómo es el acercamiento al tema en la línea editorial de la revista.

En el Alto Verano de 2007. Número 2 de 2007

La primer producción que podemos analizar se titula *Dolor* y está compuesta por seis fotografías a página completa de Cecilia Glick con producción del Estudio Mangini y asistencia de Magdalena Freitas. El epígrafe dice lo siguiente: “El dolor, la suprema emoción de la que el hombre es capaz, es a la vez, el modelo y la prueba de todo gran arte”. (p. 41) Difícil precisar que es lo que significa esta frase más allá de su contenido sonoro, suena interesante la unión en una oración de conceptos como dolor, emoción y “gran arte” pero no es posible encontrar una interpretación concreta.

Las fotos nos muestran a una modelo en la que se mezclan las expresiones de dolor y de simple fastidio mientras es colgada de arneses y sogas que marcan y estrangulan su cuerpo y la halan y tiran de una esquina a otra. Así como la imagen de un otro diferente aparece edulcorada y sin contenido la representación de la relación entre la violencia y dolor y el dolor y el placer también se diluyen y se estetizan tanto que pierden contenido. La modelo parece actuar algo similar al sufrimiento sin perder la línea estética que defiende la revista, sufre sin despeinarse y mientras la cuelgan mira desafiante y de manera sensual al espectador.

En el mismo número la siguiente producción que trabaja sobre la violencia es *Warrior in Love* que no registra créditos y está compuesta por tres fotos a página completa y dos fotografías a doble página. En la primera foto vemos a una mujer que cayó de la escalera y unos globos rojos se elevan sobre ella como si fueran el alma que abandona el cuerpo, ella queda sola y muerta en el suelo de un espacio que por su estructura y color nos remite a una fábrica. Otras mujeres cuelgan, otras se pelean, luchan, sufren todas ubicadas en la misma locación. (Ver Anexo N° 9)

La visión de la mujer personificando a una guerrera en este caso está apoyada por la elección del lugar y por el estilismo. La acción sucede en una fábrica, lugar destinado en las producciones de moda a escenas de carácter urbano y futurista, la ropa se elige en colores rojo, negro y plateado, de látex y lycra, son prendas apretadas, calzados con tacos aguja de charol que refuerzan el sentido de la mujer guerrera herencia del comic y de los dibujos animados. La siguiente producción es *Agua Salada* con fotografía de Nacho Ricci, estilismo de Doiss Messeder y producción de Fer Furlone y Laura Scavo. En ocho fotos vemos a una modelo exhausta que transpira hasta desmayarse ejercitándose en una bicicleta fija. En su rostro captamos distintas expresiones que pasan desde el dolor que el esfuerzo le provoca hasta las muecas más agresivas que se usan para darse ánimo y lograr soportar la prueba física. El texto de la producción nos marca, “Nunca se debería confiar en una mujer que dice su verdadera edad. Una mujer que dice eso puede decirte cualquier cosa”. Sin que podamos encontrar relación entre el texto y la imagen, volvemos a tener una frase sonora de connotaciones profundamente agresivas con respecto a una situación normal e insalvable en la vida de una mujer y de cualquier ser vivo que es el paso del tiempo y por consiguiente su edad. Las fotos son monocromas: contra fondo negro una modelo de cabello oscuro esta vestida en tonos blanco y negro, solo resalta el color violeta de sus labios expresando el dolor que la prueba física le produce. En todas las fotos el cuerpo de la modelo se nos presenta

fragmentado, una boca que sufre, unas piernas que se esfuerzan, unos brazos agotados que caen, una espalda vencida, un cuerpo caído sobre la bicicleta fija, el cabello empapado sobre la cara que cubre el rostro y los brazos. Nada nos remite a una persona real sino a la teatralización de un sufrimiento por partes, profundamente estetizado.

La última de las producciones de este número que es interesante reseñar se llama *Vedada* con fotografías de Eleonora Margiotta, estilismo de Denise Massri y Dominique Rodríguez, asistencia de fotografía de Verónica Romanenghi y una poesía de Connie Ansaldi que se imprime sobre la última foto y dice:

Bendito cruel que desarmas mis bordes.
Los huesos inertes que ya no visten
sólo las manos tocan aquello que fue.
Y en el calor de tu aliento,
sola otra vez derretida.

Este poema que aparece al final de la producción más larga del número, que consta de once fotografías, se refiere a la cera depilatoria. Ese es el tema de la producción y por consiguiente vemos a la cera en sus contenedores habituales que podemos encontrar en cualquier lugar dedicado a la depilación y a una modelo vestida con encajes y tules que nos remite a una novia en el momento en que vestida se depila las axilas, la línea del cavado, pierna entera, bigote, etc. en todas las fotos la modelo nos oculta su rostro que aparece cubierto por tules, máscaras y velos y lo que podemos ver es a una joven en ropa interior o con solo la parte interna del vestido en la exhibición de un momento íntimo, de ahí el nombre de la producción: *Vedada*, son las fotos del momento que no vemos nunca, el momento de una preparación que no es pública para estar lista para un magnífico evento que si lo es.

Estas son las cuatro producciones que se trabajan en este número de la revista *Catalogue*, cada una elabora el tema de la violencia infligida en el cuerpo desde distintos puntos de vista y de diferentes maneras. En la primera el dolor es estético y se mueve al ritmo de un baile que provocan las cuerdas en el cuerpo de la modelo, en la segunda el dolor es la lucha y la pelea de dos mujeres que se enfrentan, en la tercer producción el dolor lo inflige la misma modelo sobre su cuerpo sometiéndolo a una rutina de ejercicios excesiva y por último el dolor lo produce la búsqueda de la aceptación del otro y deja constancia de lo que una mujer haría por agradar y satisfacer la mirada del otro: plantea que la mujer está dispuesta a rechazarse a sí misma y a su cuerpo sometiéndolo a rituales dolorosos que lo mortifican por acceder a la instancia del matrimonio, meta necesaria en la vida femenina. Es interesante analizar estas producciones a la luz de las investigaciones que Michel Foucault realiza sobre la problemática de la violencia y del poder y su relación con el cuerpo que la recibe y que la ejerce:

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (2004, p. 140)

Entendemos que esta relación no es intencional pero es interesante analizar las locaciones de las producciones en función del análisis de Foucault de la distribución de la disciplina. El autor plantea en primer lugar que la disciplina exige clausura, clausura en el literal sentido del encierro o del perímetro delimitado, "...la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo" (2004, p. 145), colegios, cuarteles, fabricas, hoy incluimos los barrios cerrados como el lugar marcado por la disciplina sutil, por otro lado la disciplina exige el establecimiento de un espacio que permita ser controlado, y este claramente asignado.

Las producciones eligen como espacio de ubicación la fábrica, el gimnasio, la camilla que nos remite al emplazamiento sanitario y la nada o el vacío. Estos son los espacios que habitan los cuerpos de las mujeres atravesadas por la violencia y el dolor, y son los espacios modernos de control y de sometimiento. El espacio del gimnasio se plantea como centro del control moderno hacia el cuerpo de hombres y mujeres. Michel Foucault nos dice que "...la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio" (2004, p. 141) esta es una disciplina de fuerte relación con la acción conventual. En ambos casos el cuerpo se somete a rutinas fijas muy estrictas, que pueden ser dolorosas o no pero que siempre incrementan paulatinamente el grado de dificultad. El cuerpo es tanto el obstáculo a vencer como el medio por el cual logramos nuestro objetivo.

El cuerpo se disciplina para que no sienta deseos o placer, ya sea por el sexo o por la comida. Foucault plantea que "Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". (2004, p. 140)

Desde la época clásica el cuerpo ha sido el objeto de mortificación y de comparaciones insidiosas de las que no podía salir airoso, tratar de establecer una jerarquía entre el cuerpo y el alma desde la época griega relegó al cuerpo a un segundo plano en el que no era más que un mal necesario que debía ser sometido y controlado por medio del dolor. La religión católica recupero esta concepción dual del ser humano y estableció los rituales necesarios de dominación corporal. El cuerpo y sus pulsiones debían ser vencidos por medio del control y de la disciplina, y de este modo se estableció un catálogo de suplicios y mortificaciones, que incluían aparatos como los silicios, látigos y púas, y las acciones como los rezos, ayunos y abstenciones.

En sus investigaciones sobre el cuerpo femenino en relación al abordaje que se realiza en las revistas de fisiculturismo Beatriz Ferrús plantea que,

El cuerpo femenino pecador, pero también el modelo imposible de una madre-virgen, son los estigmas con los que cargan las mujeres de todas las épocas... Como "útero andante" o "lasciva tentación de Satanás", la mujer se convierte en la responsable del "pecado de la carne", en aquella que debe castigar doblemente su cuerpo, pues su falta es doble; al tiempo que, no debe olvidarse, los tratadistas y moralistas del medievo dudaron de la existencia del alma de las mujeres, por lo que la relevancia del cuerpo en la tradición femenina se va a ver incrementada. (2007, pp. 222-223)

La modernidad modificó nuestra relación con el cuerpo pero no por eso lo liberó del dolor, el cuerpo de la mujer moderna se somete a rutinas interminables y dolorosas con el único

fin de agradar a otro tan abstracto como inexistente para lo cual busca mutar y modificarse hasta acercarse lo más posible a una imagen construida por la visión de mil cuerpos diferentes. Este sometimiento del cuerpo a las exigencias de la moda se construye por medio de ejercicios, cirugías, tinturas, pigmentaciones, maquillajes, vestuarios, posiciones, etc. El cuerpo es diseñado a voluntad y eso lo transforma en el protagonista, en el centro de todas las discusiones y del sistema económico y productivo. Nuevamente Beatriz Ferrús nos dice,

Sin embargo, mientras las mujeres tratan de borrar su cuerpo por medio de la ascésis, la profesión conventual o diversas formas de control y punición, es tanto su esfuerzo de borrado, que terminan por subrayarlo, por convertirlo en el protagonista de su discurso, por encontrar en él el lenguaje del que son privadas en los discursos públicos. etc. (2007, p. 223)

La producción *Vedada* de Eleonora Margiotta tuvo una continuación como serie dentro de la producción artística de la fotógrafa: *Vedada 1*. (Ver Anexo N° 10)

Esta continuación se compone de una serie de fotografías en las que retrata a personas comunes en un cubículo típico de cualquier centro depilatorio, donde hombres y mujeres recostados en camillas blancas se encuentran en ropa interior, casi indefensos frente a lo que en breves instantes va a suceder. Las palabras de la serie nos elaboran el sentido de las imágenes: “El objetivo de Eleonora con esta obra fue retratar con crudeza como estamos expuestos y somos despojados de toda vanidad en situaciones cotidianas. Todos hermanos en la fragilidad. E igualmente solos”.

Este trabajo es totalmente diferente al de la producción de la Revista Catalogue. Si bien el tema es exactamente el mismo, los cuerpos son reales y muestran sus marcas reales, algunos delgados, otros más robustos, cuerpos jóvenes y viejos, obviamente con bellos, estrías, marcas del tiempo. En esos cuerpos el sentido de fragilidad es patente y pronunciado, comprendemos un sentido profundo y conmovedor del cuerpo que se expone indefenso a una práctica dolorosa que cree necesaria, el mismo entorno es siniestro: cubículos mínimos, asfixiantes, pulcramente asépticos.

El mismo concepto en otro cuerpo y en otro contexto cambia el sentido totalmente. Sucede aquí lo mismo que analiza Yolanda Domínguez con respecto al uso de la pose en la fotografía de moda, la pose y en este caso el concepto en otro contexto pierde sentido, pierde su verosímil.

En el Invierno de 2007. Número 3 de 2007

La Revista número 3 tiene sobre este tema dos producciones importantes de analizar. La primera es *No te matarás*, una idea de Jimena Nahón, Sol Abadi y Diego Speroni, Fotos de Sol Abadi y retoque digital de Diego Speroni. (Ver Anexo N° 11)

Son seis fotos en las que una modelo muere víctima del consumo de objetos de moda. El epígrafe dice: “No hay motivo que justifique hasta el último sacrificio, algunas mujeres no lo entienden”.

En la primer foto una modelo muere cuando el taco aguja de su zapato se clava en su cuello del que brota una espesa sangre negra. En la segunda imagen la modelo muere

aplastada por una cajonera y de su boca mana un hilo de sangre brillante y espesa, ella esta desnuda salvo por una diminuta bombacha y un collar que cubre su torso del que fueron borrados los pechos, a su lado una cartera. En la tercer imagen ella cae y rompe su cabeza contra un espejo, en la cuarta es aplastada por zapatos y carteras, luego la encontramos a punto de caer al subir a un mueble para tratar de encontrar un zapato perdido y por último muere asfixiada por una cartera.

En todas las fotos el fondo es un continuo blanco, no hay suelo ni paredes reconocibles, es el espacio de la nada. Por obra del retoque digital el cuerpo de la modelo se ha transformado en la textura de un maniquí o de una muñeca ya que no podemos percibir ninguna marca o imperfección.

De repente las mismas piezas que dan sentido a la existencia de la revista son culpables de crímenes atroces, el deseado zapato es el arma con el que la modelo se mata. Es una muerte profundamente estetizada y bella, ni la sangre parece sangre ni los golpes remiten al dolor, es la representación de la muerte por medio de la belleza.

Este vínculo entre la moda, la muerte y podríamos incluir la belleza, no es actual sino que viene de larga data. Siguiendo los pasos de Giacomo Leopardi podemos relacionar a la moda con la muerte, por el carácter efímero que la constituye y por su vinculación agresiva con el cuerpo. En 1824 escribe sus *Poemas Morales* en los que relaciona a la moda con su hermana Madame Morte:

Yo persuado y obligo a todos los hombres gentiles a soportar cada día mil esfuerzos e incomodidades y a menudo dolores y sufrimientos; y a alguno a morir gloriosamente por el amor que me profesa.

Yo me conformo generalmente con la barba, el cabello, los vestidos... y no me privo de realizar numerosos juegos comparables a los tuyos, corno verbigracia perforar orejas, labios o narices y dañarlos con las naderías que cuelgo de sus orificios, abrasar las carnes de los hombres a los que obliga a practicarse tatuajes por motivos de belleza, deformar las cabezas de los niños con vendajes y otros ingenios... deformar a la gente con calzados demasiado estrechos, dejarlos sin respiración y hacer que los ojos se les salten por la estrechez de los corsés y cien cosas más de esta naturaleza.

La moda persuade y si no convence obliga y siempre somete porque todos sabemos que es el parámetro con el que el otro (sea real o ilusorio) va a juzgarnos. El uso de una violencia explícita en el marco de una producción de moda no puede dejar de sorprendernos. Es la manera de poner en evidencia lo que en otras revistas suele ser matizado, como son las dietas, ejercicios y ropas que mortifican el cuerpo y se presentan por medio del eufemismo y de la exaltación rodeada de adjetivos pomposos.

La producción *El Fin...*, lleva lo antes mencionado hasta el extremo más dramático. La producción fue realizada y concebida por los fotógrafos Gabriel Machado, José Cicala y el director de arte Fabián Morassut, quienes acostumbrar trabajar juntos en su estudio desde 1995.

Son tres fotografías, en la primera a doble página vemos a dos modelos en ropa interior con su cuerpo ensangrentado, una rubia de rodillas que sostiene a otra (morena) que está

atada de manos y con los ojos vendados con una tela. La soga roja que ata las manos de la modelo caída se enrosca alrededor del cuerpo de la modelo arrodillada que tiene sus pechos desnudos, confundiendo así la identificación de víctima y victimaria. Los gestos son la representación edulcorada de un gesto duro y violento, la representación diluida de la crueldad.

Como es común en las producciones de la revista la escena transcurre en un lugar neutro, todo sucede en un infinito gris en donde confundimos el suelo con las paredes, lo cercano con lo lejano, no hay línea de horizonte ni ninguna referencia espacial. Los modelos se mueven y luchan sobre un polvo blanco, similar a la tiza, que ensucia sus cuerpos y se mezcla con la sangre.

La siguiente foto nos muestra a la modelo morena con su cara descubierta y vemos como unas manos le atan dos vueltas de alambre de púas alrededor de la boca, cortándole la piel. La víctima sufre sin expresar dolor. Las manos que sostienen y tensan el alambre están cubiertas de sangre y las muñecas están vendadas con gasas blancas también manchadas. La tercera foto nos muestra a la modelo rubia atada, desnuda con el cuerpo sucio de tiza blanca, los brazos atados a la espalda por una tela roja y en su cintura una soga también roja. Parece ser una interpretación de la Venus restaurada de Man Ray, un maniquí atado con sogas. Pero el cuerpo de la modelo y el juego al que se someten las dos juntas dista mucho del efecto que provoca la misma soga en un maniquí plástico.

El texto de la producción dice: “Creemos saber cómo queremos vernos, cómo queremos que nos vean, pero no nos preparamos para un camino irreversible. En la búsqueda del modelo de belleza perdemos nuestra autenticidad”.

La mortificación al cuerpo que reciben estas modelos por medio de la frase se vincula a la mortificación de la que es víctima el cuerpo para agradar y por someterse a los dictados de la moda y la industria de la belleza. Si bien la censura parece ser fuerte, la belleza de los cuerpos, lo cuidado de la pose y la asepsia del trabajo diluye el sentido crítico de la producción.

Esa intención de agradar y agradarnos adquiere un sentido de profunda búsqueda por medio del dolor. Tal como escribió Sade y teorizó posteriormente George Bataille, los vínculos entre el dolor, el erotismo y la muerte son estrechos: “El terreno del erotismo es esencialmente el terreno de la violencia, de la violación”. (1997, p. 21.)

Bataille va más allá cuando expone “...que el impulso del amor, llevado hasta el extremo, es un impulso de muerte” (1997, p. 21). Los surrealistas como Dalí y Man Ray elaboraron sus reflexiones en torno al orgasmo “una pequeña muerte” el momento en el que el cuerpo se abandona y se deja de ser quien se es para morir por un instante.

Dos mujeres desnudas y atadas, manchadas de sangre remiten a esta categoría de erotismo que Bataille trabaja. En su libro *la Historia del ojo* (1997) la descripción de una de las primeras escenas de sexo en la que participan los protagonistas nos representa la siguiente situación:

Yo estaba pálido, manchado de sangre, vestido de cualquier manera. Cuerpos sucios y desnudos yacían detrás de mí en un delirante desorden. Trozos de cristal habían cortado y hecho sangrar a dos de nosotros; una joven vomitaba; se habían apoderado de nosotros ataques de risa tan violentos que

unos habían mojado sus ropas y otros su sillón o el suelo; se desprendía un olor a sangre, a esperma, a orina y a vómito que hacía retroceder de horror. (1997, p. 61-62)

En Bataille el erotismo está marcado por el horror, ya que el erotismo es la transgresión del límite socialmente impuesto, es "... la aprobación de la vida hasta en la muerte". (1993, p. 15)

La producción Doloroso Placer de la Revista número 5 del 2008 trabaja desde el tema del sadomasoquismo, con todos los elementos que nos permiten identificarlo de manera precisa e inmediata. Dos modelos se juntan, se desean, se alejan, visten de cuero o de sintético brillante, la ropa es apretada, usan zapatos de taco aguja y tienen los senos descubiertos. Las poses buscan las formas más claras de remitir al imaginario colectivo de gestos sádicos: una le pega a la otra con el látigo, la pisa con un taco aguja de metal o la ata con cadenas. (Ver Anexo N° 12)

Las referencias no buscan ser sutiles sino inmediatas y en la elección de la pose y del vestuario prima que el espectador interprete el mensaje con claridad pero también buscan sostener un ideal de belleza que no se ha perdido en ninguna producción por más que el tema elegido sea la mortificación directa del cuerpo, su vejación y su objetivación.

Siguiendo el análisis de Bataille podemos afirmar que si el erotismo es el triunfo del ser humano sobre la condición animal, y por consiguiente siempre implica una sofisticación y una exacerbación de lo sexual (lo sexual que no es más que la necesidad reproductiva que tenemos como especie), entonces necesariamente el sadomasoquismo es parte del erotismo y de ahí su relación con el dolor, el sufrimiento y la muerte. La presencia de la muerte como posibilidad está presente en el sadomasoquismo. Aunque en la realidad de los hechos los individuos ni siquiera la rocen, el coqueteo con la muerte es necesario.

Los abordajes de las producciones son diferentes, lo significativo es la recurrencia con la que se utiliza el cuerpo doliente para la estimulación del deseo. Ya que la moda es eso, es deseo de poder, deseo de ser, deseo de parecer para uno y para otro.

Una antigua construcción social nos condicionó a pensar que cuanto más doloroso el proceso más eficiente y deseable es el resultado. Si la moda duele al portarla o al prepararnos para ella es porque realmente será más satisfactorio el resultado final, es por esto que nos subimos a un taco de 15 cm que deforma nuestra espalda, se usan corset tan apretados que impiden la respiración, se alisa el cabello con productos cancerígenos, se realizan dietas tan bajas en calorías que se produce daño físico y psicológico o nos sometemos a ejercicios que atentan con nuestra fortaleza cardiaca. Tendemos a creer que cuando más doloroso y difícil es el esfuerzo más felicidad nos espera al final del camino.

La constatación nunca sucede ya que luego de alcanzar el objetivo debemos someternos a la no menos penosa tarea del mantenimiento de lo alcanzado, por lo tanto el esfuerzo se sostiene infinitamente y podemos evitar el momento de evaluación del resultado.

En el caso de estas producciones ninguna sostiene un sentido crítico real, ni en los textos ni en las imágenes, no se está problematizando la relación entre la moda y sus requerimientos al cuerpo ya que cuando el dolor se mezcla con la belleza lo que prima es la belleza.

El cuerpo en su relación con la belleza. Perlas. Lo inasible del cuerpo bello

Perlas se titula la producción de la Revista Catalogue número 3 del año 2007 para la colección Invierno. Con fotografía de Sol Abadi, estilismo de Florencia Arguello y retoque digital de Diego Speroni. Son cinco fotografías más la foto que fue utilizada para la portada de la edición. (Ver Anexo N° 8)

En la primera foto de la producción vemos como una modelo lujosamente ataviada en un vestido de piel (un saco de visión puesto al revés) se presenta en actitud frontal y tonos homogéneos. Su cabello ha sido reemplazado por ristras de perlas en color natural que se integran con el color de un sombrero de fieltro, del vestido, del rostro y de toda la piel maquillada, logrando un efecto monocromo que se acentúa con el fondo de color neutro. Un texto en letras negras nos señala, “Amalas, son un privilegio de la naturaleza”. Refiriéndose a las perlas. La frase ejerce un fuerte contraste con la expresión y pose de la modelo quien nos demuestra una apatía rayana en el trastorno psicológico.

Las otras dos fotografías son de una misma modelo a quien la rigidez de la pose y las características de su cuerpo, extremadamente delgado y sin formas, transforman en un muñeco. La primera de estas dos fotos muestra a la modelo hasta las rodillas y la siguiente (la tercera de la producción) muestra solo su rostro. La cuarta y quinta foto funcionan de manera equivalente pero con otra modelo, la primera nos muestra a una joven con un vestido corto y un collar de perlas de mil vueltas y la siguiente nos muestra solo su rostro en un plano muy corto.

Todas las fotos son igualmente monocromas y utilizan un fondo neutro.

Las perlas, el tema de la producción, el eje que determina el color y los modos de representación de las figuras son justamente lo que no está en venta. Son perlas, no collares que puedan encontrarse en una tienda. Como el título lo indica son un privilegio de la naturaleza al que no es fácil acceder y en el marco de un catálogo que dirige las compras del usuario, esta compra especialmente está vedada.

En la foto de la tapa la perfección del rostro de la modelo la iguala a un dibujo, con las pestañas finamente delineadas, los rasgos delicadamente marcados, un color artificial. No hay marcas, lunares, poros, la exageración del retoque digital nos hace imposible identificar una persona detrás de esas fotos, solo vemos una bella y perfecta muñeca, disfrazada para ser más bella aún.

En todas estas producciones las imágenes están fuertemente retocadas y digitalizadas, maquilladas y arregladas, acomodadas para parecer otra cosa que lo que realmente son. Se da la operación contraria a la del cuento de Hoffmann, en el que una autómatas construida simula ser una mujer real, en estos casos las mujeres reales pretenden ser muñecas y automatizan sus gestos y poses para lograrlo.

El resultado por ser inverso no es menos perturbador que en el cuento. Al ver una producción detrás de la otra y ver la repetición sistemática que tiende a cosificar a las figuras femeninas construimos un concepto de mujer degradado. Lo que estas imágenes nos escatiman es la vida de esos cuerpos, sus pulsiones. Y la vida es lo que en la imagen, fotográfica o pictórica, identificamos como la individualidad, es lo que nos permite reconocer y desear al otro. Estas imágenes no buscan ese reconocimiento sino que nos indican claramente que ninguna de esas modelos que ha prestado su imagen es importante, son seres anónimos de los

que casi nunca encontramos el nombre registrado en la revista y de las que no podemos rastrear seña alguna, probablemente si las encontráramos en la calle y las viéramos personalmente no las reconoceríamos.

Tampoco buscan o conducen al erotismo o a la sensualidad. Son cuerpos distantes, fríos y rígidos que no dan señal alguna de vitalidad. En el siglo XVIII, durante el academicismo, se establecieron las reglas que debía seguir el desnudo artístico, haciendo un análisis sobre los modos de representación social del cuerpo y sus implicaciones.

Al definir las normativas del desnudo la Academia lo hace teniendo en cuenta que la representación debe sublimar el cuerpo y no representarlo en su materialidad, como una forma de idealizarlo. Abigail Solomon - Godeau expone cuál es la visión que Quatremère de Quincy plantea para establecer qué ideal debe seguir la representación del desnudo:

Las formas serán modeladas con amplitud, simplificadas, purificadas, depuradas de cualquier detalle individual, de cualquier defectuosidad accidental. Las proporciones y las relaciones de las partes se fijaran con todo el rigor de una construcción matemática". "[...] evitará a toda costa intentar, con el vano pretexto de animar sus figuras, imprimirle los caracteres que en la realidad denotan vida: la flexibilidad de la carne, la transpiración de la piel, la elasticidad de los músculos. Evitará que se adivine lo que se halla bajo el envoltorio exterior, el afloramiento de la estructura ósea, los músculos y las venas, ya que todo ello no es más que detalle 'animal'. (2004, p. 107)

De Quincy, crítico de arte e ideólogo de muchos de los preceptos de la Academia de Bellas Artes de Francia en el siglo XVIII, nos ilustra todo lo que no debe ser mostrado, con el fin de plantearnos cómo es que se debe representar la imagen de un cuerpo desnudo, la definición trabaja por exclusión ya que la negativa es representativa de la conformación de un modelo que se caracteriza por ocultar o tapar, disimular lo que es propio del cuerpo en si para representar lo que en realidad sería propio de una idea o concepto.

En primer lugar está tratando de separar la llamada representación artística del desnudo, de la imagen que se considera o se usa de manera pornográfica, y que por consiguiente podría atentar contra los valores éticos, religiosos y morales de la época. La diferencia entre los diferentes fines que puede tener una misma imagen se centra en su capacidad de evocación erótica y de incitación al deseo. La línea muchas veces es tenue.

Esta manipulación de la imagen se realizaba tradicionalmente en la pintura, ocultando los órganos sexuales y las marcas propias del cuerpo que lo transformaban en un objeto palpitable y tibio. Pero esta operación no siempre fue fácil de trasladar a la fotografía, ya que la foto atenta contra el ideal remitiéndonos directamente a un modelo real, de existencia real, en un tiempo real. Esto quiere decir que la foto de una mujer desnuda implica inmediatamente la existencia de esa mujer desnuda, que por más que esté velada por tules y efectos especiales, estuvo desnuda frente al fotógrafo.

El cuerpo privado de todos los rasgos y atributos de su vitalidad (latidos, marcas, bellos, cicatrices, músculos, sudor, etc.) es un cuerpo privado de sí mismo y transformado en otra cosa, en un cuerpo títere que se presta al espectáculo, al show del diseño contemporáneo donde los protagonistas son otros.

En la representación de este cuerpo lo que se extrae es su necesidad, todo cuerpo tiene necesidades que se vinculan con lo fisiológico, con rutinas que son necesarias y obligatorias (comer, dormir, respirar, defecar, pestañear, etc.). De esta pesada carga de la necesidad nos libera el arte, el cuerpo que no está limitado por el temor de lo inmediato es eterno. Bataille relaciona este tratamiento de la representación del cuerpo con una búsqueda de separar el cuerpo humano del cuerpo animal:

La aversión de lo que, en un ser humano, recuerda la forma animal, es cierta. En particular, el aspecto del antropoide es odioso. El valor erótico de las formas femeninas está vinculado, me parece, a la disposición de esa pesadez natural que recuerda el uso material de los miembros y la necesidad de una osamenta; cuanto más irreales son las formas, menos claramente están sujetas a la verdad animal, a la verdad fisiológica del cuerpo humano, y mejor responden a la imagen bastante extendida de la mujer deseable. (1997, p. 149)

La producción *Enorme Belleza* del número 5 de 2008 para la temporada de Verano, tiene fotos de Sol Abadi con asistencia de Meli Jenik y Jesica Trajtemberg, estilismo de Florence Arguello y asistencia de producción de Fátima Christie Newbery. (Ver Anexo N° 11)

Son seis fotografías en las que la misma modelo posa de forma tal que no quedan dudas de que cumple con las condiciones y requisitos necesarios para ser considerada una mujer bella. Lo que llama la atención de la producción es la necesidad de remitir el cuerpo bello a un estereotipo clásico de mujer en la que nos encontramos a una niña / dama antigua que oscila (por sus ropas y estilismo) entre un retrato construido al modo de los dibujos infantiles de Sara Kay o de la mítica serie de La Familia Ingalls.

Encontramos en la revista la acción recurrente de vincular al canon de belleza características temporales pasadas en donde prima la delicadeza y la suavidad, mientras que la mujer moderna es representada como fuerte y violenta y su cuerpo pierde los atributos típicamente femeninos como son los pechos o las caderas marcadas.

El ideal de belleza es la construcción social que se realiza para definir qué es lo que este momento y este lugar van a considerar como bello, la pertinencia de esa elección como categoría dependerá del alcance de su difusión. Siempre y cuando todos hayamos comprendido e identifiquemos cual es el modelo elegido para representar lo bello eso será percibido como bello. Bataille nos plantea que “el margen de interpretación personal no es tan grande” (1997, p. 148). Nos gusta pensar que nuestras elecciones son nuestras y parte de un descubrimiento personal, pero la construcción de un ideal de belleza es un modelo social.

La construcción de belleza que el mundo de la moda y la publicidad han sostenido es la de la belleza ideal, no existe para este la belleza real, porque si es real ya no genera la misma fuerza de deseo.

El deseo se moviliza frente a lo inalcanzable. Los rituales a los que debe someterse el cuerpo para que la industria de la moda y la belleza sean viables económicamente son interminables, complejos, costosos y dolorosos y están diseñados para repetirse por siempre. Para que eso suceda, para que esto pueda funcionar el objetivo final debe encontrarse mucho

más allá de lo posible. El ideal más fuerte que trabajan hoy la industria de la moda y la belleza es el de la juventud, solo se es bello mientras se es joven. Este principio es imposible de sostener para cualquier ser humano y es por esto que el cuerpo se somete a gran cantidad de procedimientos que son infinitos, como por ejemplo el uso de cremas, tinturas, cirugías, ejercicios, dietas, pastillas, inyecciones, injertos, etc.

Históricamente la construcción del canon se sostenía en el tiempo generando un concepto de larga duración al que podían remitirse varias generaciones. Hoy en día esto ha cambiado significativamente.

Martin Harrison recuerda a Sir Cecil Beaton quién en 1962 se sorprendía de esta cualidad temporal que empezaba a marcar inexorablemente los cambios en el paradigma de la belleza: “¡Qué imperceptible, pero rápidamente, cambia nuestra imagen de la belleza! ¡Hasta en dos años nuestro ideal puede dar un completo cambio!... Es un fenómeno curioso que la demanda de un nuevo tipo de belleza se vea siempre cubierta”. (1997, p. 23)

Sir Cecil Beaton se sorprende no solo del ritmo acelerado del cambio sino también de que siempre se encuentre quien lo encarna, siempre hay un cuerpo capaz de portar ese sentido. Distintos momentos han hecho convivir distintas interpretaciones acerca de qué es lo bello. Atravesamos un momento especial en el que no se busca establecer un modelo o canon general sino que se trabaja en nichos cada vez más pequeños, es por esto que hoy en día conviven múltiples concepciones de la moda, de lo bello y del cuerpo que representan a pequeños grupos y se dirigen y dialogan con estos.

Es evidente que las producciones de la revista *Catalogue* no abordan recurrentemente la búsqueda de un cuerpo bello o de la belleza en sí. O por lo menos no lo hacen de la misma manera que podemos percibir en las otras revistas de moda del mercado. En general la industria de la moda busca ser representada y presentada por la construcción momentánea de belleza imperante.

Pese a esto encontramos que las modelos conocidas no responden todas a los mismos descriptores, ya que encontramos modelos de cuerpos magros, casi masculinos o adolescentes, modelos voluptuosas, encontramos algunas rubias, otras morochas, más altas o más petizas y en todo un mundo de adjetivos perdemos la posibilidad de establecer un definición que incluya con coherencia a todos aquellos cuerpos que consideramos bellos. Más allá de esto podemos identificar a una modelo y asociarla, aunque sea vagamente, a la belleza. Esto se logra por repetición, estamos tan expuestos a las imágenes que produce la moda y la industria de la belleza que la familiaridad con esas personas específicamente nos permite construir un concepto mental, imposible de teorizar, acerca de la belleza.

Es por esto que la actualidad ubica con nombre y apellido a cada una de esas caras y esos cuerpos, a partir de los años noventa conocemos a las modelos que han devenido *celebrities*, nos son familiares sus imágenes y sus historias (que sirven para anclar el recuerdo). Las tradicionales revistas de moda y belleza como *Vogue*, *Elle*, *Para Ti*, etc. nos muestran a sus hijos, sus maridos, sus historias de vida.

Al reconocer esos cuerpos como los de *las Modelos o Top models*, los asociamos inmediatamente a la belleza, más allá de sus características específicas. La revista *Catalogue* no trabaja con modelos conocidas, ni con celebrities. Es por esto que nos cuesta reconocer en las producciones un concepto tradicional de belleza. En muchos casos las mujeres elegidas por la revista *Catalogue* escapan al estereotipo fácil que nos sirve como guía.

Hay en la elección de esos modelos un intento de transgresión y diferenciación. Las producciones de la Revista Catalogue no se organizan como en una tradicional revista de moda y se vinculan con el mundo del arte y de la fotografía contemporánea. Es por esto que en este estudio hemos relacionado las producciones con obras de artistas visuales contemporáneos y no con las producciones de otras revistas de moda, nacionales o internacionales.

El caso de la revista Vogue produce un resultado totalmente diferente. La Vogue ha trabajado históricamente con algunos de los mejores fotógrafos, pero las producciones que realizan para la revista siguen una línea editorial tan coherente que más allá de las diferencias estilísticas de cada artista, los resultados en cuanto al uso del cuerpo y a la elección de esos cuerpos es equivalente. Esto tiene su raíz en la elección de modelos profesionales conocidas popularmente.

Conclusión

En las producciones fotográficas de la Revista Catalogue se elaboran problemáticas muy complejas que giran alrededor del uso del cuerpo femenino. El uso del cuerpo, la pose y su gesto son el elemento más pregnante que tenemos para analizar, ya que son elementos repetitivos y por eso importantes para entender de qué nos habla la Revista Catalogue cuándo nos habla de mujer, de moda y de belleza.

En muchas producciones el cuerpo es lo único que nos brinda la imagen, no tenemos escenografías costosas, ni locaciones, a veces no tenemos ni la ropa o accesorios que podemos adquirir y al trabajar con modelos desconocidas o con mujeres que no son modelos profesionales también nos priva de las historias que acompañan a la imagen de esos cuerpos. Cuando una consumidora de revistas de moda ve una producción personificada por una *top model* como Cindy Crawford, Valeria Mazza o Kate Moss el reconocimiento de esas figuras le permiten construir una narración y un sentido alrededor de la producción fotográfica. Los tres ejes que analizamos en este estudio giran alrededor del uso del cuerpo y su relación con lo ominoso, con el dolor y con la construcción de belleza. Llamamos la atención por su repetición en muchas de las producciones, en muchos de los números y por sostenerse en el tiempo ya que podemos observar el tratamiento de estos temas hasta en la más reciente de las producciones de la revista aparecida para el verano 2013.

Dentro de este análisis el tema que encontramos de manera más recurrente es el uso del cuerpo en relación a lo artificial, a la máquina a la muñeca, a la construcción del cuerpo femenino como un cuerpo automatizado. Esto es importante porque el cuerpo es una construcción no es en sí mismo.

Recuperando nuevamente la frase de Simone de Beauvoir,

No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino. Sólo la mediación de un ajeno puede constituir a un individuo en *Otro*. (1987, p. 13)

Esa construcción de un ser como lo femenino se elabora a partir del cuerpo y de su pose social, o sea del modo en que se muestra públicamente y se exhibe frente al otro y esa construcción se basa en reproducir ciertas tipologías que se establecen desde el mundo de la moda y la publicidad ya que se han colocado en el lugar de referentes. El cuerpo femenino como dice Le Breton no tiene que ver con su biología, ser mujer no se determina por un hecho fisiológico sino cultural que va a estar totalmente determinado por las imágenes a las que se enfrenta esa mujer. La imagen determina y construye un modo de ser mujer porque construye su cuerpo.

La revista Catalogue no tiene el mismo alcance y la misma difusión que otras revistas femeninas del mercado, pero apunta a mujeres que en muchos casos no consumen otras publicaciones. El modelo de mujer que construye la revista es el de una mujer fragmentada, con producciones que simulan una crítica al estereotipo femenino / masculino y a los condicionamientos de la moda, pero de hecho no se produce una crítica sino que se fortalece el estereotipo de mujer.

Refrenda el estereotipo de mujer niña, sumisa, dócil, y en cambio las mujeres fuertes son un tipo de mujer que renuncia a sus características femeninas, con cuerpos muy masculinizados, casi sin formas, con gestos muy violentos casi agresivos como si ser moderna necesariamente implicara la renuncia a ser mujer y la apropiación del rol asignado al hombre. Este estudio busca ser lo más interdisciplinario posible para que se permita pensar las producciones fotográficas como una situación problemática. Elaborar un tema como un problema nos permite partir de una pregunta lo que habilita el arribo a una respuesta para no limitarnos a un trabajo solamente descriptivo.

La pregunta que atraviesa esta investigación es cuál es el uso del cuerpo en la foto de moda, específicamente en la Revista Catalogue. Para poder comprender nos valimos del arte contemporáneo que funcionó como referente y como marco teórico. No hay duda de que esas problemáticas son las mismas que se trabajan, desde muchos abordajes diferentes, en el arte contemporáneo. Lo que sí nos llama la atención es el modo en que se trabaja, o los objetivos que podemos intuir, sostiene la revista en cada una de sus producciones.

La manera en que se muestra el cuerpo nos refleja un abordaje, una mirada en particular acerca de ese cuerpo que no es ajena de otras miradas posibles. Las construcciones que se hacen en torno a la marcación del cuerpo como lo ominoso no son necesariamente propias de la revista, sino todo lo contrario ya que pertenecen a un corpus de temas que se están manejando en el arte moderno y contemporáneo desde donde se piensan y problematizan.

Ahí radica el interés de las producciones, ya que si bien son diferentes a otras producciones de moda no son diferentes a temas que conforman un interés contemporáneo. En el caso de la producción Vedada de Eleonora Margiotta, la artista trabaja como producción artística y también como producción de modas el mismo tema, en dos productos totalmente diferentes dando resultados diferentes. La producción de moda no profundiza en la problemática y se queda en un nivel puramente estético que no reviste mayor complejidad, en cambio la producción artística en la que utilizó la misma situación encarnada en otros cuerpos nos conmueve y moviliza profundamente. Esas son las producciones que resultan complejas de comprender ya que intuimos que pretendían hablar de algo que finalmente no se concreta, se esboza una crítica que finalmente no se produce.

Podemos aventurar una respuesta sobre por qué sucede esto, tiene que ver con la misma esencia de la revista que se fundamenta en el catálogo y que tiene las producciones como separadores de sus páginas, la revista tiene como esencia sostener el catálogo, la producción es el aporte estético y visual que la revista le regala a las lectoras.

Esta situación se debe a que la revista tiene identificado su público objetivo como un grupo de mujeres profesionales con sensibilidad por el arte y que no se moviliza por una revista de modas clásica, con horóscopos, notas, dietas y entrevistas.

Como plantea Jimena Nahón en la introducción del primer número, “Nos dirigimos a mujeres inteligentes”. El estereotipo de mujer inteligente que maneja la revista separa a la lectora de las revistas femeninas tradicionales y las dirige a un nuevo formato de exhibición de los productos en donde se identifica claramente la intención de vender y la intención de disfrutar, el marketing y el arte.

Es por esto que la revista no contrata modelos conocidas, eso queda para la revista femenina, sino que concentra su interés en los fotógrafos. Todos los fotógrafos son conocidos en el medio, por sus producciones artísticas, de moda y belleza. La revista se transforma en un objeto de colección y se venden los contenedores acrílicos para guardarlas.

Pero por más que la revista trate de separarse del rubro de las revistas femeninas y elabore otros temas y con otras formas, el hecho de ser una revista de moda condiciona el abordaje de las producciones y por consiguiente determina su sentido. En sus hojas los temas se diluyen, se estetizan y se edulcoran. Así como las mujeres ubicadas en la vía pública por Yolanda Domínguez nos resultan ridículas por estar fuera de contexto, los temas elaborados por la revista nos resultan absurdos por que también los leemos fuera de contexto.

Bibliografía

- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. España: Paidón.
- _____. (s.f.) *Sistema de la Moda*. Gustavo Gil S.A.
- Bataille, G. (1993). *La historia del ojo*. España: Tusquets.
- _____. (1997). *El erotismo*. Madrid: Tusquets.
- Bourdieu, P. (2002). *Alta costura y alta cultura*. En *Sociología y cultura* (pp. 215-224). México: Grijalbo, Conaculta.
- Catalogue, 2007 N^o 1, 2, 3, 4. Buenos Aires.
- Catalogue 2008 N^o 5, 6, 7 y 8. Buenos Aires.
- De Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Argentina: Siglo XX.
- Ferrús, B., «Masculino y femenino en los tiempos del cyborg». En Meri Torras (ed.), *Cuerpo e identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB, 2007. <http://cositextualitat.uab.cat/web/wp-content/uploads/2011/03/08.-Masculino-y-femenino-en-los-tiempos-del-cyborg.pdf>
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (2009). *Obras completas: De la historia de una neurosis infantil: El hombre de los lobos y otras obras: 1917-1919*. 10^a reimp. V. 17. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harrison, M. (1987). *Beauty Photography in Vogue*. London: Octopus Books.
- Hoffmann, E.T.A. (1993). *Cuentos I*. España: Alianza Editorial.

- Iglesias Saldaña, M. (2007). *Genealogía de una historia. Historia de las mujeres, historia de Género: Problemáticas y perspectivas*. Espacio Regional, 2 (4), 121-126.
- Le Breton, D. (2011). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Nazarieff, S. (1993). *Early Erotic Photography*. Alemania: Taschen
- Saltzman, A. (2009). *El cuerpo diseñado. Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez Mocero, M. (2007). Una moda que duele. Revista Myriades 1 (1, año 0).
- Solomon-Godeau, A. Género, diferencia sexual y desnudo fotográfico. En: Picaudé, Valérie y Arboizar, Phillipe (2004). *La confusión de los géneros en fotografía*. Barcelona: Gustaban Gili S. A.
- Tarzibachi, E. (2010, 12 de febrero) ¿Qué pretende usted de mí? *Página/12*.
- AA.VV. (2006). *La belleza del siglo, Los cánones femeninos del siglo XX*. Barcelona: Gustavo Gili Moda.

Recursos Electrónicos

<http://www.revistag7.com/el-elegido/cuerpos-violentos/> recuperado 16 de nov. 2011
Páginas de artistas, fotógrafos y productores mencionados
www.freakmodels.com.ar/
www.nicolacostantino.com.ar/
www.fabianabarreda.com/
www.vanessabecroft.com