



**Autoridades**

Decana

*Mg. Gabriela Bergomás*

Vicedecano

*Lic. Alejandro Ramírez*

Secretaría Académica

*Mg. Virginia Kummer*

Secretario General

*Lic. Mauro Alcaráz*

*Entregraffas* Miradas y recorridos de Investigación es una publicación del Área Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual y el Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Alameda de la Federación 106  
(E3100GNO) Paraná, Entre Ríos  
0343 422 2033 | 423 5097  
www.fcedu.uner.edu

ISSN: 2362-3969

Se permite la reproducción parcial citando la fuente.

**Índice**

- | 3 |** Huellas y trayectorias de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación
- | 4 |** Cognición y afectividad a través de los modelos del juego  
**Alexis Chausovsky, Luis Rossi Maina y Cynthia Rodríguez**
- | 10 |** La comunicación más allá y más acá de los medios masivos: ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación comunitaria?  
**Patricia Fasano**
- | 15 |** La inclusión educativa/digital. Acerca de la apropiación de los jóvenes en la escuela secundaria  
**Susana Valentinuz**
- | 22 |** Eso que somos y nos hace ser. La noción de cultura en Paulo Freire  
**Carlos Marín**

**Área de Métodos y Técnicas del trabajo Intelectual**

Silvina Baudino, Marta Rouiller, Eleonora Friedrich, Carla Espinosa, Aixa Boeykens, Luciana Basso

**Área Gráfica del CePCE**

Regina Kuchen, M. Florencia Hernández Ross, Fortunato Galizzi, M. Lucrecia Grubert

Asesora: María del Pilar Britos

**Huellas y trayectorias de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación**

El trabajo intelectual en la universidad se caracteriza por una importante producción de textos... textos que se leen, se estudian, se discuten, se analizan... textos que se escriben, se exponen, se cuestionan, se reescriben, se publican... Lo importante en este juego de intensidades y aperturas es que se van multiplicando los vínculos entre quienes sostienen estas producciones. Ingresar a la universidad, implicarse en la tarea académica, no es otra cosa que entrar en la dinámica (compleja, atractiva y apasionante) de pensar y repensar los problemas del campo de la educación y de la comunicación leyendo autores y situándose en el lugar de autor. Desde distintas posiciones, los escritores, pero también los investigadores, los profesores y los estudiantes nos constituimos / se constituyen / en autores de un estudio o de un ensayo, de una pregunta o de una imagen, de una frase o de un esquema. La universidad se convierte así en un espacio que, habitado por saberes y lenguajes diversos, nos permite reconocer nuestras propias voces en el diálogo con otros.

Es este espacio de producción conjunta y de reconocimiento de diferencias el que queremos potenciar mediante la elaboración de *Entregraffas. Miradas y recorridos de investigación*. Una publicación que pusimos en marcha hace unos años los docentes del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo intelectual junto con los docentes del Área de Gráfica del CePCE, cuando decidimos editar, con marcas propias, algunos artículos escritos por investigadores de la Facultad de Ciencias de Educación para dar lugar a nuevas lecturas y re-escrituras por parte de los estudiantes. Este año repetimos la apuesta y, en el marco del Proyecto de Innovación Pedagógica e Incentivo a la Docencia “La comunicabilidad de la producción académica: perspectivas plurales sobre la articulación de textos e imágenes”, preparamos el tercer volumen de esta revista que ahora queda en manos de ustedes: serán sus lecturas, sus preguntas, sus resúmenes, sus dudas y comentarios los encargados de proseguir el juego de producción textual. Entre-graffas será entonces una oportunidad de intercambio, un cruce de saberes y perspectivas entre aprendices y especialistas de distintos campos disciplinares, convocados todos por el deseo de trabajar y re-trabajar la educación y la comunicación.

Ellos, los investigadores, escriben lo actual interrogando *los significados que los jóvenes como actores sociales producen a diario* y también *las huellas que dejan los grandes autores*; hay quienes analizan a nivel subjetivo los vínculos entre conocimiento y afectividad y otros que se preguntan por las condiciones de lo que denominan *ciudadanía comunicacional*. Cada uno de los artículos constituye una ocasión para mirar el mundo social / cultural / institucional y también para volver sobre nosotros mismos en una reflexión atenta a las marcas y las posibilidades de nuestras prácticas. Al mismo tiempo, el juego de palabras e imágenes producido por el trabajo de edición nos dice que la interpretación y la producción de saberes necesita hacer pie en distintos lenguajes y que la articulación de perspectivas singulares y recorridos plurales nunca está cerrada.

Los invitamos entonces a recorrer activamente *Entregraffas* haciendo de este encuentro el umbral para empezar a leer y aprender, a escribir y escribirnos, a incorporarnos en un espacio en el que reconociéndonos ‘unos entre otros’ nos animamos a nuevas preguntas.

*Los editores*

# Cognición y afectividad a través de los modelos del juego



Alexis Chausovsky, Luis Rossi Maina,  
Cynthia Rodríguez

| 4 |

## I. Introducción

El presente trabajo<sup>1</sup> se propone exponer los avances del proyecto de investigación «El papel de los juegos, los juguetes y los videojuegos en los vínculos entre cognición y afectividad. Un estudio exploratorio» que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). El proyecto procura explorar diferentes líneas teóricas que, según se presume, hallarían a los juegos como espacios fundamentales en los vínculos entre cognición y afectividad. Principalmente, se pretende trazar un recorrido que abarque la Psicología genética, la Psicología cognitiva, la Teoría socio-histórica y cultural y el Psicoanálisis, atendiendo a los modos por los cuales se vincularían —respectivamente— conocimiento y sensibilidad en las instancias lúdicas. Para ello se lleva adelante un trabajo hermenéutico-crítico en función de abordar las principales contribuciones teóricas alrededor de dos fenómenos que han sido señalados como manifestaciones del juego.

Inicialmente, se indagan los estudios que, nutriéndose de algunas de las corrientes citadas más arriba, encuentran en los juguetes el elemento transicional en el desarrollo de los derroteros educativos. A continuación, se estudian aportes que, inscriptos en el constructivismo y, en particular en las ciencias cognitivas, ponen atención (apoyados en la noción de información) en la relación entre videojuegos e instancias educativas.

Específicamente, el escrito que aquí presentamos —en tanto avance provisorio de la investigación— buscará recorrer los aportes de la psicología cognitiva y el psicoanálisis. En primer lugar, **se indagarán las vías por las que se teorizó habitualmente la relación entre juego y afectividad desde la teoría psicoanalítica** (haciendo hincapié en la noción de objeto transicional). En segundo lugar, a partir de señalar el vínculo histórico concreto entre la formalización de los juegos y las disciplinas cibernéticas, **se trazará un mapa de las relaciones entre cognición y actividades lúdicas** (haciendo hincapié en la noción de procesamiento de información). Por último, aceptando que la división entre afectación y cognición constituye en realidad

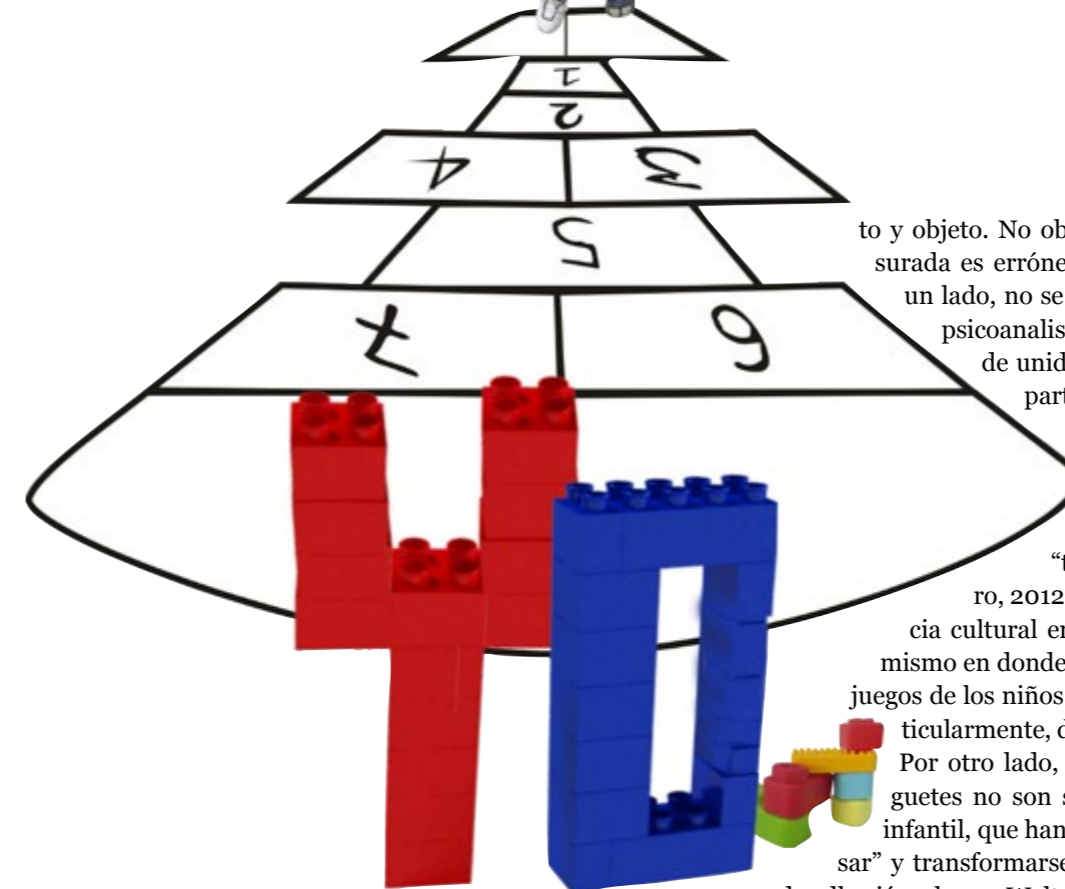
una sutura, se expondrán interrogantes en pos de dar cuenta de su entramado a través del juego.

## II. Donald Winnicott: el carácter transicional de los juegos y los juguetes

El estudio de las hibridaciones entre cognición y afectividad encuentran un sitio de señalado resplandor en la corriente psicoanalítica<sup>2</sup> inglesa representada por Donald Winnicott. Sus exploraciones de los juegos como fenómenos transicionales y de los juguetes, precisamente, como objetos transicionales, nos invitan a divisar el rol constitutivo que ambos ocupan —ni más ni menos que— en la configuración del yo (*self*). Con estas líneas pretendemos no sólo reseñar los aportes de Winnicott, sino trasvasarlos, desplegar algunas conjeturas sobre su vigencia y abrir espacios de potenciales cuestionamientos hacia ellos.

Para emprender nuestro derrotero, necesariamente hemos de remitirnos a *Realidad y juego*, la obra de Winnicott que se ha vuelto canónica en el ámbito de los estudios sobre el acto lúdico, plétórico de pesquisas heterogéneas. El libro, publicado en 1971 y que trasluce interrogantes e hipótesis del autor desde 1951, contiene presupuestos ontológicos que recorren carriles por los cuales la concepción de sujeto se refiere, a causa de sus rasgos inmanentes, a una paradoja: en el juego, el yo y la posesión del no-yo (que, indispensablemente, no se posee) marchan juntos. En ese andar, el niño a la vez consiente el mundo dado y lo transforma. Sólo a partir de esta paradoja, que se insta al lector de Winnicott a asumir como válida —aceptar, tolerar y no resolver, según expresiones de nuestro autor—, se hace legible su propuesta.

La construcción del yo implica, para decirlo con palabras que intensifiquen la paradoja, la desarticulación de la unidad primigenia con el entorno, que otorga a uno mismo elementos preestablecidos. Es por eso que, con el juego y con los juguetes, se transita el umbral que conecta una suerte de pequeña cosmovisión en la que todo se incluye en lo subjetivo con el desenvolvimiento de la percepción objetiva. Allí es donde Winnicott se manifiesta en términos de “fenómenos transicionales” y “objetos transicionales”,



«para designar la zona intermedia de experiencia entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta» (Winnicott, 2011: 18).

**La incursión del infante en el juego es, así, la condición de posibilidad para la destrucción de la indiferenciación del sujeto y el mundo.** El reconocimiento de la propia corporalidad requiere de la separación de uno mismo respecto de los objetos que pueblan el derredor. Desde esta perspectiva, Winnicott nada a contracorriente del sentido común o revierte cualquier acepción que se precie de ser plenamente negativa respecto de la noción de destrucción. Aún más, el autor inglés postula la destrucción como un logro (Green, 2012: 24) inestimable para la configuración del yo.

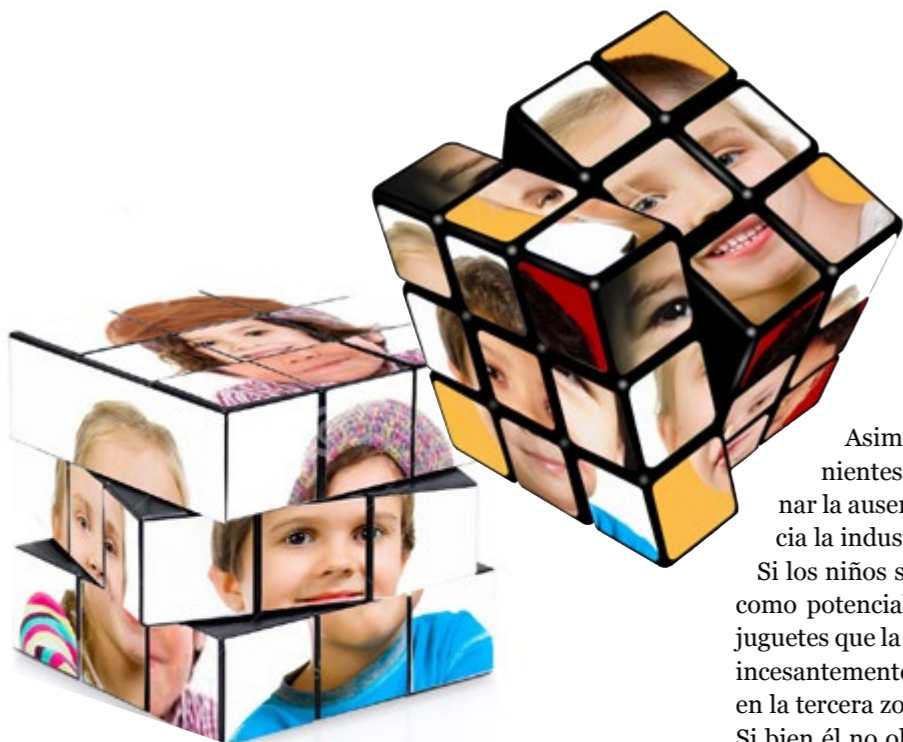
El primer avistamiento en la lectura de la investigación de Winnicott nos podría llevar a suponer, entonces, que el juego y el uso de los juguetes se presentan, ante todo, como instancias que habilitan la advertencia de la escisión entre lo interior y lo exterior, entre suje-

to y objeto. No obstante, esta asunción apresurada es errónea en un doble sentido. Por un lado, no se produce, de acuerdo con el psicoanalista inglés, una interacción de unidades en las que meramente participen sujeto y objeto, sino que allí tiene lugar aquello que Winnicott denomina como una tercera zona (Winnicott, 2011: 137, o “tercer espacio”, cfr. Barreiro, 2012: 3). Es decir, es la experiencia cultural en la que se incluye al juego mismo en donde se superponen las zonas de juegos de los niños y quienes los rodean —particularmente, de los niños y sus mayores—. Por otro lado, el juego y el uso de los juguetes no son sólo momentos de la etapa infantil, que han de abandonarse al “progresar” y transformarse en adulto (en una especie de adhesión a lo que Walter Kohan (2007), caracteriza como “mitos” antropológico y filosófico, que coinciden en la consideración de la infancia como edad cronológica a superar y cuyas carencias tienen que disolverse en la configuración del sujeto); constituyen la posibilidad siempre creadora de enriquecimiento entre niños y adultos (Winnicott, 2011: 75) a la vez que se conservan como «a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes, a la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora» (idem: 33).

Este proceso, por el cual el *self* en construcción actúa en una tercera zona que implica el intercambio con el *self* construido respectivamente por los demás y que es donde se define la experiencia cultural, es estimado por André Green —discípulo de Winnicott— con la metáfora del viaje. Ahí, en el viaje, en esa actividad necesariamente transformadora, se

«expresa la cualidad dinámica de la experiencia, que implica un movimiento en el espacio, ligado al tiempo. Me atrevo a decir que Winnicott desarrolla aquí una alternativa a la teoría freudiana de la pulsión que incluye la misma dimensión dinámica y el mismo cambio en el espacio en el recorrido desde la fuente hasta el objeto. Recordemos: el espacio transicional

| 5 |



no es simplemente 'entre dos'; es un espacio donde el futuro objeto está en tránsito, tránsito al término del cual toma posesión un objeto, creado en la proximidad de un objeto externo real, antes de haberlo alcanzado» (Green, 2012: 36-37).

El periplo de construcción del yo muestra que, en esa zona intermedia, en esa tercera zona o tercer espacio, quienes allí se desempeñan siempre son sujetos activos —más allá de toparse con un mundo ya dado—, son actores de la praxis social que da lugar al mutuo reconocimiento. En el acto de jugar y en el uso de los juguetes se encuadran en el desarrollo emocional del sujeto hasta poder decir “yo soy” y, consiguientemente, “yo hago” (en la dislocación y la juntura de ontología y praxis propias del sujeto moderno).

La enorme relevancia que adquiere la experiencia cultural, como espacio potencial entre el sujeto y el ambiente, y en donde el juego se erige como su primera y principal manifestación y actividad propiamente creadora, aparece como evidente. La ruptura con ciertas acepciones reduccionistas, en las que el juego se estudia por fuera de la cultura (lo que sería una posición situada en el extremo opuesto del célebre y polémico *Homo ludens* de Huizinga), o en las que el acto lúdico meramente se presta a la diferenciación de lo interior y lo exterior, se constituye como un aporte de Winnicott fundamental y de posibilidades explicativas y comprensivas que no merman en vigencia.

Sin embargo, ante cualquier tentativa de observancia celebratoria de la investigación de Winnicott irrumpe de improviso una serie de preguntas. En términos generales, el autor da lugar para refutar cualquier acepción esencialista del juego y de los juguetes, pues subyace en toda su grafía el carácter histórico de la construcción del *self*. No obstante, se puede interrogar acerca de cuáles serían, con exactitud, las definiciones que el psicoanalista inglés le atribuye a los vocablos referidos a los juegos y a los juguetes (pues no hay aclaración alguna al respecto en su escritura).

Asimismo, y a la luz de exploraciones provenientes de diferentes disciplinas, cabe cuestionar la ausencia de contemplación de Winnicott hacia la industria de la cultura y del entretenimiento.

Si los niños se constituyen, en el capitalismo tardío, como potenciales consumidores y están rodeados de juguetes que la industria de la diversión le proporciona incesantemente ¿cómo participa la industria cultural en la tercera zona, en ese viaje de construcción del yo? Si bien él no olvida el puesto central que ocupan personajes como *Winnie the Pooh* o las tiras cómicas *Peanuts*, parece que allí permanece un área inexplorada. Del mismo modo, las restricciones que la industria del juego impone a los jugadores —incluso trasvasando las restricciones propias de cada juego— (cfr. Brougere, 2013) y en la que los juguetes se posicionan como objetos para definir los contornos de la extranjería infantil quedan aún por ser indagados.

### III. El juego en el procesamiento de información

Nadie se asombraría al constatar que, durante la pasada centuria, la metáfora lúdica se salió de sus goznes preñando cada resquicio de actividad con un aura de evidencia irrefutable. No obstante, excediendo los propios mojonos de la analogía, **la psicología cognitiva, implícita o explícitamente, recurrió al juego como modelo heurísticamente positivo del procesamiento de información que permite conocer** (Gobet, 2004). Como es sabido, el auge de estas investigaciones comienza en la segunda mitad del siglo XX, pero sólo al recorrer su genealogía, es posible percatarse de que el vínculo productivo entre psicología cognitiva y cibernética tiene raíces históricas mucho más profundas.

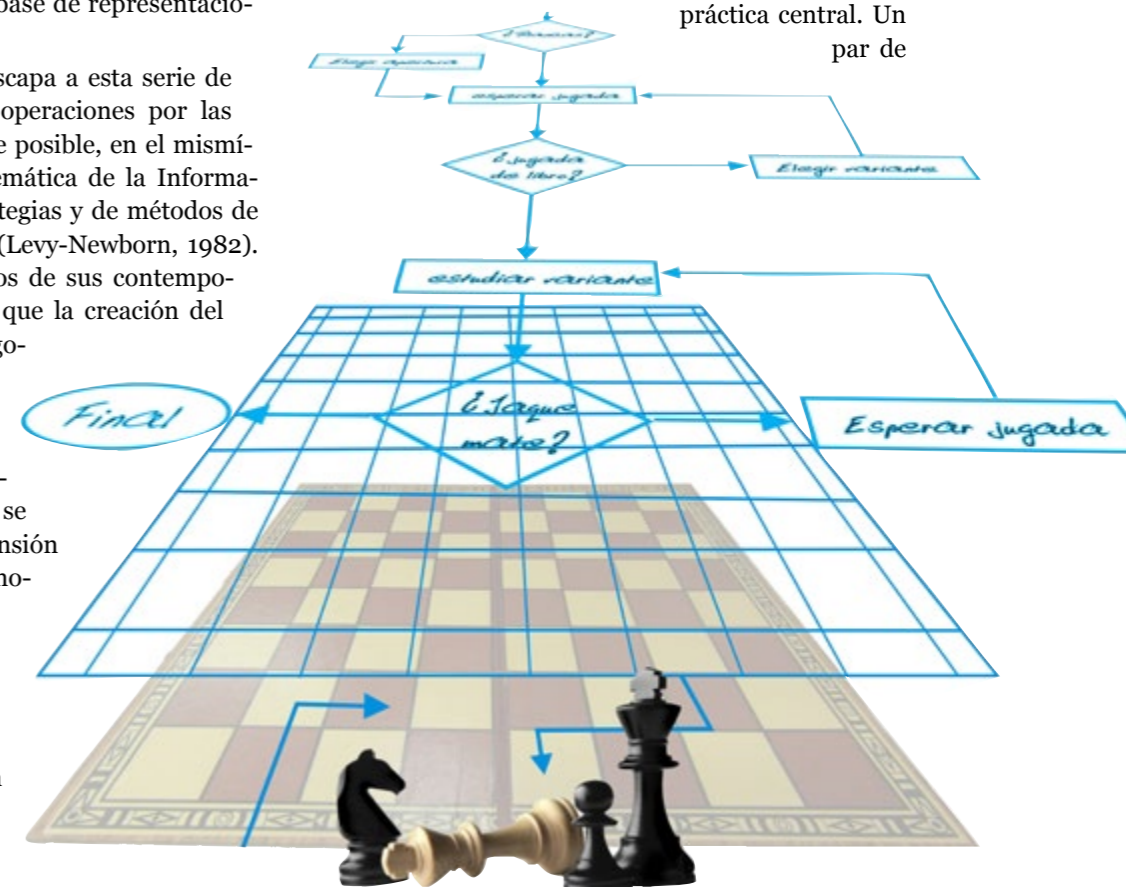
La atención de la psicología cognitiva se posó sobre los juegos de mesa como modelos de la cognición, encontrando en ellos posibilidades para estudiar la percepción, la memoria y el pensamiento en el marco de dos líneas problemáticas: **la resolución de problemas y los niveles de experticia variables**. Esto suponía, a diferencia del psicoanálisis, una delimitación precisa del concepto de juego como conjunto de reglas que demarcan tanto el número de piezas en los tableros como la cantidad de posiciones y movimientos posibles. Así por un lado, se dejaban de lado los juegos de habilidad, en donde las posiciones pueden ser indefinidas; y, por otra parte, se suponía que la relación entre el tablero y el conjunto de las piezas varía entre sí, por lo que se descartaban los juegos tipo loterías donde el azar tiene un rol fundamental y donde cada jugada es independiente de las demás.

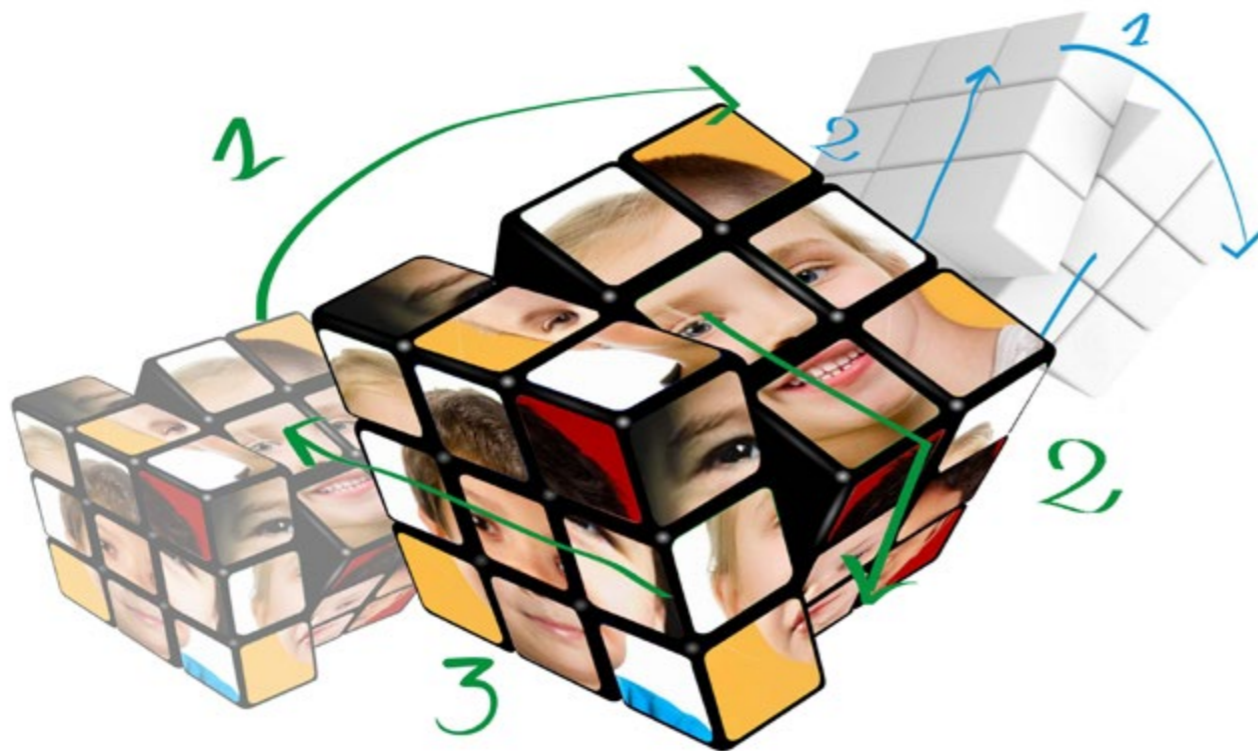
Ahora bien, la potencia explicativa de la modelización de los procesos cognitivos a partir de los juegos de mesa nunca hubiera visto luz alguna a no ser por las condiciones históricas que gestaron tal desarrollo. Es a menudo destacado que la incólume analogía encuentra origen preciso en las ciencias formales y en las ciencias de la computación bajo la atrevida tarea de simular la inteligencia que juega. Claro, el sueño místico del jugador artefactual no escapaba a las vísceras fraudulentas de *El Turco* de Von Kempelen<sup>3</sup>, pero los intersticios de su mecánica y de sus operaciones, sólo hacia finales del siglo XIX (en los intentos de Torres y Quevedo) se pudieron encarnar como línea fructífera de investigación. El ajedrecista automático<sup>4</sup>, en tanto juguete científico, sería olvidado (y ello, sin dudas, señala los escondrijos en los que urdir preguntas a la psicología paradigmática es un ejercicio gratificante), pero como prueba decisiva para la empresa de extrañar lo más íntimamente humano volvería a ser recordado una y otra vez por quienes hereden el hábito de conjugar máquinas de cálculo y juegos. Ciertamente, no hay linealidad causal, pues bien podríamos reunir las formalizaciones decimonónicas de las reglas del ajedrez o la división de árboles de decisiones (*game tree* de Zermelo) para llegar a comprender por qué no fue extraño para Alan Turing, a mediados de la década de 1940, postular una inteligencia maquina que se exprese por su capacidad de jugar. Es decir, asimilar la inteligencia y el pensamiento a un conjunto de reglas formales actuando sobre una base de representaciones simbólicas.

En ese sentido, tampoco escapa a esta serie de estudios que el conjunto de operaciones por las que el “procesamiento” se hace posible, en el mismísimo padre de la Teoría Matemática de la Información, adoptó la forma de estrategias y de métodos de búsqueda propias del ajedrez (Levy-Newborn, 1982). Claude Shannon, como muchos de sus contemporáneos, estaba convencido de que la creación del autómatá lúdico, cifrado en algoritmos, permitiría transponer los resultados de la resolución de problemas a otros campos. Pero nunca se trata de sólo jugar. Durante la década de 1950 se va a profundizar esta comprensión de los juegos de mesa como modelos simulables de los procesos cognitivos, volviéndolos parte de la disciplina naciente de la Inteligencia Artificial. Y en particular, hacia 1959, Samuels y Watanabe van a plantear la posibilidad de que las máquinas puedan

aprender a medida que juegan a las damas. No interesan los mecanismos exactos de ese aprendizaje, sino el hecho de que esta propiedad extraída a lo maquina no va a pasar desapercibida por Norbert Wiener quien, en la segunda edición de *Cibernética* (1961), incorporará a las máquinas que juegan como uno de los ejemplos que permitirían parangonar a los seres vivos y a los artefactos en sus procesos básicos: aprender y reproducirse (Wiener encuentra aquí un recurso para oponerse, en parte, a la *game theory* de Von Neumann). Pero no se trata nunca sólo del modelo operacional de la máquina informática; hacia mediados del siglo pasado se expande la figura lúdica bajo el impulso de los *management & bussiness games* (la decisión (*Entscheidung*) como problema será retomada en el ámbito económico empresarial).

Así, antes de que se haya depurado y establecido (como verdad revelada) el programa del procesamiento de información o de símbolos para dar cuenta de los procesos psicológicos, las prácticas de los primeros adversarios de las máquinas de juego ya predicaban que el contrincante (automático), lo vieran o no, era inteligente (cumpliendo el test de Turing). Simultáneamente, durante la primera mitad del siglo XX, comenzarán a generarse hipótesis sobre la inteligencia de campeones y jugadores expertos. Un heredero de la escuela de Wurzburg, Adriaan de Groot (1946) enfocará la inteligencia en los juegos de ajedrez desde la resolución de problemas como práctica central. Un par de





años después, un grupo liderado por Herbert Simon recupera la obra del psicólogo neerlandés para estudiar jugadores que tomaban decisiones en dominios complejos y se volvían expertos. Estos investigadores darán lugar a **dos tendencias claras: por un lado, modelización computacional de los procesos cognitivos; y, por otro, interpretación de los mismos como bloques representacionales (chunks, templates, etc.) apoyados en mecanismos de aprendizaje de memoria limitada y procesos perceptuales (reconocimiento de patrones viso-espaciales)**. Consecuentemente, los estudios subsiguientes indagarán la especificación y diferenciación de las representaciones por expansión en la memoria.

Son conocidas las objeciones a la psicología cognitiva que se delinearán respecto de la subjetividad, de conciencia, a la noción fenomenológica de cuerpo, de intención, etc. Pero si sólo nos atenemos a preguntarnos ¿dónde queda la afectividad del juego cuando los procesos cognitivos son comprendidos de esta forma?, sabremos que sólo podremos referirnos a una suerte de motivación como variable externa al proceso del jugar. Las representaciones, en lo tocante a sus procesos formativos, van a estar depuradas de cualquier carga afecto-emotiva y, por tanto, también expurgadas de cualquier tensión psicosocial. Ahora lo que es menos conocido, y nuestras investigaciones parecen aclararlo, es que si los procesos cognitivos reingresan hacia mediados de los años '60 (al corazón

de las academias norteamericanas) lo hacen bajo el signo de definir el pensamiento como procesamiento de información cuyos esquemas fundamentales se extraen de los juegos de tablero. Ello, al tiempo que expande la potencia heurística, agota los márgenes de validez ecológica.

#### IV. Coda

Al reunir, bajo el mismo espectro de problemas del juego, cognición y afectividad, confluyen arremolinadamente perspectivas que, en el mejor de los casos, suelen ser presentadas como complementarias y, en el peor, acostumburan a ignorarse mutuamente. Al mismo tiempo, al enfocar nuestra serie de preguntas sin escapar del horizonte socio-histórico concreto, no podemos dejar de identificar interrogantes que pueden ser reincorporados a los planteos más reconocidos. Por ejemplo, hemos señalado la necesidad de indagar, cuando el acento está puesto en la estructuración del *self*, en el papel jugado por la industria cultural y, al mismo tiempo, de reintroducir la genealogía histórica en el conjunto de enunciados y prácticas que no sólo motorizan el corazón de la psicología paradigmática, sino también de la tecnología predominante. Estas vías de análisis, lejos de estar agotadas, suscitan hipótesis de trabajo que, por su propia naturaleza, son abiertamente interdisciplinarias y que apuntan a desentrañar los compuestos de relaciones de poder y de saber inscriptos en la hojaldrada cotidianeidad de juegos y juguetes.

1| Este artículo reúne algunos planteos inicialmente formulados en el proyecto de investigación «El papel de los juegos, los juguetes y los videojuegos en los vínculos entre cognición y afectividad» con aportes que fueron presentados como propuesta de ponencia de los autores para las VIII Jornadas de jóvenes investigadores –Instituto de Investigaciones Gino Germani, en Buenos Aires, noviembre de 2015.

2| La historia de la relación entre psicoanálisis y juego es ciertamente mucho más vasta de lo que podremos dar cuenta en las siguientes líneas. De hecho, desde las menciones del mismo Freud, el tópico se ha vuelto un punto recurrente en el psicoanálisis infantil. En particular, es conocido el lugar preponderante del juego como técnica con un status asimilable a la asociación libre en Melanie Klein.

3| El siglo XVIII conoció una explosión de autómatas. Para que este auge sea posible la mecánica de relojería tuvo que ser ciencia paradigmática. La historia por lo general recuerda los androides de Vaucanson, pero pocos han hecho hincapié en que sus ejemplos más conocidos perseguían el estudio de la fisiología de los seres vivientes a través de sus reproducciones mecánicas (así, el flautista ayudaba a comprender la respiración, como el pato, a estudiar la digestión). El autómata de von Kempelen reproducirá una actividad intelectual, como lo hacían también los androides escritores y músicos de su época. Pero, con todo el misterio que lo rodea (será el único de su estirpe que oculte sus visceras de engranajes) extiende a este tipo de reproducción un halo misterioso que será bien aprovechado. Así, no es de extrañar que, en la primera mitad del siglo XIX, cuando la relojería deje su lugar privilegiado a otras ciencias y técnicas, sean magos, ilusionistas, feriantes y charlatanes quienes se encarguen de masificar estas creaciones en espectáculos de variedades.

4| Es sabido que Charles Babbage, además de concebir diferentes problemas matemáticos que implicaban al ajedrez, al menos vislumbró la posibilidad de un autómata que jugase al Ta-te-ti.

#### V. Bibliografía

- BARREIRO, Julieta (2012). La cultura como espacio lúdico desde la hermenéutica y el psicoanálisis de Donald W. Winnicott. *Lúdicamente*, 2. Buenos Aires. ISSN 2250-723X.
- BROUGERE, Gilles (2013). El niño en la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 4. Buenos Aires. ISSN 2250-723X.
- DE GROOT, Adriaan (1946). *Thought and Choice in Chess*. Países Bajos: Mouton Publishers. 2da ed., 1978.
- GOBET, Fernand et al (2004). *Moves in Mind. The psychology of board games*. Nueva York: Psychology Press.
- GREEN, André (2012). *Jugar con Winnicott*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KOHAN, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- LEVY, David y Monroe Newborn (1982). *All About Chess and Computers*. Berlin: Springer-Verlag.
- WIENER, Norbert (1948). *Cybernetics: or control and Communication in the animal and the machine*. 2da ed. Cambridge: MIT Press, 1985.
- WINNICOTT, Donald (2007). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



La hermenéutica consiste antes que todo en comprender que jamás encontraremos palabras capaces de expresar algo definitivo. Dejamos así abierto el camino que ha dado curso a nuestro propósito. Es la esencia misma del diálogo. Un diálogo no tiene, en principio, ningún fin. Siempre pueden surgir nuevos elementos, siempre puede aparecer algo nuevo en nuestro espíritu. Cada idea nueva, cada intuición repentina es, en este sentido, una apertura. Esta diferencia entre la concepción instrumental del lenguaje y su concepción hermenéutica es muy profunda.

Hans-Georg Gadamer, 1995



Hay que reapropiarse las nuevas tecnologías construyendo una alternativa a la sociedad de la información. Si hay algo de cierto en la noción de sociedad de la información es que cada vez más intersticios de la vida cotidiana e institucional son penetrados por las tecnologías de la información... No hay reflexión alguna sobre la cuestión esencial. A saber: ¿cabe oponer proyectos sociales y otras formas de apropiación de estas tecnologías que penetran la sociedad frente a un proyecto que se parece cada vez más a una tecnoutopía, a un determinismo tecnomercantil?

Armand Mattelart, 2002



...se juega un juego, se juega un derecho, se juega un lenguaje, se juega una transmisión, se juega la salud, se juega un modo de expresión, se juega una estructura intelectual, se juega una realidad, se juega la imaginación, se juega la cultura, se juegan vínculos, se juega el sujeto.

Cecilia Kalejman y Lucía Gómez, 2012

La comunicación más allá y más acá de los medios masivos:

## ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación comunitaria?

Patricia Fasano

La *comunicación comunitaria* —también llamada comunicación popular, alternativa, para el cambio social, alterativa, etcétera, aunque cada una de estas denominaciones pone el énfasis en diferentes aspectos— es una modalidad de la Comunicación Social que reconoce una larga tradición en Latinoamérica, donde surgió en los años '50-'60 del siglo anterior en estrecha relación con la educación popular, la teología de la liberación y los movimientos revolucionarios que tuvieron lugar en nuestro continente en esa época. Sintéticamente, se llama con esos nombres a las prácticas de comunicación que tienen por sujeto a los grupos populares y que buscan alterar las relaciones de poder hegemónicas, al potenciar la expresión de quienes habitualmente no tienen la posibilidad de ejercer su derecho a la comunicación.

En nuestro país, las noticias sobre estas experiencias de comunicación llegaron a las universidades en los '80, finalizada la Dictadura Militar; y en la misma época comenzaron a desarrollarse experiencias aisladas en distintos puntos del país, aunque las que se hicieron más conocidas y lograron un desarrollo mayor fueron las radios comunitarias. Sin embargo, con algunas contadas excepciones, nunca ocuparon un lugar relevante ni en los estudios académicos de la Comunicación Social ni en la formación universitaria de comunicadoras y comunicadores sociales.

En 2004, en sintonía con una tendencia que lentamente fue propagándose en otras universidades del país, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos se creó el Área de Comunicación Comunitaria, a propuesta de un pequeño grupo de graduadas y estudiantes que realizábamos comunicación comunitaria en barrios de Paraná. Desde ese espacio impulsamos, en los once años transcurridos, numerosos proyectos orientados a desarrollar este campo de la comunicación social en el ámbito académico, en la formación de las y los estudiantes, y en la región. Uno de esos proyectos consiste en un Proyecto de Investigación aprobado recientemente por nuestra Universidad, a través del cual desde el Área de Comunicación Comunitaria pretendemos realizar una suerte de ordenamiento conceptual y propuesta de sistematización sobre el desarrollo de la comunicación

comunitaria en esa década. El nombre del proyecto es: *¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación comunitaria? Sistematización conceptual a partir de la experiencia del Área de Comunicación Comunitaria (FCEdu-UNER)*. Se trata de un proyecto orientado a crear un espacio de reflexión sobre la comunicación comunitaria y popular como campo específico de la Comunicación Social.

### Por qué nos parece importante y necesario investigar sobre la comunicación comunitaria y popular

Desde nuestro ámbito, definimos a la comunicación comunitaria como un enfoque de la comunicación social que busca fortalecer la dimensión comunitaria de la vida social, es decir, ese lugar de la vida social en el cual la identidad se define por la pertenencia a un *nosotros*, que quiere decir un “*nos-otros*”, es decir un sujeto que incluye a otros para poder ser plenamente. Este solo movimiento inclusivo y fortalecedor de la dimensión comunitaria de la vida social tiene profundas consecuencias políticas que a veces no se manifiestan en el corto plazo pero que suponen la paulatina emancipación de las personas respecto de sus condiciones de sometimiento y dominación, a través del ejercicio de prácticas de comunicación soberanas, que responden a sus propias pautas culturales y no a los mandatos de las grandes corporaciones mediáticas.

En la última década, el campo de la Comunicación Comunitaria (también llamada Popular, Alternativa, Dialógica, Participativa, etcétera) viene ocupando un lugar creciente de visibilidad tanto en espacios de la sociedad civil como en ámbitos académicos, tanto en Argentina como en otros países de Latinoamérica (ACC 2009; Paiva 2007).

En nuestro país, el desarrollo de este campo específico de la Comunicación Social reconoce algunas condiciones de posibilidad que, al mismo tiempo, constituyen su expresión y recrean condiciones para el mismo. Una de ellas es el desarrollo del campo en el terreno jurídico materializado en la sanción de la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, en 2009, que reconoce la existencia y asegura un lugar



explícito a los medios llamados «comunitarios». Este hecho jurídico-político constituye un acontecimiento de características fundacionales en la constitución del campo, habida cuenta que la Ley vigente hasta el momento de su sanción (Ley de Radiodifusión N° 22.285 emanada de la última Dictadura Militar) no reconocía su existencia.

Sin embargo, la *comunicación comunitaria* es aún incipiente en cuanto objeto de reflexión sistemática en el ámbito académico de la Comunicación Social. Este hecho tiene profundas implicancias, si coincidimos en que:

- 1) las discursividades que más circulan en nuestra sociedad son expresión de los sectores sociales más favorecidos, con acceso al polo de la producción de los medios masivos de comunicación; sin embargo, un amplio número de ciudadanos del mundo no tienen acceso a los mismos;
- 2) por eso mismo, en tanto receptores de esos medios masivos difícilmente conozcamos —salvo que nos lo proponamos explícitamente— otros modos de significar y producir discursivamente la vida social;

3) los sectores sociales más postergados de nuestras sociedades a veces ni siquiera tienen la posibilidad de hacer uso del derecho a oír y hacer oír (públicamente) su propia voz; y esta ciudadanía comunicacional es condición fundamental de la ciudadanía política;

4) el modo predominante de entender a la Comunicación Social desde los estudios comunicacionales proviene de un imaginario de clase media, blanca, urbana y occidental, que al ser *media-céntrico* —es decir, poner en el centro a los medios masivos de comunicación— descuida la atención de los fenómenos de comunicación presencial e interpersonal, de gran importancia en los sectores populares urbanos y rurales, no necesariamente blancos ni occidentales;

5) por todo ello, las y los comunicadoras y comunicadores sociales debemos ampliar la formación académica, de manera de prepararnos para poder incentivar y fortalecer los procesos de comunicación social de los grupos, desde un rol de acompañantes y dinamizadores de esos procesos, y no de “estrellas”.



Es en este sentido, pues, que este proyecto de investigación pretende impulsar su fortalecimiento teórico y su presencia en la formación universitaria de los comunicadores sociales, por tratarse de un campo en *definición*; definición que es resultado de un diálogo permanente entre las discursividades de distintos actores que participan de tales prácticas, y que es al mismo tiempo consecuencia y condición de determinado o determinados modos de entender tanto la *comunicación* como la *comunidad* y la *intervención social*, entendiendo a esta última como los procesos político-técnicos a través de los cuales personas y/o instituciones intervienen en distintos medios sociales para promover en ellos algún tipo de transformación.

Esto supone afirmar que la definición del campo no sigue necesariamente la dirección de la conceptualización de la Comunicación Popular de los años '70 y '80, del cual sería la continuidad (Mata 2009, 2011; Krohling Perusso 2008a, 2008b, entre otros); sino que supone una resemantización del concepto de *comunidad* que, según sugieren algunos autores (Hansen & Steputtat 2001; Steil & Carvalho 2007; Rose 2006; Honneth 1999, entre otros) sería paradigmática del movimiento político de resistencia al modelo neoliberal de la globalización y su consecuente debilitamiento de los lazos sociales característicos de la década de los '90 en principio en Argentina y América Latina, aunque el fenómeno revistió características mundiales.

Creemos, además, que este marco estructural de condiciones de posibilidad coincide con otro fenó-

meno que tiene que ver con una suerte de imperativo de resignificación del sentido de la Comunicación Social, tanto dentro como fuera de las instituciones académicas. De un tiempo a esta parte (que podríamos situar en torno del año 2001 y sus graves crisis políticas), los diferentes grupos, las organizaciones sociales de diversa índole, los ciudadanos en general, identifican cada vez más a la comunicación social como un componente estratégico de su actividad (Morzán y otros 2012). Y esto se traduce en una suerte de demanda social que, interpretamos, nos interpela a redefinir ya no sólo el sentido político de la Comunicación Social sino, además, el propio rol de las universidades nacionales en el nuevo contexto epocal de fortalecimiento de las organizaciones y actores de la sociedad civil como agentes del estado en sus formas cotidianas.

Ahora bien, si retomamos ahora lo que afirmábamos al comienzo de este apartado en relación a que se trata —la *comunicación comunitaria*— de un campo en *definición* en el que articulan conceptos de *intervención social*, *comunicación* y *comunidad* agenciados por distintos actores, es preciso trabajar también el concepto de cultura —en tanto proceso social material «constitutivo creador de 'estilos de vida' específicos y diferentes» (Williams, 1980: 31)—, puesto que tanto la *cultura popular* como la *cultura académica* constituyen condiciones de *mediación* (Martín Barbero 2003) que integran por excelencia dicha articulación.

## Preguntas de la investigación

De lo que trata, en síntesis, el proyecto es de intentar ordenar conceptualmente el resultado de dichas articulaciones en relación a lo que supone definir el campo de la *comunicación comunitaria* y sus especificidades.

El objetivo principal del proyecto es reconstruir de manera reflexiva el proceso de desarrollo conceptual de la *comunicación comunitaria* que se viene dando en nuestro ámbito, en diálogo con distintos espacios de la sociedad y del cual el Área de Comunicación Comunitaria viene siendo parte, para poder realizar un aporte a la discusión teórica del campo.

Así enmarcada, una sistematización conceptual de la *comunicación comunitaria* como la que nos proponemos se encuentra en la confluencia de una serie de campos problemáticos. La cuestión central implicaría responder a las preguntas sobre:

¿Cómo está siendo construida la *comunicación comunitaria* como campo específico de la *Comunicación Social* en la interrelación entre actores sociales que forman parte de las prácticas? ¿Cómo se definen, en esa relación, los conceptos de *intervención social*, *comunidad* y *comunicación*, y su articulación? ¿Cómo tiene lugar este proceso en el ámbito de nuestra región y, en particular, en las prácticas en las que interviene el Área de Comunicación Comunitaria de nuestra Facultad?

## ¿Cómo la desarrollaremos?

El proyecto realizará una sistematización conceptual sobre el desarrollo de la *comunicación comunitaria* como campo específico de la Comunicación Social desde 2004. Concretamente, analizaremos las experiencias en terreno desarrolladas desde su creación por el Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, poniendo el énfasis en la articulación de los conceptos de *intervención social*, *comunidad* y *comunicación* tanto desde el punto de vista de sus desarrollos teóricos y políticos en el campo académico de la Comunicación Social en Argentina y la región, como desde la perspectiva de los actores sociales que forman parte de los proyectos en terreno que desarrolla el Área (internos e internas de unidades penales, integrantes de organizaciones sociales, estudiantes de escuelas urbano-marginales, mujeres participantes de talleres de género, etcétera).

Para esto, se realizará una sistematización desde el **enfoque etnográfico** que incluirá: por un lado, el **análisis de los registros** (escritos, fotográficos, audiovisuales, gráficos) de las prácticas realizadas desde 2004 hasta la fecha con la complementación de **entrevistas no-directivas** a participantes de las mismas;

por el otro, se realizará **observación participante** en las prácticas en terreno a realizarse en el segundo semestre de 2016 en los tres ámbitos de trabajo en terreno del Área: cárceles, instituciones educativas y organizaciones sociales.

Por otro lado, se está entrevistando a comunicadores comunitarios y populares pertenecientes a espacios análogos al del Área en otras universidades argentinas y se analizarán materiales documentales producidos desde esos espacios en la última década para disponer de elementos de análisis que permitan dimensionar los alcances del proceso de desarrollo del campo en el ámbito de la Argentina.

En 2014, el Área de Comunicación Comunitaria se unió a otros espacios de universidades nacionales con similares objetivos (Universidades Nacionales de La Plata, Salta, Salta sede Tartagal, Jujuy, Córdoba, Buenos Aires y Avellaneda) para crear la Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP). A ese primer grupo, recientemente se unieron la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de Río Negro, la Universidad Nacional de Comahue y la Universidad de la República (R.O. Uruguay). Desde ese espacio asociativo, estamos trabajando de manera colectiva en la misma dirección: fortalecer el campo de la *comunicación comunitaria* tanto en el ámbito académico de la Comunicación Social como en el propio ejercicio profesional de la Comunicación.



...definimos a la comunicación comunitaria como un enfoque de la comunicación social que busca fortalecer la dimensión comunitaria de la vida social, es decir, ese lugar de la vida social en el cual la identidad se define por la pertenencia a un nosotros...

Y esto se traduce en una suerte de demanda social que nos interpela a redefinir ya no sólo el sentido político de la Comunicación Social sino, además, el propio rol de las universidades nacionales en el nuevo contexto epocal de fortalecimiento de las organizaciones y actores de la sociedad civil como agentes del estado en sus formas cotidianas.

...los sectores sociales más postergados de nuestras sociedades a veces ni siquiera tienen la posibilidad de hacer uso del derecho a oír y hacer oír (públicamente) su propia voz; y esta ciudadanía comunicacional es condición fundamental de la ciudadanía política.

El objetivo principal del proyecto es reconstruir de manera reflexiva el proceso de desarrollo conceptual de la comunicación comunitaria que se viene dando en nuestro ámbito, en diálogo con distintos espacios de la sociedad y del cual el Área de Comunicación Comunitaria viene siendo parte, para poder realizar un aporte a la discusión teórica del campo.

#### Referencias bibliográficas

ÁREA DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA (comp.) (2009). *Construyendo Comunidades. Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

HANSEN, Thomas y Finn Stepputat (2001). *States of imagination. Ethnographic explorations of the Postcolonial state*. Durham and London: Duke University Press.

HONNETH, Axel (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoría*, 20, 5-15. ISSN: 1130-2097

KROHLING PERUSSO, Cíclia (2008a) Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. *Palavra Chave*, 11 (2). ISSN: 0122-8285.

— (2008b). *Aproximaciones entre la comunicación popular y comunitaria y la prensa alternativa en Brasil en la era del ciberespacio*. Presentación en el XXXI Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (a). En: [www.alaic.net/portal/revista/r8-9/art\\_04.pdf](http://www.alaic.net/portal/revista/r8-9/art_04.pdf)

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

MATA, María Cristina (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social. En: ÁREA DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA (Comp.) *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Buenos Aires: La Crujía.

— (2011). Comunicación popular. Continuidades, transformaciones y desafíos. *Oficios Terrestres*, 26, Facultad de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata. ISSN: 1853-3248.

MORZÁN, Marianela; Mara Muscia y Gretel Ramírez (2012). *Mapa de las Organizaciones Sociales de Paraná: una herramienta para el reconocimiento y la comunicación*. Ponencia presentada en el XIV Congreso REDCOM, Universidad de Quilmes.

PAIVA, Raquel (org.) (2007). *O retorno da comunidade. Os novos caminhos do social*. Rio de Janeiro: Mauad.

ROSE, Nikolas (2006). Governing 'advanced' liberal democracies. En: SHARMA, Aradhana y Akhil Gupta. *The Anthropology of the State. A reader*. United Kingdom: Blackwell.

STEIL, Carlos e Isabel Carvalho (2007). ONGs: Itinerários políticos e identitários. En: GRIMSON, Alejandro (comp.) *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.

WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

#### Integrantes del Proyecto de Investigación:

Patricia Fasano (Directora), Lucrecia Pérez Campos (Co-Directora), Karina Arach Minella, Pilar Espósito, Patricia Fontelles, Mara Muscia, Claudia Medvesig, Marianela Morzán, Gretel Ramírez, Irene Raquel, Gretel Schneider. Becaria: Richard, Dominique.

# La inclusión educativa/digital

## Acerca de la apropiación de los jóvenes en la escuela secundaria

Susana Valentinuz

#### Presentación

Este artículo busca sintetizar los aspectos centrales del Proyecto de Investigación «La inclusión digital a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes», elaborado por el equipo de cátedra<sup>1</sup> de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. La intencionalidad de este proyecto es desarrollar una línea de investigación ligada al campo específico de la Sociología de la Educación por un lado, y analizar uno de los problemas y desafíos del nivel secundario, por otro.

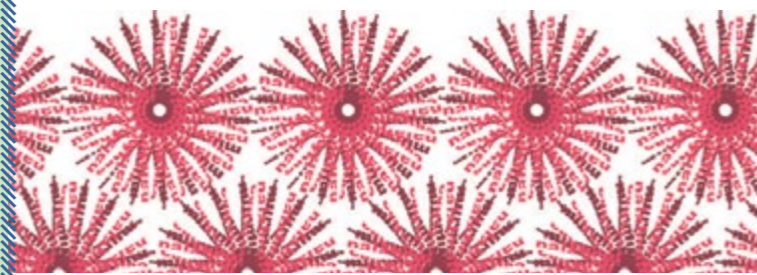
A partir de la implementación del programa Conectar Igualdad como política educativa nacional, nos interesa indagar y comprender los modos de apropiación cultural que ha provocado en los jóvenes, en los estudiantes del nivel secundario de sus propias miradas y voces, en cuanto a visiones, maneras de conocer, vínculos, que en la nueva era digital impregna sus vidas cotidianas. Las *netbooks* en las escuelas no son los únicos dispositivos digitales, ya que conviven y hoy compiten, como herramienta tecnológica, con los celulares. La diferencia está en haber sido implementados a través de una política pública que se propuso la inclusión digital en el marco de la ampliación de derechos.

Para ello decidimos realizar este estudio durante 24 meses, en dos escuelas secundarias públicas urbanas de la ciudad de Paraná, con alumnos del ciclo superior, y producir un corpus interpretativo que aporte a la comprensión de la multiplicidad de procesos que evidencian los jóvenes al hacer uso del programa, y otros que pueden estar ocultos a los ojos del mundo adulto.

Nuestro objetivo es entender la inclusión digital como parte de un proceso de inclusión educativa más amplia, que no remite únicamente a la distribución e incorporación de las *netbooks*, sino a indagar las modificaciones que trajo en las prácticas escolares, desde una mirada que atienda a los significados que los jóvenes como actores sociales, producen a diario en la escuela.



Uno de nuestros supuestos de partida es que el complejo mundo de la escuela es un espacio social hegemonizado por imaginarios que no reconocen la producción cultural que allí subyace, entendida ésta como los procesos de creación, imaginación y gestación de formas alternativas a lo escolar instituido. De este modo, busca, rastrear y descubrir desde las experiencias de los propios actores (en este caso, estudiantes) qué nuevos contenidos culturales, modalidades de aprendizaje y relaciones sociales han surgido y gestado en las escuelas.







### Acerca de nuestro campo de estudio y el sentido de la educación

Este proyecto se enmarca en el campo de la Sociología de la Educación, y al interior de este campo, en la Sociología Crítica de la Educación quienes denuncian el papel político de la escuela y su implicancia en la reproducción social y cultural, por un lado, y admite que el juego contradictorio de las fuerzas sociales (en el campo educativo) posibilita nuevas intervenciones y transformaciones de los actores en la construcción de la realidad. Los trabajos de Henry Giroux, Michael Apple, Tadeu da Silva, Moacir Gadotti, Paulo Freire, María Teresa Sirvent, Luis Rigal, José Tamarit, Nélica Landreani, entre otros, han constituido antecedentes relevantes para nuestro trabajo y nos animan a ensayar nuevos sentidos para abordar el objeto de estudio.

Siguiendo también los aportes de Enfoque Etnográfico de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, enfatizamos la mirada de las escuelas como producciones históricas, heterogéneas, contradictorias y, no solo, instituciones al servicio del control estatal. Es a través de los procesos de “apropiación” (el hacer propio) como los sujetos con intereses y posiciones opuestas son siempre activos y significan tanto espacios, tiempos escolares, recursos, como tareas, mandatos y relaciones que en ella se despliegan.

Así también, cabe destacar los aportes de la Sociología de la Cultura con categorías claves para la comprensión de la producción cultural de los sectores subalternos, donde la desigualdad se sitúa no solo en la clase social, sino también en el género, la edad, la etnia. A partir de autores como Raymond Williams, Clifford Geertz, Bradley Levinson, Giddens, García Canclini, Mario Margulis, Marcelo Urresti, Reguillo Cruz, se logra entender los procesos de reproducción y transformación social que dan lugar a la producción de una realidad, en la que los jóvenes son considerados actores históricos, colectivos con capacidad de intervenir en los distintos espacios, entre ellos la escuela.

Los procesos educativos se han modificado por la revolución tecnológica, que ha generado modificaciones estructurales no solo en la configuración de nuestras vidas cotidianas, sino en nuestras prácticas culturales y nuestras formas de relacionarnos, provocando

grandes debates en el campo de las ciencias sociales y particularmente en la educación de las nuevas generaciones.

Son aportes a este trabajo, una variedad de estudios que analizan no solo el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sino el efecto de las mismas en las nuevas generaciones y en los estudios educativos en particular. Trabajos como los de Castells, Brunner, Latour, Buckingham, Mourdochowicz, Edith Liwin y su equipo, han desplegado una serie de contribuciones considerando a las tecnologías una producción social en el marco de nuevas condiciones estructurales económicas y sociales de un sistema capitalista desigual, y el desafío de cómo pensar los procesos educativos en esta sociedad en red ante los retos que implica la generación de conocimientos y los nuevos vínculos entre generaciones.

En esta época, las escuelas atraviesan diversas presiones, pero también desafíos para dar respuestas a las nuevas demandas de nuestra sociedad. Una de ellas es el uso de las nuevas tecnologías. Esto hace necesario una nueva alfabetización: la alfabetización digital, es decir, el poder acercar las TIC a la comunidad toda, como parte de un proceso de incorporación de los actores a esta cultura contemporánea atravesada por la Sociedad de la Información.

Para entender a los jóvenes en tanto actores sociales es menester posicionarlos en las coordenadas presentes. Desde nuestra perspectiva y para no caer en un optimismo ingenuo acerca del papel que tienen las tecnologías en los procesos de apropiación y construcción del conocimiento en los jóvenes, es menester debatir el sentido de la escuela en la sociedad actual y entender a las TIC como construcciones sociales que condicionan y estructuran las formas de pensamiento y de relaciones entre los actores escolares, propiciando otros aprendizajes.

El concepto de apropiación nos brinda una dimensión diferente para pensar los modos en que el sujeto se vincula con la realidad social. No hay una determinación de lo social sino que el propio mundo social es pensado, vivido, permeado constantemente por el accionar de los seres humanos. Si nos situamos como investigadores en comprender la lógica-contradictoria-entre procesos estructurales y acciones individuales (Giddens, 1998) podremos dar cuenta que si bien existen procesos dominantes, hegemónicos, también anidan en ellos, procesos creativos donde se demuestra que la intervención, la posibilidad de cambiar un estado de cosas, de contestar, de dar otras respuestas, es una condición del sujeto, la de producción cultural. Sabemos que aún bajo condiciones objetivas de vida social e institucional que regulan las prácticas y que definen modos de estar en el mundo, los sujetos esta-

blecen acuerdos, negociaciones, confrontan, interfieren en ese mundo construyéndolo en una diversidad de procesos que se entrecruzan en la constitución de poder, de reproducción de relaciones sociales, de producción y distribución del conocimiento, de vínculos interpersonales, lo que permite apreciar la heterogeneidad de todo proceso social (Landreani, 1992).

### Los cambios tecnológicos en la sociedad actual

La influencia que el desarrollo tecnológico ha tenido sobre la evolución de la sociedad los últimos 25 años nos muestra una nueva realidad, difícilmente previsible algunas décadas atrás. El avance de la tecnología ha hecho posible la globalización de la sociedad y la información se ha convertido en el eje promotor de cambios sociales, económicos y culturales. Pero es menester advertir que la preocupación de las TIC en educación no es nueva. Si bien es un debate actualmente vigente que asume diversas voces, desde una mirada retrospectiva, encontramos antecedentes en la segunda mitad del siglo XX. Los estudios de Seymour Papert (1995) y los de Iván Illich (2011) aún desde perspectivas epistemológicas y sociales diferentes, ambos admiten el poder transformador de las tecnologías. El primero centra su atención en comprender los aprendizajes de los niños a partir de los ordenadores. Mientras que el segundo concibe a las tecnologías como una vía posible para desescolarizar la sociedad, en el contexto de su crítica a la sociedad capitalista.

La inclusión de las TIC en las escuelas presenta un abanico diverso de temas a pensar y resolver. Algunos ligados a la manera en que la institución escolar incluye, en su cotidianeidad y en los procesos de enseñanza, las prácticas culturales que los niños y jóvenes realizan fuera de la escuela; otros, relacionados con los problemas pedagógicos y didácticos que esta inclusión nos genera.

En este sentido, acordamos con lo planteado por Lion cuando expresa que

«los cambios tecnológicos orientan, muchas veces, las decisiones políticas, ideológicas y pedagógicas

en el interior de las escuelas. Las leyes del mercado, de la oferta y la demanda, en nuestro presente, cruzan las instituciones educativas. Pero ésta dista de ser una relación unívoca. Existe una diversidad de culturas escolares —colectivas e individuales—, modos de apropiación diferenciados, proyectos pedagógicos y éticas profesionales distintos que llevan a que cada escuela se apropie de las producciones de un modo único y singular».

### Las TIC en las escuelas

La integración de las TIC en los distintos países, regiones geográficas y grupos sociales no se da de manera uniforme, sino a partir de procesos complejos y asimétricos que han ido dando lugar a lo que se conoce como “brecha digital”, acrecentando diferencias económicas, sociales y culturales existentes. A pesar de ello, los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información tienen un impacto significativo en el entorno material de quienes transitamos este nuevo siglo.

Las netbooks que llegan a los adolescentes no constituyen, en la gran mayoría de los casos, el primer contacto de los estudiantes con un recurso informático, podemos decir que las escuelas han contado con algún gabinete aunque a veces escaso de máquinas, los cyber fueron lugares de acceso también a las computadoras, sí la novedad es la tenencia personal. La entrega en comodato —y en propiedad una vez terminado el cursado de la escuela secundaria— refuerza la posibilidad de que los jóvenes se apropien de la computadora para un uso que no sea exclusivamente el escolar, lo que nos permite adentrarnos en el uso social más amplio que ofrece la propia herramienta y como esos sentidos compartidos van y vienen entre el mundo escolar y extraescolar.

La computadora es a la vez una “interfaz”, un “software”, y un puente de comunicación de contenidos y acceso a la información. Y, efectivamente, los estudiantes llegarán probablemente con un saber igual o mayor que el docente en lo que respecta a la mecánica de la herramienta, al uso genérico de sus funciones principales, a la familiaridad con la pantalla como reemplazo de otros soportes (el libro, la escritura gráfi-



ca). Pero **estarán tan necesitados como antes de contar con la orientación de una enseñanza que los guíe hacia la apropiación crítica de esa herramienta para construir nuevos aprendizajes significativos y con sentido.** El “para qué” de Internet, de un procesador de texto o de un programa de edición de imágenes, no está contenido en el “cómo” se utiliza. Es por ello que superar el analfabetismo informático requiere —del mismo modo que lo requiere superar el analfabetismo tradicional— un acompañamiento educativo donde el docente sigue siendo clave.

Desde fines de la década de 1990 se oían diferentes versiones que vaticinaban la posibilidad concreta de llegar al objetivo de que cada niño tuviera en un futuro su propia computadora portátil. Esta idea rápidamente encontró un impedimento en los motivos económicos concretos en gran parte de los países económicamente subdesarrollados. Así es como se llevaron a cabo una serie de experiencias en distintos países del mundo para aplicar el Modelo 1:1, una computadora para cada alumno, con diversos efectos en cada uno de esos países.

### La inclusión digital a través del programa Conectar Igualdad

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, que actualmente regula nuestro sistema educativo, fue sancionada en el año 2006 instituyendo el derecho de enseñar y aprender, a través de uno de sus fines principales, como es el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC.

La necesidad de ampliar la cobertura educativa, la preocupación por la inclusión y los avances vertiginosos de las tecnologías de la comunicación atraviesan, en gran parte, a la Ley de Educación Nacional. En las líneas que la conforman, aparece la voluntad estatal de

«garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad», «desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación» y «desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación». Con respecto a la calidad de la educación, también se señala en la Ley que «el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento».



Si desandamos brevemente la historia de las iniciativas en nuestro país destinadas a la incorporación de TIC en las escuelas, podemos remontarnos al año 2000 cuando se crea el portal Educ.ar; luego en el año 2005 se crea el Canal Encuentro —canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación— como parte del proyecto Educ.ar, así como otra serie de Programas. Ya desde el año 2006 la cuestión del acceso a las TIC se ha vuelto trascendental y desde ese año vienen pensándose estrategias de incorporación del modelo “1 a 1” al sistema educativo argentino, implementándose en forma casi masiva desde el año 2011.

En lo que respecta a los «Lineamientos para la Re-significación de la Escuela Secundaria de la Provincia de Entre Ríos», contemplan la posibilidad de plantear un currículum acorde a las transformaciones políticas, culturales, tecnológicas, teniendo presente que un currículum no se reduce a la suma de espacios curriculares como un compendio de contenidos que deban ser enseñados y aprendidos, sino que debe ser estructurado

«de acuerdo a la singularidad de los Proyectos Educativos Institucionales, las necesidades y problemáticas que se quieran atender, las escuelas podrán pensar distintas formas de entrada de los contenidos y/o de las estrategias metodológicas, de las disciplinas o de los campos del saber/áreas, etc.»

### ¿De qué jóvenes hablamos?

Podemos decir que los jóvenes son considerados un sujeto histórico colectivo, capaz de expresar ideas, saberes y valores. Son actores sociales con capacidad

de voz y de acción. Es allí donde entendemos que es fundamental estudiar las significaciones producidas en esta nueva experiencia escolar, en tanto capacidad de ampliar su universo cultural, de desarrollar nuevas capacidades y destrezas de aprendizaje, y de modificar las relaciones entre pares y con los adultos. Esto también se da, a partir de entender que muchas veces las iniciativas fructíferas en entornos virtuales, son aquellas que responden a las necesidades, expectativas y participación de los estudiantes, dejando en segundo lugar la planificación del docente, de modo tal que las orientaciones o ayudas pedagógicas se ajusten a las eventualidades del proceso formativo.

Para explicar a los jóvenes hoy es imprescindible tener en cuenta la multiplicidad de abordajes teóricos, entre ellos el trabajo de Margulis y Urresti (2005) que exponen las debilidades de las posturas biologicistas y constructivistas, esto es, no puede ser reducida a una cuestión etaria, pero tampoco puede entenderse como un mero signo construido culturalmente:

«(...) La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve.» (2005: 17).

Bourdieu señalaba que las divisiones por edades forman parte de un arbitrario y funcionan a modo de límites que producen un orden. En efecto «(...) hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo construido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. (...)» (2002: 165). De aquí se deriva que la juventud no es más que una palabra que por abuso simbólico del lenguaje coloca bajo el mismo concepto mundos sociales que no tienen nada en común.

Kantor (2008) se posiciona desde el plural “jóvenes” que cuestiona visiones homogéneas y esconden prácticas de exclusión, el plural tiene sentido para discutir las identidades estáticas definidas en torno a supuestos atributos naturales y normales que portan los sujetos. También aparece la idea de “nuevas” juventudes y adolescencias que no se refieren al cambio generacional; por el contrario, la novedad está signada por las brechas sociales, económicas y culturales que caracterizan a las sociedades latinoamericanas.

Reguillo (2006, 2012) cuestiona que las culturas juveniles han sido pensadas como un “todo homogéneo”, o en términos biológicos, como si fuera un continuo temporal y a-histórico; y apela a definir las desde la diversidad y la pluralidad.

A partir de este recorrido, es menester destacar la constitución de un campo en discusión distanciado de los significados unívocos, predeterminados y aislados del contexto. Por consiguiente, no es posible abordar un estudio de los jóvenes sin posicionarlos en el marco de las revoluciones tecnológicas que le otorgan sentido a las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos. A pesar de las diferentes expresiones teóricas, la tecnología es la marca de época de la juventud (Reguillo, 2012) y, en consecuencia, es preciso comprender la cultura juvenil en relación a los cambios de las sociedades contemporáneas.

De este modo, **las nuevas tecnologías han propiciado el desarrollo de nuevas capacidades en los sujetos, que el sistema educativo deberá tomar en cuenta para integrarlas a sus propuestas de enseñanza. En tanto formas de operar con saberes y otros espacios de participación, algunos autores mencionan el fenómeno del “prosumo”, en el que ya no podemos considerarlos como simples consumidores pasivos, sino que también el consumo se articula con formas de producción, que dinamizan y complejizan las relaciones entre las tecnologías y los sujetos** (Urresti, 2008; Morduchowicz, 2012).

### ¿En qué consistirá el estudio?

La estrategia metodológica planteada a continuación, recoge y se apoya en algunos supuestos epistemológico-metodológicos construidos en anteriores investigaciones de la cátedra Sociología de la Educación:

La investigación entendida como proceso de construcción del objeto de conocimiento, implica construcción teórica mediante la producción de categorías apropiadas, mediadas y en tensión, con un trabajo de campo e información empírica (Zemelman, 1990).

La perspectiva del actor: que entiende la construcción de sentidos que atraviesa toda práctica social y, por ende, las prácticas educativas (Geertz, 1990; Guber, 1989).

La perspectiva de lo cotidiano: que pone el acento en esclarecer procesos concretos del movimiento social y cómo éste se expresa particularmente en el campo escolar (Heller, 1987; Rockwell, 1983).

Por último, el trabajo cooperativo que exige la constitución de un equipo que apunte a sostener una mirada múltiple en los ángulos del análisis a partir de una sistemática triangulación de la información (Landreani, 1995).

Este proyecto es un estudio explicativo elaborado con un diseño cualitativo, que tiene como fin realizar un análisis interpretativo de la información producida en el trabajo de campo, orientado por supuestos teóricos del proyecto, y en la elaboración de nuevas conclusiones respecto de esa articulación.

Como primera etapa se proyecta el estudio y consolidación del equipo de docentes y estudiantes (futuros becarios) en la formación teórico-metodológica respecto de las categorías centrales que orienta el proyecto.

En un segundo momento, diseñar el trabajo de campo y la realización del mismo a través de la selección de material, la búsqueda de los datos y el procesamiento de estos. Contaremos con información primaria de los sujetos estudiados, con diversas técnicas de recolección de la información (encuestas, grupos de discusión y entrevistas focalizadas) a partir del acceso a las escuelas de quienes son integrantes del equipo, además del Convenio Marco con el Consejo General de Educación y nuestra facultad, para lograr un clima de confianza imprescindible en toda instancia investigativa, en instituciones que fueron beneficiarias del “Programa Conectar Igualdad”, desde los inicios de su implementación.

En un tercer momento, se prevé una profundización del proceso interpretativo en vista a la construcción de un corpus teórico que permita comprender los niveles de apropiación de los jóvenes en los procesos de digitales en escuelas secundarias. Con aportes y resultados parciales, es fundamental compartir en instancias de seminarios, cursos, congresos las indagaciones producidas en equipo, para la cual proyectamos no solo consultas a algunos expertos metodológicos y especialistas en TIC, sino también nuestra presencia con producciones propias en jornadas de investigadores que estén enmarcados en la preocupación respecto a las nuevas TIC, los jóvenes y la realidad escolar, cuyos aportes sean un desafío para los cambios educativos locales y nacionales.

Para finalizar, quiero remarcar que nuestro estudio aspira no solo a aportar acerca de algunos procesos que se gestan con los alumnos en las escuelas secundarias, a partir de la implementación de las *netbooks*, sino también nuevas maneras de entender a los jóvenes en su relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y estamos convencidos, este es uno de los desafiantes compromisos y responsabilidades de la tarea educativa actual.

**1 | En el proyecto Proyecto de Investigación «La inclusión digital a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes» participan los profesores de Ciencias de la Educación Lorena Romero y Romina Gallo y los Licenciados en Comunicación Social Javier Miranda y Esteban Rezza, bajo la dirección de Susana Valentinuz. A su vez en una idea original de la Prof. Susana Berger, quien fuera la titular de la materia y que se jubiló en el año 2014.**



### Bibliografía

ARTOPOULOS, Alejandro (2010). Notas sobre la cultura juvenil móvil en Latinoamérica. En: BEIGUELMAN, Giselle y Jorge La Ferla (comps.) *Nomadismos tecnológicos, dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

BOURDIEU, Pierre (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

BUCKINGHAM, David (2008). *Más allá de las tecnologías: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

BURBULES, Nicholas (2009). Meanings of ubiquitous learning. En COPE, Bill y Mary Kalantzis (eds.) *Ubiquitous Learning. Urbana*, IL, University of Illinois Press. pp. 15-20. Traducción para Revista de Política Educativa: Julia Blanco. Supervisado por Alejandro Artopoulos.

CANCLINI, Néstor (2005). Los jóvenes no se ven como el futuro, ¿serán el presente? En: *Pensamiento Iberoamericano*, 3. ISSN: 0212-0208.

CASTELLS, Manuel y otros (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

EZPELETA, Justa (1991). Sobre un concepto básico. En: *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente*. CEAL. Pág. 19 a 23.

GIROUX, Henry (1985). “Hacia una teoría de la resistencia”. En: *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos N°44.

GUBER, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

HELLER, Ágnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península.

KANTOR, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

LANDREANI, Nélica (2000). “Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora” LASA (Latin American Studies Association), Miami EE UU.

LATOUR, Bruno (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En: *Sociología Simétrica*, edited by Miquel Domènech and Francisco J. Tirado. Barcelona: Gedisa.

LEMOS, André (2010). “Cultura de la movilidad”. En: BEIGUELMAN, Giselle y Jorge La Ferla (comps.) *Nomadismos tecnológicos, dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

LEVINSON, Bradley, Douglas Foley y Dorothy Holland (1996). *La producción cultural en la persona educada*. (Traducción de Nélica Landreani del inglés.) State University of New Yorks Press.

MANOLAKIS, Laura. La ubicuidad: los desafíos para la institución escolar” en NARODOWSKY, Mariano y Alejandra Scialabba (Comp.) *¿Cómo serán? el futuro de las escuelas y las nuevas tecnologías*. Prometeo Libros.

MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti (2005). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MARTIN, María Victoria (2009). Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal. En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 6. N° 6. Diciembre. ISSN: 1668-4753. Pp. 53-68

MORDUCHOWICZ, Roxana (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DI SEGNI OBIOLS, Silvia (2004). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.

PAPERT, Seymour (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2006). *Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires: Edit. Norma.

——— (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RIGAL, Luis (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROCKWELL, Elsie (1995). De huellas, bardas y veredas. En: *La escuela cotidiana*. México: FCE.

ROMERO, Claudia (coord.) (2010). *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.

URRESTI, Marcelo (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

WINOCUR, Rosalía (2006). “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes” En *Revista Mexicana de Sociología*, 68, n°3. Julio sept 2006. Unam. Instituto de Investigaciones Sociológicas.



Es necesario moverse en las preguntas. Hay que penetrar en el círculo de los remolinos, no tratar de buscar la roca de la verdad, no rechazar en ciertos momentos la posibilidad de acercarse a una orilla para hacer un alto, pero siempre regresando a la libertad del agua, internándose en ella de nuevo. Es necesario recorrer el descenso de ese río con sus rápidos, sus aguas calmas, establecer pasarelas.

Laurence Cornú, 2006



El componente que hoy diferencia a la juventud actual de las anteriores es claramente el tecnológico y la utilización de estas tecnologías de comunicación e información no sólo deja huellas en el modo singular de apropiación y utilización del lenguaje de los jóvenes de principios de siglo XXI, sino que configura modalidades novedosas de constitución de los vínculos. ... Seguramente, el lenguaje juvenil que por momentos se nos antoja sin reglas, cambiante, incomprensible nos está tratando de decir algo sobre esa perplejidad social, sobre el modo en que los jóvenes la incorporan a sus vidas y la transitan.

Cecilia Reviglio, 2008



La concentración de los alumnos en las mismas clases y en las mismas escuelas [se refiere a escuelas desventajadas] acentúa su debilidad relativa. Se sabe también que los maestros son menos optimistas con respecto a estos alumnos y que, como sus padres son menos ambiciosos y menos informados, las desigualdades se acentúan aún más. Las familias modestas utilizan menos recursos educativos no escolares susceptibles de producir diferencias en los rendimientos escolares (visitas al museo, juegos educativos, turismo cultural o cultivado, etc.) y, al fin del recorrido escolar, las pequeñas desigualdades iniciales se han transformado en grandes desigualdades.

François Dubet, 2011

# Eso que somos y nos hace ser

## La noción de cultura en Paulo Freire

Carlos Marin

| 22 |

Territorio fértil de cruces entre disciplinas, en el recorrido académico realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, la comunicación nos ha llevado a encontrarnos con la educación. Y en este entrecruzamiento, con el pensamiento y la obra de Paulo Freire, intelectual brasileño ligado a la educación popular y referente del campo de la pedagogía tanto como de la comunicación popular (Prieto Castillo, 1999; Barbero, 2003; Puiggros, 2010).

Reconocido por sus aportes en el campo de lo educativo, existen en el pensamiento de Freire dimensiones que se abren a la exploración y que brindan elementos para analizar el presente. Entre ellas están las nociones de cultura e identidad.

Para acceder a la riqueza de su reflexión en estos dos aspectos, es preciso efectuar una lectura detenida, trasponer el barniz superficial y separar distintos aspectos y niveles en sus textos, de manera de superar reduccionismos y simplificaciones que restaron potencia a su propuesta, reduciéndolo muchas veces a un “método” (Rodríguez et al, 2007: 131).

A través de sucesivos trabajos Freire despliega y reelabora un concepto de cultura. Lo hace a la luz de las experiencias que atraviesa, desde su primera etapa en el Nordeste Brasileño, en Recife, luego el exilio —primero en Chile, luego en Europa—, su trabajo en África y otros continentes y el regreso a Brasil, a comienzos de los años 80.

Esto supone distintos momentos en la conceptualización de la noción que aparece en el foco de la reflexión ya desde su primer trabajo, *Educación y actualidad Brasileña*, de 1959. Y se prolonga hasta *Pedagogía de la tolerancia*, de 2006. Paradójicamente, ambos publicados en tiradas de cierta masividad luego de su muerte, acaecida en 1997.

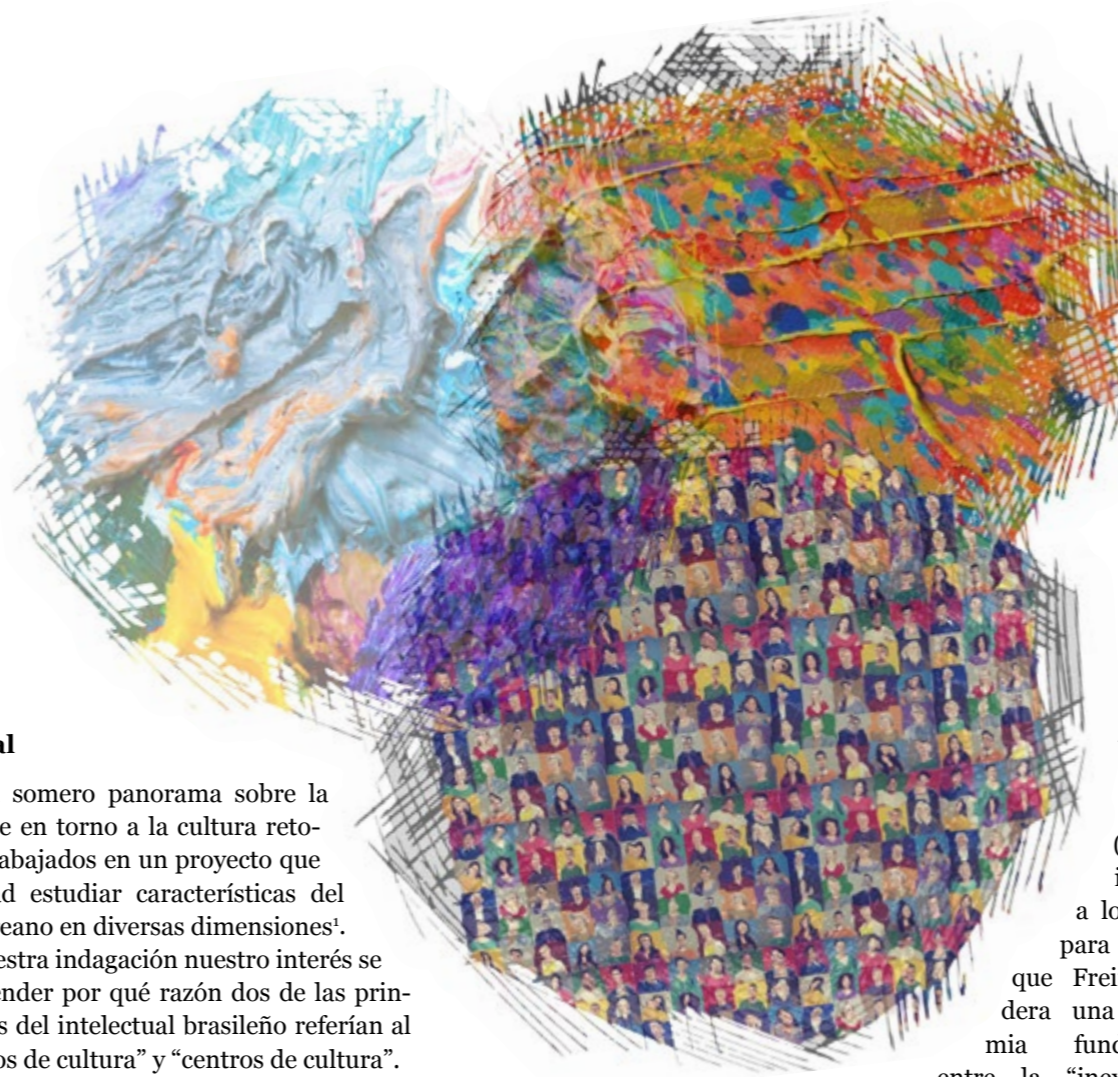
### Panorama inical

Para plantear un somero panorama sobre la reflexión de Freire en torno a la cultura retomamos los ejes trabajados en un proyecto que tuvo por finalidad estudiar características del pensamiento freireano en diversas dimensiones<sup>1</sup>. En el inicio de nuestra indagación nuestro interés se centró en comprender por qué razón dos de las principales propuestas del intelectual brasileño referían al trabajo en “círculos de cultura” y “centros de cultura”.

Atendiendo a esta conexión sugerida, implícita en sus textos, pero poco explorada, abordamos entonces su pensamiento ligando o tratando de encontrar nexos entre su propuesta filosófica-pedagógica y el concepto de cultura.

Indagar sobre la génesis de su tarea y aproximarse a las fuentes que nutrieron su pensamiento lleva a claves planteadas en su primer trabajo, *Educación y actualidad brasileña*. En él se refleja la preocupación profunda del educador por la cultura, a la que considera un elemento relevante para generar cambios en la sociedad brasileña en un momento que denomina “de transición” y en un contexto de desarrollo económico y de cambios en lo político y social asociados a un “nuevo clima cultural”. Clima que enmarca el proceso democrático que trata de establecerse en Brasil al calor del proyecto de “Estado Novo” plantado por Getulio Vargas en los períodos 1930-1945 y 1950-1954. Son momentos que proponen repensar el concepto autoridad que ha configurado las “matrices culturológicas” de un pueblo (Freire, 2001: 30).

En ese primer momento en el desarrollo de la noción, trabajar sobre cambios en su país se asocia a una



tarea en distintos niveles (desde lo individual a lo político) para vencer lo que Freire considera una “antinomía fundamental” entre la “inexperiencia democrática” de las mayorías y

la “aparición del pueblo en la vida nacional” (Freire, 2001: 44). Para ello propone, a través de la educación, rediscutir una cultura que enajena —propia de los pueblos colonizados— para pasar a otra que promueve en las personas la “autenticidad” y la “apropiación total de sí mismo, de su ser” (Ibid).

En esta perspectiva, para promover un “clima cultural nuevo” necesario en esa etapa de Brasil, postula que la educación debe crear en los habitantes “disposiciones mentales críticas y permeables” opuestas a la pasividad, y romper “con las condiciones histórico-culturales” que llevaron a una posición individualista y “quietista”, que asocia al silencio de los ciudadanos.

Al postular la necesidad de generar las disposiciones mentales necesarias, a las que define como «cierta forma de ser en el hombre de ese régimen (el democrático)», señala que las mismas «nacen y se desarrollan en un clima cultural específico», clima que, sostiene fue lo que «nos faltó en la elaboración de nuestra historia». (Freire, 2001: 28). La idea de “clima cultural” la tomó el brasileño del trabajo de

| 23 |

Zevedei Barbú, autor rumano que lo impactó a partir de la lectura de *Democracy and dictatorship: Their psychology and patterns of life*, editado en Londres en 1956.

### Reescrituras

En el Prefacio a *Educación y actualidad brasileña*, los fundadores y directores del Instituto Paulo Freire sitúan en este texto el embrión de ideas que el pedagogo desarrollaría a lo largo de cinco décadas.

Freire, sostiene «pasó la vida reescribiendo “el mismo libro”, siempre actualizándolo» (Torres et al en Freire, 2001: IX). La frase da cuenta de un sistema de construcción de teoría y pensamiento que en un movimiento en espiral que se amplía, recorre una y otra vez los mismos temas enriqueciéndolos, reformulándolos, confrontándolos «en una incansable re-elaboración y re-escritura dialéctica de la misma obra, actualizándola permanentemente, de acuerdo con los nuevos contextos en los que procuraba insertarse críticamente» (Romao en Freire, 2001: XIII).

Esta línea de trabajo se proyecta en *La Educación como práctica de la Libertad*, de 1964, en el que se retoman los planteos de su primera obra. En *La educación... que da a conocer en pleno exilio en Chile*, destaca algo que nos interesa remarcar: que el trabajo en relación a la cultura, como momento necesario en la toma de conciencia de la persona que participa del proceso educativo, se sitúa antes del inicio de la alfabetización.

A esta altura, Freire ha diversificado su biblioteca de lecturas y como referencia —entre los autores citados en las notas al pie— aparece un nombre: Franz Fanon. El autor de *Los condenados de la tierra*, trabajo que atraviesa los 60, dejará huella en el intelectual latinoamericano a propósito de sus reflexiones sobre la relación entre opresor-oprimido y cómo opera en términos de la dialéctica sujeto-objeto en los pueblos sometidos a un proceso de colonización. Colonización que por cierto no sólo es material y territorial, sino también y esencialmente, interior a la persona (Fanon, 1972).

Otro de sus textos —posterior por cierto ya que fue editada originalmente en 1970— *Acción cultural para la libertad* profundiza los planteos que el autor brasileño propondrá en la obra que le dará reconocimiento mundial: *Pedagogía del Oprimido* y que retomará como producto de su experiencia de trabajo en Chile, junto a profesionales de otras disciplinas *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, en el cual planteará el concepto de “manipulación” asociado al de “conquista” como «expresiones de la invasión cultural (del opresor sobre el oprimido) y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla» (Freire, 1973: 46).

La línea se prolonga en *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, en la cual Freire elabora parte del impacto que le produjo el encuentro con África, una experiencia que marcó su vida, tanto como el exilio, al que se vio obligado por el golpe de Estado de 1964. Parte de ese material y el análisis de esa experiencia en el país africano, son

retomados en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, un libro estructurado en clave dialogal con el filósofo chileno Enrique Faúndez.

Luego de este trabajo Freire no dedicará otro libro específicamente al tema, hasta *Pedagogía de la tolerancia*. Aunque durante este período ocasionalmente regresará sobre la cuestión en varias de sus obras.

### Cultura(s) y encuentros con el otro

Quisiéramos detenernos aquí en uno de los libros de Freire: *Hacia una pedagogía de la pregunta*. En él se refleja la elaboración de un momento que marcó profunda huella en este pensador latinoamericano: su encuentro pleno con África. Con África “profunda”. Y su vivencia del regreso a Brasil, tras casi dos décadas de destierro.

Poco tiempo después de concluir la lucha por la independencia de Guinea-Bissau, Freire arribó a ese país convocado por el gobierno revolucionario para trabajar en un plan de alfabetización. Esta posibilidad cristalizó en un aspecto importante de su experiencia intelectual: profundizar su contacto con ese continente, —tanto como Oceanía y Asia— le permitió redescubrir, afirmarse en su realidad como brasileño y latinoamericano. Siempre desde una posición dialogal, que atraviesa la formulación de su pensamiento.

«Una de las primeras lecciones que el exilio me enseñó, al dar los primeros pasos en el contexto que me acogía (...) fue la de reconocer que las culturas no son mejores ni peores, son diferentes entre sí», dirá (Freire y Faúndez, 1986: 29).

Eso le permite ya a comienzos de la década de los 80, reafirmar el carácter dinámico de las culturas y por otra parte las marcas de clase de la cultura como dimensión de la existencia humana.

El exilio le posibilita postular la necesidad «de una comprensión crítica del diferente». Asimismo, en la experiencia propia del distanciamiento, y al darse la necesaria comparación de diversas expresiones culturales entre ‘contexto de origen’ y ‘contexto prestado’, advierte «el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña» (Freire y Faúndez, 1986: 30).

De lo que llama “Lecciones de las diferencias”, rescata entonces que «la cultura no puede ser enjuiciada a la ligera (diciendo) “ésto es peor, ésto es mejor”» (Freire y Faúndez, 1986: 30).

Y para no caer en una posición “ingenua” agregará; «No quiero, con todo, afirmar que no haya negaciones en las culturas, negaciones que necesiten ser supera-

das». Negaciones en el sentido del prejuicio de una mirada sobre otra cultura, sobre la imposibilidad de comprender y aproximarse a alguno de sus aspectos en particular, debido a marcas de clase e históricas.

Lo cual le permitirá entonces deslizarse a una posición «básica, no solo desde el punto de vista político, sino también existencial»: la tolerancia, que define como «la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder pelear con el antagónico» (Freire y Faúndez, 1986: 31). En éste punto el concepto aparece, en el pensamiento de Freire, ligado a las nociones de “tolerancia” y “diferencia”. Y desde allí, efectúa un salto conceptual que luego sería retomado en debates y discusiones filosóficas posteriores, en las décadas del 80 y el 90: hallar que lo común es la diferencia.

«Cultura para nosotros, insisto, son todas las manifestaciones humanas, inclusive la cotidianidad, y fundamentalmente en ésta se da el hallazgo del diferente, que es esencial. Ésta es una concepción de lo esencial que es distinta a la concepción tradicional, que considera a lo esencial como lo común, los rasgos comunes; en tanto que para nosotros (...) lo esencial es lo diferente, lo que nos torna diferentes» (Freire y Faúndez, 1986: 36). **Son esas diferencias, que están en el otro, las que nos permiten comprendernos a nosotros mismos y a nuestra cotidianidad. Y es claro, la tolerancia es también una ‘posición’ que se aprende en el ejercicio cotidiano. Tanto como el diálogo, que se da cuando se acepta que el otro es diferente y puede decirnos algo que no conocemos.**

### Proyecciones

A partir de su experiencia existencial, Freire llega a tres premisas básicas acerca de la cultura. En primer lugar, las culturas y sus expresiones no son ni mejores ni peores, sino diferentes entre sí (Freire y Faúndez, 1986: 29). En segundo lugar, a partir de su experiencia en Guinea-Bissau, percibe las contradicciones en el interior de las culturas. En tercer lugar, enunciará entonces una contradicción lógica, pero a la vez una insoslayable certeza cultural: lo esencial de la identidad, contrariamente a la percepción “clásica” (que considera esencial a lo común o a lo similar), es lo diferente (Freire y Faúndez 1986: 36). La identidad está constituida por pertenencia y

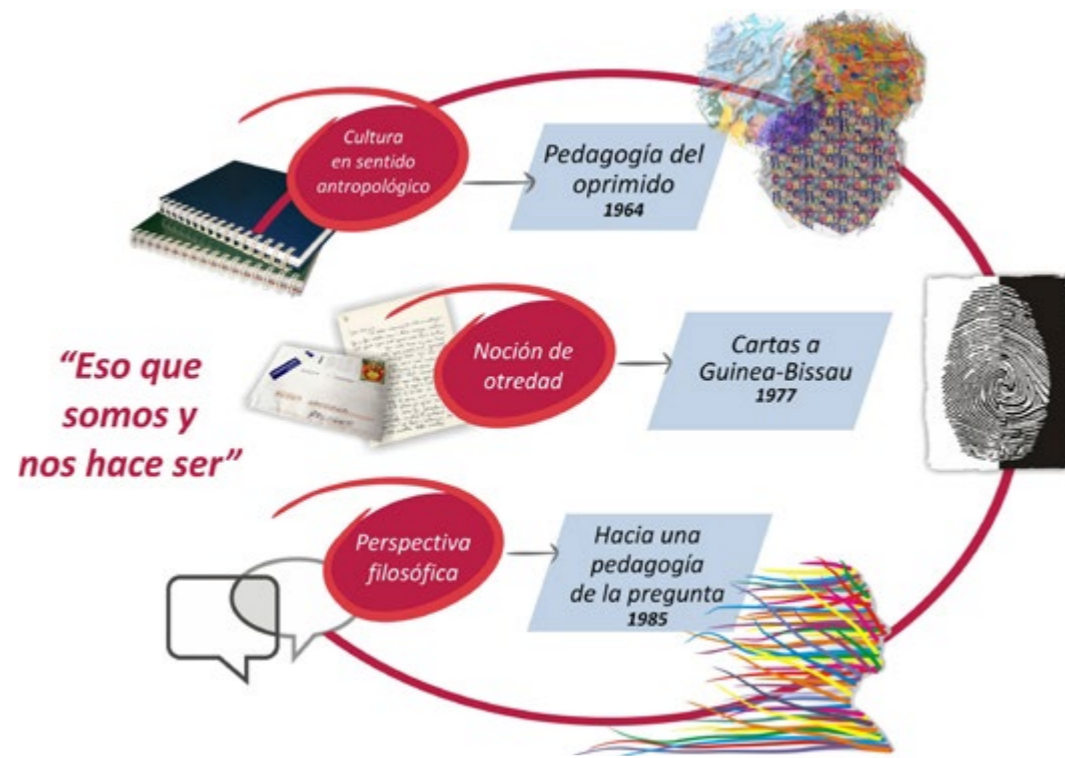
distinguibilidad; del sentido de un nosotros a la vez que de unos otros diferentes y en distintos grados de distancia del “nosotros”. Pero, además, la identidad se integra en la medida en que se hace reconocible una historia común, narrada de modo similar por los sujetos que en ella se identifican.

Sin embargo, la identidad, en cuanto cuerpo complejo y contradictorio de diferencias, no tiene un sentido puramente cultural o social. Freire agrega a estas condiciones indispensables un carácter político a las identidades como conjunto de diferencias: por un lado, las diferencias culturales no son comprensibles sin remitirlas a las desigualdades sociopolíticas de clase (Freire y Faúndez 1986: 30); por otro lado, la localización y el reconocimiento del antagónico es lo que nos articula en una lucha política y cultural (Ibid: 31).

Es desde estas posiciones que Freire propone la discusión sobre dos problemas en una política cultural: el de la sensibilidad popular y el de las resistencias culturales. En ambos está presente la dimensión transformadora del trabajo cultural que tiene en cuenta cómo los espacios sociales, los productos culturales y sus sentidos y las diferencias, cargan marcas relacionadas con el poder.

En este punto el trabajo del brasileño en su reflexión sobre la(s) cultura(s) reflejará hacia fin





de siglo diversas inquietudes, propias de los cambios de magnitud acontecidos en la geopolítica internacional, tras la caída del Muro de Berlín, la instauración del Modelo único y la hegemonía del paradigma neoliberal, que en Brasil y América Latina tuvo consecuencias dramáticas en lo social y lo económico. A ello sumará el interés por el impacto de las Tecnologías de Comunicación e Información, y sus posibles repercusiones en lo cultural y lo identitario en culturas ancestrales.

No llegó a avanzar en la respuesta a esos y otros interrogantes (ligados a modificaciones geopolíticas, el neoliberalismo, las TIC, e impactos en lo cultural-identitario), ya que falleció en 1997. Sin embargo su obra ha dejado planteadas algunas preguntas ¿Es dable pensar en una pedagogía de la cultura? ¿Cómo opera ésta en la

conformación de los sujetos (individuales y sociales)??. Retomamos éstas y otras a modo de desafío y como un modo de valorar los aportes que realizó para entendernos y proyectar éstas y otras cuestiones a partir del impacto que plantean las tecnologías de comunicación e información. Éstas, portadoras de determinada lógica (Ford, 1996) conforman nuevas subjetividades (Piscitelli, 1995; Quéau, 1995) y también plantean determinadas maneras de aproximarse al mundo y “leerlo” en el sentido freireano. Vale detenerse entonces en una situación en cierta forma paradójica —planteada en fantasías anticipatorias como Matrix<sup>3</sup>— en que mientras se piensa sujeto, en realidad el individuo es sólo un componente de un entorno que lo excede y del cual es objeto sin saberlo.

1 | Proyecto de investigación: «Paulo Freire: una pedagogía pensada desde América Latina», con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, financiado por la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos de la UNER. Dirección: Dra. Lidia Rodríguez. Integrantes: Mg. Mariela Moreno; Lic. Marcela Manuale; Lic. María del Carmen Rubano; Lic. Carlos Marín; Tec. Andrea Strada (becaria). Período de ejecución: 2002–2004. Informe final aprobado. Estas líneas de investigación en torno al pensamiento freireano fueron continuadas en el Proyecto: «Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire». Dirección: Dra. Lidia Rodríguez. Integrantes: Mg. Mari-

ela Moreno; Lic. María del Carmen Rubano; Lic. Carlos Marín; Lic. Leandro Romero. Período de ejecución: 2007–2010. Informe final aprobado.

2 | Algunas de estas líneas se esbozan en *Pedagogía de la Tolerancia*, trabajo publicado en 2006, casi diez años luego de la muerte de Freire.

3 | Película de ciencia ficción escrita y dirigida por Lana y Andy Wachowski y protagonizada por Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss y Hugo Weaving, se estrenó en 1999.

## V. Bibliografía

- BARBERO, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- FANON, Franz (1972). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FORD, Aníbal (1996). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREIRE, Paulo (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI Editores.
- (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1998). México: Siglo XXI Editores.
- (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI Editores.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Editorial Ciccus-La Crujía.
- PISCITELLI, Alejandro (1995). *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- QUÉAU, Philippe (1995). *Lo Virtual, virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, Lidia y otros (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN:0327-5566.

La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.  
Paulo Freire, 2005

La «deshumanización» es la consecuencia de la opresión, y afecta a los oprimidos y a quienes oprimen. Los oprimidos, en reacción contra los opresores, a quienes idealizan, desean convertirse a su vez en opresores. Es una gran contradicción, que desafía al oprimido proponiéndole una nueva fórmula, transformarse en los restauradores de la libertad de ambos. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose, humanizándose.  
Paulo Freire, 2005

Cultura es “el sistema, conjunto, o red de símbolos, creencias, valores, costumbres, ritos, etc. que hace específica a una sociedad y que, en alguna medida, condiciona a sus miembros.”  
Clifford Geertz, 1973

La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación.  
Michel Foucault, 1981

La cultura “puede ser considerada como un conjunto de sistemas simbólicos en los que en primer rango se sitúan la lengua, las reglas del matrimonio, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión. Todos estos sistemas tienen como objetivo expresar ciertos aspectos de la realidad física y de la realidad social y, más aún, las relaciones que estos dos tipos de realidades mantienen entre sí y que los sistemas simbólicos mantienen unos con otros”.

Claude Levy Strauss, 1952



Alameda de la Federación 106 (E3100GNO)  
Paraná, Entre Ríos  
0343 422 2033 | 423 5097  
[info@fcedu.uner.edu.ar](mailto:info@fcedu.uner.edu.ar) | [www.fcedu.uner.edu](http://www.fcedu.uner.edu)