

1

LA EDUCACIÓN COMO UN PROBLEMA DE "SEGURIDAD NACIONAL"

Fabiana Alonso

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO:

< **LOS CONTENIDOS NACIONALISTAS EN
EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR (1976-1983)** >

*"¿Cómo explicar la fuerza, la permanencia y la ubicuidad de esa corriente
[el nacionalismo] que hace que la extrema derecha de tipo fascista
aparezca en Argentina como una tendencia legítima (...)"*

Alain Rouquié

*"Desde la modernidad el hombre ha ido perdiendo
la noción y el sentido profundo del orden natural."*

Boletín de Educación y Cultura, Santa Fe, diciembre 1981.

0. CUESTIONES INTRODUCTORIAS

Refiriéndose a las intervenciones militares en América latina, G. O'Donnell (1997: 99) considera que "(...) si en los golpes de la década del 60 las fuerzas armadas intervinieron con una intención preventiva y restauradora, en los golpes del setenta tuvieron una orientación bastante más radical: detener un proceso que parecía a un paso del colapso final de sociedad, economía y estado y que, por lo tanto, requería bastante más que la restauración del orden social preexistente." Para el autor, la excepcionalidad de la última dictadura militar argentina radicó no sólo en la violencia física ejercida, sino también en el propósito de modificar radicalmente las relaciones de autoridad en la sociedad.

La institución educativa habría de ser objeto de una serie de intervenciones tendientes a instaurar modos de control centrados en una idea autoritaria de orden. Los contenidos nacionalistas, en el marco de la política contrainsurgente inspirada en la doctrina de la seguridad nacional, fueron impuestos a las estructuras provinciales a través del Consejo Federal de Cultura y Educación bajo la forma de contenidos mínimos. Resultaron funcionales a la definición de la situación según la cual el sistema educativo se hallaba *acechado desde adentro por la subversión ideológica y cultural*, lo que requería librar una batalla cultural decisiva.

1. RESUMEN DEL PROYECTO

El presente proyecto se propone indagar en la renovación de los contenidos nacionalistas en virtud de lo que desde el Estado provincial se consideraba *amenaza subversiva* en el ámbito educativo.

Entendemos por "contenidos nacionalistas" aquellos centrados en la defensa de la tradición hispana y católica como reaseguro del orden natural frente a lo que se interpretó como tendencias desintegradoras de la modernidad. Los mismos comenzaron a imponerse en el sistema educativo público a partir de 1930. Desde esos años y, fundamentalmente a partir de 1943, las políticas educativas instituyeron a la escuela pública como un ámbito clave para la inculcación de significados esencialistas de la patria y la nación y valores de la religión católica.

Durante la última dictadura militar, el combate contra *el enemigo interno*

en el campo educativo se justificó en la tradición hispana y católica, atributo excluyente de la identidad nacional. Esta noción de identidad, la idea de *país agredido* y la impugnación a los discursos fundantes de la modernidad encontraron un anclaje en la educación personalizada, adoptada como pedagogía oficial de la dictadura militar.

Las preguntas que guiarán nuestras indagaciones podrán ser redefinidas en el curso de la investigación. En la fase inicial, las mismas giran en torno a: los efectos de dominación en el campo educativo de la provincia de Santa Fe; los aspectos de las reformulaciones curriculares que den cuenta de la renovación de los contenidos nacionalistas, en el marco de la doctrina de la seguridad nacional; la articulación de los contenidos nacionalistas con los lineamientos pedagógicos predominantes en el período; la transmisión de los contenidos nacionalistas a través de los textos escolares, los ritos de institución y la capacitación docente; la regulación del trabajo pedagógico en relación con la transmisión de los contenidos nacionalistas; las posibilidades que tuvieron los docentes de desarrollar acciones de disidencia intelectual.

2. SITUACIÓN MOTIVADORA

Nuestro interés por abordar la presencia de los contenidos nacionalistas en la educación pública de la provincia de Santa Fe durante la última dictadura militar reconoce dos tipos de influencia: los aportes realizados desde el campo historiográfico sobre el nacionalismo argentino y su gravitación en la educación pública durante el siglo XX y las investigaciones sobre la historia educacional argentina reciente que se vienen desarrollando desde mediados de la década del 80.

Constituyen incentivos el hecho de que la educación pública santafesina durante la última dictadura militar sea una temática poco explorada y la posibilidad de contar con fuentes inéditas y editadas en el Archivo Jurisdiccional del Ministerio de Educación y en el Centro de Información Educativa, respectivamente. Además, por tratarse de un pasado próximo es posible la obtención de testimonios orales a través de la realización de entrevistas a docentes y supervisores que se hayan desempeñado en el sistema educativo público provincial.

3. ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA

Las investigaciones sobre la historia educacional argentina reciente se vienen desarrollando desde la década del 80, a través de trabajos realizados en universidades nacionales. Los mismos se han centrado en las formas en que la política educativa de la dictadura militar de 1976 se impuso a las estructuras provinciales, la orientación de los contenidos mínimos elaborados por el Consejo Federal de Educación, los ejes del discurso educativo, las teorías pedagógicas y las orientaciones ideológicas que sustentaron las formulaciones curriculares, las tendencias a la subsidiariedad del Estado, la regulación del rol docente a través de las prescripciones institucionales, los procesos previos a la instauración del dispositivo autoritario, así como también las políticas educativas de la transición democrática.

Cabe señalar la escasez de investigaciones referidas a la historia educacional reciente de la provincia de Santa Fe. El trabajo de E. Ossanna, A. Ascolani, M. Moscatelli y A. Pérez (1997) constituye uno de los pocos disponibles. Lo mismo cabe decir de los trabajos de C. Kaufmann y D. Doval (1998, 1999), que abordan el espiritualismo cristiano y el personalismo pedagógico como aspectos centrales de la formación y el perfeccionamiento docentes durante la última dictadura militar, tomando, algunos de ellos, como caso testigo la provincia de Santa Fe. En el marco del último trabajo, merecen una atención especial por nuestra parte los análisis acerca de los textos escolares de Formación Moral y Cívica.

4. AVANCES EN LA FUNDAMENTACIÓN

4.1. Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que, durante la última dictadura militar, los contenidos nacionalistas recuperaron los principales tópicos formulados en los años 30 y oficializados a partir de 1943. Su imposición, efectuada desde la perspectiva de la doctrina de la seguridad nacional –que hacía hincapié en la existencia de un enemigo oculto, considerado parte de una conspiración del comunismo en contra del occidente cristiano–, respondió al interés por combatir las que se consideraron *desviaciones ideológicas* provocadas por la *subversión* en el sistema educativo público.

4.2. Basándonos en los análisis del campo de la educación en la línea trazada por la obra de P. Bourdieu, consideramos los contenidos nacionalistas como una *arbitrariedad cultural* impuesta en el sistema de enseñanza pública. Para el sociólogo francés, el Estado, en tanto que posee el monopolio de la violencia física y simbólica¹, delega en el sistema de enseñanza la imposición de significados que aparecen como legítimos. La escuela es la instancia de legitimación de una arbitrariedad cultural y es una de las instituciones sociales a las que se le reconoce la capacidad legítima (en el sentido que se trata de una legitimidad tácitamente reconocida) de administrar el capital cultural.

Una arbitrariedad cultural supone una selección de significados que expresan los intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes. Su arbitrariedad radica en que tales significados no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidos por ningún tipo de relación interna a la *naturaleza de las cosas* o a una *naturaleza humana*. La inculcación de estructuras cognitivas y evaluativas contribuye a conformar un acuerdo prerreflexivo acerca del sentido del mundo. Su naturalización impide conocer las condiciones sociales de su producción y reproducción.

El producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural es el *habitus*, conjunto de disposiciones social e históricamente constituidas que configuran el principio generador y unificador de las prácticas y de las

¹ P. Bourdieu (1995: 120) define la violencia simbólica como "(...) aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con anuencia de éste. (...) Llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia; de aceptar este conjunto de premisas fundamentales, prerreflexivas, que los agentes sociales confirman al considerar el mundo como autoevidente, es decir, tal como es, y encontrarlo natural, porque le aplican estructuras cognoscitivas surgidas de las estructuras mismas de dicho mundo".

ideologías características de un grupo de agentes.² Afirmar esto no significa que el sistema escolar funcione como un aparato, antes bien se trata de un *campo* en el cual los agentes e instituciones entablan luchas, con diversos grados de fuerza, conforme a sus reglas constitutivas, y desarrollan estrategias que dependen de las posiciones detentadas en el mismo. Todo campo posee una autonomía relativa y, en el caso del campo educativo, no puede obviarse su estrecha vinculación con el Estado y con el campo del poder.³

Si bien quienes dominan el campo están en condiciones de hacerlo funcionar en su beneficio, deben tomar en cuenta la resistencia y las reivindicaciones de quienes tienen una posición de subordinación. Sin embargo, bajo ciertas condiciones puede darse la situación que Bourdieu denomina *estado patológico de los campos*. Esto ocurre cuando quienes dominan el campo cuentan con los recursos y los medios como para anular posibles resistencias y reacciones. Los efectos de dominación hacen que las luchas constitutivas del campo tiendan a desaparecer porque los movimientos van de arriba hacia abajo. Los intentos de acabar con las reacciones de quienes ocupan posiciones subordinadas en el campo son, según Bourdieu, propios de las dictaduras y deben ser estudiados empíricamente.

² En *La reproducción...* (Bourdieu y Passeron, 1979), el trabajo pedagógico, en tanto que trabajo de inculcación, es visto como productor de un habitus capaz de perpetuarse y reproducir en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo. En trabajos posteriores, Bourdieu (1998, 1999, 2000) se propone, sin dejar de lado los efectos de las estructuras, rescatar la dimensión activa de la práctica y las capacidades generadoras del habitus. El habitus no es una esencia antihistórica ni un hábito, en sentido mecánico y automático. Es un producto de los condicionamientos que tiende a reproducir la lógica de los condicionamientos, pero sometiéndola a una transformación. Junto con el concepto de habitus, es preciso considerar el de *illusio*, esto es, los intereses específicos de los agentes producidos por el funcionamiento del campo.

³ En la perspectiva de Bourdieu, el campo del poder es el espacio de juego en cuyo interior los que detentan diferentes especies de capital luchan por el dominio del capital estatal y por su reproducción a través de la institución escolar.

5. IMPACTO DE LA PROPUESTA

Si bien no es posible anticipar en este momento el impacto de la investigación, pensamos que realizará un aporte al conocimiento de la escasamente estudiada historia educacional reciente en el ámbito de la provincia de Santa Fe. En este sentido, pensamos que nuestro trabajo puede esclarecer, al menos en parte, la naturalización de significados en el ámbito educativo y el modelo de sociedad que la actualización de los contenidos nacionalistas contribuyó a imponer, desde el sistema educativo público, en el marco de la represión organizada por el Estado durante la última dictadura militar. En otro orden, el trabajo constituirá un aporte en relación con la obtención y utilización de fuentes orales.

6. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

6.1. La estrategia metodológica se inscribe dentro de lo que ampliamente se denomina metodología cualitativa. Esto implica la posibilidad de reformulación tanto de los interrogantes como de la hipótesis de trabajo, que no supone una relación entre variables, sino una relación entre términos pasibles de ser redefinidos en el curso de la investigación.

6.2. Nuestras fuentes de información serán: decretos, leyes, bases curriculares, planes de estudio, el *Calendario Escolar Único*, el *Boletín de Educación y Cultura* y las ediciones del diario *El Litoral* de la ciudad de Santa Fe. El trabajo con las fuentes mencionadas tendrá los siguientes propósitos: identificar los términos de la arbitrariedad cultural, reconstruir el espacio de producción de significados desde el Estado y el campo del poder y vincularlos con las formas de control impuestas en el campo educativo y, en particular, sobre el trabajo pedagógico. En cuanto al análisis textual, será tan importante detectar aquello que se manifiesta en la superficie, como las omisiones y los implícitos, ya que como señala A. Raiter (1999: 41): “Lo dicho conforma un texto, producto empírico de la actividad lingüística de un sujeto, que es analizable. Lo no dicho, lo que se ha elegido omitir, constituye un lugar privilegiado para analizar la ideología, el ‘algo’ –modelos, valores, hipótesis– que determinó qué no decir al emitir, al decir.”

6.3. En relación con las orientaciones de la política educativa, analizaremos los textos escolares de circulación nacional utilizados en la provincia de Santa Fe. El propósito será visualizar el modo en que los textos escolares contribuyeron a reforzar los términos de la arbitrariedad cultural. Privilegiaremos los siguientes aspectos: los modos de discriminación e inclusión, la representación de los *enemigos de la nación*, la relación entre conocimiento científico y creencias religiosas, la normalización de los golpes de Estado y el modelo de sociedad deseable postulado en los libros de Formación Moral y Cívica.

6.4. En cuanto a la obtención de testimonios orales, las entrevistas a maestros, profesores y supervisores girarán en torno a nuestro interés por indagar el modo en que los contenidos nacionalistas de la enseñanza, que recibieron en los sucesivos niveles de escolarización, operaron como base de su trabajo pedagógico durante la dictadura. Haciendo uso de los conceptos de *habitus* e *illusio*, identificaremos tanto los acuerdos tácitos como las disidencias y las resistencias en relación con la imposición de significados. Desde la perspectiva de la historia oral⁴, la entrevista se presenta como la técnica más apropiada porque permite la construcción de una trama que incluye lo público y lo privado de manera particular. Su valor deriva de la puesta en escena de la subjetividad. Así, como señala L. Arfuch (1995), la entrevista nos permite acceder a las relaciones que existen entre los dos universos existenciales del sujeto (la historia personal y la historia social) por medio de la implicancia del *yo* en la palabra, dirigida a un *otro* en una narrativa fragmentaria, como toda narrativa.

Las entrevistas no tendrán como propósito recabar información del mismo tenor que la que podremos obtener de los documentos emanados del Ministerio de Educación. A partir de ellas podremos configurar otro espacio de producción discursiva y visualizar los posicionamientos de los agentes, a través del análisis de lo que los entrevistados puedan expresar acerca de su propia práctica (ya sea bajo la forma de justificaciones, autocrítica, sobreentendidos, omisiones, olvidos).

⁴ Las investigaciones realizadas en el marco de la historia oral constituyen aportes interesantes que esclarecen los modos en que los individuos atribuyen sentido al pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. TEXTOS DE CONSULTA INICIAL Y APOYATURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

- Altamirano, C. (2001)** *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Bs. As.: Ariel.
- Apple, M. (1989)** *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- AAVV (2001)** *La derecha argentina. Nacionalistas, neoliberales, militares y clericales*. Bs. As.: Javier Vergara.
- Barbero, M. I. y Devoto, F. (1983)** *Los nacionalistas*. Bs. As.: CEAL.
- Bertoni, L. (2001)** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Bs. As.: FCE.
- Bourdieu, P. (1997)** *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (dirección) (1999)** *La miseria del mundo*. Bs. As.: FCE.
- Bourdieu, P. (1999)** *Intelectuales, política y poder*. Bs. A.: Eudeba.
- Buchrucker, C. (1987)** *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Bs. A.: Sudamericana.
- Carbone, G. (2003)** *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Bs. As.: FCE.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000)** *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Bs. As.: Grijalbo Mondadori.
- Escudé, C. (1987)** *Patología del nacionalismo: el caso argentino*. Bs. As.: Tesis.
- Escudé, C. (1990)** *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Bs. As.: Tesis.
- Filinch, M. I. (1999)** *Enunciación*. Bs. As.: Eudeba.
- Floria, C. (1998)** *Pasiones nacionalistas*. Bs. As.: FCE.
- Godoy, C. (comp.) (2002)** *Historiografía y memoria colectiva. Tiempos y territorios*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (directora) (2001)** *Dictadura y educación. Tomo I. Universidades y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Madrid: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (2003)** "Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, ten-

dencias y potencialidades” en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 4, B.As..

Kaufmann, C. y Doval D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennismo en Argentina (1976-1982)*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Kaufmann, C. (1999) *Paternalismos pedagógicos*, Rosario: Laborde Ed..

Mallimaci, F. (1992) “El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar”, en AAVV. *500 años de cristianismo en Argentina*. Bs. As.: CEHILA.

Marafioti, R. (comp.) (2001) *Recorridos semiológicos*. Signos, enunciación y argumentación. Bs. As.: Eudeba.

Rock, D. (1993) *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Bs. As.: Ariel.

Rieckenberg, M. (comp.) (1991) *Latinoamérica, enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Bs. As.: Alianza.

Romero, L. A. (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Bs. As.: Siglo XXI.

Sarlo, B. (2001) *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Bs. As.: Ariel.

Vior, S. (directora) (1999) *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.

Zanatta, L. (1996) *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

2. OTRAS REFERENCIAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS DEL DISEÑO DEL PROYECTO

Arfuch, L. (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.

AAVV (1991) *La historia oral*. Bs. As.: CEAL.

Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Akal.

Gallart, M. A. (1993) "La integración de métodos y la metodología cualitativa" en Vasilachis, I., Forni, F. y Gallart, M. A. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Bs. As.: CEAL.

Kaufmann, C. (1997) "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del 'Proceso'" en *Propuesta educativa*, N° 16, Bs. As.: FLACSO.

O'Donnell, G. (1997) *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Bs. As.: Paidós.

Ossanna, E. / Ascolani, A. / Moscatelli, M. / Pérez, A. (1993) "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945" en Puiggrós, Adriana (directora) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo IV, *La educación en las provincias y los territorios nacionales (1885-1945)*. Bs. As.: Galerna.

Ossanna, E. / Ascolani, A. / Moscatelli, M. / Pérez, A. (1997) "Una aproximación a la educación santafesina de 1945 a 1983" en Puiggrós, Adriana (directora) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VII, *La educación en las provincias (1945-1985)*. Bs. As.: Galerna.

Quiroga, H. y Tcach, C. (comps.) (1996) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.

Raiter, A. (1999) "Mensaje, presuposición e ideología" en AAVV. *Discurso y ciencia social*. Bs. As.: Eudeba.

Rouquié, A. (1994) *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*. Bs. As.: Edicial.

Schwarzstein, D. (2001) *Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina*. Barcelona: Crítica.

Tedesco, J. C. / Braslavsky, C. / Carciofi, R. (1987) *El proyecto educativo autoritario argentino*. Bs. As.: Miño y Dávila.

2

VISUALIDAD DE LAS PALABRAS Y TEXTUALIDAD DE LA IMAGEN Y EL SONIDO (EN LA SOCIEDAD RED)

Natalia Carolina Bas

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO:

**< HIPERMEDIOS: NUEVAS PERSPECTIVAS
Y DIMENSIONES DE LECTURA... >**

*“Nosotros (y nuestros estudiantes) ‘somos escritos’
por las tecnologías que utilizamos, o más precisamente por aquéllos
con el conocimiento, poder y deseo que conforman las tecnologías que,
a su vez nos conforman a nosotros”*

Haas y Neuwirth

0. CUESTIONES INTRODUCTORIAS

El carácter interdisciplinario de los nuevos espacios curriculares generados a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, pone día a día en evidencia la complejidad inherente al perfil docente de quienes deben hacerse cargo de dichos espacios.

Las falencias del sistema van más allá de la falta de capacitación. El estado del arte en los estudios semióticos, informáticos y sobre las nuevas *“tecnologías de la información y las comunicaciones”* (Tics) se esfuerza constantemente en declarar el profundo estado de crisis generado, fundamentalmente, por la falta de promoción y desarrollo de nuevas formas de alfabetización acordes con las particularidades propias de los nuevos soportes textuales, a través de los cuales se produce y transmite el saber en la *“era global”*.

1. RESUMEN DEL PROYECTO

La presente propuesta de investigación postula como objetivo principal profundizar en el análisis de las características inherentes a los procesos de codificación y decodificación de sistemas comunicativos hipermediales, con el fin de caracterizar las competencias que intervienen en dichos procesos, para finalmente interrogarse acerca de la contribución que los distintos espacios curriculares de la Educación General Básica y Polimodal realizan en favor de la adquisición y desarrollo de las mismas.

Dicho de otro modo: este primer diseño de un posible proyecto de investigación intentará identificar y analizar las mutaciones del texto y la lectura producidas a partir de la revolución digital. Dicho análisis permitiría profundizar en el conocimiento de gramáticas musicales y visuales (enfoque fragmentario) al mismo tiempo que posibilitaría dar cuenta de la naturaleza de la intersemiosis y negociaciones sémicas producidas entre los distintos componentes que integran el texto hipermedial.

La presente propuesta investigativa pretende alcanzar resultados desde una perspectiva crítica caracterizada por un razonado equilibrio entre *posturas tecnofóbicas y tecnofílicas* frente a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Una perspectiva de análisis *“integradora”* resulta

esencial para escapar a ingenuos reduccionismos teóricos que sólo contemplan alguna de las aristas del objeto en cuestión.

2. SITUACIÓN MOTIVADORA

Las profundas transformaciones sociales relacionadas con el desarrollo e implementación de las Tics exigen abordajes interdisciplinarios para su descripción y análisis. Los nuevos soportes de lectura instaurados por la sociedades de la información plantean nuevos desafíos no sólo a ciberlectores sino también a comunicadores, diseñadores, semióticos y docentes.

El creciente desarrollo de las nuevas redes telemáticas inaugura un nueva semiótica específica que tiene por objeto las semiosis, intersemiosis y negociaciones sígnicas generadas en los nuevos soportes textuales producidos en la era global.

El presente diseño de investigación privilegia la dimensión semiótica a la hora de conceptualizar y caracterizar los nuevos paradigmas de lecto-escritura planteados por el medio electrónico. Dicha elección responde a la necesidad pedagógico-didáctica de formar, en educadores y educandos, “competencias representacionales” que posibiliten una mayor eficacia en los procesos de codificación y decodificación de sistemas comunicativos hipermediales.

Por otra parte es preciso aclarar que esta propuesta investigativa se constituye sólo como un recorrido dentro tramo investigativo mayor que se propone indagar en los múltiples modos en que “**competencias instrumentales**” (conocimientos informáticos, sobre redes, etc.) se articulan con “**competencias representacionales**” (conocimiento sobre gramática visual, sonora, etc.).

3. ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA

Los procesos de lecto-escritura ejercitados sobre los nuevos soportes textuales, instaurados por la **sociedad red**, continúan reproduciendo la cultura logocéntrica que caracterizó a las sociedades hasta los comienzos de este tercer milenio. Es así como las potenciabilidades comunicativas de los textos sonoros y visua-

les son escasamente explotadas desde el punto de vista del diseño multimedial (off line: CD Room y on line: WWW) –quedando de este modo reducidas a una simple función de tipo ornamental– y poco contempladas en el proceso de decodificación textual. Es en este contexto en que se observa que tanto alumnos como docentes no logran un alto grado de eficacia en los procesos de lectura no secuencial de sistemas semióticos complejos con soporte digital, ni alcanzan a comprender las dimensiones del objeto.

La sociedad actual exige, mediante la incorporación de nuevas formas de analizar y procesar la información, cambios en las condiciones sensoriales y perceptivas, en los sistemas signícos y simbólicos, en las condiciones de comunicación y en los sistemas de representación del mundo.

En el campo de la informática, la digitalización de la información coloca al ser humano frente a textos codificados en una multiplicidad de lenguajes de naturaleza semiótica muy diversa cuyo proceso de lectura reclama un *abordaje de tipo sinérgico*. Dicho abordaje implica la formación de una nueva competencia comunicativa que según Pérez Tornero podríamos denominar **“competencia hipermedial”** (Pérez Tornero: 2000, 81). La misma resulta de vital importancia al momento de optimizar las posibilidades del sujeto de tener una mejor performance en las nuevas situaciones comunicativas planteadas por las recientes redes telemáticas surgidas en el seno de la actual sociedad red.

4. AVANCES EN LA FUNDAMENTACIÓN

4.1. El presente proyecto de investigación intentará dar respuestas tentativas o provisorias a las numerosas interrogantes iniciales que motivaron su diseño. Algunas de las hipótesis que guiarán el proceso investigativo son las siguientes:

Relacionadas con el grado de alfabetización:

> *Hipótesis básica 1:* “los alumnos carecen de competencias que les permitan comprender: (a) los sistemas de significación y de comunicación propios de cada uno de los lenguajes implicados en los sistemas comunicativos hipermediales, (b) los modos

de composición de los distintos mensajes monomediales dentro de la superficie textual y (c) las intersemiosis que se producen entre éstos a partir de la interacción combinada que adoptan.”

Relacionadas con los modos electrónicos de generar, procesar y transmitir información:

> *Hipótesis básica 2:* “la cantidad y densidad de la información transmitida, a través de múltiples estímulos ostensivos de naturaleza semiótica diversa, supera la capacidad de procesamiento del lector impidiendo que este acceda a la idea global del texto.”

> *Hipótesis básica 3:* “los hipervínculos poseen un alto grado de valor navegacional pero semántico.”

4.2. Los hipertextos, sistemas comunicativos de lectura y escritura no lineal (secuencial o tabular), tienen como extensión a los hipermedios, sistemas comunicativos de lectura y escritura no lineal que organizan información textual, visual, gráfica y sonora a través de vínculos (links, hotwords, nudos, hipervínculos, etc.) que crean asociaciones entre información relacionada dentro del sistema (Caridad y Mocosó: 1991, 31).

El **texto hipermedial**, como sistema de significación complejo, es concebido como una secuencia de signos que produce sentido (Barthes: 1980, 1074). Dicho sentido no es el resultado de la concatenación de sistemas semióticos simples (monomedios), sino del funcionamiento textual (Benveniste, 1977, 67 y 68).

La sociedad de la información toma a los hipermedios como principales *aparatos semióticos* donde el sentido se produce y produce (Eco, 1981, 641). Estas “formaciones semióticas singulares, cerradas en sí, dotadas de un significado y de una función íntegra y no descomponible” (Lotman y Pjatigorsky: 1968) ponen en crisis la noción de competencias comunicativas. Los nuevos tipos de mediación, introducidos por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, demandan la formación de un nuevo tipo de competencia: “**competencia hipermedia**” (Pérez Tornero: 2000, 81). Dicha competencia exige un mayor grado de reflexividad sobre lenguajes situados más allá de la palabra (Negroponte: 1985) en vistas a la adquisición de saberes referidos a las gramáticas particulares de lenguajes no verbales, a fines de lograr

cierta performance en las situaciones de comunicación que construyen las nuevas redes telemáticas multimediales.

La **estructura tabular** del texto hipermedial (Vandendorpe: 1999, 35) facilita el esparcimiento textual. El internauta es invitado, constantemente, a desplazarse dentro del texto, determinando un recorrido de lectura propio mediante el establecimiento de "**lexias**" (Barthes: 1970). Estas unidades de lecturas pueden comprender signos verbales y no verbales en función a "cual sea el mejor espacio posible donde se puedan observar los sentidos". La separación entre lexia y lexia esta condicionada por una necesidad heurística (Lotman: 1984) relacionada con la identificación de diversas semiósferas (Lotman: 1984) dentro de un mismo espacio textual.

4.3. El modelo del código presenta muchas limitaciones para el análisis comunicativo de sistemas semióticos complejos y más aún cuando éstos cuentan con un soporte digital. El principal obstáculo que presenta es que no contempla el carácter sinérgico de su recepción. Por tal motivo se ve imposibilitado de dar cuentas de las **intersemiosis** que se producen entre signos de diversa naturaleza semiótica. El **modelo inferencial**, en cambio, trabaja con las representaciones semánticas comunicadas por las distintas materias significantes. Éstas son una interpretación del pensamiento del hablante y serán tomadas por el receptor como fuente de hipótesis y evidencia para la inferencia.

La naturaleza semiótica compleja del texto hipermedial ofrece al individuo muchos estímulos, fenómenos designados para conseguir efectos cognitivos, y muchos estímulos ostensivos, estímulos empleados para hacer una intención informativa mutuamente manifiesta. Éstos últimos deben satisfacer dos condiciones: atraer la intención del oyente y enfocarlas hacia las intenciones del emisor. Desde esta perspectiva teórica se intentará ofrecer algunas pautas tendientes a determinar criterios de relevancia textual en construcciones hipermediales con una superestructura textual expositiva.

5. IMPACTO DE LA PROPUESTA

La problemática *seleccionada* se relaciona con el fenómeno de la **hipervisua-**

lidad lo que no sólo permite establecer diversas correlaciones con el vídeo, el ordenador, etc. en tanto “*extensiones tecnológicas*” para la captación y reproducción de las imágenes. También y fundamentalmente porque dichos “entornos tecnológicos” se constituyen en verdaderos soportes “memoriales” reactivadores de la sensorialidad y amplificadores del conocimiento y la imaginación, ya que crean y recrean nuevas estrategias de expresión y de comunicación en diferentes ámbitos de la vida social, a la vez que contribuyen a “modificar” las formas de percibir la realidad cultural y de representar el conocimiento (incluso científico).

Los resultados obtenidos de la investigación, en términos de impacto, podrán suponer así significativos aportes en los dominios de la reflexión epistemológica acerca de los nuevos paradigmas de lectura y escritura que posibilita el medio electrónico, los modelos de pensamiento y construccionismos cognitivos que facilitan los actuales avances tecnológicos, la revisión crítica del funcionamiento de los nuevos sistemas comunicativos, etc.

Especialmente, si los mismos son evaluados desde una perspectiva integradora que valore las contribuciones, más que en términos de sustitución de “antiguos” sistemas, como imbricación de diversos contextos en los que se redefinen las funcionalidades, las interrelaciones y modos de pensar “lo” humanístico y social. A partir de lo cual, los avances tecnológicos podrían ser considerados como nuevas formas, recursos y procedimientos que van a enriquecer, matizar o incluso explicitar plataformas culturales ya consolidadas.

La propuesta permite avizorar proyecciones en cuanto a lo pedagógico y a la transposición didáctica de los aspectos en cuestión, atendiendo a las obligadas problematizaciones críticas que el nuevo entorno genera: la reconceptualización de los procesos de lectura y relectura textual, el rol del lector con las nuevas tecnologías de las comunicaciones, el hacer docente en los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, la transformación de la noción de autoría y de los correspondientes protocolos de creación artística, etc.

6. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las estrategias metodológicas (diseño de actividades) que guiarán el proceso de investigación van a suponer una intervención permanente, indispensable

para adaptarse a situaciones infinitamente variadas, nunca perfectamente idénticas. Pero esta libertad de invención, de improvisación, tienen los mismos límites que el juego. Las estrategias son concebidas como conjuntos de acciones identificables, orientadas al logro de los objetivos propuestos.

La investigación va a ser de carácter cualitativo. Los elementos de recolección de datos a utilizar serán observaciones (activas y pasivas), entrevistas semiestructuradas, y encuestas a docentes y alumnos de distintas instituciones de la ciudad de Santa Fe, de gestión pública y privada (muestreo por conglomerado).

La demostración de hipótesis se llevará a cabo mediante el uso de herramientas propias del método cuantitativo (gráficos estadísticos).

Las tareas que integran el plan de actividades de la presente investigación consistirán en:

(a) conocer las producciones teóricas existentes referidas a las problemáticas de la escritura y la lectura de sistemas semióticos complejos de carácter hipermedial a fines de llevar a cabo un relevamiento teórico-metodológico de carácter crítico que permita: determinar, sistematizar, compatibilizar y articular las distintas categorías que conformarán el marco teórico-metodológico de análisis.

(b) describir y analizar las dificultades que plantean los alumnos de la Educación Polimodal (especialmente de aquellos pertenecientes a Modalidad Comunicación, Arte y Diseño) para llevar a cabo el proceso de codificación y decodificación de sistemas comunicativos hipermediales.

(c) elaborar y dar a conocer posibles respuestas a problemáticas planteadas en los procesos de lecto-escritura de sistemas semióticos complejos hipermediales en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Polimodal.

Es preciso aclarar que la necesidad de evaluación continua del proceso de investigación es imperiosa para determinar los avances y retrocesos que el mismo puede presentar a lo largo de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. y García Mantilla A. (1987)** *Lectura de Imágenes*. España: De la Torre.
- Bal, M. (1998)** *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Caridad, M. y Moscoso, P. (1991)** *Los sistemas de hipertexto e hipermedios. Una nueva aplicación en informática documental*. España: Fundación Germán Mc LU Sánchez Ruipérez.
- Carrier, J. P. (2003)** *Escuela y Multimedia*. México: Siglo XXI.
- Greimas, A. J. y J. Courtes, J. (1982-1991)** *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (tomos 1 y 2). Madrid: Gredos
- Mc Luhan, M. y Fiore, Q. (1988)** *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. España: Paidós.
- O'Donnell, J. Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio**. Barcelona: Piadas, 2000.
- Pérez Tornero, J. (2000)** *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. España: Paidós.
- Piscitelli, A. (2002)** *Meta-Cultura. El eclipse de los medios masivos en la era de internet*. Argentina: La Crujía.
- Piscitelli, A. (1998)** *Post / televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez Illera, J. (2004)** *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Argentina: HomoSapiens.
- San Martín, P. (2003)** *Hipertexto: Seis propuestas para nuevo milenio*. Argentina: La cruja.
- Sperber, D. y Deirdre, W. (1986)** *Relevance*. Harvard University Press. Edición en español en Madrid, Visor: 1994.
- Vandendorpe, Ch. (1999)** *Del Papiro al Hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Argentina: Boreal.