

2

MEDIATIZACIÓN, NARRATIVIDAD Y PROCESOS EDUCATIVOS

Federico Buján

fbujan@gmail.com /

Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (IIEAC), Universidad Nacional de las Artes (UNA). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

RESUMEN

La historia de la mediatización puede caracterizarse como una larga serie de materializaciones de la semiosis por medio de diversos procedimientos técnicos, comportando cualidades específicas en cada caso en particular. Eliseo Verón, en sus últimos trabajos (2013, 2014), adoptó una perspectiva de larga duración en relación con la noción de mediatización, una perspectiva que denominara como semioantropológica. Desde esta perspectiva, la mediatización —en cuanto proceso— constituiría el resultado operacional de una dimensión nuclear de nuestra especie biológica: la capacidad de semiosis. Dicha capacidad semiótica del *sapiens* (concebida como un atributo evolutivo) se expresa en la producción de «fenómenos mediáticos», consistentes en la exteriorización de los procesos mentales bajo la forma de configuraciones materiales.

La emergencia de fenómenos mediáticos, concebida a partir del momento en que los signos poseen propiedades de autonomía y de persistencia en el tiempo, abre juego a nuevas posibilidades en los órdenes cognitivo, comunicacional e institucional, y por ende, participa como un operador clave en la configuración cultural.

Desde esta perspectiva, nos proponemos en el presente trabajo problematizar algunos aspectos de las prácticas educativas contemporáneas en atención a las cualidades que presentan en el marco del actual contexto físico-virtual. A tales efectos, se pondrá foco sobre dos grandes ejes analíticos que operarán de manera transversal: el de mediatización y el de narratividad.

PALABRAS CLAVE

- > mediatización
- > narratividad
- > procesos educativos

ABSTRACT

The history of mediatization can be characterized as a long series of materializations of the semiosis by means of various technical procedures, with specific qualities in each case in particular. Eliseo Verón, in his last works (2013, 2014), adopted a long-term perspective in relation to the notion of mediatization, a perspective that he called semio-anthropological. From this perspective, mediatization — as a process — would constitute the operational result of a nuclear dimension of our biological species: the semiosis capacity. This semiotic capacity of *Sapiens* (conceived as an evolutionary attribute) is expressed in the production of «mediatic phenomena», consisting in the externalization of mental processes in the form of material configurations. The emergence of mediatic phenomena, conceived from the moment that the signs have properties of autonomy and persistence in time, opens up new possibilities in the cognitive, communicational and institutional orders, and therefore participates as a key operator in the cultural configuration. From this perspective, we propose in the present work to problematize some aspects of the contemporary educational practices in attention to the qualities that present in the current physical–virtual context. To this end, it will focus on two major cross-cutting analytical axes: mediatization and narrativity.

KEY WORDS

- > mediatization
- > narrativity
- > educational processes

LA RECONFIGURACIÓN DEL CONTEXTO Y LA EMERGENCIA DE UNA NUEVA PRESENCIALIDAD

El presente trabajo busca problematizar el desarrollo de procesos educativos en la actualidad a partir de dos grandes ejes analíticos: mediatización y narratividad. A tales efectos, se discuten algunas concepciones silvestres sobre la problemática en cuestión que se manifiestan de manera recurrente y extendida en diversos discursos sobre la educación contemporánea. Valga como advertencia señalar que estas reflexiones son parte de un estudio en curso,¹ por lo que se tratarán tan solo algunos aspectos generales que constituyen núcleos problemáticos de gran relevancia en la actualidad en relación con el objeto de estudio. Nuestra intención es inscribir las reconfiguraciones que experimentan las prácticas educativas en un escenario caracterizado por una serie de mutaciones que operan sobre las condiciones de circulación discursiva, tomando distancia, desde este lugar, de posiciones ingenuas y reduccionistas que impiden atender la complejidad y la variabilidad del fenómeno en cuestión.

En principio debemos pensar que los procesos educativos que se despliegan en la contemporaneidad se dan en un contexto muy particular, un contexto que podemos denominar como físico-virtual. Cuando nos referimos a este nuevo contexto físico-virtual no estamos reduciendo el fenómeno a los procesos que se desarrollan de manera exclusiva en los entornos virtuales (entornos colaborativos de aprendizaje); por el contrario, vemos cómo estas reconfiguraciones del contexto y de las modalidades de participación y de desarrollo de las prácticas están reconfigurando también los modos en que se despliegan las prácticas en la presencialidad física. Lo que nos interesa destacar a este respecto es que el nuevo contexto físico-virtual tiene un alto impacto en la configuración de la presencialidad, dando lugar a su expansión (= emergencia de una presencialidad expandida).

¹ El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación en curso intitolado «Relaciones entre ficción y mediatización: examen de seis momentos», dirigido por el Dr. Oscar Traversa en el marco del Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (IIEAC) de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires, Argentina. Período: 2015-2017.

Estas reconfiguraciones, que implican una incorporación cada vez mayor y más integrada de dispositivos tecnológicos en las prácticas presenciales, nos ponen en contacto con discursividades múltiples y diversas que amplifican y expanden los modos de configurar y gestionar las prácticas; y esto hay que problematizarlo. La necesidad de problematización de este conjunto de reconfiguraciones se vuelve más urgente frente a una serie de discursos de corte marcadamente tecnocrático respecto de las innovaciones tecnológicas en el campo educativo contemporáneo; discursos entrampados en un deslumbramiento ante las emergencias tecnológicas que, bajo la convicción de que se enfrentan a grandes novedades técnicas, pierden la perspectiva de su inscripción histórica y antropológica, dando lugar a concepciones reduccionistas en torno a las problemáticas en cuestión. Frente a tales posiciones, nosotros vamos a proponer una tesis casi opuesta, inscribiendo este conjunto de problemáticas en el trayecto largo de la mediatización y concibiendo la tecnicidad como una dimensión ligada a la constitución misma de nuestra especie biológica (filogenéticamente y ontogenéticamente).

EL ACCESO A LAS DISCURSIVIDAD Y LA DIMENSIÓN DISCURSIVA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para ilustrar estas mutaciones en los modos de acceso a la discursividad social y dimensionar sus alcances sobre las prácticas, remitiremos a unos pocos datos que componen los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos y Prácticas Culturales de Adolescentes, cuyo informe fue difundido recientemente.² La encuesta, de carácter federal, se viene realizando desde hace 10 años (cada 5 años, por lo que recientemente se realizó su 3ra. edición) sobre una población de adolescentes de entre 14 y 18 años, y pone en evidencia algo muy signifi-

² Nos referimos a la Encuesta Nacional de Consumos y Prácticas Culturales de Adolescentes dirigida por Roxana Morduchowicz. Primera edición (2006) y segunda edición (2011) Ministerio de Educación de la Nación. Tercera edición (2016) Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (Adira).

cativo en esta dirección: en el último lustro se ha producido en nuestro país un gran salto tanto en el plano de la conectividad como también en los modos en que se accede a las discursividades sociales, con implicancias directas sobre los consumos culturales.

En la actualidad y, a partir de este último relevamiento, se constata que, sobre el total de la muestra, el 95 % de los encuestados accede a Internet a través de la telefonía celular, a través de la telefonía móvil, y que el 70 % de los encuestados manifiesta que está conectado a Internet de manera permanente, las 24 horas del día, mientras que hace 10 años lo hacían apenas durante 30 minutos. Los *smartphones*, de ese modo, se han convertido en el dispositivo favorito para acceder a la web. Esto es muy significativo porque da cuenta de desplazamientos y reconfiguraciones en los modos en que los adolescentes acceden a la discursividad social.

En este marco, y desde este arco de problemáticas, intentaremos aproximarnos a la fenoménica en su especificidad. Nos referiremos pues a las prácticas educativas como un tipo de prácticas sociales muy particulares que configuran un subsistema parcial de la sociedad —pensado en términos luhmannianos— y que tiene su propia dinámica. Aunque parezca una obviedad (y muchas veces pareciera que se olvidara), se trata de prácticas que sólo son posibles de ser desarrolladas por medio de la comunicación, a través de la emergencia y la participación en ese orden tercero. En esta dirección, las operaciones que encontraremos en la superficie discursiva de estos fenómenos sociales serán operaciones discursivas, por lo que su análisis desde la teoría de los discursos sociales no puede ser más que pertinente.

Podemos enfatizar que el desarrollo de procesos educativos está orientado a la producción de aprendizajes que, como bien sabemos, no son otra cosa que interpretantes que se configuran en la instancia de reconocimiento. En esta obviedad respecto de la naturaleza discursiva y comunicacional de los procesos educativos está implicada, asimismo, su cualidad fundamental, poniendo en evidencia que en todo intercambio discursivo que ponga en funcionamiento un proceso educativo está en juego, siempre y en todos los casos, el desfasaje, la asimetría.

La asimetría estructural entre las instancias de producción y de reconocimiento queda puesta en evidencia desde las más mínimas propuestas que se inscriban en este dominio específico de la práctica social, y resulta entonces

imposible obviar este componente estructural a la hora de atender cualquiera de las dos dimensiones puestas en foco: mediatización y narratividad.

También es preciso señalar que las prácticas educativas, entendidas en sentido amplio, no se reducen a los procesos formales establecidos a partir de la configuración de los sistemas educativos modernos, sino que puede pensarse como el núcleo duro del acceso a la cultura a partir de la socialización primaria de los miembros de nuestra especie. Podríamos decir, en términos de Bruner (1997), que la cultura da forma a la mente, nos aporta las cajas de herramientas a través de las cuales construimos nuestros mundos y nuestras propias concepciones de nosotros mismos; en otros términos, no se puede entender la actividad de la mente y sus producciones sin tener en cuenta su contexto cultural y sus recursos, que orientan las modalidades de organizar el mundo para operar en él. Como ya veremos, estas consideraciones básicas tienen importantes implicancias en relación con el estudio de la mediatización y la narratividad.

APROXIMACIONES A DIVERSOS OLVIDOS (OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS)

Hay entonces, como venimos señalando, una suerte de olvidos; olvidos históricos sumados a una concepción ingenua que predomina en relación a los procesos educativos en el actual contexto físico–virtual y, de manera más concreta, respecto de la articulación entre procesos educativos y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

En primer lugar, con relación a esta concepción ingenua —en sus vertientes más extremas— estaría la problemática de la técnica que, como ya fue mencionado, pareciera concebir la participación tecnológica en los procesos educativos como una novedad (como si dichos procesos hubiesen estado anteriormente exentos de una dimensión técnica). En oposición a estas concepciones absurdas, y situándonos desde la perspectiva del trayecto largo de la mediatización, es importante señalar a la tecnicidad como un aspecto involucrado en la constitución misma de nuestra especie biológica.

La tecnicidad de nuestra especie encuentra sus orígenes a partir del momento en que los antrópodos —incluso anteriores al *Sapiens*— liberan sus manos de los arreglos involucrados en el ejercicio de la locomoción y establecen una particular relación particular con la cara. Los estudios de Leroi Gourhan (1971) desde la paleoantropología, han sido enfáticos al respecto de cómo estas relaciones configuracionales han participado en el desarrollo filogenético de nuestra especie y el modo en que se han dado las condiciones básicas y estructurales para la semiosis. Las series operatorias emergentes de estos entramados configuracionales (sociales, corporales, instrumentales y neurológicos) dan cuenta de las relaciones sociotécnicas en las que emerge y se inscribe la capacidad de semiosis.

Como se ve, el énfasis desmesurado en las innovaciones tecnológicas al momento de pensar y analizar los procesos educativos contemporáneos comporta, en general, grandes olvidos. La capacidad de semiosis se ha desenvuelto históricamente a partir de diferentes configuraciones sociotécnicas en las que múltiples articulaciones entre dispositivos y disposiciones han desplegado conjuntamente la capacidad signifiante y la tecnicidad del *Sapiens*.

En segundo lugar, si partimos de concebir que la capacidad de semiosis del *Homo Sapiens* (concebida como un atributo evolutivo) se expresa en la producción de «fenómenos mediáticos» consistentes en la exteriorización de los procesos mentales bajo la forma de configuraciones materiales, es fácil advertir que la participación de fenómenos mediáticos tampoco comporta nada particularmente novedoso en cuanto a su incorporación en los procesos educativos. Todo proceso educativo, de una u otra forma, participa fenómenos mediáticos en su desarrollo; somos una especie productora de signos (Verón, 2012) y esa capacidad productora de signos se consolida en una dimensión antropológica e inexorablemente constitutiva de nuestra especie.

No obstante lo antedicho, y ante la evidencia de que está operando un conjunto de transformaciones heterogéneas en el orden de las prácticas, surge la pregunta respecto de qué sería lo novedoso de la introducción de estas tecnologías digitales en los procesos educativos. Lo novedoso no pasaría tanto por la introducción de fenómenos mediáticos en los procesos educativos, de lo cual contamos con una larga historia que contradeciría dicho postulado, sino que el grado de novedad estaría más bien vinculado con la posibilidad de mediati-

zación de los procesos educativos mismos. En otras palabras, más allá de que haya materializaciones no evanescentes de la discursividad que históricamente participan de ese tipo específico de prácticas, de la mediatización del proceso mismo —a través de distintas soluciones tecnológicas y a partir de modalidades muy diversificadas y heterogéneas de operar la circulación discursiva— quedan registros ostensibles de su configuración y desarrollo.

Podemos abordar y problematizar este aspecto desde el eje de la narratividad: cómo participa el relato de la propia construcción narrativa del yo en ese entramado discursivo, cómo operan los procesos de narrativización en la estructuración del relato del desarrollo de un curso, cómo se inscriben narrativamente y cómo se sitúan institucionalmente esos procesos, cómo inciden los procesos de narrativización en la variabilidad del fenómeno en cuestión dando lugar a tramas tan diversificadas.

Es fundamental señalar otro aspecto que es foco de una confusión radical, identificable en algunos discursos sobre los procesos educativos contemporáneos, que confunde el modo en que se gestiona el vínculo (la estrategias pedagógicas y su contrato enunciativo, esa *aspectualidad* horizontal que intenta producir una mayor proximidad vincular entre los actores, tratando de romper la verticalidad jerarquizante del vínculo docente–estudiantes) con una suerte o un ilusión de simetrización del vínculo, incurriendo nuevamente en un error de fondo muy importante.

Si bien es cierto que producto de la convergencia tecnológica se han complejizado las configuraciones relacionales y han mutado también las condiciones que dinamizan la circulación, es insostenible la utopía tecnocrática consistente en provocar «una suerte de encuentro imaginario entre producción y reconocimiento, proyectando la primera sobre la segunda» (Verón, 1988:149). La asimetría estructural entre producción y reconocimiento está presente ya desde el más mínimo intercambio producido en una configuración vincular de tipo I, siguiendo a Traversa (2009), de vínculo pleno. La asimetría, por el contrario, se agudiza con la intervención de los dispositivos tecnológicos que producen múltiples alteraciones de la escala espacio–temporal.

En términos generales, podemos señalar que los procesos educativos que se despliegan a través de redes sociotécnicas (compuestas por diversos tipos de dispositivos comunicacionales, actores y actantes) dan lugar a configuraciones

vinculares que suelen caracterizarse por la ruptura de la coalescencia temporal y/o espacial entre los actores y los discursos. Estas rupturas de la coalescencia temporal y/o espacial que se producen en la presencialidad físico–virtual (sean cuales fueren los grados y las formas que adopten) dan lugar a la emergencia de fenómenos mediáticos que se inscriben en el proceso de mediatización.

Insistamos en esto una vez más: el desfase entre las instancias discursivas de la producción y el reconocimiento está siempre presente, desde la unidad más mínima de intercambio discursivo entre los actores sociales, y creemos que en estos procesos de mediatización de los procesos educativos, que implican una mediatización del contacto y de la producción signíca, la asimetría se agudiza.

En esta dirección, podemos señalar que operaría, si se quiere, una doble descontextualización: una descontextualización que se daría en el orden de los modos en que se participa socialmente, se tematiza, se problematiza algún objeto (pensemos, por caso, en un objeto de conocimiento), ya que en esos procesos el objeto necesariamente fue extraído de su contexto original de producción, operando, inexorablemente, una descontextualización; y, a su vez, esa descontextualización —que difícilmente pueda ser eludida en gran parte de los procesos educativos— se ve introducida nuevamente en un proceso de descontextualización producto de las alteraciones de escala derivadas del funcionamiento operativo de los dispositivos técnicos puestos en obra en las prácticas educativas mediatizadas.

Esto comporta, nuevamente, implicancias en el orden de la narratividad, pues las alteraciones de escala, de un modo u otro, deberán ser narrativamente justificadas. A fin de formalizar dicha implicancia proponemos, de manera tentativa, formular la siguiente ecuación de sentido proporcional: cuanto mayor distancia existiese y cuanto más profundo sea el quiebre entre la situación original de producción (por ejemplo, de un saber científico) y el momento en que ese objeto es problematizado (retrabajado o introducido en una nueva situación), tanto mayor será la necesidad de poner en funcionamiento un proceso de reconstrucción narrativa que, discursivamente, resitúe al objeto para su comprensión.

INFERENCIAS

Es a través de estos entrecruces entre mediatización y narratividad, y de las consecuencias enunciativas y vinculares que suponen, que los fenómenos en cuestión encuentran su variabilidad y dinamismo, y a partir de los cuales se produce una serie de efectos radiales (Verón, 2013) que reconfiguran el desenvolvimiento de las prácticas en todos sus niveles de funcionamiento.

La expansión y la penetración que suponen las tecnologías digitales interactivas en los distintos órdenes de la vida social genera así profundas transformaciones en los modos en que son desplegadas las prácticas (entre ellas, las educativas) y en los modos en que son puestos en funcionamiento los discursos, comportando mutaciones en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática y produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación.

Los alcances de dichas transformaciones, que colocan en el centro de la escena tanto a las modalidades de participación social y como a los complejos fenómenos involucrados en la producción de sentido, comportan problemáticas fundamentales en el plano ético y el político, requiriendo ser atendidas en su especificidad y en el nivel empírico de la práctica. Realizando un enorme esfuerzo de síntesis, podríamos abarcar a ese complejo conjunto de problemáticas (siguiendo a Verón, 2013), a partir de los siguientes tres ejes:

- a) el que corresponde al acceso al conocimiento y a la cultura;
- b) el que refiere a la relación con el/los «Otro/s»;
- c) el que corresponde al vínculo de los actores sociales con las instituciones.

Estos tres ejes se convierten en operadores centrales de nuestras sociedades contemporáneas, en el marco de actual contexto físico-virtual y del despliegue de la mediatización en todos los órdenes del campo social, produciendo remodelamientos en los modos en que se establece la articulación entre los mismos y enfrentando, tanto a los actores sociales individuales así como también a las instituciones, a nuevos desafíos.

Las prácticas educativas mediatizadas pueden ser abordadas a partir de estos tres ejes, ya que la economía de los intercambios discursivos que esas prácticas promueven no puede operar por fuera de estos nodos que entretejen y tensionan las dinámicas de la semiosis social. Es por estas vías que las mutaciones que tienen lugar sobre las condiciones de acceso a la discursividad social dinamizan una nueva economía de intercambios discursivos (nuevos regímenes de discursividad) configurando modalidades diversificadas sobre el despliegue de las prácticas educativas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J.** (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Leroi-Gourhan, A.** (1971). *El gesto y la palabra*. Ediciones de la Biblioteca: Universidad Central de Venezuela.
- Schaeffer, J.-M.** (2009). Fictional vs. Factual Narration. En P. Hühn et al. (Eds.), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University.
- Tomasello, M.** (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Katz: Madrid.
- Traversa, O.** (2009). Dispositivo–enunciación: en torno a sus modos de articularse. *Figuraciones*, (6). IUNA, Crítica de Arte, Buenos Aires.
- Verón, E.** (1988). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- (2012). Mediatização, novos regimes de significação, novas práticas analíticas? En G. Ferreira, A. de Oliveira Sampaio y A. Neto (Orgs.), *Mídia, Discurso e Sentido* (pp. 17–55). Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia,
- (2013). *La semiosis social*, 2. Buenos Aires: Paidós.
- (2014). Mediatization theory: a semio–anthropological perspective. *Handbook of Communications Science* (serie V).